



1. [Editorial.](#)
2. Programa del XIII Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.
3. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.
 - [M^a del Alcázar Cruz Rodríguez: Historia del Instituto "Santísima Trinidad" de Baeza \(1869-1953\). Aportaciones al estudio de la educación de las mujeres.](#)
4. [¿Qué se publica?](#)
5. Recensiones bibliográficas
 - [F.J. Pozuelos y G. Travé: Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo.](#) Por Xose Manuel Souto.
 - [A. Prost: Doce lecciones sobre la historia.](#) Por Consuelo Domínguez.

1. EDITORIAL

Con este número del Boletín se cierra un período de dos años de mandato de la Junta Directiva que fue elegida en el Simposium de Huelva, ya que en marzo de 2002 celebraremos en el Simposium de Palencia nuestra Asamblea anual en la que, tras la presentación de candidaturas, habrá que proceder a la elección de una nueva Junta Directiva. El equipo que se responsabilizó de gestionar y coordinar las actividades de la Asociación ha cumplido con varios de los objetivos que se propuso: dar continuidad a la celebración anual de los simposios; editar, junto con el Comité Organizador, los trabajos que se presentasen a los mismos; crear una página WEB de la Asociación y colgar en ella a partir de julio de este año el Boletín de periodicidad semestral que se venía editando en formato papel, según decisión tomada en la asamblea del Simposio de Oviedo y, finalmente, apoyar la creación de una revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, que tan necesaria era para publicar, en igualdad de condiciones que el resto de las áreas de conocimiento, los resultados de nuestras investigaciones.

El Simposium de Palencia será un buen momento para analizar y valorar el trabajo realizado, sin embargo, y sin ánimo de condicionar a la nueva Junta Directiva, parece necesario replantearse en la Asamblea la pertinencia de seguir editando el Boletín, al menos por tres razones:

- La creación de la propia página WEB que, en nuestra opinión, ha pasado a cubrir muchas de las funciones informativas y de difusión que antes se desarrollaban a través del Boletín.
- La próxima aparición del primer número de la Revista "Enseñanza de las Ciencias Sociales" que, en lo que respecta a la investigación y la bibliografía del área, va a mantenernos informados con mayor rigurosidad y calidad.
- Por último, durante estos dos años hemos tenido dificultades para conseguir la colaboración en el Boletín de la mayoría de los asociados (este mismo número es una buena prueba de ello), que éste fuese el portavoz de lo que ocurre en nuestros departamentos y en nuestros centros o en otros ámbitos en los que está presente la Didáctica de las Ciencias Sociales; por ello, también, quizás sea el momento de suprimir el Boletín y colgar en la WEB la escasa información que pueda llegarnos a este respecto.

Se trata, no obstante, de una propuesta que queremos someter a consideración de la Asamblea y que liberaría de una tarea que implica tiempo y esfuerzo a la nueva Junta Directiva que surja del Simposio de Palencia.

Por otra parte, queremos recordaros que en la editorial del anterior Boletín augurábamos un curso caliente, entre otras razones por la posible aprobación de la LOU. No nos hemos equivocado no sólo por lo que respecta a los profesores, sino que estamos asistiendo al resurgir del movimiento estudiantil y a un sentimiento de rechazo a la ley muy generalizado entre la comunidad universitaria no sólo por su contenido (menos autonomía, mayor jerarquización, menor representatividad, ...), sino también por el proceso seguido en su negociación, si es que puede decirse que ésta ha existido, y en su tramitación parlamentaria. Se ha desacreditado también a la institución y a sus miembros hasta un extremo que es difícil estimar cuando la universidad recuperará su buena imagen, sin que ello quiera decir que no sean necesarias reformas y que la comunidad universitaria no esté interesada en ellas.

Son muchas las cuestiones que se podrían debatir en torno a esta ley y al derroche de esfuerzo que va a suponer su implantación, ya que al privar de legitimidad a los actuales claustros y al forzar a elaborar unos nuevos estatutos, al menos en el caso de la universidades de reciente creación, volveremos a iniciar un proceso constituyente que acabábamos de finalizar. Algo similar ocurre con nuestra Área de Conocimiento, que ha ido consolidándose con un aumento considerable de convocatorias de plazas de CDU, que muy posiblemente cercene el nuevo sistema de habilitación, tanto por como queda configurado en la nueva ley, como por la falta de una normativa reguladora general del Ministerio y específica de cada una universidad, que inevitablemente retrasará la convocatoria de nuevas plazas.

En cuanto a la formación inicial del profesorado, objeto de estudio en nuestro próximo simposio de Palencia (del que damos información a través de la página WEB elaborada por el Comité Organizador, vinculada a este Boletín en la correspondiente sección), seguimos a la espera de la publicación del Decreto por el que se establece el CCP. Esperemos que éste sea el regalo que nos traiga el nuevo año, ya que está en juego no sólo una de las líneas de docencia e investigación de mayor potencialidad para nuestra Área de Conocimiento, sino la propia profesionalidad del profesorado de la enseñanza secundaria. Por todo ello, el Simposio de Palencia debe convertirse en un foro de debate en donde se intente dar respuesta desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, a través de las ponencias y comunicaciones, a los múltiples retos que sigue planteando al profesorado este nivel de enseñanza, sobre todo en la etapa de la ESO. Allí, pues, estáis todos invitados, y allí estaremos toda la Junta Directiva. Mientras tanto, os deseamos un feliz año 2002.

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

3. LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

HISTORIA DEL INSTITUTO "SANTÍSIMA TRINIDAD" DE BAEZA (1869-1953). APORTACIONES AL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

Autora: M^a del Alcázar Cruz Rodríguez

Fecha de lectura: 23 de junio de 2001

Departamento: Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Granada.

Codirectoras: Dra. D^a M^a Fuensanta Guzmán Pérez y Dra. D^a Consuelo Flecha García.

La creación de los Institutos de Segunda Enseñanza en 1845 durante el Ministerio del Marqués de Pidal, confirma definitivamente la autonomía de la Segunda Enseñanza respecto a la Universidad. Este cambio hará que capitales de provincia y otras ciudades importantes puedan disponer, a partir de esta fecha, de una institución docente que tenía como objetivo específico impartir el bachillerato pero que contribuyeron a ampliar los horizontes culturales de aquellos núcleos de población en que se establecían, porque los estudios de bachillerato significaron en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX una oportunidad privilegiada para poder incorporarse al proceso de participación política y al progreso económico vinculado con el ejercicio de profesiones liberales.

Este trabajo recoge la historia del Instituto de Baeza, en la provincia de Jaén. Se trata de un centro con amplia raigambre educativa cuyas raíces se sitúan en la antigua Universidad que fundada en 1538 y clausurada definitivamente en 1824, será sustituida por un Colegio de Humanidades hasta que el Ayuntamiento solicite del Gobierno su conversión en Instituto provincial de Segunda Enseñanza en 1840, pero la balanza se inclina a favor de su instalación en la capital, en 1843, y pocos años más tarde (1846) se crea en Baeza un Instituto local de segunda clase que de nuevo será clausurado en 1850 hasta que, finalmente el triunfo de la Gloriosa permite al Ayuntamiento baezano la creación de un Instituto Libre de Segunda enseñanza que ya sin interrupciones va a formar a las sucesivas generaciones de hombres y mujeres de la provincia de Jaén.

Se trata pues, del estudio de un centro de gran trascendencia pues hay que tener en cuenta que durante el siglo XIX y el primer tercio del siglo XX sólo existen dos Institutos en la provincia, el provincial de la capital y el de Baeza, y por lo tanto nos interesa porque una buena parte de los estudiantes de La Loma, el Condado, Sierra de Segura y Sierra de Cazorla, optan tradicionalmente por realizar sus estudios de Segunda Enseñanza en el Instituto de Baeza, mientras que los de las comarcas de Sierra Morena, Campiña Norte, Campiña Sur y Sierra Sur optarán por el Instituto provincial de la capital.

Por lo que respecta a la educación de las mujeres en este período y en este nivel de enseñanza, que representa el segundo campo de estudio de este trabajo, tal y como se encontraba planteada la educación en el siglo XIX, la Enseñanza Secundaria, tenía como objetivo prioritario preparar para la entrada en la Universidad. El proceso de organización de la Instrucción Pública iniciado en el siglo XIX con la implantación del régimen liberal dedicó una atención preferente a la educación masculina y gran parte de las reformas, sobre todo las que se refieren a enseñanza secundaria y superior, tuvieron poca repercusión en la instrucción femenina. No fue hasta mediados de siglo que el Estado empezó a asumir de manera consciente la responsabilidad de organizar la instrucción pública de la mujer. Se inicia así un proceso, no exento de dificultades, caracterizado por la lenta pero continua incorporación de la mujer a los diferentes niveles de la

enseñanza hasta llegar a la situación actual. En este trabajo hemos intentado seguir este proceso comparando lo que está ocurriendo en cada momento histórico en el conjunto del Estado Español y en este centro en particular.

El trabajo aparece dividido en cuatro partes: La primera se introduce en los antecedentes de los estudios de Segunda Enseñanza y en la situación de la provincia de Jaén y la ciudad de Baeza en el momento de la creación del Instituto; la segunda parte se ocupa del estudio del Centro desde el momento de su creación hasta finales del siglo XIX, distinguiendo en dos capítulos los dos períodos representativos desde el punto de vista histórico- el Sexenio Revolucionario y la Restauración-; se dedica la tercera parte al estudio de esta institución docente en los primeros cuarenta años del siglo XX, distinguiendo entre el período comprendido por el primer tercio de siglo que representa la crisis de la Restauración y la Dictadura de Primo de Rivera y el que se ocupa del análisis de la situación durante la II República y la Guerra civil; se finaliza en la cuarta parte con los veinte años que transcurren entre el fin de la guerra civil y la aprobación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953. En las diversas etapas de la historia se atiende siempre a la comprobación de cómo los gobiernos liberales supusieron un cierto amparo de los estudios de las mujeres y como los conservadores representaron un freno y, a veces, un retroceso en ellos.

4.¿QUÉ SE PUBLICA?

MONOGRAFÍAS:

ASTOLFI, J.P. (2001): *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Díada. Serie: Fundamentos.

ARIAS, M.D.; FLORES, A. y PORLÁN, R. (2001). *Redes de maestros (Una alternativa para la transformación escolar)*. Sevilla: Díada. Serie Fundamentos.

BÉLAIR, L.M. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada. Serie Práctica.

CASTÁN, G. (2001): *Las bibliotecas escolares*. Sevilla: Díada. Serie Práctica

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

DE PRADO, J. (Coord.) (2001). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Sociedad de Estudios Transnacionales-INET

DEVELAY, M. (2001). *Padres, escuela e hijos*. Sevilla: Díada. Serie Práctica.

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

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Coord.) et al. (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.

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

LUQUE, A.; MOLINA, A.Mª y NAVARRO, J.J. (2000). *Educación la tolerancia. (Una propuesta de trabajo)*. Sevilla: Díada. Serie Práctica.

MAINER, J. (Coord.) (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada. Serie: Fundamentos.

MORIN, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral (Ed. orig. 1999).

NEGROPONTE, N. (2000). *El mundo digital. Un futuro que ya ha llegado*. Barcelona: Ediciones B (Ed. orig. 1995).

ORTEGA, N.I. (2000): *La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

PÉREZ CABANÍ, M.L.; CARRETERO, M.R. y JUANDÓ, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona: Graó. Col. Biblioteca de Aula.

PINDADO, F. (2000). *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (Eds.) (2001). *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

PRATS, J. (Dir) y TREPAT, C.A. (Coord.) (2001): *Los jóvenes antes el reto europeo*. Fundación La Caixa. Colección de Estudios Sociales, nº7.

SANTOS, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel. (Ed. orig. *A Natureza do espaço*, 1996).

PERALES, J. y otros (edit.) (2001): *Congreso nacional de didácticas específicas: Las Didácticas de las Áreas curriculares en el siglo XXI (Granada 1,2 y 3 de Febrero de 2001)*. Dos vols. Granada: Grupo Editorial Universitario.

PODESTÁ, B; GÓMEZ, M.; JÁCOME, F. y GRANDI, J. (Coords.) (2000). *Ciudadanía y mundización. La sociedad civil ante la integración regional*. Madrid: CEFIR, CIDEAL, INVESP.

PORLÁN, R.; RIVERO, A y MARTÍN DEL POZO, R. (2001): *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada. Serie: Fundamentos.

ROMERO MORANTE, J. (2001): *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal

TADEU DA SILVA, T. (2000). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Morón (Sevilla): Publicaciones M.C.E.P.

TADEU DA SILVA, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro (Ed. orig. 1999).

TOULMIN, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península (Ed. orig. 1990).

TRILLA, J. et al. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. Col. Biblioteca de Aula.

REVISTAS:

Con-Ciencia Social. nº 5 (2001). Tema del año: El significado y los límites de la innovación educativa.

Cuadernos de Pedagogía nº 307 (Novbre. 2001). Tema del mes: Las escuelas de Reggio-Emilia.

Investigación en la Escuela nº 45 (2001). Monográfico: Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula.

5. RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

POZUELOS ESTRADA, F.J. y TRAVÉ GONZÁLEZ, G.

(Eds.) *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*, Huelva: Universidad de Huelva, 2001, 302 páginas.

El aumento en el número de publicaciones dedicadas a la didáctica de las ciencias sociales indica que éstas han generado un grupo institucional que intenta dar respuesta a los retos educativos que se manifiestan en el sistema escolar, bien sea en el ámbito universitario como en secundaria o primaria. El libro que ahora reseñamos se inscribe en este contexto, pues los autores pertenecen a los departamentos de didáctica de las ciencias sociales, pero al mismo tiempo forman parte del proyecto IRES, un colectivo que ha destacado en sus aportaciones a la innovación en la didáctica de las ciencias sociales.

El libro tiene un planteamiento de miscelánea de artículos que tanto hacen una valoración de los materiales curriculares realizados por los grupos de innovación en didáctica como nos hace una síntesis de las líneas de investigación desarrolladas en el ámbito académico universitario o bien se hace una hermenéutica del concepto de compromiso social en el ámbito pedagógico. Sin duda, los objetivos son muy ambiciosos, como queda de manifiesto en la misma introducción que hacen los editores.

Me centraré en subrayar algunas cuestiones relevantes, a mi modo de entender, para seguir trabajando en este contexto. Se entiende, por ello, que la selección de los asuntos obedece a un interés particular como profesor de Secundaria.

El trabajo de Rosa M^a Ávila tiene el mérito de exponer claramente sus tesis sobre la innovación didáctica acerca de las ideas del alumnado y cuál es el papel de éstas en un proceso de elaboración de unidades didácticas. Para ello hace una comparación entre dos unidades didácticas: una del grupo Ínsula Barataria y otra del Grupo IRES. Una oposición de planteamientos que ella misma dejó entrever en sus comentarios a la Tesis de Javier Merchán. Critica la manera en que utilizan los colegas de Ínsula Barataria el concepto de constructivismo y ello se refleja en una actitud un tanto contemplativa de las ideas del alumnado, que sólo se consideran un pretexto para saber qué conocen los alumnos acerca de un problema escolar. Frente a ello defiende la posición del Proyecto IRES, al cual pertenece, indicando que para este colectivo las ideas del alumnado forman parte consustancial del proceso de investigación en una unidad didáctica, de tal manera que facilita el aprendizaje de los dos sujetos inscritos en una clase: alumnos y profesore s

A mi modo de entender este artículo tiene un valor indudable, pero cuestionable. Por una parte desarrolla las tipologías de grupos de innovación didáctica, diferenciando así dos grupos respecto al análisis que hacen de las concepciones del alumnado, lo que nos ayuda a clarificar el panorama. Ahora bien, el hecho de que la autora sea juez y parte invalida parcialmente sus proposiciones, además creemos que es preciso subrayar la dificultad de reflexionar e investigar desde la práctica, tal como ella sugiere. Son cuestiones sobre las que se repiten posiciones y argumentos y que necesitan una visión más distante a las preocupaciones diarias (la tipología de los grupos) y más próxima a las condiciones laborales de los profesores de Primaria y Secundaria en el caso del profesor investigador.

Esta segunda observación se pone de relieve cuando en su artículo el profesor José Manuel Coronel nos indica que “los profesionales que están en las escuelas no tienen tiempo para la investigación de los fenómenos organizativos” (pág. 38). Entonces su pregunta acerca de qué hace que una escuela sea eficaz se puede trasladar al campo de la formación permanente: qué se puede hacer desde la investigación educativa y la formación del profesorado para mejorar la acción docente.

Desde mi perspectiva personal y profesional, como coordinador de un proyecto curricular de innovación en didáctica de Geografía e Historia, percibo que no existe la necesaria transferencia de conocimientos entre la Universidad y las enseñanzas no universitarias. Y los aspectos organizativos son especialmente relevantes en el momento actual, dada la diversidad del alumnado de la ESO. Y en este contexto es donde percibo que el artículo de José Manuel Coronel pretende abordar demasiados asuntos y se escapa de los más importantes, como son el análisis de las medidas didácticas que se pueden plantear en el momento actual. Ello le obliga a realizar continuos resúmenes y balances de lo que describe, a la vez que él mismo es consciente de una cierta simplicidad del mensaje de las escuelas eficaces (pág. 47).

Los dos artículos siguientes, de Eduardo García y Jaume Martínez Bonafé nos remiten a dos líneas de trabajo que ambos representan y que manifiestan una continuidad de sus posiciones. Por una parte, el grupo IRES, con sus investigaciones sobre las ideas de los alumnos y la adopción de un enfoque sistémico y global dentro del conocimiento escolar, con objeto de evitar la parcelación de conocimiento científico y académico. Por otra, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) con sus alusiones al necesario compromiso social y político de la educación. En estos casos se observa una mayor imbricación con la realidad escolar, tanto en la formulación de una secuencia de actividades que permita reconstruir el pensamiento del alumnado, como en la práctica docente con seis compromisos concretos que expone Jaume Martínez.

Las alternativas que plantea Jaume Martínez están encuadradas en el contexto propio de las personas que se formaron en la cultura de resistencia al franquismo: trabajar los textos y con los textos, ensayar políticas de ciudadanía y formar redes de formación. En el primer caso podemos apreciar un cierto logocentrismo, algo que él mismo matiza con su análisis de los medios de comunicación, en el segundo se percibe un deseo de buena voluntad de implicarse y participar, mientras que en el último caso sabemos de su intento de organizar una red crítica de docentes a través del proyecto Democràcia a l'escola.

Los deseos de un conocimiento crítico de la realidad social también son perceptibles en el trabajo de Javier Merchán, que además sitúa este tipo de saber a mitad de camino entre el análisis sociopolítico (los fines en la selección de contenidos) y el psicológico (los obstáculos en el aprendizaje del alumnado). Me ha parecido que esta síntesis se puede poner en práctica analizando el contexto social de procedencia de los alumnos, pues como subraya el propio autor tomando las palabras de S. Citrón, los adolescentes actuales han perdido su memoria del pasado como consecuencia de la incoherencia de los referentes del presente, que surgen inconexos como los flashes publicitarios de la pequeña pantalla. Sin duda es un artículo estimulante para hacer una relectura de nuestra actividad como docentes en Secundaria y ayuda a sistematizar posiciones complementarias, aunque más de una vez se vean como contrapuestas. Su apuesta es obvia: un conocimiento crítico debe tener en cuenta la relevancia de las finalidades políticas y no aceptar el saber académico como referencia neutral y de autoridad, como se hace desde ciertas posiciones de la “trasposición didáctica”.

Francisco Pozuelos se interroga sobre la capacidad del alumnado para ser investigadores. Por eso parecen pertinentes las precisiones que realiza entre las páginas 142-145, pues a menudo se utiliza demasiado superficialmente la palabra investigación. Para investigar es preciso tener una estructura precisa del saber y plantearse las cuestiones relevantes que van a ser objeto de análisis, pues no sirve cualquier sugerencia u ocurrencia del alumnado. Pero además creo que también se debería insistir en las condiciones propias del trabajo docente, tanto en la situación laboral como en las condiciones de la labor escolar, donde los alumnos no siempre están motivados hacia el trabajo que se propone realizar, algo impensable en la investigación. El autor nos va criticando las diferentes maneras en que se ha entendido la investigación escolar: el empirismo, la actitud ingenua del método del descubrimiento, la actitud directiva de los esquemas conceptuales cerrados... y la investigación del medio, que se acepta como la “panacea” de los modelos.

Creo que desde este análisis global de la realidad, procurando salvar la parcialidad de las investigaciones científicas se puede cuestionar la selección relevante tanto de las situaciones problemáticas de interés (según para quién) como de la metodología que se adopte para motivar al alumnado y desarrollar su autonomía personal, si bien el autor es consciente que no es lo mismo educar que divertir, manteniendo posiciones cercanas a N. Postman.

Las posibilidades que surgen de las nuevas tecnologías, tanto en el cambio de comportamientos como en las nuevas perspectivas del conocimiento son sintetizadas en un breve artículo por José María Rodríguez. A mi modo de entender habría que explicar mejor las características que presenta la cultura internet, por ejemplo siguiendo los modelos

interpretativos de M. Castells. Igualmente sería coherente diferenciar las posibilidades que aparecen desde internet para explicar desde las ciencias sociales las funciones de la escuela en la reproducción social.

Los artículos anteriores ya nos anticipan la diversidad de campos que se han explorado en los últimos años desde la didáctica de las ciencias sociales. Gabriel Travé ha tratado de resumir estas posiciones en cuatro tipos de contenido: investigaciones sobre el currículum, sobre el profesor, sobre el alumno e investigaciones ecológicas. A mi modo de ver la primera y la última se pueden tipificar en una misma sección.

Las fuentes utilizadas por el autor justifican la ausencia de algunas Tesis que se han presentado en este mismo campo del conocimiento. Así las Tesis doctorales de Elena Martín, Enric Ramiro y A. Ballester, que se han editado parcialmente, en claro contraste con la mayoría de los trabajos de investigación que duermen en las estanterías de despachos universitarios. Igualmente en el caso del análisis de los libros de texto se echa en falta la memoria de licenciatura de Rafael Valls y sus trabajos posteriores.

Llama la atención tanto la escasa difusión de estos trabajos, muy pocos se han editado, como también la preponderancia de estudios documentales frente a análisis empíricos, como pone de manifiesto Gabriel Travé al analizar los trabajos sobre el currículum de ciencias sociales, donde apenas el 18% son estudios con aportación de datos empíricos; una proporción que aumenta en los trabajos de investigación que se centran en el pensamiento del profesor y en las ideas del alumnado.

Los resúmenes que aporta Travé en sus conclusiones anotan a líneas de trabajo futuras como en el caso de la fundamentación del área y la propuesta de diseños didácticos. Es en este sentido donde considero que los proyectos curriculares que se han venido organizando desde grupos de profesores de Secundaria pueden ser objeto de reflexión e investigación para ver las fortalezas y debilidades de la investigación escolar.

Algunas de las cuestiones planteadas en este artículo nos remite a posiciones que están entroncadas con la política educativa que se ha seguido en España, tanto en lo relativo a la deficiente formación inicial y permanente del profesorado como en la organización del área, pues las dificultades de la didáctica de la interdisciplinariedad no se han analizado con rigor.

Los artículos de José Manuel Cuenca y María Lorena González-Piñero son muy ambiciosos, pues plantean un estado de la cuestión de los debates sobre la didáctica de la historia y la función de los libros de texto. Ambos asuntos necesitan más páginas y referentes teóricos para poder aportar algo a lo ya conocido en otras publicaciones, como son las que proceden del proyecto Manes. Algo semejante se aprecia en los trabajos de M^a Dolores Guzmán, José T. López y M^a Dolores Mora, Antonio J. Pérez y Francisco Tardío, pero en todos estos casos creo que es preciso reseñar que sus artículos reflejan los debates y conclusiones de los seminarios organizados por el Grupo IRES y la Universidad de Huelva .

Como valoración general, entiendo que este libro nos aporta una serie de descripciones sobre el estado de la investigación escolar y las preferencias del proyecto IRES, de tal manera que el lector puede encontrar una lectura de la innovación didáctica desde los planteamientos teóricos de un colectivo concreto (Gaia) dentro de dicho programa.

Xose Manuel Souto

PROST, A. (2001): *Doce lecciones sobre la historia*, Frónesis Cátedra.

Universitat de València (1ª Edición: Editions du Seuil, 1996, París).

Este texto es ante todo un trabajo de reflexión historiográfica que surgió al amparo inicial de impartir un curso a los estudiantes de primer ciclo en la Sorbona, universidad a la que pertenece el autor. Aunque modestamente reconoce Prost que se ha valido para tales lecciones de las contribuciones de autores franceses tan conocidos como Lacombe, Seignobos, Simiand, Bloch, Fevre, Marrou, o extranjeros como Collingwood, Koselleck, White o Weber entre otros, es cierto que la gran parte del contenido de la obra responde a su aportación personal.

Todo proyecto formativo coherente desde el que se pretenda impartir una disciplina, como nos recuerda Rozada, no puede dejar de lado los presupuestos ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos desde los que se perfilan diferentes enfoques y visiones paradigmáticas tanto de la materia como de cualquier proceso didáctico, por ello nos ha parecido de bastante utilidad la lectura de una obra como la que se ofrece, aún más por cuanto Prost ha mantenido a lo largo de su vida académica una estrecha relación con el mundo de la educación (no en balde ha escrito una Historia de la enseñanza en Francia desde 1800-1967 y es codirector de una colección de temas educativos).

Doce lecciones es, como exponen los traductores Pons y Serna, autores también de interesantes notas a pié de página, un volumen que se estructura a partir de las grandes preocupaciones que inquietan a todo historiador y que se inician con el análisis del propio contexto al que pertenece Prost. A través del mismo se revisa la historia en Francia y los usos sociales que ha tenido la disciplina durante las dos últimas centurias, haciendo particular hincapié en qué y cómo se ha

enseñado la historia en la educación primaria y secundaria y brindándonos de esa forma la oportunidad de entablar un elemento comparativo con la evolución habida en nuestro propio país. El itinerario prosigue con la descripción y crítica de los pasos seguidos por una comunidad científica, el papel desempeñado por los *Annales*, los encuentros y desencuentros de la profesión y aspectos relacionados con la difusión en lo que él llama un mercado mal regulado. Como no podía ser de otro modo, cuestiones como los hechos y la crítica histórica, las preguntas que ha de formularse el historiador, el arraigo personal y social de las mismas dan paso al gran nudo gordiano del tiempo histórico, su construcción y su pluralidad, al tema de las categorías y estructura de los conceptos y de la comprensión o a la causalidad histórica.

En la obra se aborda igualmente el problema de la científicidad y el impacto supuesto por el positivismo no solo sobre los historiadores sino también sobre los antropólogos y sociólogos, tan preocupados por demostrar la solidez y rigor de la metodología investigativa, así como lo que ha significado trasladar a la historia el modelo sociológico con sus aportaciones, sus límites epistemológicos y los campos a los que ha privilegiado. La décima lección centra su objetivo en la historia social valiéndose del discurso de Guizot, Labrousse y François Dosse y las dos últimas las reserva el autor para poner de relieve cómo se construye la historia a partir de lo que denomina “el despliegue de una intriga”, los presupuestos de la misma y la síntesis discursiva para finalizar con los problemas que conlleva la escritura histórica.

A modo de colofón se hace un repaso a la supuesta entidad y alcance de la verdad histórica a partir de una epistemología desmitificadora que, para Prost, supone un doble luto, el producido por el entierro de la historia total y por la historia verdadera. Antes de dar por concluido el repaso a las diversas cuestiones históricas, dedica unas páginas a poner en evidencia la función social de la historia, una función tenida por ambigua y muy unida al compromiso nacionalista y cívico como consecuencia del peso ejercido por la tradición y el papel asignado en la enseñanza primaria y secundaria.



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

Edición a cargo de: Jesús Estepa

Consuelo Domínguez

Gabriel Travé

José María Cuenca (*Universidad de Huelva*)

Rosa María Ávila (*Universidad de Sevilla*)

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.