



1. [Editorial.](#)
2. [Avance de Programa del XIII Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.](#)
3. [La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.](#)
 - [F.J. Merchán: La producción del conocimiento escolar en la clase de historia.](#)
4. [¿Qué se publica?](#)
 - [A. Licerias: Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en las Ciencias Sociales.](#)
 - [J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro: Identidades y territorios. Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales.](#)
5. [Noticias.](#)

1. EDITORIAL

Con la edición del Boletín Informativo nº 11 a través de nuestra página WEB, iniciamos una nueva etapa en la comunicación entre los miembros de la Asociación. No podemos dejar de felicitarnos por haber hecho realidad uno de los objetivos que nos habíamos propuesto: aquí tenéis el resultado. La página WEB se podrá ir enriqueciendo con vuestras sugerencias y con algunas ideas que tenemos, pero que todavía no hemos tenido tiempo de hacer realidad. En cuanto al Boletín, como podréis apreciar, mantiene un formato semejante al que editábamos en soporte papel, aunque lamentamos que el número de sus páginas se haya reducido debido a que colaboraciones que esperábamos no nos hayan llegado al cierre de la edición. Os recordamos que es muy necesaria la colaboración de todos para que podamos ofrecer una información interesante y relevante. No olvidemos que ahora pueden acceder al Boletín a través de la página WEB personas interesadas en todo el mundo por nuestras actividades, investigaciones y reflexiones y, en especial, nuestros compañeros de Latinoamérica.

También se ha hecho realidad, gracias al esfuerzo y dedicación de nuestros compañeros Pilar Benejam y Joaquín Prats, la creación de la revista científica "Enseñanza de las Ciencias Sociales". No cabe duda de que con ello se da un gran paso para la consolidación científica de nuestra Área de Conocimiento. Es un logro de una extraordinaria importancia en el que nuestra Asociación, como ya acordamos en la Asamblea de Oviedo, va a colaborar con un aporte económico equivalente al pago de las suscripciones de todos los asociados al menos durante los tres primeros años de su publicación. Formará parte del Consejo de Redacción y del Consejo Científico el presidente de la Asociación y dos miembros de la Junta Directiva, respectivamente, elegidos estos últimos según criterios de antigüedad en el Área y en la Asociación. Parece que posiblemente en el Simposio de Palencia podremos entregar a todos los socios asistentes el primer número de esta revista, iniciando de esta manera su difusión y nuestro compromiso de apoyo y colaboración.

En este capítulo de proyectos, debemos igualmente informaros de que ya están en marcha las tareas de preparación del XIII Simposio a celebrar en Palencia. En las páginas de este Boletín podéis ver un primer esbozo de los contenidos y actividades que pretendemos desarrollar en este encuentro. Estamos seguros de que la labor que ya están realizando las compañeras de Palencia dará unos frutos semejantes a los recogidos en el XII Simposio celebrado en Oviedo. Desde aquí felicitamos de nuevo al Comité Organizador de Oviedo por su meritorio trabajo, que ha permitido la celebración de un encuentro de elevado aprovechamiento científico y cultural.

El próximo curso universitario se presenta cargado de expectativas en lo que respecta al futuro de nuestra Área, con la reivindicación de la Licenciatura de Magisterio y la esperada publicación del decreto sobre el CCP, también bastante movido si se confirma la celeridad con la que el Gobierno del Estado quiere aprobar la Ley Orgánica de Universidades, a espaldas de la CRUE y de la mayor parte de la comunidad universitaria. Sobre estos tres asuntos u otros que vayan surgiendo a lo largo del próximo curso esperamos nos remitáis informaciones, comentarios, sugerencias o peticiones, que nosotros colgaremos en el Boletín de principios de 2002. Cuando leáis estas líneas muchos estaréis ya haciendo las maletas para ir de viaje o pasar unos días en la sierra o en la playa, otros terminando con la entrega de actas de calificaciones o con algún artículo o trabajo de investigación pendiente, la mayoría, pues, preparando unas merecidas vacaciones. Os deseamos que las disfrutéis.

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

NUEVOS HORIZONTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES: EL C.C.P Y LA LICENCIATURA DE MAGISTERIO**Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales****E. U. de Educación de Palencia****Universidad de Valladolid****Palencia, 20 al 23 de marzo de 2002**

Un año más os hacemos llegar el avance del Programa del próximo Congreso de la Asociación, que en esta ocasión se organiza desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la E.U. de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid).

En este **XIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales** la temática que se va a abordar gira en torno a **la formación del profesorado de Ciencias Sociales**, buscando reflexionar y compartir distintos puntos de vista y experiencias sobre las nuevas perspectivas que en la actualidad se plantean para el profesorado de Ciencias Sociales, en los distintos niveles educativos. Por una parte en la formación del *profesorado de Secundaria* con la nueva titulación, el CCP, que sustituye al anterior CAP, y que supondrá un nuevo perfil profesional, lo que significa un nuevo reto en la formación del profesorado de este nivel. Por ello, nos proponemos abordar sus necesidades formativas, así como conocer modelos y experiencias en la formación del profesorado de este nivel, tanto en España como en otros países. A este tema esta orientado, casi de forma monográfica, el primer día del Simposio.

Respecto a la formación del *profesorado de Infantil y Primaria*, los planteamientos sobre la conveniencia de solicitar el paso de una Diplomatura a una Licenciatura significará un nuevo enfoque que ayude en la profundización de la profesionalidad del docente. El objetivo prioritario de la Educación en las sociedades desarrolladas ha dejado de ser la escolarización general de toda la población, para centrarse en la exigencia de una enseñanza de calidad, respetuosa, por otro lado, con la enorme diversidad de la moderna sociedad multiétnica y plural. Necesidad que no podrá ser satisfecha si no lleva aparejada una mejor preparación de los profesionales de la Educación. Por ello, dedicamos el segundo día del Simposio a estas cuestiones con el objetivo, entre otros, de conocer las nuevas orientaciones que se realizan desde otros países en el ámbito formativo de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Por último, una formación docente completa no puede entenderse actualmente si no lleva aparejada una propuesta seria y rigurosa que ofrezca oportunidades de aplicación práctica a los alumnos. Pero el *Practicum* no es un elemento aislado en el proceso formativo del docente, sino un componente curricular específico que debe guardar la debida coherencia con el modelo de profesor que se quiere formar. En este sentido, podemos identificar modelos de prácticum muy diversos, definidos por su organización, por su posición en los planes de estudio, por su vinculación con la teoría, por la naturaleza del trabajo que se exige al alumnado, por el papel asignado al profesor universitario... En consecuencia, consideramos sumamente relevante, ante los nuevos retos formativos que se nos presentan, dedicar un espacio de atención a estas cuestiones, reservando la última sesión del Simposio a analizar el papel del *practicum en la formación del docente de Ciencias Sociales*.

AVANCE DE PROGRAMA**DÍA 20 DE MARZO 2002, MIÉRCOLES**

9,30 h. Recepción y entrega de documentación

10 h. Inauguración del XIII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales

10,30 h. Ponencia: *Necesidades formativas del profesor de Ciencias Sociales de Educación Secundaria*.

12 h. Descanso.

12, 30 h. Comunicaciones.

14 h. Recepción Institucional.

16 h. Visita a la Catedral de Palencia

17,30 h. Mesa Redonda: *Modelos en la formación del profesorado de Ciencias Sociales en Secundaria*.

19 h. Comunicaciones.

DÍA 21 DE MARZO 2002, JUEVES

10 h. Ponencia: *Tendencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales en Educación Infantil y Primaria.*

12 h. Descanso

12, 30 h. Comunicaciones

16 h. Visita a San Juan de Baños.

18 h. Comunicaciones.

DÍA 22 DE MARZO 2002, VIERNES

10 h. Ponencia: *La función del practicum en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.*

12 h. Descanso

12, 30 h. Comunicaciones

17 h. Reunión de la Asamblea de la Asociación.

21 h. Cena de despedida

DÍA 23 DE MARZO 2002, SÁBADO

Excursión al Románico y a la Montaña Palentina.

PRESENTACIÓN DE COMUNICACIONES

Las comunicaciones tratarán asuntos relativos a la temática general del Congreso, así como a los títulos de las ponencias y de la mesa redonda.

El Comité Científico admitirá las comunicaciones que vayan acompañadas del resguardo de pago de inscripción en el Congreso y que sean enviadas en tiempo (antes del 15 de diciembre de 2001) y forma (10- 12 folios en WORD). Estas cuestiones se concretarán en una próxima circular.

COORDINACIÓN

Mercedes de la Calle Carracedo

María Sánchez Agustí

Secdeppa@sdcs.uva.es

3. LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN LA CLASE DE HISTORIA: PROFESORES, ALUMNOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Tesis doctoral presentada por F. Javier Merchán Iglesias y dirigida por Francisco F. García Pérez. Obtuvo la calificación de *sobresaliente cum laude*, otorgada por unanimidad por el Tribunal que presidió Ángel I. Pérez Gómez y del que formaron parte también Rosa Ávila Fernández, Rafael Valls Montés, Alberto Luis Gómez y Joan Pagés Blanch

Este trabajo investiga sobre el proceso de selección y reelaboración del conocimiento escolar en la clase de Historia y sobre las características que finalmente tiene dicho conocimiento cuando es adquirido por los alumnos, interrogándose por la lógica que subyace en la práctica escolar y por la incidencia que ello tiene en ese proceso.

La investigación se nutre principalmente de aportaciones provenientes del ámbito de la Sociología crítica de la educación, así como del ámbito de la Historia social del currículo. De manera explícita se distancia de algunas tendencias muy presentes en el panorama de la investigación educativa pero que considero poco potentes para explicarnos lo que realmente ocurre en el aula. Así, se huye del didactismo que trata de explicar lo que ocurre en la

práctica escolar sólo desde el interior de la misma escuela, o de las perspectivas psicologistas al uso, que reducen la cuestión del conocimiento escolar a un problema del pensamiento de alumnos y profesores, y, en fin, del ahistoricismo que se acerca a la enseñanza como un fenómeno intemporal y distante de la realidad social.

Uno de los puntos de partida de este trabajo es la consideración de que el currículo es una construcción que resulta de un proceso mucho más complejo que el de la mera simplificación del conocimiento científico para hacerlo asequible al nivel de comprensión de los estudiantes, de manera que, como afirma Cuesta, la Historia escolar no es simplemente el resultado de vaciar la producción historiográfica en los contenidos escolares, es decir, no es "*una miniaturización del académico de referencia*" (Cuesta, 1997). Diversos autores (Apple, 1986; Goodson, 1995, 2000; Cuesta, 1998) ha destacado el carácter histórico y social de este proceso, de forma que ha dado lugar a una tradición práctica y discursiva que nos presenta como conocimiento "natural" lo que no es sino una de las opciones posibles a la hora de establecer qué es lo que deben saber los jóvenes.

Al interesarse en la investigación precisamente la construcción del currículo, aunque no tanto desde esta perspectiva histórica, se han tenido en cuenta diversas aportaciones sobre el tema. Así, Bernstein (1998) al proceso mediante el cual se construye el discurso pedagógico, es decir, se transforma el conocimiento en conocimiento escolar -se pedagogiza el conocimiento-, establece la existencia de varios campos. Por una parte, el campo de *producción* en el que se construye el nuevo saber, el campo de *reproducción* en donde se desarrolla la práctica de las escuelas y un campo intermedio -al que denomina *campo recontextualizador*- cuya actividad consiste en apropiarse de los discursos del campo de producción, transformándolos en discurso pedagógico. Respecto al campo recontextualizador afirma Bernstein que su actividad está regulada por unos principios de *des-localización*, es decir, de apropiación selectiva de los discursos del campo de producción y por un principio de *re-localización*, es decir, de adaptación al nuevo contexto en el que van a ser utilizados. Es en este sentido el que hablamos de procesos de selección y de reelaboración del currículo.

Para Cuesta (1999), este proceso no termina, sin embargo, fuera de la escuela sino que continúa en el interior de las clases; diríamos, entonces, que, siguiendo a este autor, la práctica escolar es un campo en el que la actividad respecto al conocimiento escolar no se limita a la reproducción de lo que ha sido dictaminado en el campo recontextualizador de Bernstein, sino que también selecciona y reformula; lo cual ocurre en virtud de la disposición y de las prácticas, no necesariamente conscientes o deliberadas, de alumnos y profesores, y de las circunstancias específicas del contexto en el que se desarrolla la enseñanza.

Por su parte Goodson, refiriéndose también a este asunto, destaca la idea de que el currículo se construye en diversos ámbitos y niveles. A la hora de analizar el resultado y el proceso de construcción del currículo, Goodson distingue entre el "currículo escrito" y el "currículo como actividad en el aula", y llama la atención sobre el peligro de estudiar únicamente el currículo que se explicita en los programas de estudio, en las prescripciones oficiales o en los libros de texto, olvidando que "*las altas esferas del currículum escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula*" (Goodson, 1991, pág.30).

Inspirándome en las ideas expuestas anteriormente y dando por supuesta -como afirma Bernstein (1998)- la existencia de un campo propio en el que se produce el conocimiento científico (u otros) de referencia, he considerado la existencia de diversos "campos de producción del conocimiento escolar", es decir, de diversos ámbitos en los que se selecciona y recontextualiza el conocimiento -se produce, por tanto, conocimiento escolar-. Se trata de campos que están conectados entre sí y en los que la tradición sobre la disciplina -el *código disciplinar*- acumulada a lo largo de los años, ejerce una influencia considerable puesto que es el punto del que habitualmente se parte. Así, distinguiríamos el *campo del currículo oficial* (en el que se produce un texto, la *Historia regulada*, según la terminología acuñada por Cuesta), el *campo de la producción de libros de texto* y el *campo de la práctica escolar*, en el que, siguiendo esa terminología, se produce la *Historia enseñada*, es decir el conocimiento histórico que realmente se pone a disposición de los estudiantes en el medio escolar.

En la investigación se trabaja con la idea de que en cada uno de estos campos la selección y recontextualización del conocimiento se realiza con arreglo a una lógica propia que tiene que ver con los intereses, interacciones y conflictos que se producen entre los agentes presentes en cada uno de ellos, así como con las condiciones específicas del contexto en el que, en cada caso, se produce el conocimiento. No obstante, este proceso no se entiende sin la influencia de fuerzas que se superponen a las propias de cada uno de los campos citados y que tienen que ver con las funciones sociales de la institución escolar, ya que enseñar y aprender no es lo único (y, a veces, ni siquiera lo principal) que ocurre en la escuela .

Precisamente mi investigación se ha centrado en el *campo de la práctica escolar*, y, en este sentido, he considerado que los elementos fundamentales que intervienen en la selección y recontextualización del conocimiento en el aula son los profesores y los alumnos -sus expectativas, intereses..., en cuanto principales agentes presentes en el campo-, así como las prácticas pedagógicas -mediatizadas por las circunstancias cronoespaciales y de otro tipo que son específicas del campo- en cuanto expresión de las interacciones entre ellos y el conocimiento. Se analiza, por tanto, el campo de la práctica escolar con el objetivo de buscar la lógica de lo que ocurre en el aula y de determinar el papel que las prácticas pedagógicas y el conocimiento escolar juegan en lo que allí sucede, considerando -como se ha dicho anteriormente- que la enseñanza y el aprendizaje no son necesariamente los únicos ni principales referentes de las interacciones que se producen en la clase

Es desde esta perspectiva desde la que se examina a alumnos y profesores en cuanto sujetos -y objetos- que actúan en un escenario determinado, tratando de reconocer los principios que guían su actuación y la incidencia que ello tiene

sobre el currículo. Se examinan también las actividades más frecuentes en la clase de Historia -las prácticas pedagógicas-, buscando, así mismo, las circunstancias y factores que las condicionan y modulan.

La diversa naturaleza de los problemas planteados en la investigación ha requerido el uso de una metodología que puede llamarse poliédrica, en la que se han combinado procedimientos e instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo, con el fin de poder atender a un proceso que se caracteriza por un complejo juego de interacciones entre alumnos, profesores, recursos y prácticas pedagógicas en relación con el conocimiento histórico.

Concretamente, para la recogida y análisis de la información se han utilizado instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo. Así, un cuestionario de 33 preguntas -en su mayor parte de carácter abierto- respondido por 64 profesores de Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Sevilla; un cuestionario de 6 preguntas respondido por 185 alumnos de cuatro centros de la ciudad de Sevilla, representativos de distintos niveles sociales; 3 sesiones de discusión mantenidas con otros 3 grupos de alumnos de distintos centros de Sevilla; 15 cuadernos de alumnos de dos Institutos de Sevilla; 60 modelos de exámenes de varios Institutos; y tres diarios de observaciones de clase elaborados por alumnos del curso para la obtención del CAP.

En el primer capítulo -que se plantea como marco teórico-, se presentan las ideas que han servido de fundamento a la investigación, centrándose en las relaciones entre las funciones sociales de la escuela y el currículum de Historia, así como en el carácter de clase del currículum y de las prácticas pedagógicas. En el segundo se analiza el proceso de elaboración del currículum oficial de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en el marco del proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias, sirviendo este análisis para situar el contexto de la investigación. Tras exponerse -en el tercer capítulo- la metodología seguida en la investigación, en el cuarto se estudia el discurso de los profesores sobre la asignatura, así como las actitudes y disposición que mantienen, en la práctica, en relación con su enseñanza; también en este capítulo se analizan los problemas y dificultades que deben resolver los profesores en el aula, subrayándose la importancia de aquellos que tienen que ver con el control de la conducta de los estudiantes, especialmente de estratos sociales bajos. El quinto capítulo se ocupa de analizar las ideas y disposición de los alumnos respecto a la Historia escolar, destacándose las diferencias que se dan en función de la condición social del alumnado. En el sexto capítulo se analizan las actividades más frecuentes que se desarrollan en la clase de Historia, indagándose acerca de racionalidad que subyace en que predomine uno u otro tipo de actividades; en esta indagación se apunta la idea de que, en última instancia y, según los casos, en mayor o menor grado, responden, a la lógica "examinatoria" que se impone en el sistema escolar, así como a las necesidades que tienen los profesores de resolver los problemas de gestión y gobierno de la clase. Finalmente, en un apartado de conclusiones finales, se exponen brevemente las conclusiones generales de la investigación y se sugieren algunas líneas de investigación.

En lo que respecta al papel de los profesores, la investigación propone algunas conclusiones. Así, podemos observar que la disposición con la que afrontan la enseñanza de la Historia nos pone de manifiesto una cerrada actitud de defensa de la disciplina, lo que, siguiendo a Barnes, se puede interpretar en virtud de la relación entre conocimiento, estatus social y seguridad y autoridad en la clase de los docentes. Esta defensa de la Historia como disciplina escolar, se justifica con un discurso renovado que está lejos del memorismo, el culturalismo, el enciclopedismo y el nacionalismo que lo caracterizaba en el siglo XIX y que se centra ahora en el carácter científico -la Historia explicativa- práctico -la Historia para comprender el presente- y humanista -la Historia para formar en valores. Un discurso que, sin embargo, se "escolariza" cuando se trata de decidir sobre lo que deben aprender los alumnos, que no es sino un conjunto de informaciones sobre hechos históricos, etapas, períodos, etc., algo muy distante de lo que se anuncia como valor formativo de la Historia.

Las intenciones de los profesores sobre la formación histórica de los alumnos están ya mediatizadas por la burocratización del conocimiento -que lo parcela y convierte en dosis de informaciones históricas encapsuladas- impuesta por el carácter examinatorio de la institución escolar y por las rigideces cronoespaciales del contexto en el que se desarrolla la enseñanza. Pero es que, además, la actuación del profesor en el aula se ve constreñida por la necesidad de controlar la conducta de los estudiantes y gestionar el tiempo de clase que son, como ellos mismo manifiestan, los principales problemas con los que se encuentran a la hora de desarrollar sus objetivos en la práctica. De esta manera el gobierno de la clase se convierte en una cuestión central en la actuación del profesor, algo que es más notorio -según las informaciones obtenidas en la investigación- cuando se trata de alumnos de clases subalternas y de cursos inferiores.

Y es que, en lo que respecta a los alumnos, las conclusiones de la investigación nos apuntan la idea de que su actitud y disposición sobre la asignatura y sobre la enseñanza, es muy distinta a la que manifiestan los profesores. Los estudiantes no tienen conciencia de que la Historia pueda resultarles útil para la comprensión del presente, para la formación cívica o para la adquisición de competencias intelectuales. Su idea de la asignatura nos evoca el carácter de adorno cultural que tradicionalmente ha acompañado al conocimiento histórico; se trata, según su punto de vista, de un saber que nos hace "cultos" a base de acumular informaciones sobre hechos históricos, algo que realmente no tiene utilidad alguna y que asocian a la memorización y al aburrimiento.

No es de extrañar, por tanto, que la disposición de los estudiantes en la clase pueda ser motivo de preocupación para los profesores, pues, en muchos casos, ese distanciamiento respecto a la Historia escolar termina manifestándose en problemas de gobierno de la clase. Es el deseo o la necesidad de aprobar la asignatura el que, generalmente, caracteriza la relación entre los estudiantes y el conocimiento histórico, imponiéndose también de esta forma el carácter examinatorio que la escuela imprime a su actividad. Es de notar, sin embargo, que la actitud y disposición de los alumnos respecto a la asignatura no es homogénea, sino que varía significativamente en virtud de su condición social,

constatándose al respecto un mayor distanciamiento de los que pertenecen a estratos inferiores. Un dato que tiene relación con la mayor o menor incidencia de la problemática del gobierno de la clase.

En el estudio sobre las prácticas pedagógicas se destaca en primer lugar el hecho de que los contenidos que se trabajan en el aula se reducen a informaciones fuertemente estructuradas sobre un número limitado de hechos históricos, de manera que, en realidad, la enseñanza de la Historia suele consistir en la transmisión de esas informaciones y lo que los alumnos deben aprender es a reproducirlas, a repetir lo que les dice el profesor en su explicación o -más probablemente- lo que está escrito en el libro de texto.

Nuevamente nos aparece aquí la incidencia del hecho examinador, pues en última instancia en virtud de la función crediticia del sistema educativo, el hecho mismo del examen constituye un factor que modela y selecciona profundamente el contenido ya que éste debe adoptar determinadas características para que sea posible comprobar su posesión, algo que puede ocurrir más fácilmente si se trata de informaciones fuertemente estructuradas y cerradas que si se trata de reflexiones e ideas abiertas. El examen es una de las piedras angulares en la arquitectura de la clase de Historia- del contenido y de las prácticas pedagógicas-, especialmente en los cursos superiores o en los que suponen el paso de una ciclo o etapa a otra, es decir cuando es mayor el valor de cambio de la calificación.

De esta forma la transmisión de información con vistas al examen se convierte en el centro de la enseñanza de la Historia, lo que hace que la explicación del profesor y la memorización de apuntes o del libro de texto por parte del alumno sean las principales actividades que realizan unos y otros, algo muy distinto de lo que cabría esperar si atendemos al discurso de profesores, historiadores y expertos sobre el valor formativo de la Historia.

Este panorama se ve modificado por la presencia de ejercicios y actividades en la clase de Historia, una práctica que se ha ido extendiendo a medida que se ha ampliado la escolarización obligatoria y, por tanto, se ha modificado la composición social del alumnado. Analizando con detenimiento los ejercicios que habitualmente se realizan en el aula, comprobamos que la mayor parte de ellos se trata de preguntas cuyas respuestas se encuentran en las páginas de los libros de texto, de manera que lo que los alumnos hacen en realidad es copiar de allí las respuestas, volviendo nuevamente sobre lo que leen, subrayan, esquematizan y memorizan una y otra vez. En otros casos se trata de ejercicios rutinarios -colorear mapas, confeccionar ejes cronológicos...- que mantienen concentrados a los estudiantes en tareas de escasa potencia intelectual pero muy apropiadas para el mantenimiento del control de la clase.

Examinando la frecuencia con la que se producen las distintas actividades -incluida la explicación del profesor- cabe distinguir un modelo en el que, aun manteniéndose la explicación como actividad más frecuente, se utilizan con relativa frecuencia otras como los ejercicios, las preguntas a los alumnos, los debates...; digamos que en este caso el peso de la explicación se reduce si se compara con la frecuencia con que se suceden otras actividades. Puede afirmarse que este modelo se da con más frecuencia entre los profesores que imparten sus clases en cursos inferiores y que dentro de los mismo cursos es más probable entre los profesores que imparten sus clases a alumnos y alumnas de un nivel social medio-bajo y bajo. Desde mi punto de vista esto puede interpretarse diciendo que en estos casos el problema dominante en la práctica escolar es la gestión del tiempo y el gobierno de la clase, pasando a un segundo plano la cuestión de la transmisión de información; de aquí que las actividades que se realizan en el aula se orienten más bien en el sentido de resolver este tipo de problemas.

En el tipo de actividades que se desarrolla en la clase de Historia es posible observar otras pautas de actuación; se trata de un modelo que se caracteriza ahora por el claro predominio de la explicación sobre el resto de las actividades, pues no se trata sólo de que ésta se utiliza con mucha frecuencia, sino que, sobre todo, ocurre que el panorama de lo que ocurre en las clases de este modelo es más limitado, más reducido a la explicación del profesor o profesora, puesto que otras actividades se realizan con una frecuencia inferior al modelo comentado anteriormente. Puede afirmarse que estas prácticas suelen darse más frecuentemente en los cursos superiores que en los inferiores y que, dentro del mismo curso o nivel hay, más probabilidad de que se dé en clases con alumnos de un nivel social medio-alto que en las que predominan los de inferior nivel social.

En este modelo predomina la transmisión de información sobre el problema del control de la conducta de los estudiantes y la gestión del tiempo de clase, algo que parece lógico si tenemos en cuenta que la lógica examinadora se hace más presente a medida que nos acercamos al momento en el que se conceden los títulos -es decir, a los últimos cursos- y que los problemas de orden son menos intenso en alumnos de las clases medias, bien sea por su sintonía con la cultura escolar, o bien por tener interiorizado el orden y la disciplina y resultar menos necesaria una atención explícita a este asunto.

A modo de conclusión, la investigación pone de manifiesto que en el campo de la práctica, es decir, en lo que realmente ocurre en el interior de las clases de Historia, la enseñanza y el aprendizaje no son el único referente en la selección y recontextualización del currículo sino que las interacciones entre alumnos y profesores tienen mucho que ver al respecto, puesto que las prácticas pedagógicas y el mismo conocimiento escolar se utilizan también como recursos para solventar los problemas que se generan en estas interacciones. Cabe decir que la lógica dominante en el campo de la práctica viene dada por las características específicas del contexto escolar -horarios, distribución del espacio, sistemas de evaluación...-, pero también por algunas de las funciones sociales de la escuela (como la de custodia -que obliga a los alumnos a permanecer en clase y a los profesores a gestionar el tiempo-, o la de selección social que imprime carácter examinador a todo cuanto acontece en el aula), al igual -tal y como afirma Anyon (1999)- que está condicionada por la composición social de los estudiantes y, como afirma Barnes (1994), por las expectativas

socioprofesionales de los profesores; de manera que las propuestas curriculares que no son coherentes con esa lógica terminan siendo reformuladas o -si no es posible esa reformulación- expulsadas del aula.

De aquí que la mejora de la práctica escolar sea un asunto complejo que no puede confiarse únicamente al cambio del currículo tal y como se planteaba en el discurso de la Reforma y tal y como se ha planteado desde los grupos de renovación pedagógica. Lo cual implica que, frente al idealismo ingenuo con que en muchos casos se han conducido los proyectos curriculares alternativos a la enseñanza tradicional, es necesario tener en cuenta que no es suficiente diseñar un "buen currículo", sino que hace falta tocar muchas otras teclas para que el cambio de la práctica escolar no sea cosa de minorías.

Referencias bibliográficas

ANYON, J. (1999): Clase social y conocimiento escolar. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 566-592.

APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

BARNES, D. (1994): *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.

BERNSTEIN, B.(1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata-Paideia.

CUESTA, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

CUESTA, Raimundo (1998): *Clío en las aulas*. Madrid: Akal.

CUESTA, R. (1999): *Cuadernos de palabras y sombras*. (3), Salamanca, págs. 114-115.

GOODSON, I. F. (1991): La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum. *Revista de Educación*, nº 291, págs. 7-37.

GOODSON, I.F. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

GOODSON, I.(2000): *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.

4. ¿QUÉ SE PUBLICA?

Leonardo Alanís y Ernesto Gómez

Libros y revistas: Una selección, algunas sugerencias.

ARTHUR, J. y PHILLIPS, R. (2000): *Issues in history teaching*. Routledge, London.

ÁVILA, R.M. (2001): *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Diada, Sevilla.

BATLLORI, R. y CASAS, M. (2000): *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Milenio, Lleida.

BEYER, L.E.; LISTON, D. (2001): *El currículo en conflicto*. Akal, Madrid.

BORDIEU, P.; PASSERON, J.C. (2001) : *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular, Madrid.

CAPEL, H. (2001): *Dibujar el mundo. Borges, la ciudad y la geografía del siglo XXI*. Ediciones del Serbal, Barcelona.

CARDUS, S. (2001): *El desconcierto de la educación*. Ediciones B, Barcelona.

CARTER, R. (Ed.) (1998): *Hanbook of Primary Geography*. The Geographical Association, Sheffield.

CASTORINI, J. A. y LENZI, A.M. (Comps.) (2001): *La formación de los conceptos sociales en los niños*, Gedisa, Barcelona.

DELVAL, J. (2001): ¿Qué pretendemos en la educación? *Investigación en la Escuela* 43, 5-14.

DEVELAY, M. (Dir.) (1995): *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, ESF. Paris.

ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA, J.M. (2001): *Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva.

EZPELETA, F. (2001): *Crónica negra del magisterio español*. Grupo Unisón Ediciones, Madrid.

FERNÁNDEZ, A. (Coord.) (2001): *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Síntesis, Madrid.

FISHER, C. y BINNS, T. (Eds.) (2000): *Issues in geography teaching*. Routledge, London.

GIL, F.; JOVER, G.; REYERO, D. (2001): *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Piados, Barcelona.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Morata, Madrid.

GIROUX, H. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Graó, Barcelona.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (2001): *La educación como tarea humanizadora*. Anaya, Madrid.

GRUZINSKI, S. (2000): *El pensamiento mestizo*. Piados, Barcelona.

GUTTMAN, A. (2001): *La educación democrática*. Piados, Barcelona.

HURSH, D. W. y ROSS, E.W. (2000): *Democratic social education. Social Studies for social change*. Falmer Press, New York.

JUDSON, S. (ed.) (2000): *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia. Manual de educación para la paz y la no violencia*. Libros de la Catarata, Madrid.

KENT, A. (1999): *Promoting Geography in Schools*. The Geographical Association, Sheffield.

LAMBERT, D. y BALDERSTONE, D. (2000): *Learning to teach geography in the secondary school*. Routledge, London.

LAUTIR, N. (1997): *A la recontre de l'histoire*. Presses Universitaires du Septentrion, Paris.

LUIS, A. (2000): *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Díada, Sevilla.

MÈLICH, J.C. y otros (2001): *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Síntesis, Madrid.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Piados, Barcelona.

PODESTÁ, B. y otros (Coords.) (2000): *Ciudadanía y mundialización*. CIDEAL, Madrid.

POZUELOS, F.J. y JIMÉNEZ, J.R. (2001): Propuesta Didáctica: Los alimentos y la alimentación: "Alimentación, consumo y solidaridad". *Aula de Innovación Educativa*, 98 y 99.

STEARNS, P. N.; SEIXAS, P. y WINNEBURG, S. (2000): *Knowing, teaching and learning history*. New York University Press, New York.

TERRISSE, A. (Ed.) (2001): *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. De Boeck Université, Bruxelles.

TILBUY, D. y WILLIAMS, M. (Eds.) (1997): *Teaching and learning geography*. Routledge, New York.

TOMÉ, A.; RAMBLA, X. (eds.) (2001): *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Síntesis, Madrid.

TRAVÉ, G, ESTEPA, J. y DE PAZ, M.A. (2001): *Didáctica de la economía en el bachillerato*. Síntesis, Madrid.

VARIOS AUTORES (2001): La realidad como objeto de estudio. *Aula de Innovación Educativa*, 99, 6-35.

WRIGHT, I. y SEARS, A. (Eds.) (1997): *Trends and issues in Canadian Social Studies*. Pacific Educational Press, Vancouver.

ZEVIN, J. (2000): *Social Studies for the twenty-first century. Methods and materials for teaching in middle and secondary schools*. LEA, London.

TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN CIENCIAS SOCIALES

Ángel Licerás Ruiz.

Ed. Grupo Editorial Universitario. 2000.

El texto del profesor Licerás que aquí se comenta supone un paso más en el camino trazado por el autor en sus anteriores publicaciones, y está centrado en las dificultades de aprendizaje de las Ciencias Sociales, en los factores que inciden en aquéllas, en el tratamiento de situaciones preventivas, y en las propuestas para hacer frente a determinadas dificultades de aprendizaje. Como es bien sabido, todo esto constituye una parte esencial de la didáctica de las Ciencias Sociales.

El texto está organizado en doce capítulos, incluyendo una introducción y un epílogo. En la primera parte (capítulos 1 al 7) se realiza un tratamiento conceptual y descriptivo de las dificultades de aprendizaje de las Ciencias Sociales, analizándose sus consecuencias en el ámbito escolar, personal, social y de las propias disciplinas. Posteriormente se realiza un análisis de los principales factores que inciden en las dificultades de aprendizaje, fundamentalmente en lo que se refiere a los personales, afectivo-motivacionales, socioambientales y de índole didáctica.

Se incluye también, en esta primera parte, un capítulo dedicado a los aspectos generales de las dificultades de aprendizaje en las Ciencias Sociales, y se completa la misma con sendos capítulos dedicados a las dificultades específicas en el aprendizaje de la Geografía y en el de la Historia.

En la segunda parte de la publicación, más extensa que la primera, se aborda una planificación de la intervención y una propuesta de soluciones a las dificultades de aprendizaje. Comienza esta segunda parte destacando el lugar que ocupa el profesorado ante la problemática del aprendizaje y, más adelante, pasa a desarrollar las fases del proceso de orientación e intervención, en las que el autor señala cómo el conocimiento del alumno, la prevención, la detección, el diagnóstico, el tratamiento y el asesoramiento son pilares fundamentales.

Otro capítulo interesante es el que trata sobre el desarrollo de capacidades, habilidades y estrategias en alumnos con dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales. Este capítulo se subdivide en dos apartados claramente diferenciados: aquel que afecta al alumno, fundamentado en el aprendizaje, y el que afecta al profesorado, fundamentado en la enseñanza. Tanto uno como otro están profundamente desarrollados, y sin duda han de suponer una enorme ayuda para el profesorado de Ciencias Sociales, de primaria y de secundaria, así como para el psicopedagogo: para el profesorado, porque le abre un gran abanico de posibilidades docentes, y para el psicopedagogo porque le facilita su labor a través de una mejor comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Finaliza la segunda parte del libro con un estudio del reflejo de las dificultades de aprendizaje en el *vitae* escolar. Se analiza éste en relación con el profesor, el modelo, los intereses de los alumnos y las dificultades que se plantean en cada uno de los apartados curriculares.

Particularmente útil resulta ser la bibliografía que se incluye, profusa, escogida y actualizada. Este texto representa, en resumen, un significativo avance en el planteamiento, clasificación y desarrollo de las dificultades de aprendizaje de las Ciencias Sociales, por lo que será de una gran ayuda tanto a los profesores que imparten esta materia como a los alumnos que la estudian, así como a los orientadores de los centros educativos que tratan con esta problemática.

M^a Isabel Vera Muñoz. Universidad de Alicante.

IDENTIDADES Y TERRITORIOS: UN RETO PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ESTEPA GIMENEZ, J; FRIERA SUÁREZ, F.; PIÑEIRO PELETERO, R. (Eds.) Oviedo, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-KRK ediciones, 2001, pp.620.

Este volumen recoge las contribuciones efectuadas al XII Simposio organizado por los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales que se celebró en el mes de abril en la ciudad de Oviedo y cuya temática obedece al creciente interés suscitado por las cuestiones relativas al tema de las identidades ante un mundo que se mueve y cambia de forma tan acelerada y sobre el que planea el fenómeno reiteradamente presente de la globalización, con sus graves consecuencias económicas y sociales y, la no menos problemática, pérdida de raíces identitarias de grandes colectivos. La construcción de identidades simultáneas, y la forma de abordarlas desde las materias sociales, es el principio rector que orienta la obra que reseñamos y que se estructura en torno a cuatro apartados.

El primero, *Identidades y educación*, se inicia con la perspectiva de un filósofo, Gustavo Bueno, que realiza un exhaustivo análisis tanto de la idea de cultura y personalidad como de la idea de identidad en sus dos modulaciones fundamentales, la identidad esencial o sustancial y la identidad dada como invariante de un grupo de transformaciones.

Tras recorrer el amplio espacio transitado por la educación y la identidad cultural y personal, Gustavo Bueno apoya la tesis de que la educación se manifiesta como un conjunto de estrategias principales mediante las cuales los conflictos entre las sociedades y los conflictos entre los individuos, en cuanto personas, se incrementan, se sistematizan y al definir sus límites, les hacen tomar conciencia de sí mismas. Este primer enunciado se enriquece con ocho aportaciones que analizan la contribución de la educación y de las Ciencias Sociales a la formación de las identidades y a la construcción personal en medio de la gran complejidad que entrañan los fenómenos sociales.

El segundo bloque responde a la confrontación entre *Nación e Historia*, a partir de la excelente recreación efectuada por Ramón López Facal en la que se destaca el tradicional papel de la historia escolar en la construcción de una identidad nacional, la crisis actual por la que pasa la enseñanza de la historia para ajustarse al marco democrático y plural de nuestro país. Como señala el autor, a lo largo de estas páginas se ponen de manifiesto las limitaciones que ha tenido la enseñanza de la historia durante el siglo pasado en el intento de nacionalizar a la población española, el proceso seguido en la construcción de estereotipos y tópicos a partir de tres formas de entender el nacionalismo. así como lo que ha supuesto la enseñanza de la historia durante la etapa franquista y el sentimiento de crisis iniciado en la década de los setenta, la irrupción de la democracia y la emergencia de los nacionalismos periféricos. En torno a la temática expuesta, las comunicaciones presentadas añaden nuevos perfiles con relación al imaginario social y la construcción de identidades colectivas y a la historia como disciplina curricular.

El análisis de *Actitudes ante identidades y territorio* abordado por Nicole Tutiaux-Guillon, del IUFM de Lyon, permite identificar el concepto que tienen sobre el viejo continente los adolescentes franceses, en el que pesan las imágenes de un pasado que no es visto como anterior al siglo XX, sino que es, sobre todo, la imagen del presente y en la que abundan las contradicciones, pues junto al orgullo de ser europeo, la vinculación al concepto de Europa es muy débil, siendo la última de las escalas de pertenencia, aunque se evidencia que los adolescentes son muy proclives a una adhesión compartida de los valores democráticos. La autora plantea el lugar que ocupan los saberes escolares tanto en la construcción del concepto de Europa como en la generación de actitudes y valores y la importancia que tiene la forma en que se enseñan materias como la geografía y la historia. Diversas aportaciones sobre la construcción de la ciudadanía europea, sobre nacionalismos e identidades, sobre la multiculturalidad y sobre la España de las autonomías arrojan nuevas luces respecto al tema de las *identidades y territorios*.

El último apartado aborda la cuestión de las *Identidades y el equilibrio de escalas* en los currícula, a partir de la exposición efectuada por Emilia Sande Lemos, profesora de la Universidad Nueva de Lisboa, en la que señala los efectos perversos de la globalización en todos los órdenes de la vida social y marca posibles itinerarios didácticos desde los que mantener una actitud crítica ante una sociedad que utiliza como patrón dominante los imperativos de mercado y de la economía. En torno a esta temática se abre una pluralidad de enfoques que van desde la consideración de la dimensión europea e intercultural, a la defensa de la identidad local, el equilibrio entre ámbitos territoriales locales, regionales y globales, los valores o los elementos patrimoniales como expresión identitaria.

Conectar la vida académica con una problemática social que también nos afecta como seres individuales, en este caso la construcción de identidades, y el aprendizaje que ello comporta supone priorizar como objetivos aquellos que son compatibles con una vida solidaria en la que cobren pleno significado los valores democráticos. El conjunto de trabajos que recoge este volumen constituye un primer paso para que el plano de la reflexión se incardine en el plano de la acción si queremos que las Ciencias Sociales se conviertan en un baluarte desde el que abordar una realidad que proyecta imágenes de las que no podemos sentirnos especialmente orgullosos como seres humanos. Para concluir, y a tenor de la problemática que se plantea en esta obra, traemos a colación las siguientes palabras de Habermas (*Teoría de la acción comunicativa*, v. II, Taurus, 1988, 568):

Sólo un terremoto nos hace cobrar conciencia de que habíamos considerado inmovible el suelo en que estamos y nos movemos a diario. Pero incluso en tales situaciones sólo un pequeño fragmento del saber de fondo se hace incierto, queda arrancado de su inclusión en tradiciones complejas, en relaciones solidarias y en competencias individuales. El saber de fondo, cuando una razón objetiva nos pone en la precisión de entendernos sobre una situación que se ha tornado problemática, sólo se deja transformar en saber explícito palmo a palmo.

Consuelo Domínguez Domínguez

5. NOTICIAS.

CONCLUSIONES DEL XII SIMPOSIO INTERNACIONAL DE

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: *IDENTIDADES Y TERRITORIOS* (*)

Reunida la Junta Directiva de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales en Oviedo el día 5 de abril de 2001 con motivo de la celebración del XII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales dedicado al estudio de *"Identidades y Territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales"*, acuerda manifestar a la Asamblea de asociados el siguiente comunicado:

1. La enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia ha de contribuir de manera relevante a la formación de una conciencia democrática en la que cada alumno pueda construir su personalidad basada en distintas identidades.
2. La construcción de estas identidades debe permitir al alumno simultanear su pertenencia a diversas realidades territoriales y culturales desde la localidad, la autonomía, España y Europa.
3. La educación social ha de considerar no obstante que la construcción de las identidades supone un riguroso respeto y defensa de los derechos humanos y en especial del derecho a la diversidad.
4. El currículum de Ciencias Sociales, Geografía e Historia facilitará el equilibrio de las distintas escalas territoriales y temporales que permita a los alumnos y alumnas, por una parte, comprender la diversidad en un mundo globalizado y, por otra, construir sus propias identidades.
5. Estimamos por ello que la reforma de las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria y Bachillerato aprobada el 29 de diciembre de 2000 no resolverá los problemas relacionados con la construcción de una conciencia democrática basada en las distintas identidades, ya que suponen una vuelta a los contenidos escolares anteriores a la ley del setenta, tan alejados de los problemas producidos en el mundo y en nuestro país en el último tercio del siglo XX y en la actualidad.
6. Manifestamos, por último, nuestro interés como asociación dedicada al estudio de la enseñanza y el aprendizaje social, por participar en los debates que puedan dar lugar a posibles reformas del currículum de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en las distintas Comunidades Autónomas y en marco del estado español.

(*) Nota aclaratoria: Se publica en este Boletín el comunicado que elaboró la Junta Directiva de la Asociación y que finalmente se consideró oportuno retirar.



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

Edición a cargo de: Jesús Estepa
Consuelo Domínguez
Gabriel Travé
José María Cuenca
Leonardo Alanís (*Universidad de Huelva*)

Correspondencia: Departamento de Didáctica de las Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas) y Filosofía
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Huelva
Avda de las Fuerzas Armadas s/n.
21007, HUELVA.

