Asociación Universitaria del Profesorado de
Didáctica de las Ciencias Sociales
(AUPDCS)

# II Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales

*(material inédito, fotocopiable)*

Córdoba
Universidad de Córdoba
Del 2 al 5 de abril de 1990

# II SYMPOSIUM DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

## PROGRAMAS DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN VIGOR EN EL CURSO ACADEMICO 1989-90.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA, Palacio de la Merced

2 a 5 de abril de 1990.

## SUMARIO

Programas de didáctica de las Ciencias Sociales, Univ. de Alcalá

Programas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Univ. de Barcelona

Programas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Univ. de Barcelona A.

Programas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Univ. de Córdoba

Programas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Univ. de Cheste

Programas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Univ. de La Laguna.

**21,30 horas:** Cena de los asistentes al Symposium, seguida de espectáculo flamenco.

Lugar: Bodegas Campos.

**Día 5 de abril**

**9,15 horas:** Charla-coloquio sobre la Geografía Urbana de Córdoba, a cargo del Dr. D. Antonio López Ontiveros, Catedrático de Geografía Humana y Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba.

**10 a 11 horas:** Breve itinerario urbano por el casco histórico de Córdoba, dirigido por el Dr. D. Antonio López Ontiveros.

**11 a 12 horas:** Visita a la Mezquita-Catedral de Córdoba, dirigida por el Profesor D. Angel Aroca Lara.

**12,30 horas:** Visita al conjunto arqueológico de Madinat-al-Zahara, dirigida por D. Antonio Vallejo Triano, Director-Conservador.

**17,30 a 20,30 horas:** Seminario con el Dr. François Audigier, en el Palacio de la Merced.

## ORGANISMOS OFICIALES Y ENTIDADES QUE HAN COLABORADO EN LA CELEBRACION DEL SYMPOSIUM

Subdirección Gral. de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Rectorado de la Universidad de Córdoba.

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba.

Excelentísima Diputación Provincial de Córdoba.

Excelentísimo Ayuntamiento de Córdoba.

Delegación Provincial de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.

Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba (CAJASUR).

## LUGAR DE CELEBRACION

Palacio de la Merced, de la Excelentísima Diputación Provincial de Córdoba.

## COMISION CIENTIFICA

**Junta Directiva de la Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales**

Margarita Aguirre García-Andoaín. Univ. de Zaragoza
Jesús Almaraz Pestaña. Univ. Compl. de Madrid
Luis Arranz Márquez. Univ. Compl. de Madrid
Roser Batllori Obiols. Univ. A. de Barcelona
Pilar Benejam Arguimbau. Univ. A. de Barcelona
Ernesto Gómez Rodríguez. Univ. de Málaga
Isidoro González Gallego. Univ. de Valladolid
Francisco Martín López. Univ. de Córdoba
Joan Pagés Blanch. Univ. A. de Barcelona

## COMISION ORGANIZADORA

**Profesores del Area de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Didácticas Especiales. Univ. de Córdoba**

Juan José García Escudero
Francisco Martín López
José Antonio Molina Ruiz
Javier de Prado Rodríguez
Candelaria Sequeiros Pumar
Francisco Valverde Fernández
Anastasio Villanueva Sepúlveda

TIPOGRAFIA ARTISTICA - CORDOBA

# II SYMPOSIUM DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

## PROGRAMA

**Organizan:**
Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de Córdoba

**Universidad de Córdoba,**
**2 a 5 de abril de 1990**

## PRESENTACION

*La Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, que inició su andadura hace ahora aproximadamente un año, se plantea como una de sus tareas periódicas la celebración de Congresos, Simposia, Coloquios, ... que permitan avanzar en el debate teórico y práctico sobre cuantas cuestiones están relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En concreto, se ha propuesto celebrar una reunión científica anual con carácter monográfico, organizada de forma rotativa por los distintos Departamentos específicos de las Universidades españolas; en este caso, la responsabilidad recae en los profesores del Area de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, integrados en el Departamento de Didácticas Especiales.*

*Para esta primera reunión, la propia actualidad educativa del país casi hacía ineludible el tema elegido:* ***"Los Nuevos Currícula de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria"****. En efecto, confluyen en el momento actual: por una parte, la presentación y debate de los nuevos Diseños Curriculares de Ciencias Sociales, propuestos tanto por el MEC como por las Comunidades Autónomas con competencias educativas, para las diferentes etapas del futuro sistema educativo no universitario; por otra parte, la que ya parece inminente aprobación por el Consejo de Universidades de las directrices generales para la reforma de las titulaciones de formación inicial del profesorado.*

*Se trata, por tanto, de un momento clave para abordar la problemática que da título a este Symposium. Más concretamente, queremos tratar básicamente cuestiones como: ¿Cuáles podrían ser los contenidos - marco de un programa de Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Cómo adaptarlos y con qué especificidades a la formación de profesores de las distintas etapas? ¿Qué posición debería ocupar la Didáctica de las Ciencias Sociales en los futuros planes de estudio para la formación del profesorado?*

## PROGRAMA

**Día 2 de abril**

**9,30 a 10,30 horas:** Recepción de asistentes y entrega de documentación.

**10,30 a 11 horas:** Inauguración del Symposium.

**11 a 12 horas:** Presentación del documento base sobre "Propuesta de contenidos para un programa-marco de Didáctica de las Ciencias Sociales", a cargo de la Dra. D.ª Pilar Benejam Arguimbau, Catedrática de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y Presidenta de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

**12 a 12,30 horas:** Descanso.

**12,30 a 14 horas:** Aclaraciones y debate en torno al documento base. Organización definitiva del trabajo de los Seminarios.

**14 horas:** Copa de vino ofrecida por la Excelentísima Diputación Provincial de Córdoba.

**17 a 19 horas:** Trabajo en Seminarios simultáneos:

Seminario 1.— "Los Programas de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación del profesorado de Educación Infantil". Moderadora: Prof. D.ª Pilar Benejam Arguimbau y Secretaria: Prof. D.ª Rosa M.ª Avila Ruiz.

Seminario 2.— "Los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación del profesorado de Educación Primaria". Moderadora: Prof. D.ª Margarita Aguirre García-Andoaín, y Secretaria: Prof. D.ª Rosa M.ª Batllori Obiols.

Seminario 3.— "Los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria". Moderador: Prof. D. Luis Arranz Márquez, y Secretario: Prof. D. Javier de Prado Rodríguez.

Seminario 4.— "Los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación del profesorado de Educación Secundaria Post-obligatoria". Moderador: Prof. D. Isidoro González Gallego y Secretario: Prof. D. Joan Pagés Blanch.

**20 horas:** Acto social. Concierto de la Orquesta Ciudad de Córdoba, bajo la dirección de D. Luis Bedmar, en el Salón de los Mosaicos del Alcázar de los Reyes Cristianos.

**Día 3 de abril**

**10 a 13,30 horas:** Sesiones simultáneas de trabajo de los cuatro Seminarios, con una pausa intermedia.

**17 a 18,30 horas:** Sesiones simultáneas de trabajo de los cuatro Seminarios y establecimiento de conclusiones provisionales.

**19 a 20,30 horas:** Debate por la totalidad de los asistentes de las conclusiones provisionales y determinación de las conclusiones definitivas del Symposium.

**Día 4 de abril**

**10 a 11 horas:** Conferencia sobre "El Plan Nacional de Investigación Educativa", a cargo del Dr. D. Alejandro Tiana Ferrer, Director del Centro Nacional de Investigación, Documentación y Evaluación Educativa (CIDE).

**11 a 12 horas:** Coloquio.

**12 a 12,30 horas:** Descanso.

**12,30 a 13,30 horas:** Conferencia sobre "La investigación en Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Económico-Sociales en Francia", a cargo del Profesor François Audigier, Director de Investigación en el Departement des Didactiques (Dp1, Sciences Humaines), del Institut de Recherche Pédagogique de París.

**13,30 a 14,30 horas:** Coloquio.

**14,30 horas:** Clausura del II Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales
Area de Didáctica de las Ciencias Sociales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
DEPARTAMENTO DE [illegible]
21-3-90
Salida n.º 120

Estimado amigo/a y compañero/a:

Adjunto, tengo el gusto de remitirte fotocopia del programa-marco de Didáctica de las Ciencias Sociales que ha elaborado la Junta Directiva de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y que se presenta en el II Symposium, para su debate en los diferentes seminarios.

Esperando saludarte personalmente en Córdoba, recibe un fuerte abrazo de tu buen amigo y compañero.

EL DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO.

FDO: FRANCISCO MARTIN LOPEZ.-

# DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

## CRITERIOS Y BLOQUES DE CONTENIDOS

### INTRODUCCION

La Didáctica de las Ciencias Sociales es una ciencia joven y en construcción. El colectivo de profesionales que trabaja en este nuevo campo se halla ante la tarea de delimitar su ámbito, definir sus objetivos, establecer sus métodos y, en definitiva, elaborar el saber teórico y práctico sin el cual no puede hacer un servicio a la educación ni ganarse el respeto de la comunidad científica.

La Didáctica de las Ciencias Sociales mantiene una intima relación con otras ciencias de la educación y con las diversas ciencias sociales, pero no es una síntesis de estas disciplinas. Nuestra Didáctica se ocupa de la enseñanza de las Ciencias Sociales en un contexto educativo condicionado por unos alumnos diversos, unos profesionales determinados, en un medio cultural y social concreto, y con unos propósitos bien establecidos.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, al igual que otras ciencias y las demás didácticas especiales, se resuelve en acción, pero es una acción fundamentada, con conocimiento de causa, y por tanto con una reflexión teórica propia. La teoria y la práctica didácticas establecen una relación dinámica, de manera que el pensamiento nace con frecuencia de la acción y revierte en la acción y da respuesta a las preguntas sobre qué enseñar, cómo, cuando, porqué, a quién y en que circunstancias.

En este segundo Symposium nos hemos propuesto identificar y ordenar el contenido de la reflexión teórica básica de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Es cierto que la separación entre teoría y práctica resulta artificiosa, pero la elaboración del saber tiene sus exigencias y conviene aislar los problemas para proceder a su estudio. El cómo desarrollar este cuerpo teórico en la formación de los enseñantes queda como objetivo de otra reunión científica y puede ser el resultado de la reflexión y de la aplicación del programa que entre todos lleguemos a definir.

El documento que presentamos a debate es una propuesta que cabe analizar, enmendar y mejorar pero que ha sido el resultado de un esfuerzo por delimitar los temás básicos de nuestra ciencia. Un documento de este tipo debe ser fruto de un consenso y cabe pensar en diversas concreciones y ordenaciones para adaptarlo al buen entender de cada uno de nosotros.

Esta propuesta intenta diferenciar claramente la Didáctica de las Ciencias Sociales de las áreas de conocimiento de las ciencias referentes sin las cuales seria vana nuestra reflexión y nuestra acción pero que cuentan con su propio campo docente y de investigación.

El objetivo de este programa es formar profesionales de la enseñanza. Parece (que el trabajo) que el trabajo de la escuela no debe consistir tanto en dar información ( que hoy brota de fuentes muy diversas, cada día más numerosas y atractivas) como en crear situaciones adecuadas para que los alumnos quieran ordenar sus conocimientos, comunicarlos, analizarlos críticamente y obrar en consecuencia. La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como objeto, bien dificil por cierto, convertir el saber vulgar sobre la sociedad en saber científico y ampliarlo hasta el límite de lo posible, la percepción personal e irrepetible del medio en mensajes que puedan ser compartidos y cuestionados, y el comportamiento personal y social espontáneo en actitud consciente. Para ello se necesita un saber profesional que tiene mucho en común con el de otros profesionales de la enseñanza con los que necesariamente se ha de colaborar.

Esta propuesta admite diversos grados de complejidad, por lo que cabe recordar que la formación inicial del profesorado es el primer paso de la formación permanente y que un buen formador no pretende enseñar todo cuanto sabe sino aquello que sus alumnos pueden aprender.

El documento presenta lo que pueden ser los grandes ejes temáticos de nuestra disciplina, pero deja su desarrollo a criterio de cada profesioanl, de manera que admite concreciones diversas y plurales no sólo epistemólogicas sino también ideológicas.

Al ser un programa marco es preciso adecuarlo a la especificidad de cada ciclo educativo. Todos los temas parecen necesarios y básicos pero caben prioridades, ampliaciones y puede que sea necesaria la introducción de nuevos temas. A este trabajo se aplicarán los diversos seminarios que trabajarán en este Symposium.

Se ha hecho un esfuerzo notable por reducir el número de temás con la intención de adaptar el programa a la realidad de una formación profesional inicial excesivamente breve.

Esta propuesta asume los supuestos de la Reforma en preparación pero su temática se ordena y estructura según las exigencias de nuestra área de conocimiento.

El documento que presentamos no es un programa acabado, presenta unos temas y los desarrolla de forma desigual, de manera que unos tienen una formulación escueta y otros admiten un desarrollo más amplio y minucioso. El propósito del escrito es procurar referencias para la redacción de un programa y ello permite ampliar aquellos puntos sobre los que cabe error o conviene especificar intenciones.

Los materiales a debate se ordenan en un primer bloque de temas generales y un segundo bloque en el que se estudian los tres conceptos básicos de las Ciencias Sociales: el espacio, el tiempo y los valores sociales.

## BLOQUES DE CONTENIDOS

A

### I - LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

1.1. Análisis de la experiencia vivida como alumnos de Ciencias Sociales.

1.2. Delimitación del campo de la Didáctica y de las Ciencias Sociales.

1.3. Los objetivos de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

1.4. La Didáctica: su teoría y su práctica. Relación teoría y práctica.

1.5. El profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje(-aprendizaje.)

### II - LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. EL PROBLEMA DE SU CONTENIDO.

2.1. Las diversas teorías/explicaciones sobre la realidad social:

* La perspectiva antropológica * El mundo social como antrópico.
* La perspectiva psicológica * Como conducta.
* La perspectiva sociológica * Como rol social.
* La perspectiva política * Como relación de poder.
* La perspectiva económica * Como valor económico y de intercambio.
* La perspectiva geográfica * Como territorio.
* La perspectiva histórica * Como evolución.

2.2. El uso de modelos y teorías que expliquen la realidad social.

2.3. Las ciencias referentes en la construcción de un área de Ciencias Sociales. Sus aportaciones educativas.

2.4. Definición de núcleos conceptuales del área de Ciencias Sociales. Por ejemplo, causalidad, relatividad, diferencia, diversidad, permanecia y cambio, conflicto y consenso, etc..

2.5. La definición de principios, teorías y núcleos conceptuales como opción ideológica y epistemológica.

### III - LA PROGRAMACION DE LOS CONCEPTOS SOCIALES

3.1. Criterios básicos:

* Un cuerpo de conocimientos significativo para los alumnos.
* Un conocimiento relevante para las Ciencias Sociales.
* El conocimiento en un mundo en cambio.

3.2. La organización del contenido: integración y disciplinariedad.

3.3. El estudio del entorno y la construcción de esquemas teóricos generales,

3.4. Análisis de módulos de programación. Los diseños curriculares del Ministerio y los diseños curriculares de la Comunidad Autónoma con competencias en educación.

## IV - EL APRENDIZAJE Y LAS CIENCIAS SOCIALES

4.1. Necesidad de contar con la estructura cognitiva del alumno.

4.2. Los procesos cognitivos como peculiares de cada alumno:

* En función de los antecedentes del sujeto.
* En función de su estructura mental.
* En función del medio de que procede.
* En función de los aprendizajes anteriores.
* En función del propio proceso didáctico.

4.3. La formación del pensamiento social.

4.4. Los problemas y dificultades detectados en el aprendizaje de las Ciencias Sociales:

* La explicación causal: la causalidad múltiple
* La explicación intencional: la empatía
* La conceptuación del espacio.
* La conceptuación del tiempo histórico.
* El relativismo.
* La conversión del conocimiento vulgar en conocimiento científico.
* Los problemas de percepción.
* La tolerancia y la cooperación en un mundo competitivo y desigual.

## V - LA COMUNICACION EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

5.1. La objetivación del conocimiento y su revalidación mediante la comunicación.

5.2. La interacción y el diálogo como medio de aprendizaje social.

5.3. El conflicto y el consenso como motores de la enseñanza y la práctica social.

5.4. El impacto de las nuevas tecnologías en la comunicación.

5.5. Semiótica, simbología e imagen en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

## VI - LA METODOLOGIA EN LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

6.1. Criterios básicos:

* No existe evidencia de que un método sea mejor que otro.
* Unos métodos consiguen mejores resultados que otros en determinadas situaciones.
* Unos métodos son más adecuados que otros en atención a los objetivos que se pretende alcanzar.

6.2. Métodos receptivos y métodos constructivos.

6.3. La aplicación de los diversos métodos a la enseñanza de las Ciencias Sociales:

* El aprendizaje por repetición.
* El conocimiento enactivo o experiencia directa. El método por descubrimiento.
* El aprendizaje receptivo-significativo. La motivación, la información, la explicación, la reconstrucción y la memorización comprensiva.
* El método de resolución de problemas (método científico). Con problemas abiertos, cerrados o de respuesta múltiple (estudio de casos, simulación, dramatización, etc,).
* Otros métodos hipótetico-deductivos aplicados a la enseñanza de las Ciencias Sociales.
  - El método crítico
  - El método creativo
  - El método de toma de decisiones

## VII - LOS RECURSOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

7.1. La observación directa. Las salidas y excursiones escolares.

7.2. Los recursos icónicos, láminas, vídeos, etc...

7.3. Los recursos simbólicos:

* El diálogo y las preguntas.
* Lectura y análisis de textos.
* Utilización del periódico y revistas,
* Estadísticas y gráficas, etc...

VIII - LA EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

8.1. Necesidad de conocer en cada momento la situación de los alumnos, del profesor y del currículum para validar las opciones que se van adoptando y adecuar los procesos.

8.2. La práctica de la evaluación en Ciencias Sociales. La evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación final.

8.3. Los métodos cuantitativos y cualitativos en la evaluación de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

8.4. La evaluación de los contenidos y la problemática ideológica en el juicio sobre actitudes y valores.

IX - LA INVESTIGACION EN LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

9.1. La investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales: Estado de la cuestión.

9.2. Campos y líneas de investigación.

9.3. Métodos de investigación: métodos cuantitativos y cualitativos

B

X - EL CONCEPTO DE ESPACIO GEOGRAFICO Y SU REPRESENTACION.

10.1. Las diversas concepciones del espacio.

* El espacio como percepción.
* Como descripción.
* Como análisis.
* Como interpretación.
* Como alternativa.

10.2. Las categorías en el espacio.

* El espacio topológico.
* El espacio proyectivo.
* El espacio euclidiano.

10.3. La práctica en la enseñanza del mapa:

* Leer el mapa o descodificar la información, medir longitudes, alturas, etc...
* Transformar la información en una representación simbólica o codificar.

* Interpretar el conjunto resultante y ver cómo se ordenan, se relacionan o se integran sus elementos.

10.4. La capacidad de comprender el espacio como resultado del desarrollo genético del alumno, de sus experiencias previas y de los patrones culturales.

10.5. Las dificultades propias de la enseñanza de las cuestiones espaciales en diversos ciclos educativos.

XI - EL CONCEPTO DE TIEMPO HISTORICO.

11.1. La interrelación pasado, presente y futuro en la construcción de la temporalidad.

11.2. Las diversas concepciones del tiempo ~~histórico:~~

* El tiempo como vivencia.
* Como descripción del pasado.
* Como análisis del pasado.
* Como interpretación del pasado.
* Como alternativa.

11.3. Las categorías temporales:

* La duración
* Los ritmos
* La sucesión
* La simultaneidad

11.4. La práctica de la enseñanza del concepto del tiempo histórico:

* El papel del presente en la comprensión del pasado.
* La medida del tiempo: tiempo cronológico y periodización.
* Diacronía y sincronía en los programas de enseñanza.

11.5. La capacidad de comprender el tiempo como resultado del desarrollo genético del alumno, de sus experiencias previas y de los patrones culturales.

11.6. Las dificultades propias de la enseñanza de la Historia en los diversos ciclos educativos.

## XII - LOS VALORES SOCIALES

12,1. Los valores explícitos en la acción didáctica:

* Los criterios aplicados en la selección de problemas.
* Los criterios explícitos en la opción del método.
* Los criterios aplicados a orientar la toma de decisiones.

12.2. Los valores implícitos como resultado del clima de la clase y la interacción maestro-alumno.

12.3. Los valores ocultos en la enseñanza de las Ciencias Sociales (elitismo, racismo, sexismo, etc.).

12.4. Problemas y dificultades detectadas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en relación con los valores:

* Conocimiento de sí mismo y autoaceptación.
* Aceptación de la diversidad y capacidad de diálogo.
* Relación con los demás y capacidad de cooperación.
* Valoración del cambio y aceptación de la inseguridad.
* Interés por el medio y responsabilidad ecológica.
* Aceptación y conservación del patrimonio histórico-cultural.

LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

BIBLIOGRAFIA BASICA

## 1. Didáctica de las Ciencias Sociales

BENEJAM, P. (1987): "Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la geografia", en **Documents d'Anàlisi Geogràfica 11**, pp. 83-95.

GRAVES, N. (1985): **La enseñanza de la geografía**, Aprendizaje Visor, Madrid.

GRAVES, N. (1990): **Nuevo método para la enseñanza de la geografía**, Teide, Barcelona.

GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. (1983): **La enseñanza: Su teoria y su práctica**, Akal, Madrid.

MARCELO, C. (1987): **El pensamiento del profesor**, CEAC, Barcelona.

MIALARET, G. (1985): **Introducción a las ciencias de la educación**, Unesco, Ginebra.

PEREYRA, M. (1982): **La historia en el aula**, ICE Un. La Laguna.

## 2. La enseñanza de las ciencias sociales. El problema de su contenido.

BENEJAM, P. (1989): "Los contenidos de Ciencias Sociales" en **Cuadernos de Pedagogia 168**, pp. 44-48.

CAPEL, H. i URTEAGA, L. (1986): "La geografia en un curriculum de CCSS" en **Geo-Crítica 61**, Barcelona, pp. 33.

GROSS, R.E. y otros (1983): **Ciencias sociales. Programas actualizados de enseñanza**, Limusa, México.

JAROLIMEK, J. (1969): **Las ciencias sociales en la educación elemental**, Paz, México.

MEC (1987): **La geografia y la historia dentro de las ciencias sociales. Hacia un curricuum integrado.** MEC, Dirección de Renovación pedagógica.

MEHLINGER, H.D. (dir.) (1987): **Manuel de l'unesco pour l'enseignement des programmes d'estudes sociales**, Unesco, Paris.

PIAGET, J. (1973): **Tendencias en la investigación de las ciencias sociales**, Alianza-Unesco, Barcelona.

**Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España.** ICE Universidad de Salamanca, Ed. Uni. Salamanca, 1988.

3. La programación de los conceptos sociales.

BATLLORI, R. i PAGES, J. (1988): "El disseny curricular en Ciencies Socials. Estat de la qüestió" en **Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials**, Eumo, Vic. Traducido al castellano en Boletin de didactica. Ciencias Sociales 1, 1990, pp. 9-38.

COLL,C. (1987): **Psicologia y curriculum**, Laia, Barcelona.

CHATTER J. i TAYLOR, l. (1984): **A história e o professor de história**, Libros Horizonte, Lisboa.

HANNOUN, H. (1977): **El niño conquista el medio.** Kapelusz, Buenos Aires.

JARES, X.R. y otros (1981): " A propósito de la investigación del medio" en **Cuadernos de Pedagogía** 79, pp. 37-40.

LUIS, A. i URTEAGA, L. (1982): "El estudio del medio y Heimatkunde en la geografia escolar" en **Geo-Critica** 38, pp. 48.

MEC (1987): **El entorno en la enseñanza de las ciencias sociales.** MEC, Dirección General de renovación pedagógica, Madrid.

NOVAK, J.D.(1982): **Teoría y práctica de la educación.** Alianza Universidad, Madrid.

PAGES, J. (1985): "les ciències Socials i l'estudi del medi" en **Perspectiva escolar** 92, pp 12-17.

Programas de CCSS de la reforma del Mec y de las comunidades autónomas.

## 4. El aprendizaje y las ciencias sociales

CARRETERO, M. i otros (eds) (1989): **La enseñanza de las ciencias sociales**, Aprendizaje Visor, Madrid.

TURIEL, E. y otros (eds.)(1989): **El mundo social en la mente infantil**, Alianza, Madrid.

ZUBIRIA M. de i ZUBIRIA, J. de, (1987): **Fundamentos de pedagogia conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pasar**, Plaza & Janes, Bogotá.

## 5. La comunicación en la enseñanza de las ciencias sociales

DICKINSON

EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1988): **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.** Paidos. MEC, Barcelona.

PEREZ GOMEZ, A. (1985): **La comunicación didáctica**, Departamento de didáctica y organización, Un. de Málaga.

## 6. Los valores en las ciencias sociales.

CALVO BUEZAS (1989): **Los racistas son los otros. Gitanos, minorias y derechos humanos en los textos escolares**, ed. Popular, Madrid.

DENIA, N. y otros (1988): **Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història**, ICE Univ. Barcelona, Fons català de Cooperació al Desenvolupament, Barcelona.

GRASA, R. (1988)
**Cuadernos de Pedagogia.**

MORENO, A. (1986): **El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica.** La Sal, ed. de les dones, Barcelona.

POPKEWITZ, T. (1977): "los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas" en PEREZ GOMEZ A. (1983): **La enseñanza: su teoría y su práctica**, Akal, Madrid.

## 7. La evaluación en la enseñanza de las ciencias sociales.

KETELE, J.M. (1984): **Observar para educar. La observación y la evaluación en la práctica educativa.** Aprendizaje Visor, Madrid.

LAFOURCADE, P.D. (1972): **Evaluación de los aprendizajes**, Cincel-Kapeluzs, Madrid.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): **Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica.**, Paidos, MEC, Barcelona.

## 8. La metodologia en la didáctica de las ciencias sociales.

BENEJAM, P. y PAGES, J. (1989): "Las ciencias sociales en el ciclo superior", en **Enciclopedia práctica de pedagogia**, vol. 4, Planeta, Barcelona.

CARRETERO, M. y otros (1989): "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia" en CARRETERO y otros (eds.) (1989): **La enseñanza de las Ciencias Sociales, Aprendizaje Visor, Barcelona.pp. 211-239.**

**NOVAK, J.D. (1982): Teoria de la educación**, Alianza universidad, Madrid.

NOVAK J.D. y GOWIN D.B. (1988): **Aprendiendo a aprender**, Martinez Roca, Barcelona.

## 9. Los recursos en la enseñanza de las ciencias sociales.

BAILEY, P. (1981): **Didáctica de la geografía**, Cincel-Kapelusz, Madrid.

GRAVES, N. (1990): **Nuevo método para la enseñanza de la geografía** Teide, Barcelona.

MARTINEZ E. y MAQUEDA, C. (1989): **La historia y las ciencias humans. Didáctica y técnicas de estudio**, Istmo, col. Fundamentos, Madrid.

OSSANNA, E.O. y otros (1984): **El material didáctico en la enseñanza de la historia**, El Ateneo, Buenos Aires.

## 10. El concepto de espacio geográfico y su representación.

ARAGONES I. y otros (1983): "Mapas cognitivos y representación del espacio" Dossier monográfico en **Estudios de Psicologia** 14-15.

BALE, J. (1989): **Didáctica de la geografía en la escuela primaria**, Morata MEC, Madrid.

BOARDMAND, D. (1983): " Habilidades gráficas" en CAPEL H. y otros (1984) "la geografía ante la reforma educativa", **Geo-Crítica** 53, pp.57-61.

COLE, J.P. y BEYNON, N.J. (1978-80): **Iniciación a la geografía**, Fontanella, Barcelona. 4 cuadernos de actividades y dos guias del profesor.

HANNOUN, H. (1977): "Aprender a situarse y a situar los acontecimiento en el espacio" en **El niño conquista el medio**, Kapelusz, Buenos Aires, pp. 71-79.

MARTIN E. (1989):" El desarrollo de los maps cognitivos y la enseñanza de la geografia" en CARRETERO, M. y otros (eds) (1989): **La enseñanza de las ciencias sociales**, Aprendizaje Visor, Madrid.

VILARRASA, A. y COLOMBO, F. (1988): **Mediodia. Ejercicios de exploración y representación del espacio.** Graó, Barcelona.

## 11. El concepto del tiempo historico

DOMINGUEZ, J. (1986): "Naturaleza del conocimiento histórico y papel de la historia en el currículum" en ALVAREZ (comp.)(1987): **Psicologia y educación . Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica.** Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicologia y Educación. Aprendizaje Visor/ MEC. pp.433-442.

HANNOUN, H.(1977): "Aprender a situarse y a situar los acontecimientos en el tiempo" en **El niño conquista el medio,** Kapelusz, Buenos Aires, pp. 92-115.

LUC, J.N. (1981): "Reabilitar la cronologia" en **La enseñanza de la historia a través del medio,** Cincel-Kapelusz, Madrid, pp. 130-142.

PAGES, J. (1988): "Situar-se en el temps, situar-se en la història" en Guix 124, Barcelona, pp.11-16.

POZO, I.(1985): **El niño y la historia.** MEC, Servicio de Publicaciones, col. el niño y el conocimiento, 32 pp.

VALDEON J. (1987): "La historia en la escolaridad obligatoria" en **Historia 16,** 135, pp.93-94.

ZABALA, A. (1988): "Historia personal" en **Guix** 124, Barcelona, pp23-30.

RODRIGUEZ FRUTOS, J. (ed) (1989): **Enseñar historia. Nuevas propuestas.** Laia. Barcelona.

PROGRAMAS DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALA

Manuel García Estrada

# DIDÁCTICA DE LAS CC. SS. (Guadalajara)

La Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara, en lo que se refiere a las CC. SS., ha venido sufriendo las consecuencias de la nueva organización en Departamentos. Problemas internos han motivado que las competencias y los contenidos de las CC. SS. no se hayan clarificado nítidamente.

Hasta ahora la Didáctica de las CC. SS. se ha venido impartiendo como Didáctica de Geografía en 2º Curso, y Didáctica de la Historia en 3º. Sin embargo, ya disponemos de una nueva orientación que, parcialmente, se ha ido introduciendo en el presente curso y que se implantará plenamente en el próximo.

Esta nueva situación es consecuencia de que toda la Didáctica de las CC. SS. podrá ser ya impartida por el Departamento de Geografía, salvando así uno de los obstáculos que existían, como era la pertenencia de la Didáctica a 2 Departamentos. Por otro lado, se dispone de una nueva plaza de Ayudante, con lo que el Departamento de Geografía puede hacerse con toda la carga docente de la Didáctica de las CC. SS.

El programa ya elaborado contempla la visión global de la Didáctica, y no su separación en asignaturas, planteándose para el Curso 3º de CC. HH. una Didáctica de las CC. SS. con los grandes rasgos siguientes:

1.- La Didáctica aplicada a las CC. SS. (Sistemas educativos, el alumno, el profesor, el espacio, etc.)
2.- Los fundamentos del área social. Ciclo Superior. (Conceptos didácticos, aspectos evolutivos del niño, Geografía e Historia, etc.)
3.- La Didáctica y su metodología. (Unidades didácticas, medios didácticos, etc.)
4.- Investigación escolar. (Objetivos, fuentes, medios de comunicación, etc.).

PROGRAMAS DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DIDACTICA DE LES CC SS (CONEIXEMENT DE CATALUNYA ) 2º B

Roser Calaf

MODUL 1
Coneixement de Geografia de Catalunya : lectura cartogràfica

pràctiques. Mapa Topogràfic
Els mapes del temps
Mapes demogràfics i mapes econòmics

MODUL 2
Estudi d'una unitat . La Divisió Territorial

pràctiques. Premsa / Debat

MODUL 3
Problemes de Didàctica de la Història . Historiografia i Societat
Objectivitat/ Subjectivitat

pràctiques 1 Els Mites de la Història de Catalunya
2 Elaboració d' un article a partir de la lectura i recensió de diferents treballs

MODUL 4
Pensament Geogràfic referent per un esquema de Didàctica de la Geografia

pràctica: programar unes sessions per el cicle 10-12 anys

MODUL5
Els Mètodes en Didàctica de les CCSS
observació directa / visita a monuments i museus

pràctica :sortida a EMPÚRIES I FIGUERES

MODUL 6 Els Recursos

6 .1 Els itineraris i plantajaments teòrics al tema de l' Excursió escolar

pràctica : Disseny d'un itinerari en petit grup
6.2 Els llibres de text i la Biblioteca d' aula/Tema Catalunya

pràctica:comparar lliçons -plantajament metodològic/enfoc conceptual/ anàlisi d'activitats

6.3 La premsa / Comentari de text a classe de Història
pràctica :comparar notícies de diferents diaris
6.4 La imatge:filmines i video

pràctica audiovisual de Catalunya

MODUL 7 Tècniques

Jocs de Simulació /resolució de problemes

practica: Joc de Simulació de Història de Catalunya

MÒDUL 8 Institucions que milloren la Didàctica de les CCSS
camps d' aprenetatge / centre de recursos
/

PROGRAMAS DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA

**CURS ACADÈMIC: 1989/90** **CURS: 2on Diürn**

**ASSIGNATURA: DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS I**

**SECCIÓ: CIÈNCIES SOCIALS** **PROFESSOR/A: Manel PONS**
**Montserrat OLLER**

## OBJECTIUS GENERALS

Consisteixen en conèixer i analitzar els principals problemes concrets de l'ensenyament de la Geografia i de les Ciències Socials en general a l'EGB, els models curriculars existents i les solucions didàctiques dels problemes d'ensenyament/aprenentatge.

## CONTINGUTS

1. La didàctica i les Ciències Socials. Concepte de didàctica. Les Ciències Socials a l'ensenyament obligatori. Objectius socials, polítics, científics i metodològics de l'ensenyament de les Ciències Socials a l'EGB. Les Ciències Socials i la resta d'àrees de l'ensenyament obligatori.
2. La geografia i l'ensenyament de la geografia. Les principals aportacions de les escoles geogràfiques a l'ensenyament:
   - La Geografia regional francesa i l'estudi integrat a la regió. L'estudi del medi.
   - La Nova Geografia i l'aplicació de lleis i models: estudi d'una idea general aplicable a molts casos.
   - La Geografia de la percepció i els mapes mentals.
   - La Geografia radical i democràtica: l'organització de l'espai com a resultat de l'acció de l'home i l'ineludible compromís social de l'ensenyament de la geografia.
   - La Geografia humanista.
3. La programació de les Ciències Socials i de la geografia a l'EGB. Criteris sociològics, científics i didàctics. Les relacions entre la geografia i la història a l'ensenyament. Característiques de la programació al Pre-escolar i Cicle Inicial, al Cicle Mitjà i al Cicle Superior. Vers una programació 12/16.
4. La concepció de l'espai. La geografia i el concepte d'espai. El desenvolupament de la noció d'espai geogràfic dels alumnes d'EGB segons Piaget: les categories espacials. L'espai geogràfic com a camp i objecte de l'experiència social.
5. El treball amb plànols i mapes. Situació i orientació. Introducció al plànol: el punt de vista. Introducció al plànol: la mesura i la representació de la distància. L'escala. La representació del relleu. Els signes convencionals i la llegenda del mapa.
6. Observació de la realitat (directa i indirecta).
   - L'observació directa com a element fonamental per al desenvolupament de la curiositat davant fets, situacions i fenòmens quotidians:
     . Sortides i excursions.
     . Visites a museus, fàbriques i monuments.
   - L'observació indirecta base per al coneixement de realitats allunyades en l'espai:
     . Làmines (gravats, dibuixos)
     . Fotografies.
     . Diapositives.
     . Pel·lícules i reportatges (cinema i vídeo).
7. Enquestes i entrevistes. Procediments estadístics. La quantificació. Selecció, tabulació, lectura, interpretació i utilització de dades. La representació gràfica i la introducció de l'estadística a l'EGB.
8. Recursos per a l'ensenyament de la geografia. Llibres de text, lectures literàries, revistes

científiques, de divulgació i de pedagogia. Centres d'informació i de documentació, cartoteques, etc.

## METODOLOGIA

El treball a classe seguirà, aproximadament, el següent procés:
- Presentació i explicació del tema.
- Lectura, anàlisi i debat d'alguns articles de revistes especialitzades i/o d'algun capítol de llibres.
- Realització, si escau, de treballs pràctics.
- Elaboració de conclusions i avaluació del tema i dels treballs pràctics realitzats.

## AVALUACIÓ

L'avaluació de l'assignatura tindrà en compte els aspectes següents:
- Els treballs pràctics fets a classe.
- El comentari i/o la recensió de les lectures obligatòries que s'esmenten a la bibliografia.
- Proves escrites, que seran una reflexió individual sobre els temes del programa.
- La iniciativa i l'interès manifestat durant tot el curs envers aquesta assignatura i el grau de participació en les discussions i debats que es proposin.

## BIBLIOGRAFIA


**Llibres de lectura obligatòria:**

CAPEL,H./URTEAGA,J.L. — Las nuevas geografías. Ed. Salvat.Temas Clave, Barcelona, 1982.

GRAVES,N.J. — La enseñanza de la Geografía. Ed. Visor, Madrid, 1985.

**Bibliografia general:**

BAYLEY,P. — Didáctica de la Geografía. La didáctica de Geografía: diez años de evolución "Geo-crítica". Ed. Cincel, Madrid, novembre 1981.

Apuntes IEPS — Las Ciencias Sociales ¿cómo se plantean en la EGB? Ed. Narcea, Madrid, 1976.

COLE,J.P./BEYON,N.J. — Iniciación a la Geografía. Ed. Fontanella, Barcelona, 1979.

DEBESSE-ARVISET,M.L. — El entorno en la escuela: una revolución pedagógica. Ed. Fontanella, Barcelona, 1977.

FAURE,R. — Medi local i Geografia viva. Ed. Laia, Barcelona, 1977.

FRANQUEIRO,A. — La enseñanza de las Ciencias Sociales. Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1972.

Apuntes IEPS. — Geografía y escuela. Ed. Narcea, Madrid, 1978.

GROS,R.E. i altres. — Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza. Ed. Limusa, Mèxic D. F.,1983.

HANNOUN,H. — El niño conquista el medio. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1977.

HERRERO,C. — Cómo preparar las clases de Geografía. Ed. Anaya, Madrid, 1980.

JAROLIMEK,J. — Las Ciencias Sociales en la educación elemental. Ed. Pax, Mèxic, 1964.

LLOPIS,C./CARRAL,C. — Las Ciencias Sociales en el aula. Ed. Narcea, Madrid,1982.

UNESCO — Método para la enseñanza de la Geografía. Ed. Teide, Barcelona, 1966.

Escola Universitaria de Mestres
«Sant Cugat»
Secretaria Acadèmica

Edifici G
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel.: (3) 581 18 54
Fax: (3) 581 20 07
Telex: 52040 EDUCI E

Universitat Autònoma de Barcelona



**CURS ACADÈMIC: 1989/90** **CURS: 3er Diürn/4art Vespre**

**ASSIGNATURA: DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS II**

**SECCIÓ: CIÈNCIES SOCIALS** **PROFESSOR: Joan PAGÈS**

## OBJECTIUS GENERALS

Els objectius fonamentals de la didàctica de les Ciències Socials a tercer consisteixen en:

1. Conèixer i analitzar els principals problemes de l'ensenyament de la història i de les Ciències Socials en general a l'EGB, així com els models curriculars existents i les solucions didàctiques als problemes d'ensenyament/aprenentatge.
2. Comparar el treball més teòric realitzat a l'Escola de Mestres amb el treball més pràctic realitzat en una aula d'EGB, observant i analitzant la realitat d'un grup-classe concret i la programació de les Ciències Social desenvolupada relacionant-la amb el que es treballi a l'Escola de Mestres.
3. Participar en el treball a una aula d'EGB durant tot el curs, col.laborant amb el mestre en la preparació i execució de la programació i en l'elaboració de materials i recursos didàctics.

## CONTINGUTS

1. Les Ciències Socials i l'ensenyament de la Història a l'EGB. Mètodes d'ensenyament, processos d'aprenentatge i concepte d'Història a l'ensenyament. Finalitats i objectius de l'ensenyament de la història a l'EGB.
2. La Història i l'ensenyament de la Història: quina Història hem d'ensenyar?
   La selecció dels fets, conceptes i idees històriques i la seva significació educativa. Les programacions d'història a l'ensenyament: criteris per la selecció de l'objecte d'estudi i la seva organització en programes d'ensenyament. El paper de la hitòria en les programacions de Ciències Socials. Capacitats intel.lectuals i aprenentatge dels conceptes històrics.
3. El temps històric. El desenvolupament i l'aprenentatge del temps en el nen i en l'adolescent. L'aprenentatge de categories temporals. El paper del present en la comprensió del passat. La mesura del temps: temps cronològic i periodització. El temps de la història i el temps de les Ciències Socials (sincronia i diacronia en els programes d'ensenyament). El temps històric: la durada, els ritmes i els temps braudelians.
   Recursos didàctics.
4. Temps i espai en l'ensenyament de la Història. La delimitació territorial, social i nacional de l'objecte d'estudi en l'ensenyament (criteris). La història local i l'estudi del medi. La història immediata i l'objecte d'estudi: el paper de la història oral. La història de... i la història dels altres: nivells d'inclusió i de diferenciació. La simultaneïtat de cultures. La cartografia com a recurs per la reconstrucció i interpretació del passat.
5. La percepció i l'observació del passat: el passat que tenim present. La conceptualització d'idees generals a partir de l'observació i l'anàlisi de fonts materials (museus, llocs d'origen, ...). El descobriment del passat a través dels itineraris històrics i del treball de camp. L'observació indirecta i el coneixement de realitats allunyades en el temps (la documentació visual). El còmic i el cinema en l'ensenyament de la història.
6. L'explicació, la interpretació i la comprensió del passat. El pensament hipotètico- deductiu en l'ensenyament de la història: com formular-se hipòtesis i com comprovar-les. La causalitat i l'objectivitat en l'ensenyament de la història i com aplicar-la. Les fonts escrites, els documents i el comentari de textos (tipologia). Les fonts estadístiques en l'ensenyament de la història.
7. Procediments i recursos de comprenció i aplicació de coneixements històrics i socials: els jocs de simulació i les dramatitzacions. Els treballs monogràfics, els murals i les exposicions. Els

## AVALUACIÓ

S'avaluaran els treballs realitzats a l'escola d'EGB així com la participació, iniciativa i interés manifestat durant el curs. En aquesta avaluació es tindran en compte les opinions del mestre. També s'avaluaran els treballs realitzats a classe, individuals i en petit grup - d'aquests darrers n'estan previstos, en principi, tres -, i el grau de participació en les discussions i debats que es proposin.
A més hi hauran dues proves escrites - al febrer i al juny - que seran una reflexió individual sobre els temes del programa.

## BIBLIOGRAFIA


Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials.
Ed. Eumo, Vic, abril 1988.

BATLLORI,R./CASAS,M. L'ensenyament de la Història a l'escola. Societat i territori al Vallès Occidental. ICE, Universitat de Barcelona. Barcelona, 1982.

Les Ciències Socials a la segona etapa d'EGB.
Grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat".
Ed. 62/Rosa Sensat, Barcelona, 1981.

Ciències Socials al Cicle Superior.
Jornades d'experiències didàctiques.
ICE, UAB, abril 1986.

GIARDELLO,G./CHIESA,B. Arees de recerca a l'escola elemental. Ed. Avance, Barcelona, 1977. Els instruments per a la recerca. Ed. Avance, Barcelona, 1977.

GONZALEZ,I. i altres. Enseñar historia, geografía y arte. De los Reyes Godos al Entorno Social. Ed. Laia, Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, 1987.

HANNOUN,H. El niño conquista el medio (actividades exploradoras en la escuela primaria). Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1977.

HERRERO,C. Cómo preparar una clase de Historia. Ed.Anaya-2, Madrid, 1984.

LLOPIS,C./CARRAL,C. Las Ciencias Sociales en el aula. Ed. Narcea, Madrid, 1982.

LUC,N.J. La enseñanza de la historia a través del medio. Ed. Cincel, Madrid, 1981.

MENORI,G./ANDINA,A./ /M.C./ MASTROPIERRO Ciencias Sociales y su didáctica. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1979.

OSSANA,E.O./BARGELLINI,E.M./ /LAURINO,E.S. El material didáctico y su dinámica. Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1984.

PEREYRA,M. La Historia en el aula. Estudios para la enseñanza de la historia. ICE-Universitat de la La Laguna. La Laguna, 1982.

POINSSAC-NIEL,J. La tecnología en la enseñanza de la Historia. Ed. Oikos-Tau, Vilassar de Mar, 1977.

POZO,I. El niño y la Historia. Servicio de Publicaciones del MEC. Col. El niño y el conocimiento, Madrid, 1985.

SANCHEZ ADELL,J. Didáctica de la Historia. Ed. Anubar, Valencia, 1977.

projectes i els tallers. Els llibres de text, les revistes de pedagogia i les revistes científiques. Centres d'informació i documentació.

8. Els valors en l'ensenyament de la història. El paper de la ideologia en l'ensenyament de la història. Mites, històries i Història. El paper de la ideologia del mestre i la falsa neutralitat. La socialització dels alumnes i l'ensenyament de les Ciències Socials i de la Història: la formació d'hàbits democràtics. El treball de grup: tècniques "Els altres valors" i l'ensenyament de la història.
9. L'avaluació en l'ensenyament de les Ciències Socials i de la Història. L'avaluació com a diagnòstic de l'acció educativa. Les proves com una de les tècniques per valorar el progrés dels alumnes. El paper de l'autoavaluació i la seva importància en l'àrea de Ciències Socials.

De cada tema es facilitarà un guió més concret, acompanyat de la metodologia i del treball a realitzar així com de la bibliografia pertinent.

## METODOLOGIA

1. Les classes de didàctica. Es treballaran els temes del programa, relacionant-los amb les observacions i el treball realitzat a les escoles d'EGB.
   El treball a classe seguirà el següent procés:
   - Presentació i explicació del tema a càrrec del professor.
   - Lectura, anàlisi i debat d'alguns articles de revistes especialitzades i d'algun capítol de la bibliografia. Conclusions.
   - Anàlisi i debat de programacions, unitats didàctiques i recursos concrets preparats pel professor, publicats o treballats a l'escola d'EGB.
   - Preparació en petit grup de material i recursos didàctics i presentació a la classe.
   - Anàlisi i valoració del treball realitzat a l'escola d'EGB seguint les pautes del programa (per exemple: com es treballa la cronologia, com aprenen els alumnes conceptes, com s'utilitza un determinat recurs,...).
2. [1] Les pràctiques de didàctica. Es realitzen un dia a la setmana (preferentment el divendres) a un curs d'una escola d'EGB (també preferentment a un curs de Cicle Superior).
   S'iniciaran el mes d'octubre i finalitzaran el mes de maig. Les pràctiques de tercer es realitzaran a la mateixa escola però no necessàriament en el mateix curs. Les finalitats d'aquestes pràctiques són:
   - Observar i analitzar les classes de Ciències Socials (programació, execució, recursos d'ensenyament, problemes d'aprenentatge,...).
   - Participar en la preparació, execució i valoració de les classes preparades pel mestre.
   - Elaborar materials i recursos didàctics segons les necessitats de l'escola i del mestre.
   - Participar en la realització i valoració d'una lliçó i preparar-ne una alternativa en funció dels resultats obtinguts.

L'organització de les pràctiques depèn de cada mestre i de cada escola, i més concretament de les característiques de cada grup classe i del nombre d'estudiants de magisteri que assisteixin a la mateixa aula. Cada estudiant elaborarà un diari de cada sessió que s'utilitzarà com a font d'informació per les anàlisis que es realitzin a les classes de l'Escola de Mestres. Es donaran pautes per a la realització d'observacions concretes i puntuals. El diari s'haurà d'entregar (1. novembre 89, 2. començament de març 90 i 3. mitjans de maig 90).

3. Els assessoraments:
   Es realitzaran periòdicament (està prevista una reunió amb cada grup un cop al mes) i tindran com objectiu realitzar el seguiment i l'anàlisi del que es treballa a cada escola i a cada curs. A més es facilitarà la informació i les orientacions necessàries per a desenvolupar el treball encomenat pels mestres de les escoles d'EGB.

---

[1] Només pels grups de 3er matí.

**CURS ACADÈMIC: 1989/90** **CURS: 2on Diürn**

**ASSIGNATURA: CIÈNCIES DE L'OBSERVACIÓ (Àrea Social)**

**SECCIÓ: PRIMERA ETAPA** **PROFESSOR/A: Carme VALLS**

## OBJECTIUS GENERALS

- Conèixer i analitzar les finalitats educatives i els fonaments psicopedagògics de l'ensenyament de les Ciències Socials.
- Adquirir la metodologia d'anàlisi de la realitat pròpia de les Ciències Socials, a la vegada que l'aplicació d'aquesta a la realitat escolar especialment a la Primera Ensenyança.
- Proporcionar criteris de programació i avaluació del treball escolar a la Primera Ensenyança.
- Capacitar als futurs mestres perque puguin afrontar la responsabilitat d imparti les Ciències Socials a la Primera Ensenyança.

## CONTINGUTS

1 ***LES CIÈNCIES SOCIALS EN L'EDUCACIÓ***

1.1. La Didàctica en l'educació. Concepte i finalitat de la Didàctica. La Didàctica general i les Didàctiques especials. La Didàctica de les Ciències Socials Finalitat.

1.2. Les Ciències Socials en el procés educatiu. Les Ciències Socials com a àrea de coneixement a l'EGB De la Llei General d'Educació a avui. Les Ciències Socials com a factor reproductor de models socio-ecomics o com a element de formació social, crítica, autonòmica i constructiva. L'impacte en l'ensenyament de les Ciències Socials de les transformacions econòmiques, polítiques, culturals i tecnològiques.

2. ***EPISTEMOLOGIA DE LES CIÈNCIES SOCIALS. REPERCUSIÓ EN LA SELECCIÓ DE CONTINGUTS I MÈTODES.***

2.1. La Geografia i l'ensenyament de la geografia. Els Paradigmes geogràfics. Principals aportacions en la elecció de continguts i metodologia.

2.2. La Història i l'ensenyament de la Història. Principals aportacions en l'elecció de continguts i metodologia.

3. ***LES CIÈNCIES SOCIALS COM A DISCIPLINA DE DESENVOLUPAMENT DE LES CAPACITATS INTEL.LECTUALS.***

3.1. Les teories d'aprenentatge aplicades a les Ciències Socials.
L'aprenentatge memorístic. L'aprenentatge per repetició.
L'aprenentatge per descobriment. L'aprenentatge significatiu.

3.2. Contribució de les Ciències Socials en el desenvolupament de les operacions racionals. Anàlisi: distingir, identificar, seleccionar, enumerar, comparar, classificar i ordenar les variables. Raonament lògic: relacionar, explicar, argumentar, justificar, demostrar, comprovar resoldre i descobrir.
Possibilitats d'aquestes operacions segons els nivells evolutius.

3.3. Les Ciències Socials i els problemes d'aprenentatge. La percepció de la realitat. L'aprenentatge de conceptes.
L'explicació causal.

3.4. L'adquisició i desenvolupament de la noció d'espai: Comprensió de l'espai topològic, l'espai projectiu i l'espai euclidià.

3.5. L'adquisició i desenvolupament de la noció de temps.

L'aprenentatge de les categories temporals: ritmes, orientació, successió, simultaneitat, duració, velocitat. Les temps viscut al temps organitzat.
Etapes de la conceptualització del temps. El paper del present en la comprensió del passat.
La mesura del temps.

4. ***METODOLOGIA DE LA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS A LA PRIMERA ENSENYANÇA.***

4.1. La utilització didàctica de l'entorn pròxim com a punt de partida i base comparativa per estudiar i analitzar altres realitats més allunyades en l'espai i en el temps.

4.2. Activitats didàctiques i recursos: visites, itineraris, jocs, tradicions, llegendes, festes, mitjans audiovisuals (cinema, video, diapositives, fotografies, làmines, ...) recursos bibliogràfics, fonts documentals, fonts orals,...

5. ***PROCEDIMENTS.***

5.1. Mètodes i tècniques de recollida i elaboració d'informació: observació directa, observació indirecta, entrevista, qüestionari, enquesta,...

5.2. Orientació especial. Reproducció de l'espai: dibuix, maqueta, fotografia aèria, plànol, mapa.

5.3. Orientació, representació i mesura del temps: dibuix, fris cronològic, arbre genealògic,...

5.4. Metodes i tècniques d'elaboració d'informació: descripció, murals, gràfiques, esquemes, resums,...

6. ***CRITERIS DIDÀCTICS PER LA PROGRAMACIÓ DE L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS EN LA PRIMERA ENSENYANÇA.***

7. ***CRITERIS D'AVALUACIÓ EN L'APRENENTATGE DE LES CIÈNCIES SOCIALS EN LA PRIMERA ENSENYANÇA.***

## METODOLOGIA

Els temes es treballaran en base als següents recursos:
- Exposicions per part del professor.
- Anàlisi de materials en grup i posterior posada en comú.
- Debats.
- Treball de camp.
- Conferències a càrrec d'especialistes.
- Recensió de lectures.
- Visualització i anàlisi de materials audiovisuals.
- Treballs de recerca.
- Elaboració de materials didàctics.
- Exercicis de reflexió i síntesi.
- Exposicions verbals i amb materials gràfics.
- Visites a exposicions.

## AVALUACIÓ

Per a l'avaluació de cada alumne es tindrà en compte:
- Els exercicis escrits.
- Els treballs de recerca.
- Recensions de lectures.
- Síntesi de conferències i visites a exposicions.
- La participació a la classe i la qualitat de les intervencions.
- Dues proves escrites individuals.

## BIBLIOGRAFIA


Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de Ciències Socials.
Ed. Eumo, Vic, 1968

ALFIERI F. — Profesión Maestro. Las bases.
Ed. Reforma de la Escuela
Barcelona, 1979.

BAILEY P — Didàctica de la Geografía.
Ed. Cincel, Madrid, 1981.

CAPEL H./URTEAGA,L — Las nuevas Geografías
Ed. Salvat. Col. Aula Abierta nº70
Barcelona.

CASAS,M. i altres. — Les Ciències Socials a la Primera Etapa.
Ed. Rosa Sensat. Barcelona, 1979

COLE,J.P./BEYNON,N.J. — Iniciación a la Geografía.
Ed. Fontanella. Barcelona,1979/80

DEBESSE ARVISET,M.L. — El entorno en la Escuela, una revolución Pedagógica.
Ed. Fontanella, Barcelona 1977

DOMINGO,M./de MIRO,M. — Medi, Escola i Societat.
Ed. Escola de Mestres "Sant Cugat"
Bellaterra, 1985

GIARDIELLO,G./CHIESA,B — Els instruments per a la recerca
Ed. Avance, Barcelona,1977.

GRAVES N. — La enseñanza de la Geografía.
Ed. Visor, Madrid, 1985.

HANNOUN H. — El niño conquista el medio
Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1977.

LUC J.N — La enseñanza de la Historia a través del medio
Ed. Cincel, Madrid, 1983.

POZO,I. — El niño y la historia.
Ed. Ministerio de Educación y Ciencia
Col. El niño y el conocimiento nº 11.
Madrid, 1985.

REVISTES:

- Cuadernos de Pedagogía.
- Documents d'Anàlisi Geogràfica.
- Geo Crítica.
- Guix.
- Infancia.
- Infancia i Aprendizaje.
- Perspectiva Escolar.

**CURS ACADÈMIC: 1989/90** **CURS: 2on Vespre**

**ASSIGNATURA: DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES DE L'OBSERVACIÓ ÀREA SOCIAL**

**SECCIÓ: PRIMERA ETAPA** **PROFESSOR: Manel PONS**

## OBJECTIUS GENERALS

Els objectius fonamentals de la didàctica de les Ciències Socials consisteixen en:
- Conèixer i analitzar els principals problemes de l'ensenyament de les Ciències Socials a l'EGB, amb especial referència al Cicle Mitjà, així com els models curriculars existents i les solucions didàctiques als problemes d'ensenyament / aprenentatge.

## CONTINGUTS

1. La didàctica i les Ciències Socials. Concepte de didàctica. Les Ciències Socials a l'ensenyament obligatori. Objectius socials, polítics, científics i metodològics de l'ensenyament de les Ciències Socials a l'EGB. Les Ciències Socials i la resta d'àrees de l'ensenyament obligatori.
2. La programació de les Experiències a l'EGB. Criteris sociològics, científics i didàctics.
3. La concepció de l'espai. La geografia i el concepte d'espai. El desenvolupament de la noció d'espai geogràfic en els alumnes d'EGB segons Piaget: les categories espacials. L'espai geogràfic com a camp i objecte de l'experiència social.
4. L'observació directa com element fonamental per al desenvolupament de la curiositat davant fets, situacions i fenòmens quotidians. El mètode inductiu i l'anàlisi de la realitat: la sistematització i l'ordenació dels coneixements.
5. El treball amb plànols i mapes
   - La lectura i interpretació de símbols de signes cartogràfics.
   - La utilització d'escales gràfiques i numèriques.
   - Anàlisi del relleu: les corbes de nivell i els mapes topogràfics.
   - Lectura i interpretació d'informacions als plànols i als mapes
   - Com utilitzar-los per fer recorreguts i itineraris.
   - Els mapes temàtics.
6. Observació de la realitat (directa i indirecta).
   - L'observació directa com a element fonamental per al desenvolupament de la curiositat davant fets, situacions i fenòmens quotidians: - Sortides i excursions.
     - Visites a museus, fàbriques i monuments.
   - L'observació indirecta base per al coneixement de realitats allunyades en l'espai:
     - Làmines (gravats, dibuixos)
     - Fotografies
     - Diapositives
     - Pel·lícules i reportatges (cinema i vídeo)
7. Enquestes i entrevistes. Procediments estadístics.
   - La quantificació. Selecció, tabulació, lectura, interpretació i utilització de dades.
   - La representació gràfica i la introducció de l'estadística a l'EGB.
8. Recursos per a l'ensenyament de la geografia.
   - Llibres de text, lectures literàries, revistes científiques, de divulgació i de pedagogia.
   - Centres d'informació i de documentació, cartoteques, ...

## METODOLOGIA

El treball a classe seguirà aproximadament, el següent procés:
- Presentació i explicació del tema.
- Lectura, anàlisi i debat d'alguns articles de revistes especialitzades i/o d'algun capítol d'algun llibre.
- Realització, si s'escau, de treballs pràctics.
- Elaboració de conclusions i avaluació del tema i dels treballs pràctics realitzats.

## AVALUACIÓ

L'avaluació de l'assignatura tindrà en compte el aspectes següents:
- Els treballs pràctics realitzats a classe.
- El comentari i/o recensió de les lectures que s'esmenten a la bibliografia.
- Proves escrites que seran una reflexió individual sobre els temes del programa.
- La iniciativa i l'interès manifestat durant tot el curs envers aquesta assignatura i el grau de participació en les discussions i debats que es proposin.

## BIBLIOGRAFIA


Las Ciencias Sociales, ¿como se plantean en la EGB?
Apuntes IEPS. Narcea. Madrid, 1976.

COLE,J.P./BEYNON,N.J. Iniciación a la Geografía.
Ed. Fontanella, Barcelona, 1979.

DEBESSE/ARVISET,M.L. El entorno en la escuela: una revolución pedagógica.
Ed. Fontanella, Barcelona, 1977.

FAURE,R. Medi local i Geografia viva.
Ed. Laia, Barcelona, 1977.

FRANQUEIRO,A. La enseñanza de las Ciencias Sociales.
Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1972

GIARDELLO,G./CHIESA,B. Arees de recerca a l'escola elemental.
Ed. Avance, Barcelona, 1977.
Els instruments per a la recerca.
Ed, Avance, Barcelona, 1977.

GROSS,R.E.i altres. Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza.
Ed. Limusa, Mèxic D.F., 1983.

HANNOUN,H. El niño conquista el medio.
Kapelusz, Buenos Aires, 1977.

JAROLIMEK,J. Las Ciencias Sociales en la educación elemental.
Ed. Pax, Mèxic D.F., 1964.

LLOPIS,C./CARRAL,C. Las Ciencias Sociales en el aula.
Ed. Narcea, Madrid,1982.

ESCOLA UNIVERSITARIA DE MESTRES DE GIRONA
DIDACTICA DE LES CIENCIES SOCIALS
PROFESSORA: Roser Batllori i Obiols.

**GUIO TREBALL DE PROGRAMACIO D'UN TEMA DE SEGONA ETAPA D'EGB.**

Aquest guió et pot servir d'orientació per al treball de programació.

1. Criteris que guiaran la realització del tema: intencions educatives, aspectes relacionats amb l'ensenyament de les CCSS, amb les teories de l'aprenentatge, sociològics, metodològics i organitzatius, etc.

2. Disseny curricular del tema (Llençol). Seqüenciació dels continguts, previsió d'activitats i d'avaluació. Temporalització. Elaboració dels exercicis i d'una prova control.

3. Desenvolupament d'una classe:
- Continguts a treballar (conceptes, procediments i valors).
- Presentació del treball.
- Estratègia utilitzada: treball individual, en grup, explicació, debat, etc.
- Proposta d'exercicis, incloent el material necessari.
- Resolució dels exercicis proposats i previsió de possibles incidències i modus de solucionar-les.

4. Valoració global del tema:
- Resultats obtinguts: comparació entre la preparació i la realització.
- Desajustaments i dificultats sorgides en relació a l'aprenentatge i als recursos previstos.
- Modificacions realitzades sobre la marxa (feed-back).
- Valoració dels resultats obtinguts a l'avaluació.
- Propostes de canvi per millorar el tema. Correccions sobre el llençol inicial.

5. Bibliografia utilitzada per preparar el tema. Accidentalment pot incloure algun llibre de bàsica però en principi ha de ser bibliografia científica o de divulgació.

6. Bibliografia adient per utilitzar amb els alumnes. S'ha de fer constar encara que no s'utilitzi.

**CONDICIONS D'ELABORACIO**

- Durant el primer trimestre: visitar l'escola de pràctiques per conèixer el tipus d'escola i altres circunstàncies importants cara a la elaboració del disseny i pactar amb el mestre-tutor el tema, el nivell, temps, etc.,
- Gener: sessions de tutoria amb la professora de didàctica de CCSS per solucionar problemes de tipus general.
- Durant les pràctiques: sessions de tutoria amb el mestre-tutor de l'escola i amb el professor-tutor de la Normal.

- 14 abril 89: data límit entrega treball de programació.

- Classes posteriors a les pràctiques: es debataran els temes que es considerin d'interès en relació amb la programació i amb altres aspectes relacionats amb l'ensenyament de les CCSS. Els temes a debatre s'acordaran en la primera sessió de classes.

**CRITERIS D'AVALUACIO**

Es valorarà:

- Grau de dificultat intrínseca de la situació de l'escola. (acolliment, metodologia, etc.)
- Grau de resolució relació: adaptació (a les circunstàncies de l'escola)-innovació aportada.
- Qualitat del plantejament del disseny curricular:
  . Coherència interna del disseny.
  . Graduació adequada dels continguts.
  . Tipus d'exercicis proposats.
  . Validesa de la prova control.
  . Capacitat d'expressió, en la programació, dels principis generals que informen l'assignatura.
- Qualitat de l'autocrítica en relació al disseny.
- Grau de realisme de la proposta de canvi, tan en relació a la situació de l'escola com a l'actuació propia.
- Grau d'expressió del pensament propi i validesa justificació.

**ESCOLA UNIVERSITARIA DE MESTRES DE GIRONA**
**DIDACTICA DE LES CIENCIES SOCIALS**
PROFESSORA: Roser Batllori i Obiols.

**COM FER EL "DOSSIER"**

La paraula "dossier" té diversos significats o accepcions. Entendrem per dossier el recull de la part pràctica de la l'assignatura:

- Anàlisi i valoració de materials aportats a classe.
- Lectura i recenció o resum d'articles.
- Recull d'exercicis de diversos tipus.
- Recull d'exercicis o materials elaborats a classe.
- Altres a criteri propi.

**INICIALMENT FORMEN PART DEL DOSSIER**

1. Anàlisi i valoració d'alguns exemples da disseny curricular. Documentació i anàlisi del Marc curricular per a l'ensenyament obligatori, disseny curricular experimental en CCSS, documents oficials.

2. Lectura i recensió d'articles en relació a la problemàtica de l'ensenyament dels conceptes espaials.

3. Recull d'exercicis d'espai i elaboració d'un.

4. Lectura i recensió d'articles en relació a la problemàtica de l'ensenyament de la història a segona etapa d'EGB.

5. Pràctiques sobre l'ensenyament de la història. Recull i elaboració.

6. Pràctiques sobre l'avaluació.

7. Anàlisi i valoració de diferents materials existents al mercat, especialment dels llibres de text.

8. Criteris d'actuació d'un mestre de Ciències Socials. Treball de conclusions en forma de llistat ordenat i numerat.

**DESENVOLUPAMENT DEL TREBALL**

Per cadascuna de les pràctiques s'entregaran els guions orientatius corresponents. En general caldrà fer els seguents passos:

- Establir un criteris de treball i explicitar-ne les finalitats.
- Recopilar i seleccionar el material.
- Realitzar el treball d'anàlisi i la valoració.
- Tenure les conclusions o fer la síntesi corresponent explicitant les relacions amb les finalitats previstes.

**CALENDARI D'ENTREGA:**

- Dossier amb les pràctiques 1 a 7: divendres 20-2-89.
- Treball de conclusions. Pràctica 8: dijous 30-5-89.

**CRITERIS D'AVALDACIO:**

Es valoraran la capacitat de:

- Explicitar de manera ordenada i justificada les intencions o finalitats de cada pràctica.

- Resumir i recensionar articles.

- Elaborar exercicis en funció dels criteris donats.

- Analitzar i valorar l'utilitat de materials en funció d'uns criteris pre-establerts.

- Qüestionar-se les informacions, idees, conceptes i de reelaborar el pensament en funció dels aprenentatges nous.

- Creativitat a l'hora d'expressar idees o elaborar exercicis.

- Treballar en grup.

- Aportar elements nous fruit d'uns interessos propis i d'un treball personal.

- Establir criteris d'actuació en funció dels aprenentatges realitzats.

- Expressar correctament i de manera justificada el propi pensament.

**ESCOLA UNIVERSITARIA DE MESTRES DE GIRONA**
**DIDIACTICA DE LES CIENCIES SOCIALS**
PROFESSORA: Roser Batllori i Obiols.

A partir d'aquesta assignatura es pretén analitzar críticament els aspectes bàsics de l'ensenyament de les Ciències Socials, donar a conèixer la bibliografia bàsica sobre el tema i proporcionar criteris d'actuació. Entenem que aquesta actuació s'ha de regir per alguns principis bàsics. Aquí s'exposen els principis generals que subjacents a l'assignatura:

-- Actuar en funció d'unes intencions educatives que caldrà saber explicitar, justificar i revisar.

-- Interactuar, remodelant el pensament en funció dels aprenentatges i de la relació amb la realitat.

-- Qüestionar-se les informacions, idees, conceptes, etc. i ajudar als alumnes a fer el mateix.

-- Organitzar els continguts d'aprenentatge de manera potencialment significativa.

-- Prioritzar l'adquisició d'estratègies i tècniques d'aprenentatge aplicables a situacions diferents.

-- Organitzar les activitats d'aprenentatge segons la capacitat intelectual i el nivell de desenvolupament cognitiu del alumnes.

-- Plantejar les situacions d'aprenentatge com a interrogants als que l'alumne ha de trobar resposta o com a problema al que cal donar una solució pràctica.

-- Fomentar les activitats que comporten intercanvi d'opinió, col.laboració i responsabilitat compartida.

-- Conèixer els alumnes individualment i com a grup: aspectes intel.lectuals, socials i afectius.

-- Parar atenció als interessos i inquietuds dels alumnes com a base de processos d'aprenentatge implicadors.

**TEMARI**

1. L'ensenyament de les Ciències Socials: finalitats, condicions i models.

2. Els conceptes espaials i la representació de l'espai.

3. Els conceptes temporals i la comprensió del temps històric.

4. L'observació directa i l'estudi del medi.

5. L'observació indirecta i el paper dels mass-media a l'ensenyament de les Ciències Socials.

6. El treball amb documents escrits.

7. La recollida de dades, les entrevistes i el treball estadístic aplicat a les Ciències Socials.

8. Els debats, les dramatitzacions i els jocs de simulació.

9. Criteris per dissenyar un currilum de CCSS per cicle mitjà.

10. Criteris per dissenyar un curriculum de cicle superior.

11. L'avaluació d'aprenentatges en Ciències Socials.

12. L'organització de l'àrea de Ciències Socials a nivell de centre. El mestre de CCSS.

**METODOLOGIA**

Donat el caràcter teorico-pràctic de l'assignatura i la disponiblitat d'hores de classe (menys de 60) el curserà introductori.

En les sessions teòriques magistrals s'introduiran, a modus d'estat de la qüestió, les principals problemàtiques de l'ensenyament de les Ciències Socials.

Les classes pràctiques s'orientaran en dues línies:
- Discusió o debat, en petit o gran grup, d'una sèrie d'articles relacionats amb aspectes treballats en les classes magistrals.
- Elaboració d'exercicis aplicables a l'escola utilitzant diferents metodologies de treball.

L'estada a l'escola es considerarà periode de pràctiques de l'assignatura. Es realitzaran observacions, s'elaborarà una programació que es durà a terme i s'en avaluaran els resultats.

**AVALUACIO**

Seran objecte de qualificació a parts iguals: El dossier de pràctiques realitzades durant el primer quatrimestre, la programació i aplicació a l'escola d'un tema de Ciències Socials de segona etapa d'EGB i un petit treball de síntesi sobre els criteris personals que han de guiar l'actuació d'un mestre de Ciències Socials.

Calendari d'avaluació:
- Inals de gener: entrega del dossier de pràctiques.

- després de Pasqua: entrega de la programació.
- finals de maig: entrega treball criteris d'actuació d'un mestre de Ciències Socials.

El dossier de pràctiques es podrà recuperar en la convocatoria de juny. La programació i el treball, a la convocatoria de setembre.

L'avaluació tindrà com a criteris de fons els anunciats al començament del programa més els particulars que s'especificaran per cada part del programa.

**BIBLIOGRAFIA GENERAL**


- ALFIERI. F. (1.975): El oficio de maestro. Avance. Barcelona.

- BAILEY. P. (1.981): Didàctica de la geografia. Cincel-Kapelusz.

- BATLLORI, R. i PAGES, J. (1988): El disseny curricular en CCSS. Estat de la qüestió. Actes del 1er Sympòsium sobre l'ensenyament de les CCSS, Vic, abril, ed. Eumo. Vic.

- COLL. C. (1.986): Marc curricular per a l'ensenyament obligatori Generalitat de Catalunya. Ensenyament. Barcelona.

- COUSINET. R.(1.950): L'enseignement de l'histoire et l'education nouvelle. Presses d'Ille-de-France.

- DEPARTAMENT D' ENSENYAMENT (1983): Orientacions i programes. Cicle mitjà. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1.986): Programes experimentals del cicle superior. Ciències Socials. Generalitat de Catalunya

- DEPARTAMENT D' ENSENYAMENT (1988) : Marcs referencials de programació. Experimentació cicle 12-16. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

- DOCG (1988): Objectius i continguts de Geografia i Història de Catalunya. Ordre de 25-9-88. no 1028 de 8-8-88.

- GONZALEZ. A. (1.980): Didáctica de las Ciencias Sociales. CEAC. Barcelona.

- GRAVES. N.J.(1.985): La enseñanza de la geografía. Visor. Madrid

- GUARRACINO. S. i RAGAZZINI. D. (1.980): Storia e insegnemento della storia. Feltrinelli. Milán.

- JAROLIMEK. J. (1.969): Las Ciencias Sociales en la educación elemental. Pax. México.

- JEFFREYS. M.C.V. (1.959): History in schools. Pitman. Londres.

- LLOPIS. C. y CARRAL. C. (1.982): Las Ciencias Sociales en el aula. Narcea. Madrid.

- PEREIRA. M. (com.). (1.982): Historia en el aula. ICE. La Laguna

**REVISTES:**

- CUADERNOS DE PEDAGOGIA. Nos. 45, 5, 34, 65, 133.

- GEOCRITICA. N. 53 i 61.

- GUIX. N. 75 i 124.

- INFANCIA Y APRENDIZAJE. Nos. 23, 24, 34.

- PERSPECTIVA ESCOLAR. N. 6 i 92.

ESCOLA UNIVERSITARIA DE MAGISTERI. LLEIDA.

DEPARTAMENT DE CIENCIES SOCIALS.

Assignatura: DIDACTICA DE LES C.SOCIALS

Professora: Antonia M. Filella i Pujol

En aquesta assignatura s'intentarà d'anar trobant, amb el treball compartit d'alumnes i professora, la forma més adient per poder ajudar els nens i nenes d'E.G.B. a construir els coneixements bàsics de l'àrea de ciències socials. Els temes s'aniran desenvolupant a partir de les idees pre-vies i de la pràctica dels alumnes. La teoria, tan important com la pràctica, ens servirà de justificació als "perquès" que s'ens aniran plantejant.

PROGRAMA.

Tema 1. La didàctica de les ciències socials.

- El concepte de didàctica de les c. socials. Objectius generals. - Bases de l'assignatura (enunciades a partir del qüestionari
  - . Els coneixements de l'àrea necessaris per impartir les c. socils a l'E.G.B.
  - . La psicologia del aprentatge. Com s'ajuda a construir el pensament dels nens i nenes.
  - . Corrents pedagògics aplicats a l'ensenyament de les ccss Com ensenya: l'escola tradicional, l'escola conductista, l'escola activa.
- La proposta constructivista. Importància dels coneixements previs. El proces d'aprenentatge.

Pràctica:

a) Qüestionari diagnòstic als alumnes (que tornen de pràctiques) i buidat a la pissarra, per tal de veure:
   - . Com han estudiat les ccss en la seva escolarització.
   - . Com han vist treballar l'asignatura durant el període de pràctiques.
   - . Com creuen que s'hauria de fer. Perquè. Propostes.

b) Comentar la bibliografia a utilitzar durant el curs. Portar els llibres bàsics.

c) Proposta i discusió de les activitats, treballs de curs...

Tema 2. Les ciències socialas a l'E.G.B.

- Conveniència d'incloure les c. socials al curriculum escolar.
- L'aprentatoe de la geografia possibilita la formació de les estructures cognitives i la formació cívica en el nen.
- Objectius generals i específics de l'ensenyamant de les ccss a l'escola. Primer i segon nivell de concreció del curriculum.
- Els conceptes estructurants o idees forca com a globalitzadors en la matèria.

Pràctica:

a) Lectura a casa, posada en comú en petit grup i comentari en comú de l'article "Geografia y educación. Cometido y alcance de los programas escolares" de P. Benejam. Actes III Trobada de professors de Geografia d'E.U M. Barna 85.
b) Un cop estudiats els Objectius proposats per la Generalitat de Catalunya al cicle mitjà treball en grup per esbrinar quins conceptes estructurants hi trobem.

Tema 3. L'estudi del medi.

- El discutit concepte de medi.
- El medi ens facilita:
  . l'adquisició de coneixements bàsics mitjançant l'observació directa
  . El treball de camp buscant i contrastant informació.
  . L'aplicació en aspectes concrets del mètode hipotètico-deductiu.
  . l'adquisició d'uns valors de comprensió, respecate, crítica constructiva etc.
- El medi com a punt de referència per entendre realitats allunyades en l'espai i/o el temps.
- Les possibilitats de transformar el medi per millorar la qualitat de vida.

Pràctica:

a) Sortida preparada al tossal de la Seo Vella : Observació directa de la situació de la ciutat en l'entorn físic, la morfologia i l'evolució espaial. Treball d'orientació en la realitat i en el planol.
b) Lectura dels llibres: FAURE. medi local i geografia viva ed. Laia. Barna 1977. ----------
LUC, J N. La historia a través del medio. E. Cincel Madrid. ----------

Tema 4 . L'estudi de l'espai.

- El concepte d'espai.
- Com perceben els nens i nenes l'espai. Evolució de la concepció de l'espai:
  . Espai viscut; pensament preconceptual; parvulari i c. in.
  . Espai percebut; pensament intuïtiu i concret; c. mig.
  . Espai concebut; pensament hipotètico-deductiu; c. superior
- L'estudi de l'espai topològic, situació en l'espai. L'espai projectiu, perspectives. L'espai euclidià, les distàncies. Edats més indicades per introduir l'estudi de cada un.
- L'espai estàtic: la casa, el barri, ... l'espai dinàmic: direcció, itineraris, successió, relacions entre diferents variables... L'orientació en l'espai.
- Organització en l'espai. L'escala gràfica i numèrica. Representació de l'espai: dibuix, maqueta, planol, mapa
- El concepte de desigualtat a través de l'estudi de l'espai urbà.

Pràctica:

a) Per veure la percepció, que tenen els alumnes, de la ciutat de Lleida; fer dibuix-esquema i descripció dels trets que els hi semblin més significatius. Comentari conjunt.
b) Exercicis d'orientació, escales, itineraris etc. en la realitat, planol, mapa, fotografies aèries.
c) Treball de camp per grups en els diferents barris de la ciutat. Formular hipòtesis i contrastar la desigualtat entre els diferents sectors urbans. Exposició en comú i comentari.
d) Lectura: HANNOUN.El niño conquista el medio. cap. de l'espai,pag.71 - 78.

Tema 5. L'observació directa.primer pas per la conceptualització

- Necessitat de l'observació directa en el nen d' E.G.B. per la formació de conceptes.
- Com percep el nen, de diferents edats, els objectes. Influència del egocentrisme i del sincretisme en la percepció de la realitat. Com cal obsevar per superar_los: La manipulació, desplaçament en l'espai, l'anàlisi, la comparació, la síntesi, la localització en l'espai, la comprensió, les relacions, la generalització.
- Oobsearvació directa, necessària però no suficient, per anar formant el pensament abstracte.

Pràctica:

a) Observació sistemàtica del temps atmosfèric durant 15 dies (seguir dossier). Maneig d'aparells, gràfics, taula amb els

resultats. Valoració conjunta del treball.

b) Contrastar amb cultura popular (avis, pares...) per conèixer noms locals dels diferent accidents atmosfèrics, frases fetes, records de riuades. Relacionar amb l'estandard.

c) Veiem material elaborat per nens del c. i. i observem efecte de egocentraisme i el sincretisme.

Tema 6. La observació indirecta.

- L'observació indirecta. Com utilitzar-la en les ccss; avantatges i problemes.
- Materials a utilitzar: dibuix, gravat, fotos, diapositives, audiovisuals, transparències, video, cinema.
- Aspectes pedagògics a tenir en compte, aplicacions.
- Aspectes tècnics. Utilització i maneig.
- Com confecacionar un montatge audiovisual.
- Possibles activitats a fer un cop utilitzada la tècnica per aprofitar-la didàcticament.

Pràctica:

a) Observació sistemàtica d'un gravat en petit grup. Com organitzar un fitxer de gravats amb material de rebuig.

b) Visionat de l'audiovisual "La problemàtica de l'aigua" de la fundació Roca Gales. Activitats posteriors.

c) Confecció d'algun tipus de material que ens faciliti l'observació indirecta.

d) Visionat d'una pel·lícula de caire històric. Activitats de situació en el temps i en l'espai.

Tema 7. L'estudi del temps i la història.

- La complexitat del concepte temps.
- Procés de desenvolupament del concepte temps en els nens i nenes. Efectes del egocentrisme i del sincretisme.
- Com es situa el nen en el seu temps personal i com situa els esdeveniments en el temps.
- Factors a treballar per ajudar adquirir el concepte: els ritmes, l'orientació del temps, la duració, la mesura, la velocitat, la relativitat.
- L'espai com a mostra de restes de temps passats.
- Problemàtica de l'estudi de la història a l'E.G.B. segons els estudis realitzats per psicopedagogs els darrers anys.

Pràctica:

a) Elaborar un eix cronològic de la vida del propi alumne, elaborar eixos paral.lels al anterior amb els esdeveniments més significatius de la família, la localitat, Catalunya

ilustrat amb els materials escaients.
b) Confeccionar l'arbre genealògic familiar.
c) Elaborar algun material didàctic que faciliti al nens la concepció del temps cronològic i/o històric.
d) Visionat de diapositives de gravats i plànols on es veu l'evolució de la ciutat de Lleida. Elaborar fris cronològic amb les fites mes importants. Relacionar la història amb l'espai concret.
e) Lectura i comentari: HANNOUN. El niño conquista el medio cap. del temps pg. 93 - 116. ----------
POZO I altres. Infancia i aprendizaje n. 34 divs. art.

Tema 8. Recursos, tècniques, procediments.

- La utilització de diferents recursos i el coneixement del procés a seguir per practicar-los, ens pot facilitar l'adquisició de concepes en el nen.
- Les sortides en la programació d'àrea, de cicle i de nivell. Activitats a preparar per avans, durant i després de la sortida. Els itineraris pedagògics.
- Els contes, els còmics, la novel.la poden ser una bona ajuda en les ciències socials per la millor compressio de l'espai i el temps.
- La música i les cançons ens il.lustren i faciliten l'empatia amb èpoques històriques i/o situacions humanes.
- Aprofitament, comentari, adaptació de textes per ser entesos pels nens.
- Com aprofitar les col.leccions de cromos de temes de socials (Vegetació, art, etc).
- Com aprofitar material de rebuig per treballar :
  . l'observació indirecta: calendaris, revistes, propaganda.
  . representacions històriques: llençols, vestits antics...
- Els jocs de simulació. La simplificació de la realitat ens ajuda a anar formant el pensament abstracte.

Pràctica;

a) Preparació conjunta (alumnes i professora) d'una sortida per realitzar-la després.
b) Lectura i aprofitament didàctic de La volta al món en 80 dies, de J Verne.
c) Escoltem diferents tipus de música: cant gregorià, dances del renaixement; empatia temps històric. Cançons de Labordeta (problema migratori) de Raimon (situacions quotidianes de l'home avui) etc.
d) Conèixer i comentar en grup els jocs de simulació que proposa en COLE- BEYNON als quaderns Iniciacion a la geografia. Ed. Fontanella Barna 1979. Jocs existens al mercat: joc de l'aigua, l'alcalde, monopoli...

Tema 9. Problemàtica de l'ensenyament aprenentatge a l'àrea de c. socials.

- Com elabora el nen la pròpia xarxa de coneixements fins arribar al raonament lògic.
- Com intervé en aquest procés l'entorn social i físic.
- Com ajudar als nens i nenes a assolir un concepte:
  . Quina idea i/o percepció té l'alumne del tema .
  . L'ordenació lògica i/o sicològica dels continguts
  . Ordenació de les activitats segons dificultat creixent de complexitat
  . Com ajudar a plantejar el conflicte ( constatació dels possibles errors conceptuals ) i la seva resolució per assimilar el nou contingut.
- L'ensenyament aprenentatje com a fruit de :
  . la interrelació alumne- professor, alumne-companys.
  . el clima de confiança i de diàleg a l'aula, motivador de l'interès per l'estudi.

Pràctica:

a) Treball en petit grup i posta en comú. Els alumnes partint d'experiències personals esbrinaran com han après ells quelcom que coneguin bé de socials. Reflexionar sobre els passos que els hi sembla que han seguit per assimilar-ho.
b) Sortida al centre historic i al museu arqueològic. Treball sobre el patrimoni cultural. Dossier d'activitats a fer durant l'itinearari i visita al museu. El concepte d'evolució.

Tema 10. Del curriculum a la programació.

- Com organitzar la tasca educativa en l'àrea de c. socials segons el marc curricular de l'ensenyament obligatori.
- Principis psicopedagògics de l'aprentatge.
- Anàlisi dels continguts en la triple vessant de:
  . fets, principis, conceptes.
  . procediments, tècniques, processos.
  . actituds, valors, normes.
- Com preparar activitats per assolir aquests diferents tipus de contingut.
- L'avaluació. Necessitat, funcions i aspectes a valorar de la tasca educataiva realitzada per part del mestre i per part de l'alumne.
- Principis didàctics per a programar una unitat de ccss.
  . nivell mental i coneixements previs dels alumnes
  . característiques del medi i de l'entorn social dels nens
  . temps i recursos disponibles
  . seqüenciació de les activitats d'aprenentatge
  . seguiment de l'evolució del grup classe.

Pràctica:

Nota: Els diferents punts del tema s'aniran utilitzant un per un mentre es vagin estudiant els temes sobre el medi, l'espai... per tal que l'alumne es vagi familiaritzant amb la terminologia.

a) Analitzar en grup i posar en comú d'una programació guia. Distingir-ne les diferents parts.
b) Programar un contingut concret de socials dissenyant activitats i preparant el material didàctic adient.

**Tema 11. Criteris didàctics per a la programació dels cicles educatius.**

- Donades les característiques del pensament infantil, podem trobar la metodologia més indicada a cada nivell.
- Tota metodologia ens ofereix possibilitats per ser utilitzada a qualsevol edat.

Parvulari i cicle inicial.
- Els nens i nenes es troben en la etapa de pensament preoperacional. Les activitats hauran de procurar enriquir les percepcions sensorio-motrius. Caldrà : observar, manipular, descriure, representar, comparar, donar noms, als objectes del medi més familiar. S'iniciarà l'estudi dels conceptes espai i temps mitjançant experiències de la vida diària.

Cicle mitjà.
- Les característiques del pensament concret dels nens d'aquest cicle ens permeten treballar utilitzant el mètode experimental o inductiu; ens ajuda a organitzar i combinar dades que provenen de la realitat social: visquent i percebent els fets, buscant com són, perquè són, on són, quants són. iniciar a relacionar l'espai concret amb el temps històric.

Cicle superior.
- Els nois i noies cap als 12 anys van fent un pas progressiu cap al pensament abstracte, tot persistint encara el pensament concret. Ens caldrà preparar el treball de forma que afavoreixi les actituds de diàleg, crítica constructiva, com promís responsable davant la vida.
- Els continguts aniran progressivament cap al coneixement de les interrelacions entre els problemes del present i el aquí, el passat històric i les altres realitats del món.
- El mètode hipotètico-deductiu, possibilitarà, als alumnes, endinsar-se a poc a poc en la complexitat investigadora:
  . plantejant-se un problema, buscant informació, formulant una hipòtesi , buscant documentació, tabulant i quantificant informació ... per contrastar o falsar la hipòtesi.

Practica:

a) Visionar en video sessions de classe i/o de sortides de diferents cursos escolars. Aspectes analitzar i valoracio conjunta del grup classe.
b) Progamacio d'un contingut per un dels nivells educatius ( segons l'especialitat )
c) Analisi de llibres de text de diferents editorials, per veure el tractament de temes i activitats que es proposen.

Tema 12. Aportacions de les diferents escoles geografiques a la didactica de la geografia.

- La geografia regional. Principis. Possibilitats didactiques en l'E.G.B. Influencia en els textes escolars actuals.
- La geograafia quantitativa o nova geografia. Proposta de generalitzacio per sortir de la visio de regio unica. Interes per la quantificacio. Poca influencia en l'escola.
- La geografia radical o democratica. La organitzacio de l'espai vist com a resultat de l'accio social. Aportacio a l'escola del compromis social.
- La geografia humanista. Valora la importancia de la percepcio personal i subjectiva de l'espai en l'organitzacio de l'espai (arrels psico-sociologiques).Aplicacions escolars.

Practica:

a) Veure i analitzar en grup i comentar, la influencia de les diferents escoles geografiques en els textes de cass.
b) Llegir i comentar a classe l'article: BENEJAM,P. "El pensamiento geografico y la didactica de la geografia en E.G.B." Cuadernos de pedagogia n. 45 setb.78.

**ETODOLOGIA**

**La metodologia que intentem treballar preten que el noi sigui el protagonista del seu aprentatge. Com diu Piaget només amb l'activitat practica conciencioda assimilada, i adaptada, mitjançant la rectificació dels errors reconeguts podem apendre coses noves. Creiem que l'ensenyança ha d'esser una interelació alumne - professor i aquest més que un ordor, ura d'esser un guia, animador que ajudi i faciliti al noi l'aprenentatge, r tal d'aconseguir els objectius generals proposats, partirem de l'experiencia i coneixements dels alumnes i conciencient i refent, si cal, cada tema, el procés necessari per assolir els diferents conceptes mentals en l'assignatura.**
**ocurrerem que el treball que es farà tan a nivell individual com de grup,**

es basi en l'observació directa i indirecta, la sistematització de les experiències, la utilització i aprofundiment de les diverses técniques (realització i lectura de plànols, mapes, gràfiques, audiovisuals, lectura de la imatge, treball de textos, enquestes,..) necessàries per treballar l'assignatura amb agilitat.

Creiem indicada la utilització de la metodologia científica (que s'haurà de treballar a l'escola sobre tot a cicle superior, en la resolució de problemes reals i coneguts que ens interessin o de jocs de simulació, intentant de contrastar la hipòtesi amb els elements de que disposem.

Es procurarà organitzar diverses xerrades, que donaran, especialistes en algún tema que ens interessi.

Aquesta metodologia que preten seguir els passos per ajudar a desenvolupar el pensament concret fins assolir el pensament abstracte o formal, no descarta sino que valora la memoria que caldrà treballar un cop s'ha comprés la qüestio.

Creiem molt important l'aspecte de les relacions humanes, ens caldrà crear un clima de diàleg, confiança i crítica constructiva que ens ajudi a consolidar actituts positives:

- de comprensió i respecte a les persones, valorant el pluralisme.
- per coneixer, estimar i valorar el nostre país.
- amar adquirint la visió de la complexitat del món on vivim.

Per tal d'esser en últim terme persones útils a la societat.

AVALUACIO

Creiem necessaria l'avaluació per tal de coneixer i millorar elrendiment del treball, dels alumnes com de la professora.

- L'avaluació és continua al llarg del curs. No es faràn examens finals ni al juny ni al setembre.
- L'assistència a classe és necessaria i obligatòria.
- Cal tenir fets de forma correcta, per aprovar, els treballs practics i material didàctic que es proposa en cada tema. No es posarà nota per aquests treballs.
- Es faràn les proves escrites que calguin previ acord amb els alumnes.
- S'iniciarà en l'autoavaluació.
- Després d'un mes de classe es farà una revisió crítica de la marxa del curs.

ESCOLA UNIVERSITARIA DE
MAGISTERI. LLEIDA.
DEPARTAMENT DE CIÈNCIES [illegible]

DIPLOMATICA DE LES C. SOCIALS

BIBLIOGRAFIA GENERAL

Coneixements i consulta:

BENEJAM i altres. Intercambio Ed. Vicens Vives Barna. 1976.

BALANZA I altres. Ibérica Ed. Vicens Vives Barna. 1977.

GOUROU-PAPY. Compedio de Geografía General Ed. Rialp Madrid 1977.

STRAHLER A.N. Geografia Física Ed. Omega Barna. 1975.

VILA VALENTI. La Península Ibérica.

SOLE SABARI. Geografía de Catalunya Ed. Aedos Barna. 1958.

RIBA i altres. Geografía física dels Països Catalans Ed. Ketres Barna. 1979.

DEFONTAINES, P. Geografía dels Països Catalans Ed. Ariel Barna 1978.

LATORRE, R. Catalunya. Resum geogràfic. Ed. Darcino Barna 1977.

BENEJAM - FARRE. El Penedés Dossiers Rosa Sensat Barna 1979

REGLA, J. Història de Catalunya 2 vol. Ed. Aedos Barna.

VILAR, P. Catalunya dins l'Espanya moderna 4 vol. Ed. 62 Barna. 1964.

MONERS. Síntesi d'Història dels Països Catalans Ed. Dagrana Barna. 1976.

COMES - VERGES - RUIZ. Història contemporània de Catalunya Ed. Teide Barna 78

Lleida:

LLADONOSA, J. Història de Lleida Ed. Camps Calmet Tàrrega 1972

" " Història de la ciutat de Lleida Ed. Curial Barna. 1980.

" " El desarrollo urbano de Lérida a través de su Historia. Ed. Artis Lleida 1954.

" " Las calles y plazas de Lérida a través de su historia. Ed. Ilerda, Guimet Lleida 1961 4vol.

" " La ciutat de Lleida Ed. Darcino 3 vol. Barna. 1955, 59, 65.

MONSON JOSA, J. De com Lleida creix, progressa i prospera. 1920-30. Suriaca Lleida 1933.

MORELL -MAUREL. L'economia del Segrià. Ed. Caixa d'Estalvis de Cat. Barna 80.

OLIVES ROCA, M. "Lérida en la primera mitad del siglo XIX". Ilerda nº II, fac, 1 Lleida 1944.

ROCAFORT, C. Provincia de Lleida a CARRERAS CANDI, F. Geografia general de Catalunya. A Martin Editor Barna.

RECULL CONF. Les terres de Lleida en la Geografía, en L'economia i en la cultura catalana. Ed. Pòrtic Barna 1971.

SOL - TORRES. Lleida i el fet nacional català (1878-1911) Ed. 62 Barna 78

VALLVERDU, J. Hª de Lleida (explicada als joves) Dilagro Lleida 1979.

DOMENEC, LL. "Cent anys d'urbanisme a Lleida" Serra d'Or Barna. nov. 65.

C.A.U. nº 39 Lleida o la marginació setiembre - octubre 1976.

Didàctica:

BAILEY, P. Didàctica de la Geografía Cincel Kapeluz Madrid 1981

FRABBONI i altres. El primer abecedario; El [illegible] Ed. Fontanella Barna 80

TONUCCI, F. Alos tres años se investiga. Ed. Avance Barna.

THROOP, S. Actividades preescolares Ciencias Sociales. Ed. [illegible] Barna 72

PUJOL - RGIG. Observació i experimentació a parvulari. D. Rosa Sensat Barna 1979

CASAS i altres. Les ciencies socials a la etapa d'EGB. D Rosa Sensat Barna 79

ALFIERI, F. El oficio de maestro Ed. Avance Barna 1977

TONUCCI, F. La escuela como investigación Ed. Avance i Ed. Reforma de la escuela. Barna. 1979.

CIARI, B. Modos de enseñar Ed. Reforma de la escuela Barna. 1979.

DEBESSE - ARVISET. El entorno en la escuela; Una revolución pedagógica. (didc. Geografia) Ed. Fontanella Barna 1974

UNESCO. Método para la enseñanza de la geografía Ed. Teide Barna. 1970.

GIARDELLO - CHIESA. Areas de recerca a l'escola elemental Ed. Avance Barna. 1977.

" " Els instruments per a la recerca Ed. Avance Barna 1977.

FAURE, R. Medi local i geografia viva Ed. Laia BEN Barna 1977.

FOLCH, R. Natura, us o abús? Llibre blanch de la gestió de la natura als Països Catalans. Ed. Barcino 1976.

" Per qué es destrueix la natura? Ed. 62 La rambla Barna. 1977.

TARRADAS, J. Ecologia avui Ed. Teide Barna 1976.

PAMPALLONA, H. Interrogando a la atmósfera. EMA nº 1 Ed. Avance Barna 1975

ARENAS, J. Treballem la Geografía de Catalunya Gl. Quaderns Fitxes Barna 76

COLE - BEYNON. Iniciación a la geografia Ed. Fontanella Barna. 1979

MACAULAY, D. Castillo medieval Ed. Timun Mas Barna 1980

" Ciudad moderna Ed. " "

Revistes:

Guix Barna.

Perspectiva escolar Barna.

Carpetes monogràfiques. Taller de documentos. Ed. Adara La Coruña.

Col.lecció BT i BTJ. Ed. Laia Barna.

L'Avenç Barcelona

Universitat de Barcelona. - Revista de Geografía Universitat de Barcelona

Apunts I.E.P.S. nº 1, 13, 19, 24. Morcea Madrid

Cuadernos de Pedagogia

LUC. La enseñanza de la Mª a traves de los medios. Cincel Kapeluz madrid 81

LOF - RUSTIN. Didáctica de la Hª y de la Gª. Kapeluz Buenos Aires 1974

FRANQUEIRO, A. La enseñanza de las Ciencias Sociales Ed. El Ateneo B. Aires75

MINISTERIO DE EDUCACION. El Area Social en la E.G.B. Serie E.G.B. nº 4

PROGRAMAS DE LA UNIVERSIDAD DE CORDOBA

# DISEÑO CURRICULAR DEL AREA DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

## INTRODUCCION

En el curso académico 1989-90, los Profesores del Area de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de Córdoba, hemos renunciado voluntariamente a continuar impartiendo programas de asignaturas de contenidos culturales, tales como Geografía General, Geografía Humana, Geografía de España, Geografía Descriptiva, Historia I (Prehistoria, Antigua y Media), Historia II (Moderna y Contemporánea), Historia del Arte e Historia de Andalucía, con la finalidad de que las citadas disciplinas sean asumidas por los Departamentos universitarios competentes, por razones de la especificidad de su área de conocimiento, al objeto de tener la posibilidad de dedicarnos, a nivel de docencia e investigación, a nuestra área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

La inminente reforma del sistema educativo, con la ordenación de nuevas etapas o niveles y ciclos, así como cambios sustanciales en el diseño curricular de las Ciencias Sociales, la definición de un nuevo papel del profesor en el aula, el enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc..., nos animó a diseñar y experimentar diferentes programas que desarrollaran los contenidos de nuestra área.

Los programas diseñados fueron los siguientes:

- Didáctica del Medio Ambiente, 1º curso.
- Didáctica del Area Social en la E.G.B. 2º curso.
- Didáctica de la Geografía, 3º curso
- Didáctica de la Historia, 3º curso.
- Didáctica de la Hisroria del ARte, 3º curso.

Por razones obvias y relacionadas con el actual Plan de Estudios de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., las citadas asignaturas han sido programadas como asignaturas optativas para los alumnos de las especialidades de Ciencias Humanas y Filología, lo que representaba la ventaja de tener grupos reducidos, inferiores a 30 alumnos, que nos permitieran realizar más eficazmente la experimentación de dichos programas, en orden a lograr su concreción definitiva en los próximos planes de estudios que han de atender la formación incial del Profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, obligatoria y post-obligatoria.

Los programas de las citadas asignaturas han sido diseñados en equipo y siguiendo unos criterios comunes, inspirados en la Teoría Curricular, distinguiendo los siguientes apartados:

- Objetivos o metas generales a alcanzar.
- Programación y secuenciación de contenidos.
- Metodología.
- Actividades.

- Evaluación.
- Bibliográfía básica.

Finalmente, es necesario dejar constancia de que no hemos podido desprendernos de todas las asignaturas de contenidos culturales, al no querer ser asumidas por los Departamentos competentes por falta o desinterés del profesorado respectivo; de forma que en el presente curso continuamos desarrollando la docencia de algunas de estas disciplinas, tales como Geografía Humana, Geografía de España e Historia I.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

PROGRAMA DE

# " DIDACTICA DEL MEDIO AMBIENTE "

Asignatura Optativa de 1º Curso.

Departamento de Didácticas Especiales

Area de Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad de Córdoba.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

1.- OBJETIVOS GENERALES.

1. Comprender los mecanismos básicos que explican la estructura y dinámica de los ecosistemas, tanto naturales como sociales.
2. Fomentar actitudes de valoración, respeto y conservación del patrimonio medio--ambiental en todas sus vertientes.
3. Conocer las principales aportaciones de la psicología del aprendizaje y la psicología ambiental para una fundamentación psicopedagógica de la didáctica me---dio-ambiental.
4. Utilizar algunas estrategias básicas de enseñanza-aprendizaje propios de la intervención didáctica, especialmente las referidas al diseño y realización de --investigaciones medio-ambientales.
5. Desarrollar distintas alternativas de integración del enfoque medio-ambiental - en los curricula escolares, con especial referencia a las posibilidades de utilización didáctica de la problemática ambiental andaluza.
6. Adquirir una información suficiente sobre los principales problemas que plantea la degradación del medio ambiente en la sociedad actual y sus implicaciones para el futuro.

2.- CONTENIDOS.

BLOQUE I: EL HOMBRE Y EL MEDIO AMBIENTE. LA EDUCACION AMBIENTAL.

1. El medio ambiente, malla compleja de interacciones.

   1.1. Fuente de recursos
   1.2. Ambito cultural
   1.3. Receptor de la acción humana
   1.4. Mundo de valores
   1.5. Sistema de círculos concéntricos
   1.6. El hombre, medio ambiente del hombre

2. Las relaciones hombre-medio

   2.1. Necesidad de un replanteamiento ético
   2.2. El ecodesarrollo
   2.3. Evaluación del impacto ambiental
   2.4. La calidad de vida
   2.5. La solidaridad sincrónica
   2.6. La solidaridad diácronica

3. El medio ambiente natural

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013-CORDOBA

3.1. El aire y la polución atmósferica
3.2. El agua y la contaminación
3.3. El suelo, deterioro y destrucción
3.4. La flora y la fauna amenazadas

4. El medio ambiente sociohistórico

4.1. Crecimiento y concectración demográficas
4.2. Deterioro del medio urbano
4.3. Degradación del medio rural
4.4. Destrucción del patrimonio histórico-cultural
4.5. Sistema económico, consumo, energía y contaminación

5. Orígenes y desarrollo de la educación ambiental

5.1. Los orígenes del estudio del medio: la pedagogía intuitiva, la Escuela nueva
5.2. El desarrollo reciente de la educación ambiental
5.2.1. 1.968: primeras respuestas al problema
5.2.2. La creación del programa MAB
5.2.3. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano (Estocolmo)
5.2.4. El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA)
5.2.5. El programa Internacional de Educación Ambiental ( PIEA )
5.2.6. Seminario Internacional de Educación Ambiental (Belgrado)
5.2.7. Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental (Tbilisi)
5.2.8. Reuniones internacionales recientes
5.2.9. España en el contexto internacional de la Educación y didáctica ambientales

BLOQUE II: FUNDAMENTOS BASICOS DE LA DIDACTICA MEDIO-AMBIENTAL.

6. Bases epistemológicas y conceptuales: la Teoría General de Sistemas y las Ciencias Ambientales.

6.1. La concepción sitemática del medio ambiente: los ecosistemas
6.2. Estructura, dinámica e intercambios en los ecosistemas: cadena trófica, -- energía, ciclos, cambio y equilibrio,...

7. Fundamentos psicopedagógicos: vivencia, percepción y comprensión infantiles del medio ambiente.

7.1. La concepción constructivista del aprendizaje y el enfoque ambiental: desarrollo cognitivo y medio ambiente

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

7.2. Medio vivido: medio percibido y medio concebido

7.3. El aprendizaje del medio y la formación de aptitudes básicas: la observación del hecho físico y social, el reconocimiento de los seres vivos, la explicación causal de los fenómenos

7.4. El aula como sistema complejo y singular

8. Fundamentos didácticos y metodológicos.

8.1. El concepto del medio ambiente en su aplicación didáctica: características

8.2. El medio ambiente como alfabeto léxico y multibloque lógico

8.3. El medio ambiente como aula didáctica descentralizada

8.4. Estrategías de enseñanza-aprendizaje y didáctica medio-ambiental

8.4.1. La investigación escolar: niveles y vías de aplicación

8.4.2. Comunicación e interacción social: el trabajo en equipo y la intervención en el medio

8.4.3. El enfoque interdisciplinar en la investigación del medio

8.4.4. El Profesor como facilitador e investigador en el aula

9. Principios éticos

9.1. La educación ambiental como educación en los valores

9.2. La investigación del medio y vinculación escuela-comunidad

BLOQUE III: DIDACTICA MEDIO-AMBIENTAL Y CURRICULUM ESCOLAR.

10. La integración del enfoque ambiental en el curriculum escolar: posibles alternativas.

10.1. Incorporación de contenidos de crácter ambiental a los programas de distintas disciplinas

10.2. Los centros de interés ambientales

10.3. Las " disciplinas - piloto "

10.4. La co-animación

10.5 Métodos de proyectos

10.6. Utilización de unidades integradas de enseñanza-aprendizaje (módulos)

10.7. Reestructuración global del currículum

11. El currículum de E.G.B., y la utilización didáctica del medio ambiente

11.1. Preescolar: el medio ambiente como motivación, la vinculación afectiva y sensorial del niño al medio

11.2. Ciclo inicial y Ciclo medio: el medio ambiente como elemento globalizador de las distintas Areas

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013-CORDOBA

11.3. Ciclo Superior: el medio ambiente como factor integrador del trabajo interdisciplinar, la investigación medio-ambiental y los marcos generales de referencia

11.4. Medio urbano y medio rural: posibilidades y experiencias de utilización didáctica

11.5. Posibles " limitaciones " de una programación basada en el estudio del medio ambiente y alternativas: localismo, empirismo, superficialidad

12.- Pautas para el diseño de una investigación medio-ambiental.

12.1. El ambiente escolar: características que facilitan la investigación.

12.2. El planteamiento de los problemas y su selección.

12.3. Las creencias previas de los alumnos y su contraste.

12.4. El planteamiento de hipótesis

12.5. La búsqueda de información.

12.5.1. Métodos de trabajo: observación directa e indirecta, experimentación,...

12.5.2. Recursos y técnicas de recogida de información: salidas, encuestas, técnicas instrumentales,...

12.5.3. Aspectos a considerar para una buena recogida de información: validez y representatividad de las fuentes, factores de distorsión, registro de datos,...

12.6. La verificación de hipótesis y la elaboración de conclusiones: contraste entre las creencias previas y la información nueva.

12.7. La difusión escolar y extraescolar de los resultados.

BLOQUE IV: Análisis del medio ambiente andaluz. La enseñanza por el entorno ambiental.

13. El medio ambiente andaluz. Dimensión física.

13.1. El relieve. Las distintas unidades morfoestructurales.

13.2. La diversidad climatológica. Matices de diferenciación. Areas climaticas.

13.3. La hidrografía andaluza. El guadalquivir y la configuración de la red hidrográfica.

14. Los paisajes biogeográficos andaluces. Dimensión biológica.

14.1. La variedad de los paisajes vegetales.

14.2. La protección de la fauna.

15. La ordenación y utilización del espacio andaluz. Dimensión antrópica.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

15.1. Configuración del espacio andaluz en los distintos períodos históricos.
15.2. La comarcalización andaluza

3.- METODOLOGIA

Descansará básicamente sobre las siguientes bases: explicación del profesor, lectura-debate-resumen de documentación, realización de ejercicios prácticos puntuales en clase y trabajo de campo.
En función del aspecto concreto a tratar, se alternará el trabajo individual, el de grupo pequeño y el gran grupo.

4.- ACTIVIDADES

- Realización de fichas de contenido sobre documentos básicos y comentario de los mismos.
- Diseño y realización de una investigación medio-ambiental y propuesta de aplicación didáctica de la misma a un nivel-curso concreto de E.G.B.
- Debate en torno a cuestiones de actualidad en la problemática medio-ambiental.
- Realización de trabajos de campo sobre itinerarios rurales y urbanos.
- Visita, y estancia breve a ser posible, de algunas instalaciones expresamente dedicadas a promover la educación ambiental: granjas-escuela, aulas de la naturaleza,...

5.- EVALUACION

Será de carácter continuado, valorándose de manera especial el trabajo realizado a lo largo del curso en los diversos grupos. Y la participación individual en actividades dentro y fuera del aula.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

## 6.- BIBLIOGRAFIA

ASHBY, E. (1.981) Reconcialiar al hombre con el ambiente. Blume. Barcelona

BIFANI, P. (1.980). Desarrollo y medio ambiente. CIFCA, Madrid

CANTER, D. Y STRINGER, P. Y COLS. (1.978). Interacción ambiental. IEAL, Madrid

CAÑAL, P. Y otros (1.981). Ecología y escuela. Laia, Barcelona

CEOTMA (1.981). Psicología y Medio Ambiente, Min. de Obras Públicas y Urbanismo, Madrid.

CEOTMA (1.981 b). Biología y Medio Ambiente, Min. de Obras Públicas y Urbanismo, Madrid.

CEOTMA (1.982). Sociología y Medio Ambiente, Min. de Obras Públicas y Urbanismo, Madrid.

CEOTMA (1.984). Geografía y Medio Ambiente, Min. de Obras Públicas y Urbanismo, Madrid.

COLOM, A. (1.981). Hacia una teoría del medio educativo, ICE, Universidad de Palma de Mallorca.

DEBESSE-ARBISET, M-L- (1.983). El entorno en la escuela: una revolución pedagógica. Fontanella, Barcelona.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1.981). Environmental education. A review, HMSO, Londres

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA (1.981). Educación y Medio Ambiente. MEC, Madrid.

DIRECCIÖN GENERAL DE MEDIO AMBIENTE/ DIPUTACION DE BARCELONA (1.983). I Jornadas de Educación Ambiental. Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, Madrid

FERNANDEZ, M.L. y otros (1.981). La enseñanza por el entorno ambiental (Proyecto Experimental PEAC). MEC, Madrid.

FRABBONI, F. y otros (1.980). El primer abecedario: el ambiente. Fontanella, Barcelona.

FRABBONI, F. y ZUCCHINI, G.L. (1.985). L`ambiente come alfabeto. La Nuova Italia, Fisenze

GERONES, A.M. y otros (1.983). Salud y Medio Ambiente. Barcanova, Barcelona

GIOLITO, P. (1.98 ). Pedagogía del medio ambiente. Herder, Barcelona

GONZALEZ BERMUDEZ, F. (1.981). Ecología y paisaje. Blume, Barcelona

GONZALEZ BERMUDEZ, F. (1.985). Invitación a la ecología humana. Tecnos, Madrid

HANNOUN, H. (1.977). El niño conquista el medio. Kapelusz, Buenos Aires

JIMENEZ, F. y ARAGONES, J.I. (1.986). Introducción a la psicología ambiental. Alianza, Madrid.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

LUC, J.N. (1.981). La enseñanza de la historia a través del medio. Cince-Kapelusz, Madrid.

MAESTRE, J. (1.978). Medio ambiente y sociedad. Ayuso, Madrid

MARGALEF, E. (1.981). Ecología, Alianza, Madrid

MUNTAÑOLA, J: (1.980). Didáctica Medioambiental: fundamentos y posibilidades. Oikos-Tau, Barcelona

NADAL, M. y PUJOL, J: (1.983). El medi a l `escola: elements per a una reserca, Graó, Barcelona

NOVO, M. (1.985 a). Pedagogía y Medio Ambiente: guía de Educación Ambiental. UNED. Madrid.

NOVO, M. (1.985 b). Educación Ambiental. Anaya, Madrid

OLVERA, F. (1.987). La investigación del medio en la escuela. Penthalon, Madrid

RUIZ, A. (1.984). Nuestro entorno. Manual de educación ambiental. Penthalon, Madrid

SCHOOL COUNCIL (1.982). Evironmental Education: curriculum development proyects. London

TERRADAS, J. (1.979). Ecología y Educación Ambiental. Omega, Barcelona

UNESCO (1.980). La Educación Ambiental: las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilisi. Paris

UNESCO (!:)(·). L `approche interdisciplinaire en education relative a l `environnement. París

VARIOS (1.984). Tratado del Medio Ambiente. Lafer, Madrid.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
13-6-89
Entrada nº 263

PROGRAMA DE:

DIDACTICA DEL AREA SOCIAL EN LA E.G.B.

Asignatura Optativa de 2º curso

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

## OBJETIVOS GENERALES

- Determinar la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la enseñanza obligatoria, analizando y caracterizando sus objetivos educativos a todos los niveles.
- Adecuar el objeto u objetos de conocimiento y la metodología de las disciplinas que integran este área a la enseñanza.
- Definir y determinar las condiciones psicopedagógicas en las que han de desarrollarse los procesos de enseñanza-aprendizaje propios del área en los distintos niveles escolares.
- Analizar críticamente el actual diseño curricular del área de Ciencias Sociales en la Enseñanza General Básica, y los nuevos diseños para las diversas etapas de la futura enseñanza obligatoria.
- Capacitar a los alumnos con los instrumentos conceptuales y metodológicos necesarios para que puedan hacerse cargo de una clase de Ciencias Sociales en cualquier nivel escolar.
- Poner en contacto a los alumnos con los materiales y recursos didácticos más adecuados para la enseñanza de las Ciencias Sociales, de tal forma que no sólo conozcan su utilización sino que sean capaces de elaborar material no existente en el mercado.
- Señalar la importancia de la planificación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y el papel que pueden y deben cumplir cada uno de los elmentos (materiales y humanos) que intervienen en el proceso instructivo en este área.
- Potenciar la actitud investigadora de los futuros maestros respecto a todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la enseñanza obligatoria.

## CONTENIDOS

Se distribuyen en cuatro bloques temáticos, cuyo desarrollo no será necesariamente sucesivo, en el orden que aparecen aquí, sino que se adaptará flexiblemente al grupo concreto de alumnos y al tiempo real disponible.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

BLOQUE TEMATICO I: TEORIA Y METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES:

APORTACIONES A LA ENSEÑANZA:

1. La construcción histórica de las Ciencias Sociales.
   1.1. Concepto y criterios de clasificación de las Ciencias Sociales.
   1.2. Las disciplinas Sociales: delimitación de su objeto de estudio o campo de investigación

2. Epistemología y metodología de las Ciencias Sociales
   2.1. Problemática epistemológica reciente: objetividad, cuantificación, aplicación práctica, interdisciplinaridad.
   2.2. Filosofía de la Ciencia y Ciencias Sociales: paradigmas, teorías, hipótesis, leyes, sistemas y modelos: características generales del método científico y pertinencia de su utilización en Ciencias Sociales.

3. Corrientes de investigación en Ciencias Sociales y enseñanza.
   3.1. Geografía: caracterización global de las diversas tendencias (regional, cuantitativa, humanista, radical) y posibles aportaciones a la enseñanza.
   3.2. Historia: de la historia tradicional a la "nueva historia "; diversidad de enfoques e influencia en los programas escolares.
   3.3. Sociología, Economía, Antropología, Política, Historia del Arte: evolución reciente y aportaciones didácticas posibles.

4. Función de las Ciencias Sociales en el sistema escolar.
   4.1. Las finalidades educativas de las Ciencias Sociales: ¿del mito a la receta? Decadencia de la utilización ideológica e inadecuación frente al auge de los valores utilitaristas.
   4.2. Los medios de comunicación de masas como currículum oculto: sustitución y complementación de la enseñanza escolar de las Ciencias Sociales. Discurso televisivo y discurso escolar.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

BLOQUE TEMATICO II: PROBLEMATICA DEL APRENDIZAJE ESCOLAR EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES.

5. Los conceptos espaciales y la representación espacial.
   5.1. Desarrollo de las nociones espaciales:
   Espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido. Las categorías espaciales. Espacio topológico, espacio proyectivo y espacio euclidiano
   5.2. El espacio geográfico: características
   5.3. Aprendizaje de los conceptos espaciales y de la representación espacial en la E.G.B.: percepción subjetiva del espacio y mapas cognitivos; espacio estático y espacio dinámico; espacio bidimensional y espacio tridimensional.
6. Los conceptos temporales y el aprendizaje del tiempo histórico.
   6.1. Desarrollo de las nociones temporales:
   Tiempo vivido, tiempo percibido y tiempo concebido. Las categorías temporales.
   6.2. El tiempo histórico: rasgos fundamentales.
   6.3. El aprendizaje del tiempo histórico en la E.G.B.: criterios didácticos. Método sincrónico y método diacrónico. La formación del pensamiento cronológico y la representación temporal.
7. Los conceptos sociales y la representación del mundo social.
   7.1. Evolución de las nociones sociales.
   7.2. El aprendizaje de los conceptos sociales y la comprensión infantil del mundo social.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

## BLOQUE TEMATICO III: LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA: SITUACION ACTUAL Y CRITERIOS BASICOS DE PROGRAMACION DIDACTICA.

8. El diseño del currículum de Ciencias Sociales.
   - 8.1. Modelos genéricos de diseño curricular: abiertos, semiabiertos, cerrados. Ejemplicaciones.
   - 8.2. La concreción de objetivos: conceptos, procedimientos, y actitudes.
   - 8.3. Criterios para la selección, organización y secuenciación de contenidos. Comparación de curricula de Ciencias Sociales diversos.
   - 8.4. Del currículum a la programación: principios didácticos
9. El currículum de Ciencias Sociales en la enseñanza obligatoria española.
   - 9.1. Los antecedentes próximos: la enseñanza de la Geografía y la Historia durante el franquismo, la Ley General de Educación de 1970 y los nuevos programas de Ciencias Sociales.
   - 9.2. La situación actual: los Programas Renovados, la experimentación de la Reforma.
   - 9.3. Las perspectivas inmediatas: Reforma del sistema educativo y reforma del currículum. Los niveles de concreción del diseño curricular: Diseño Curricular Base y Proyectos curriculares en Ciencias Sociales.
10. Criterios para la programación en las diversas etapas de la enseñanza obligatoria.
    - 10.1. Educación Infantil.
    - 10.2. Educación Primaria.
    - 10.3. Educación Secundaria Obligatoria
11. La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales.
    - 11.1. Tipos de evaluación: formativa, sumativa, investigativa.
    - 11.2. Actividades de evaluación en Ciencias Sociales: distintos modelos.
    - 11.3. La autoevaluación y la evaluación del trabajo en grupos.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

## BLOQUE TEMATICO IV: ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

12. La observación.
    - 12.1. Caracteristicas generales, finalidades y tipología de las actividades de observación.
    - 12.2. La observación directa: el trabajo de campo en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Paisaje rural y urbano, restos y monumentos históricos, - museos. Guiones de observación.
    - 12.3. La observación indirecta. Recursos y material audiovisual: fotografías,- grabados, dibujos, diapositivas, transparencias, comics, películas, video, radio. La cartografía: lectura de planos y mapas. Entrevistas y encuestas: el cuestionario.

13. Las fuentes escritas
    - 13.1. Características, finalidades de la utilización didáctica y clasificación.
    - 13.2. Textos y documentos escritos: pautas para su elección, análisis y comentario.
    - 13.3. Prensa: diferentes niveles de aprovechamiento didáctico.
    - 13.4. El libro de texto: criterios para su análisis y selección; materiales alternativos para la biblioteca de aula.
    - 13.5. Otros materiales escritos: literatura infantil y juvenil, obras de consulta y referencias (diccionarios, enciclopedias, atlas), fuentes estadísticas.

14. Pensamiento escolar y estrategias metodológicas.
    - 14.1. Procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje de las Ciencias Sociales: anaálisis y razonamiento lógico, explicación causal y explicación intencional, empatía, relativismo.
    - 14.2. Metodología inductiva e hipotético-deductiva en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
    - 14.3. Recursos didácticos específicos: dramatizaciones, juegos de simulación, -- actividades de empatía,...

15. Socialización y enseñanza de valores.
    - 15.1. La socialización y el trabajo en grupo: finalidades, organización, técnicas y evaluación. Debate, mesa redonda,diario escolar, correspondencia, -- " dossier ", murales, maqueta,...
    - 15.2. Ideología y transmisión de valores en la enseñanza de las Ciencias Socia-

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

les: Valores dominantes y alternativos.

15.3. Educación cívica y sociedad democrática: formación para la convivencia. Nuevos enfoques de la educación cívica: educación para la paz, educación ambiental, educación para el consumo.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

METODOLOGIA

Cada bloque temático se desarrolla de la forma siguiente:

1. Entrega inicial de la documentación correspondiente, que incluirá:
   - Esquema-guión
   - Bibliografía específica.
   - Lecturas obligatorias.
   - Actividades prácticas.
2. Explicación de los aspectos fundamentales del guión entregado por parte del profesor.
3. Comentario, análisis y aclaración de dudas y demás cuestinarios acerca de las lecturas señaladas.
4. Realización y evaluación de las actividades prácticas puntuales.

ACTIVIDADES

Además de las fichas de contenido correspondientes a las lecturas obligatorias y a las actividades prácticas puntuales en cada bloque temático, los alumnos deberán realizar a lo largo del curso los trabajos que se describen a continuación:

1. Trabajo de investigación.

El futuro docente debe aprender a investigar con los niños y, portanto, es imprescindible que en su proceso de formación se incluya aprendizaje práctico de metodología didácticas de investigación. En concreto, los alumnos deben realizar a lo largo del curso una investigación en grupo sobre un tema elegidos por ellos. Se les facilita una amplia lista de sugerencias que intentan aproximarse a la potencial utilidad práctica en la escuela. Normalmente, son temas que podríamos denominar de investigación medioambiental, referidos al entorno local, provincial o autonómico, por la sencilla razón de que suele ser más fácil encontrar información abundante. En cualquier caso, se aceptan otros tipos de temas propuestos, con la condición de que el problema a investigar esté bien definido y haya posibilidades reales de realizar la investigación.

Los alumnos deberán seguir en su trabajo las distintas fases de aplicación de una metodología investigativa: elección del hecho o problema a investigar en función de su relevancia, formulación de la/s hipótesis de partida, delimitación de

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013-CORDOBA

espacio temporal del campo a investigar y de la muestra a analizar en su caso, recogida de información utilizando tanto fuentes directas como indirectas, elaboración y clasificación de la información recogida y representación gráfica de la misma, verificación de la/s hipótesis planteada/s, expresión del resultado y conclusiones.

Todo este proceso debe reflejarse en un dossier que cada grupo entrega antes de finalizar el curso, de tal forma que pueden utilizarse algunas sesiones de clase (o extralectivas, si ésto no es posible) para su exposición y comentario detallado.

El referido dossier tiene que recoger explícitamente los apartados siguientes:

- proceso seguido en la investigación.
- síntesis de los resultados obtenidos.
- fuentes y bibliografía utilizada.
- anexos estadísticos y documental.
- propuesta de programación del tema investigado, adaptada a un curso concreto de la E.G.B.

2. Trabajo en los colegios.

No puede concebirse una formación didáctica exclusivamente teórica, puesto que los alumnos no conseguirían los suficientes elementos para ser capaces de renovar la enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas de E.G.B. Es necesario que vean su aplicación práctica para que se convenzan de las posibilidades reales de llevar a cabo esta renovación y sean conscientes de los problemas que entraña.

Evidentemente, lo anterior implica el contacto directo con la actividad escolar, aprovechando básicamente los períodos de prácticas.

Los alumnos deben realizar a lo largo del curso un dossier individual en el que se recogen todas las observaciones realizadas en cada grupo y clase, el análisis de la actuación del maestro, la experimentación y valoración de los temas preparados personalmente, etc. Para la realización de este dossier se entrega un esquema o guión básico a todos los alumnos. La coordinación del trabajo práctico en las escuelas se hace en un doble sentido. Por un lado, reuniéndonos periódicamente fuera del horario lectivo (p.ej., una vez al mes) con cada uno de los grupos que asisten al mismo curso de la misma escuela: se trata de analizar las si--

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

tuaciones observadas en el aula y orientar el trabajo a realizar; cada cierto tiempo se valora en la clase de Didáctica el trabajo de los distintos grupos. Por otro lado, nos reunimos también periódicamente con los maestros colaboradores con el fin de debatir los posibles problemas que plantea la presencia de los alumnos, cuestiones generales relacionadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales, ...; intentamos relacionar en la práctica la formación permanente con la formación inicial y -- poner a disposición de los maestros los recursos humanos y materiales de que disponemos en la Escuela de Magisterio.

3. Trabajo sobre recursos y técnicas.

Cada uno de los grupos constituidos deberá escoger un recurso o técnica concreta de entre las que tienen una utilidad potencial en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y cuyo listado aproximado será facilitado por el profesor. El trabajo consistirá en la búsqueda de información (revisión bibliográfica) y de material relacionado con la utilización de dicho recurso o técnica, la síntesis de dicha -- información y la exposición al grupo-clase en el plazo acordado previamente.

EVALUACION

Será continua a lo largo del curso, valorándose de forma especial la participación del alumno dentro y fuera del aula y su colaboración en las tareas de grupo. La calificación final tendrá en cuenta de forma equilibrada los cuatro tipos de -- actividades señaladas; ejercicios individuales en cada bloque temático, dossier individual del trabajo en el colegio, trabajos de grupo sobre investigación y recursos didácticos.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

ANDINA, M.A. y SANTA MARIA, G.A. (1986). Aprendizaje de las Ciencias Sociales. El Ateneo Buenos Aires

BAILEY, P. (1981). Didáctica de la Geografía. Cincel-Kapelusz, Madrid.

BEYER, B.K. (1974). Una nueva estrategía para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La indagación. Paidós, Buenos Aires.

CARRETERO, M. ; POZO, J.I. y ASENCIO, M. (comps.) (1989). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Visor, Madrid.

FRANQUEIRO, A.A. (1972). La enseñanza de las Ciencias Sociales. El Ateneo, Buenos aires.

GONZALEZ, A. (1980). Didáctica de las Ciencias Sociales. CEAC, Barcelona.

GONZALEZ, I.; GUIMERA, C. y QUINQUER, D. (comps.) (1987). Enseñar Historia, Geografía y Arte. De los Reyes Godos al entorno social. Laia, Barcelona.

GRAVES, N.J. (1985). La enseñanza de la Geografía. Visor, Madrid.

GROSS, R.E. y otros (1983). Ciencias Sociales.Programas actualizados de enseñanza. Limusa, México.

HANNOUN, H. (1977). El niño conquista el medio. Las actividades exploradoras en la escuela primaria. Kapelusz, Buenos Aires.

JAROLIMEK, J. (1971). Las Ciencias Sociales en la educación elemental. Pax, México.

LUC, J.N. (1981). La enseñanza de la Historia a través del medio. Cincel, Madrid.

LLOPIS, C. y CARRAL, C. (1982). Las Ciencias Sociales en el aula. Narcea, Madrid.

MERONI, G. y otros (1980). Ciencias sociales y su didáctica. Humanistas, Buenos Aires.

PEREIRA, M. (comp.) (1982). La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia. ICE. Universidad de la Laguna.

RODRIGUEZ FRUTOS, J. (ed.) (1989). Enseñar Historia. Nuevas propuestas. Laia, Barcelona

VV.AA. (1987). La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un currículum integrado. MEC. Madrid.

VV.AA. (1988). Enxciclopedia práctica de Pedagogía. Planeta, Barcelona, vol. IV, pp. 151-306.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

PROGRAMA DE

# " DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA "

Asignatura Optativa de 3º Curso.

Departamento de Didácticas Especiales

Area de Didáctica de las Ciencias sociales

Universidad de Córdoba.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

# PROGRAMA DE DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA

INTRODUCCION.- ¿Qué es la Didáctica?. Sus fundamentos. La dialéctica Didáctica General-Didáctica Específica.

BLOQUE I.- FUNDAMENTOS EPISTEMOLOGICOS: LOS PARADIGMAS EN GEOGRAFIA Y SUS REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA.

Tema 1.- Los paradigmas clásicos.

1.- Determinismo:

1.1. Intento de formulación de leyes generales sobre las relaciones hombre-medio considerando los fenómenos humanos como determinados por su medio físico.

1.2. La institucionalización de la Geografía y el triunfo del positivismo.

1.3. Repercusiones en la enseñanza.

2.- Posibilismo:

2.1. Establece la relación hombre-medio en términos posibilistas y en un marco concreto: La Región.

2.2. El método inductivo y el trabajo de campo. Su aplicación a la enseñanza activa: El estudio del medio local y regional.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

Tema 2.- El paradigma neopositivista en Geografía.

1.- La Geografía cuantitativa.

1.1. Crítica de la Geografía desde una perspectiva funcionalista.
1.2. El método hipotético-deductivo y la búsqueda de leyes y modelos.
1.3. Aplicación a la enseñanza: Modelos de localización y distribución, estudios de difusión, juegos de simulación y técnicas de resolución de casos.

Tema 3.- El paradigma de la Geografía humanista y de la percepción.

1.- El enfoque psico-sociológico y la perspectiva fenomenológica y existencial.

1.1. La percepción y cognición ambientales.
1.2. Los problemas de comportamiento y motivacionales: La toma de decisiones espaciales.
1.3. Aportaciones a la enseñanza: Mapas cognitivos y representaciones espaciales en los niños, didáctica meido-ambiental, transmisión de valores.

Tema 4.- El paradigma neomarxista en Geografía.

1.- El enfoque antipositivista y la perspectiva marxista: La Geografía radical.

1.1. Crítica de la Geografía cuantitativa y

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013-CORDOBA

de la Geografía regional y humanista.

1.2. El espacio como producto social. Nuevos temas.

1.3. Repercusiones en la enseñanza: La distribución espacial de las desigualdades sociales y los modelos alternativos en la organización del espacio.

1.4. La transmisión de valores.

BLOQUE II.- PROBLEMATICA DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFIA.

Tema 5.- Conceptos y postulados básicos en Geografía.

1.- El estudio de la distribución del espacio terrestre.
2.- El análisis de localización de fenómenos.
3.- La reflexión sobre las relaciones del hombre con su medio ambiente.
4.- Objetivos terminales de aprendizaje en Geografía.

Tema 6.- El proceso de aprendizaje de los conceptos espaciales y la representación espacial.

1.- El espacio topológico.
2.- El espacio proyectivo.
3.- El espacio euclidiano.
4.- Los problemas de la percepción y la enseñanza de la Geografía.

BLOQUE III.- DESARROLLO DE HABILIDADES, TECNICAS, RECURSOS Y TRANSMISION DE VALORES A TRAVES DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA.

Tema 7.- Técnicas de trabajo para la enseñanza de la Geografía.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

1.- Trabajo en grupo/Enseñanza individualizada.

1.1. El trabajo en grupo: una técnica activa.
1.2. Aplicación de técnicas grupales en la enseñanza de la Geografía.
1.3. La evaluación de las técnicas grupales.
1.4. La enseñanza individualizada.
1.5. El trabajo individual dentro de una estrategia didáctica de habilidad mixta.
1.6. El lugar del trabajo individual en una educación integral.

Tema 8.- El trabajo de campo en Geografía: Método y posibilidades.

1.- El lugar del trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía.

1.1. El trabajo de campo tradicional. Nuevas orientaciones.
1.2. Distinción entre trabajo de campo e investigación de campo.
1.3. El trabajo de campo en el Ciclo Inicial y Medio de la E.G.B.
1.4. El trabajo de campo en el Ciclo Superior de la E.G.B.
1.5. Ejemplo de trabajo de campo.

Tema 9.- Los juegos de simulación.

1.- Estructura.
2.- Diseño.
3.- Dinámica.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

4.- Razones pedagógicas que validan su realización.
- Aprendizaje
- Flexibilidad
- Detección de problemas relevantes
- Práctica de decisiones

5.- Ejemplos de juegos de simulación en Geografía.

Tema 10.- La técnica de resolución de casos.

1.- Naturaleza de los problemas y nivel global del problema.

2.- Categorías relativas a los datos.

2.1. Nivel de abstracción.
2.2. Cantidad de elementos a tratar.
2.3. Aislamiento y evidencia de los datos.
2.4. Posibilidad de acceso a los datos.
2.5. Fiabilidad de los datos.
2.6. Organización de los datos.

3.- Factores inductores o inhibidores.

3.1. Familiaridad de la situación.
3.2. Evidencia y previsión del punto de partida.

4.- Circunstancias.

4.1. Realismo de la situación.
4.2. La organización de los roles.
4.3. La naturaleza de la motivación suscitada por el problema.

Tema 11.- Instrumentos para la investigación geográfica: El mapa.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

1.- La iniciación al mapa:

1.1. El premapa.
1.2. El esquema corporal.
1.3. El croquis.
1.4. Posición y orientación en el mapa.
1.5. Simbolismo.
1.6. Escala.
1.7. Lectura del mapa y diferentes edades del niño.
1.8. El mapa y las nuevas geografías: Las propuestas de COLE y BEYMOND.

2.- Los problemas de "Graficidad".
3.- El mapa topográfico.

3.1. Niveles de lectura del mapa topográfico.

4.- El mapa del tiempo.

Tema 12.- Instrumentos-recursos para la investigación en las aulas.

1.- Gráficas: Diferentes tipos de gráficas y aplicación didáctica.
2.- Cuestionarios.
3.- Entrevistas.
4.- Encuestas.
5.- Sistemas de cuantificación.
6.- Fichas.
7.- Ficheros temáticos.
8.- Ficheros de recursos.
9.- Colecciones.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

Tema 13.- Recursos en Didáctica de la Geografía. Los medios audiovisuales.

1.- Fotografía.
2.- Filminas.
- Análisis de la imagen.
- Comentario de filminas.
- Información sobre colecciones en Geografía.
3.- Retroproyector: Técnica y posibilidades.
4.- Casettes: Posiblidades de registro en trabajo de campo.
5.- Lectura de textos literarios.
6.- Montajes audiovisuales.
7.- El video.
8.- El cine y la televisión.

Tema 14.- Recursos en Didáctica de la Geografía. Itinerarios. Excursiones y visitas.

1.- Itinerarios.

1.1. Planteamiento.
1.2. Posibilidades.
1.3. Tipos de itinerarios.

2.- Excursiones.
3.- Visitas.

3.1. Tipos de visitas.
3.2. Dinámica organizativa.

Tema 15.- Recursos en Didáctica de la Geografía. El libro de texto y la biblioteca de consulta.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14D13 - CORDOBA

1.- El libro de texto.

1.1. Evolución del libro de texto.
1.2. Análisis metodológico-didáctico de libros de texto españoles.
1.3. Los libros de texto de otros países.

2.- La biblioteca de aula.

2.1. Criterios para la selección de libros de biblioteca de aulas.
2.2. Funcionamiento: Fichas.
2.3. Colecciones de biblioteca de aulas.

Tema 16.- La transmisión de valores en la enseñanza de la Geografía.

1.- Impulsar el conocimiento de otros pueblos de la tierra y descubrir la aportación de las diferentes culturas al patrimonio común de la humanidad. Tolerancia.
2.- Tomar conciencia de los graves desequilibrios económicos que existen en la tierra y de la amenaza que suponen para la paz mundial. Educación para la paz.
3.- Sensibilizar ante la degradación del entorno: preocupación por el mantenimiento y mejora del medio ambiente.
4.- Desarrollar el interés de los alumnos por los problemas de la comunidad a la que pertenecen.
5.- Toma de decisiones.

BLOQUE IV.- LA FUNCION DE LA GEOGRAFIA EN EL PROCESO EDUCATIVO.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

Tema 17.- La Geografía en los curriculum escolares.

1.- La Geografía en el curriculum integrado de las Ciencias Sociales.
2.- La Geografía en un curriculum de enseñanza secundaria.
3.- La Geografía en los curriculum de otros países.

Tema 18.- El curriculum de Geografía: Criterios para la programación de una unidad didáctica.

- Objetivos
- Contenidos
- Método
- Técnicas y recursos
- Evaluación

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

BIBLIOGRAFIA

BAILEY, P.: "Didáctica de la Geografía". Ed. Cincel. Madrid, 1.981
"La Didáctica de la Geografía: diez años de evolución". "Geocrítica" nº 36. Barcelona, noviembre 1.981

BOARDMAN, David: "New Directions in geographical Education". Ed. David Boardman. University of Birmingham, 1.985

CAPEL, H; LUIS, A; URTEAGA, L.: "La Geografía ante la reforma educativa". "Geocrítica" nº 53. Barcelona, septiembre 1.984

CAPEL, H; LUIS, A; URTEAGA, L.: "La Geografía en el curriculum de las Ciencias Sociales". "Geocrítica" nº 61. Barcelona, enero 1.986

CAPEL, H.: "Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea". Barcanova, Barcelona, 1.981

CARAZZI, M.: "Geografia. Pero conoscere l'ambiente". Feltrinelli. Milano, 1.977

GARCIA BALLESTEROS, A. y otros: "Teoría y práctica de la Geografía". Ed. Alhambra. Madrid, 1.986

GOMEZ MENDOZA, J. y otros: "El pensamiento geográfico". Ed. Alianza. Madrid, 1.982

GRAVES, N.J. (ed.): New Unesco Source book for Geography teaching. Lohgman The Unesco Press. París, 1.982

GRAVES, N.J.: "La enseñanza de la Geografía". Ed. Vigor. Madrid, 1.985

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales
C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

GRUP TOSSA: "Geografía. Materiales de clase". ICE de la Universidad de Alicante, 1.987

HARVEY, D.: "Teoría, leyes y modelos en Geografía". Ed. Alianza. Madrid, 1.983

HURCKLE, J.: (Ed): "Geographical Education. Reflection and Action". Oxford University Press. Oxford, 1.982

JOHNSTON, R.J. y otros: "La Geografía actual: Geógrafos y tendencias". Ed. Ariel. Barcelona, 1.986

LUIS GOMEZ, A.: "La Geografía en el Bachillerato español". Ediciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 1.985

MARTIN, E.: "Los juegos de simulación en E.G.B. y B.U.P." Ed. Cantonblanco. Madrid, 1.982

MARTIRARI, G.: "La Geografía como educazione allo sniluppo e alla pace". Laici Terzo Mondo. Bari, 1.984

COLE, J.P., BEYMON, N.J.: "Iniciación a la Geografía". Fontanella, Barcelona, 1.978-80

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

PROGRAMA DE

# " DIDACTICA DE LA HISTORIA "

Asignatura Optativa de 3º Curso.

Departamento de Didácticas Especiales

Area de Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad de Córdoba.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

## 1.- OBJETIVOS GENERALES

- Capacitar al alumno para el desarrollo de su actividad didáctica y profesional.
- Analizar los problemas más importantes que plantea la enseñanza de la Historia.
- Conocer los términos y los conceptos fundamentales propios de la asignatura.
- Conocer y analizar los presupuestos básicos que fundamentan el desarrollo didáctico de la Historia.
- Afinazar el espíritu democrático para favorecer la traslación de estos valores esenciales de nuestra sociedad a sus futuros alumnos.
- Fomentar la actitud creadora y el espíritu crítico.
- Fomentar la participación activa en clase y el trabajo en grupo para facilitar su posterior integración en el centro escolar que le corresponda.
- Despertar el interés del futuro docente hacia el conocimiento del mundo infantil en que desempeñará su futura labor.
- Desarrollar una actitud investigadora en los alumnos de las E.U.M. que les permita avanzar continuamente en su perfeccionamiento como Profesores de E.G.B. y que los capacite para solucionar cualquier problema de programación, evaluación o de metodología que pueda presentárseles en el desarrollo de su futura actividad docente.
- Habituar a los alumnos a tomar una actitud científica en el desarrollo de su trabajo.
- Proporcionar el conocimiento de los métodos, técnicas y recursos necesarios al futuro docente, para facilitar su posterior acción didáctica.
- Desarrollar hábitos de trabajo interdisciplinar con otros Departamentos y asignaturas

## 2.- METODOLOGIA

En el desarrollo de esta asignatura pretendemos seguir un método activo de enseñanza en el que se potencie la creatividad y la participación del alumno, que se concibe como un elemento dinamizador y activo del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un elemento pasivo y falto de motivación.

Con dicho método se pretende enlazar tres aspectos que consideramos fundamentales para la formación del futuro enseñante. En primer lugar, señalando la incidencia que en la enseñanza de la Historia han tenido y tienen los diferentes paradigmas sobre los que se cimenta la ciencia histórica. En segundo término, destacando la importancia que en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen los presupuestos psicológicos y didácticos. Por último, fomentando la capacidad de organización, síntesis y expre-

.../...

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013-CORDOBA

.../... sión de conocimientos que debe tener todo profesional de la enseñanza.

Para ello el curso se dividirá en dos cuatrimestres. En cada uno de ellos los alumnos se dividirán por grupos, y cada grupo elaborará una unidad temática de las recogidas en el temario de la asignatura siguiendo las orientaciones bibliográficas y metodológicas del profesor, y realizará una aplicación didáctica del tema que haya elaborado referida a un curso concreto de la E.G.B. En ella, además de realizar la pertinente programación del tema, se experimentarán posibles recursos, métodos, técnicas de trabajo ..., que pueden ser de utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Una vez confeccionado el tema y su aplicación didáctica se expondrá en clase, haciéndose una valoración de las ventajas que para la enseñanza de la Historia presenta el método, actividades, recursos ..., utilizados en la aplicación didáctica del tema.

Dentro de este plan de trabajo, las funciones del profesor consistirán fundamentalmente en:

- Exponer en clase los temas que considerándose fundamentales no hayan sido elegidos por los alumnos para trabajar con ellos.
- Dar una visión general de los distintos bloques temáticos, que servirá de introducción a la posterior exposición de los alumnos.
- Orientar a los alumnos, supervisar de forma sitemática su trabajo, dinamizar sus esfuerzos y potenciar la iniciativa de los diferentes grupos.

3.- TEMARIO

BLOQUE TEMATICO I: Epistemología. La teoría y su incidencia en la enseñanza de la Historia.

1. La Historia tradicional.

1º.- El Providencialismo:

1.1. Justificación Teleológica de la Historia.

1.2. Incidencia en la enseñanza y en los textos escolares.

- Aparición de hechos singulares que cambian y definen el curso Histórico.
- Biografías de personajes predestinados a incidir y transformar el rumbo Histórico.
- La Historia como muestra de la intervención de la providencia desde una perspectiva oculta.

2º.- Racionalismo e Idealismo:

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

2º.- Las nuevas corrientes de Teoria de la Historia.

5º.- Materialismo Histórico:

5.1. Las diversas concreciones teóricas. Su influencia posterior.

5.2. Su incidencia en la enseñanza y en los textos escolares.

- Aparición del concepto de modo de producción.
- Las formaciones sociales como eje de la Historia.
- Las clases sociales como protagonistas de la Historia.
- La economía como elemento definidor de la Historia.

6º.- 6.1. La Escuela de los Annales.

- La crítica al positivismo.

6.2. Su incidencia en la enseñanza y en los textos escolares

- Estudios de coyuntura y estructura.
- Referencias culturales y a las mentalidades de las distintas épocas.
- La Historia como problema.
- La Historia en construcción.
- La Historia como una totalidad que abarca todos los elementos de la realidad.

7º.- Implicaciones Didácticas de las nuevas corrientes Históricas:

- Los hombres como protagonistas del devenir Histórico: la enseñanza de la Historia y la formación y la formación de ciudadanos.
- Adquisición de un método de trabajo.
- Uso de las formas de un pensamiento verdaderamente activo.
- Formular preguntas. Ver problemas Históricos.
- Iniciación al hábito de formular hipótesis explicativas.
- Manipular de forma ordenada y crítica. Técnicas de trabajo.
- Adquirir técnicas de comunicación oral en grupo.
- Extraer conclusiones sobre la realidad Histórica.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

2.1. Hegel: el paso de la Filosofía a la teoría social.

2.2. Incidencia en la enseñanza y en los textos escolares.

- La definición de épocas o períodos desde la teoría.
- Los períodos racionales (de explendor de la humanidad) frente a irracionales (oscuros).
- Grecia y Roma frente a los antiguos Imperios Orientales.
- Renacimiento frente a edad Media. La época del --- triunfo de la Revoluciones Burguesas frente a las Monarquías absolutas.
- La Historia como instrumento militante de la Racionalidad Burguesa.

3º.- El Positivismo:

3.1. La reacción consciente contra las tendencias críticas desarrolladas por el racionalismo Aleman y Frances: Comte y Ranke.

3.2. Incidencia en la enseñanza y en los textos escolares.

- Los hechos como hilo conductor de la Historia: la Historia es una sucesión de hechos cronológicamente relacionados.
- La élite como protagonista de la Historia: Dinastias, Ministros Generales y Personajes singulares.
- Importancia de la cronología como elemento cohesionador de la Historia. Problemas de periodiza-- ción.
- La Historia sometida a los avatares de los acontecimientos políticos militares.

4º.- Implicaciones Didácticas de la Historia tradicional.

- La utilización consciente o inconsciente del paradigma conductista: estímulo-respuesta.
- La transmisión verbal de los conocimientos con algunas actividades de reforzamiento.
- El alumno mantiene una actitud pasiva ante la adquisición de los conocimientos.
- La memorización como única habilidad intelectual a desarrollar por los alumnos.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

BLOQUE II: PROBLEMATICA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

8º.- Las bases psicológicas de la enseñanza de la Historia:

8.1. La evolución psicológica del niño: la formación de los conceptos temporales y la adquisición de los conceptos Históricos.

8.2. El conocimiento de la Historia por el niño y el adolescente.
- La primera dificultad: comprender que la Historia se construye.
- Las dificultades para comprender los conceptos.
- Las dificultades para comprender la cronología.

9º.- Los conceptos temporales y el aprendizaje del tiempo Histórico.

9.1. El desarrollo de las nociones temporales. La teoría de Piaget de la concepción del tiempo en las diferentes etapas del desarrollo.

9.2. La evolución de los conceptos temporales. El tiempo histórico. Tiempo vivido, tiempo percibido y tiempo concebido. El tiempo factor consustancial de la Historia. La importancia de la configuración de los mapas cognitivos temporales: fechas, duraciones y mapas (cognitivos temporales). El aprendizaje de las categorias temporales: las duraciones, los ritmos, la sucesión, la simultaneidad.

9.3. El aprendizaje del tiempo histórico. Ventajas e inconvenientes del método sincrónico y del método diacrónico de la enseñanza de la Historia. Tiempo y espacio: la falsa oposición entre Historia local y la Historia Universal. Los tiempos de la Historia: la periodización y la cronología en la enseñanza de la Historia.

10º.- La adquisición de los conceptos Históricos:

10.1. La importancia de los conceptos históricos a la hora de comprender el pasado.

10.2. La adquisición de los conceptos históricos. Dificultades que plantea su consecución. El tránsito de los conceptos estáticos, o concretos y aislados a una comprensión más abstracta, dinámica e integrada en la dificultad para comprender los conceptos cronológicos, sociopolíticos, culturales ...

10.3. La construcción por los alumnos de los conceptos históricos.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

BLOQUE II: PROBLEMATICA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

8º.- Las bases psicológicas de la enseñanza de la Historia:

8.1. La evolución psicológica del niño: la formación de los conceptos temporales y la adquisición de los conceptos Históricos.

8.2. El conocimiento de la Historia por el niño y el adolescente.
- La primera dificultad: comprender que la Historia se construye.
- Las dificultades para comprender los conceptos.
- Las dificultades para comprender la cronología.

9º.- Los conceptos temporales y el aprendizaje del tiempo Histórico.

9.1. El desarrollo de las nociones temporales. La teoría de Piaget de la concepción del tiempo en las diferentes etapas del desarrollo.

9.2. La evolución de los conceptos temporales. El tiempo histórico. Tiempo vivido, tiempo percibido y tiempo concebido. El tiempo factor consustancial de la Historia. La importancia de la configuración de los mapas cognitivos temporales: fechas, duraciones y mapas (cognitivos temporales). El aprendizaje de las categorias temporales: las duraciones, los ritmos, la sucesión, la simultaneidad.

9.3. El aprendizaje del tiempo histórico. Ventajas e inconvenientes del método sincrónico y del método diacrónico de la enseñanza de la Historia. Tiempo y espacio: la falsa oposición entre Historia local y la Historia Universal. Los tiempos de la Historia: la periodización y la cronología en la enseñanza de la Historia.

10º.- La adquisición de los conceptos Históricos:

10.1. La importancia de los conceptos históricos a la hora de comprender el pasado.

10.2. La adquisición de los conceptos históricos. Dificultades que plantea su consecución. El tránsito de los conceptos estáticos, o concretos y aislados a una comprensión más abstracta, dinámica e integrada en la dificultad para comprender los conceptos cronológicos, sociopolíticos, culturales ...

10.3. La construcción por los alumnos de los conceptos históricos.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

- La necesidad de poner en práctica estrategías activas de aprendizaje para fomentar la comprensión de los conceptos históricos.
- El papel fundamental de la instrucción en la adquisición de -- los conceptos históricos.

BLOQUE III: Fundamentos Pedagógicos.Para la enseñanza de la Historia.

11º.- El diseño curricular en Historia. Objetivos, contenidos y métodos didácticos.

11.1. Los objetivos:

- Función de los objetivos en el currículum de la Historia. criterios para su selección.
- Tendencias actuales en la formulación de los objetivos: para la enseñanza de la Historia, según las nuevas aportaciones de la historiografía, los criterios psicopedagógicos y los criterios politico sociales.

11.2. Los contenidos:

- La necesaria relación entre objetivos y contenidos.
- Criterios para la selección y organización de los contenidos.
- La elaboración de unos programas que articulen unos conocimientos significativos y adaptados a las posibilidades intelectuales de los alumnos que permitan el desa-- rrollo de las habilidades intelectuales propias de cada edad y de la práctica de los recursos metodológicos propios de la Historia.
- La necesidad de una programación global de la enseñanza de la Historia desde la E.G.B. hasta el final de las enseñanzas medias: la jerarquización de los contenidos y de las habilidades.

11.3. El método.

- El papel del método didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. El método como aglutinante de los principios didácticos y psicológicos.
- Métodos didácticos para la enseñanza de la Historia: método de investigación en el aula, el método de proyectos, la investigación de la Historia en la didáctica medio-ambiental, la didáctica medio-marcos generales referen-- ciales.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

12º.- Técnicas y habilidades I: Técnicas para localizar, recoger y organizar la información:

12.1. La importancia de las técnicas y habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

12.2. La necesidad de localizar, recoger y organizar la información.

- La utilización del medio como fuente de información.
- El paisaje y los restos del pasado como documentos.
- El bloc de notas y la cámara fotográfica, elementos utilizados en la recogida de información.

12.3. La memoria y la experiencia, otra fuente de información.

- El valor de la memoria y del testigo como documento histórico.
- La entrevista y la encuesta como medios para obtener información.
- Técnicas fundamentales para la utilización de entrevistas y cuestionarios.
- La utilidad didáctica de las encuestas y de las entrevistas.

12.4. Las fuentes escritas:

- La prensa y el material bibliográfico. Su utilidad como fuente de información.
- La necesidad de trabajar con fichas para poder organizar la información:
  - Fichas de vocabulario.
  - Fichas bibliográficas.
  - Fichas de contenidos: las técnicas del resumen
- El comentario de texto:
  - Objetivos del comentario de texto
  - Criterios para su selección.
  - Fases de la realización del comentario
  - Finalidad del comentario de texto
  - Aproximación al tema presentado
  - Profundización en el tema

13º.- Técnicas y habilidades II: técnicas para interpretar la información: mapas, gráficos y esquemas.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales.
C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

13.1. El mapa: instrumento de trabajo en Historia.
- Los problemas que plantea la representación simbólica
- Función del mapa en la enseñanza de la Historia
- Tipos de mapas.
- Posibilidades de trabajo con mapas históricos

13.2. Los gráficos:
- Tipos de gráficos.
- Aplicaciones en la enseñanza de la Historia. Líneas del tiempo y su utilidad para la ubicación temporal del hecho histórico.

13.3. Los esquemas:
- Tipos de esquemas
- La utilidad de los esquemas en la clase de Historia

14º.- Técnica y habilidades III: Técnicas para comunicar los resultados obtenidos.

14.1. Las técnicas expositivas - la expresión individual y en grupo de los resultados obtenidos.

14.2. El diario escolar, los murales y el dossier como medida de expresión de la investigación escolar: orientaciones técnicas para confeccionar un dossier en la clase de Historia.

14.3. La dramatización: su utilidad para motivar, fijar y reforzar los conocimientos históricos.

14.4. La maquetación, la construcción de proyectos.
- Características y tipos de proyectos.
- Fases en la ejecución de un proyecto.
- Posibilidades de las maquetas y de la construcción de proyectos en la clase de historia.
- Motivación.
- Investigación tecnológica.
- Exposición del resultado de una investigación escolar.

15º.- Recursos didácticos I: el libro de texto y la prensa.

15.1. El libro de texto:
- El libro de texto como fuente de información: el problema de los estereotipos y las generalizaciones: inadecuación del libro de texto tradicional a una metodología activa.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

- El libro de texto en España: problemas fundamentales que plantea.
- Normas para analizar el libro de texto: criterios de selección.

15.2. La prensa.

- La utilización de la prensa en el aula: un recurso de fácil acceso para el estudio de la Historia contemporánea.
- Importancia del conocimiento progresivo de los escolares, de la estructura de la información periodística: organización formal e intencional del mensaje periodístico.
- Diferentes posibilidades de utilización de la prensa como recurso didáctico y fuente de información: seguimiento de la situación geopolítica mundial, situación de países .. Tratamiento didáctico de los temas de actualidad.

16º.- Recursos didácticos II: los medios audiovisuales.

- La función de la imagen en la enseñanza de la Historia.
- El manejo audiovisual en la racionalización del acto didáctico: modificación de la relaciones profesor-alumno.
- Paralelismo entre el código linguístico y el codigo de la imagen: selección, evaluación, cuantificación y crítica de los contenidos transmitidos.
- El material audiovisual como fuente de información para la clase de Historia: ventajas e inconvenientes de los distintos recursos que pueden utilizarse: fotografía, diapositivas, transparencias, peliculas, carteles, comic, televisión y video.
- La confección de audiovisuales en la clase de Historia. El montaje audiovisual.

17º.- Recursos didácticos III: Museos, monumentos, archivos y tradición oral, recursos necesarios en la enseñanza de la Historia.

- La importancia de los recursos, de los munomentos y de la tradición oral en la enseñanza de la Historia:un acercamiento al medio.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

- Objetivos que deben alcanzar con su estudio, dependiendo de su utilización como:
  - Elementos motivadores.
  - Recursos de ampliación.
  - Recursos de profundización.
- La visita de estudio a museos y monumentos:
  - Fases para su preparación.
  - Tipos de visita: inmersión, conferencia y descubrimiento
  - La ficha didáctica. Su confección y posibilidades que ofrece en la visita de museos y monumentos.

  Los itinerarios urbanos y las excursiones histórico artísticas: un acercamiento al período histórico de la comunidad.
  - La memoria colectiva como recurso didáctico en la clase de Historia: ventajas y limitaciones.
  - Las posibilidades didácticas de los archivos.
  - Museos, monumentos, archivos y tradición oral, recursos que fomentan la conciencia cívica. La defensa del patrimonio cultural en la escuela.

18º.- Recursos didácticos IV: los juegos de simulación.

- Interés pedagógico y didáctico de los juegos de estrategia y simulación: los juegos como motivación, fuente de información o expresión de una investigación.
- Posiciones acerca del valor pedagógico de los juegos de estrategia y simulación: creatividad y pensamiento divergente.
- Limitaciones e inconvenientes de los juegos de estrategia y simulación aplicados a la clase de Historia.
- Variables que influyen en el rendimiento de los juegos de simulación.
- Diversos elementos característicos de los juegos de estrategia y simulación.
- Relación y crítica de los juegos existentes en un mercado.

19º.- Evaluación.

19.1. La evaluación como elemento indispensable para tener información del proceso de aprendizaje del alumno.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

- Los fundamentos de la evaluación en Historia:
  - Los conocimientos.
  - Las actitudes.
  - Las habilidades y técnicas.
  - Los problemas que plantea la evaluación del proceso de socialización del alumno.

19.2. La evaluación como diagnóstico de la acción educativa del profesor. Punto de partida para reorganizar el saber y reorientar los aprendizajes.

19.3. Técnicas y procedimientos de evaluación en Historia.
- Pruebas orales.
- Pruebas escritas.
- Pruebas objetivas.
- Debates.
- Entrevistas.

BLOQUE IV: La Historia en los currícula escolares

20º.- La Historia en el marco de la E.G.B.

20.1. La nueva estructura curricular de la E.G.B.: los programas renovados:
- El ciclo como unidad organizativa.
- Estructura de los contenidos: bloques temáticos, temas de trabajo, niveles básicos de referencia y actividades.

20.2. La Historia y las Ciencias Sociales.

20.3. La importancia tradicional de la Historia en los programas escolares de Ciencias Sociales.

20.4. Problematica que plantea la enseñanza de la historia en este nivel.

21º.- La Historia en el contexto de las Ciencias Sociales en los ciclos inicial y medio de la E.G.B.

20.1. Ciclo inicial:

Características psicoevolutivas: el período preoperacional.
- Objetivos del área de experiencias para el ciclo inicial.
- La inclusión de las Ciencias Sociales en el área de experiencias: un planteamiento globalizador.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

- La estructura de los contenidos en bloques temáticos: los centros de interés.

20.2. Ciclo medio:

- Características psicoevolutivas: período concreto.
- Objetivos del área social para el ciclo medio.
- El valor del entorno como elemento aglutinador del área.
- La ampliación de los conceptos espaciales y de la representación espacial.
- La introducción a la historia a través de tradiciones, leyendas, monumentos históricos ... Acercamiento a la cronología a través de secuencias temporales de la vida del niño o de miembros de su familia.

22º.- La Historia en el contexto de las Ciencias Sociales en el ciclo superior de la E,G.B.

- Las características psicoevolutivas: el tránsito al período formal
- La situación legal del Area Social en el ciclo superior. La vigencia de los programas de 1.971.
- Los objetivos del Area Social en el ciclo superior:
  - El desarrollo de la capacidad crítica de los fenómenos sociales.
  - La educación para la convivencia democrática.
- Los contenidos en el ciclo superior. La necesidad de la interdisciplinareidad en este ciclo.
- La Geografía y La Historia, materias eje de una programación interdisciplinar.
- La progresión y maduración de los conceptos espaciales y de la representación espacial.
- La mejor comprensión de los conceptos históricos.
- La persistencia de las dificultades de comprensión del tiempo histórico.
- La necesidad de un equilibrio entre el método y los contenidos en la enseñanza de la Historia.

4.- ACTIVIDADES.

El modelo de clase señalado en el apartado segundo de este programa conlleva una serie de actividades que el alumnos ha de realizar a lo largo del curso, tales como la confección de itinerarios históricos, artísticos, realización de visitas a archivos,

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

museos y monumentos, proyección y comentario de películas o diapositivas, confección de encuestas, cuestionarios ... Además de ello, creemos conveniente que el alumno realice a lo largo del curso una serie de lecturas de monografías, obras generales o artículos relacionados con la materia de la asignatura, y que se ejercite en la realización de comentarios e interpretación de textos, gráficos y mapas históricos, abriéndose sobre las posibilidades que ofrece la utilización de estas técnicas en la E.G.B.

5.- EVALUACION.

En concordancia con la metodología desarrollada la evaluación final será contínua, ya que no está concebida como un añadido del proceso de enseñanza-aprendizaje sino como parte integrante de él.

En esta evaluación se valorarán el nivel y relevancia de los conocimientos, métodos y técnicas adquiridos a través de las diferentes actividades, pero igualmente se irá contemplando el desarrollo personal del alumno.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
partamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

## 6.- BIBLIOGRAFIA.

ANTISERI, D. Epistemología contemporánea e didacttica della storia, Armando, Roma 1.974

BALIBAR, BARCELO, FONTANA Y OTROS: " Hacia una nueva historia ". Akal, Madrid 1.976

CARDOSO, C.F.S. y PEREZ BRIGNOLI, H. Los métodos de la Historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia - demográfica, económica y social. Crítica, Barcelona. 1.976

CARDOSO, C.F.S. Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia. Crítica, Barcelona. 1.981

CARRETERO, M; POZO, J.I. y ASENSIO, M. " La enseñanza de la historia, un enfoque -- cognitivo. Ponencia presentada en el Simposio sobre la Enseñanza de las Ciencias - Sociales en la E.G.B. y E.E.M.M., ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid 1.985

DELVAL, J. " La formación de las Nociones Sociales, M.E.C., Madrid 1.986

DELVAL, J. " La representación infantil del mundo social " Infancia y aprendizaje. Nº 13, pag. 35-67, Madrid. 1.981

DICKINSON, A.K., LEE P.J. " History Teaching and historical understanding " Heinemann Educational Books. London, 1.978

DICKINSON, A.K., LEE P. J. y ROGERS, P.J. Learning History. Heinemann. Educational Books. London, 1.984

FEBVRE, L. " Combates para la Historia. Ariel. Barcelona, 1.974

FONTANA, J., Historia: analisis del pasado y proyecto social. Crítica. Barcelona, 1.982

GUARRACINO, S. y REGAZZINI, D., Storia e Insegnamento della storia, Feltrimelli, Milano 1.980

HANNOON, H ; " El niño conquista el medio " kapeluzs. Buenos Aires, 1.977

LUC, J. N., " La enseñanza de la historia a través del medio " Cincel. Kapeluzs Madrid 1.981

MARCUSE, H., " Razón y revolución " Alianza, Madrid 1.971

OSSANNA, E. D. y OTROS: El material didáctico en la enseñanza de la historia. El Ateneo. Buenos Aires, 1.984

POINSSAL - NIEL, J. La tecnología en la enseñanza de la Historia. Dikostau. Barcelona, 1.977.

POPPER. K. La miseria del historicismo. Alianza. Madrid, 1.973

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

PIAGET, J. El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. F.C.E. México 1.975

POZO, J.I., El niño y la historia. MEC. Madrid 1.985

POZO, J. I., Y CARRETERO, M., " El adolescente como historiador " Infancia y aprendizaje Nº 23 pag. 75-90 Madrid 1.983

RICCABONE, P: Didácttica della storia e dell`educazione civica la scuola, Brescia,1.984

PORTAL, CH. The history curriculum for teacher. Falmer press. London 1.987

SCHAFF, A. : Historia y verdad. Ed. Crítica, Barcelona, 1.976

SOBOUL, G., LE GOLF, J. y otros. " La historia hoy " Ed. Avance, Barcelona,1.976

TOPOLSKY, J. : Metodología de la historia, Ed. Cátedra. Madrid, 1.982

VILAR, P. : Iniciación al vocabulario del análisis histórico. Ed. Crítica, Barcelona, 1.980.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

PROGRAMA DE

# " DIDACTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE "

Asignatura Optativa de 3º Curso.

Departamento de Didácticas Especiales

Area de Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad de Córdoba.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

**OBJETIVOS**

Adquirir los conocimientos necesarios para valorar y comprender la Historia del Arte.

Obtener los conceptos, técnicas y términos artísticos fundamentales de Historia del Arte para adquirir una idea precisa de la función que puede desempeñar en la EGB y en la Educación Secundaria.

Capacitar al alumno para la correcta inclusión de la Historia del Arte dentro de los programas del Area Social de la EGB y de la Educación Secundaria.

Fomentar el contacto directo con las obras de arte.

Desarrollar la sensibilidad y la capacidad de apreciación estética.

Fomentar la creatividad.

Despertar la capacidad de valoración de nuestro patrimonio artístico-monumental y responsabilizar a los alumnos en su conservación y enriquecimiento.

**METODOLOGIA**

El método que pretendemos desarrollar en esta asignatura es fundamentalmente activo, y tiende a potenciar la creatividad y la participación.

Al concebir al alumno como un elemento dinamizador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se potenciará la interacción en la clase, reservando para el alumno gran parte del protagonismo que tradicionalmente ha recaido en el profesor. Este deberá ser fundamentalmente el animador y coordinador de los trabajos propuestos.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

## ACTIVIDADES

El alumno habrá de realizar una serie de actividades individuales y/o en grupo. Estas actividades serán:

Realización y exposición de un tema del programa con manejo de bibliografía y utilizando los recursos didácticos adecuados.

Comentario de diapositivas. Aprender a ver.

Diseño curricular de una unidad didáctica.

Visitas al Museo Arqueológico y al Museo de Bellas Arte enmarcadas dentro de una programación concreta de EGB.

Realización de un itinario histórico-artistico.

Estudio y visita a un monumento y realización de recursos didácticos para un determinado ciclo de la EGB.

Visita a una exposición de arte contemporáneo y entrevistas a su autor.

El contenido y desarrollo especificos de estas actividades, dependerá de diferentes causas (preferencias de los alumnos, necesidad de coordinación con los colegios de prácticas, incidencia en el programa de determinadas efemérides, etc.)

## EVALUACION

En concordancia con la metodologia desarrollada la evaluación será continua, ya que no está concebida como un añadido del proceso de enseñanza-aprendizaje sino como parte integrante de él.

En esta evaluación se valorarán el nivel y relevancia de los conocimientos, métodos y técnicas adquiridos a través de las diferentes actividades pero igualemente se irá contemplando el desarrollo personal del alumno.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

## I.- EPISTEMOLOGIA DE LA HISTORIA DEL ARTE Y SU REPERCUSION EN LA ENSEÑANZA.

1.- Objeto dela Historia del Arte.
- 1.1.- La obra de arte: precisión del concepto.Origen del arte.
- 1.2.- La obra de arte, la sociedad y el artista: aportación sociocultural;aportación individual.
- 1.3. La obra de arte y la realidad. Esfuerzos de aproximación.La disección de la realidad.

2.- La enseñanza tradicional de la Historia del Arte.
- 2.1. La biografía como método: G.Vasari.Winckelman y la superación del esquema biográfico.
- 2.2.- El método positivista Lanzi y el nacionalismo romántico. Torres Balbás. Burckardt y la superación del positivismo.
- 2.3.- El formalismo post-Kantismo.La escuela de Viena.El formalismo estricto de Wolfflin.Diego Angulo.

3.- Nuevas tendencias metodológicas y su repercusión en la enseñanza.
- 3.1.- El método iconológico. Warburg y Salx. Panofsky y la concreción del método. Santiago Sebastian.
- 3.2. El método sociológico. El marxismo y la crítica social del arte. La escuela de Frankfurt. Antal y Hausser.El método sociológico en España.
- 3.3.- El método psicoanalítico. Freud y Jung.
- 3.4.- El método estructuralista. P.Francastel: el estructuralismo sociológico.La teoría de la Gelstat. El estructuralismo lingüístico.

## II.PROBLEMATICA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DEL ARTE.

4.- Necesidad del arte en la educación.
- 4.1.- Arte y sensibilidad.
- 4.2.- La realización por el arte.
- 4.3.- El arte como factor de socialización.
- 4.4.- El arte y el desarrollo de las capacidades expresivas.

5.- Valor documental de la obra de arte.
- 5.1.- El Patrimonio histórico-cultural.
- 5.2 - El conocimiento de nuestro Patrimonio, esencial para su respeto y conservación.
- 5.3.- El maestro y la conservación del Patrimonio local:labor informativa; legislación sobre monumentos.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013-CORDOBA

6.- Arte y percepción visual.
6.1.- Percepción visual y psicologia del aprendizaje.
6.2.- La percepción de los componentes de la imagen artistica: factores estéticos o formales; factores histórico-culturales. El mensaje subliminal.
6.3.- Aportaciones de la cultura visual de masas: aumento de la capacidad perceptiva. Creación y divulgación de una nueva iconogrfia.

7.- La obra de arte en el tiempo y en el espacio.
7.1.- Los cambios estilisticos.
7.2.- Diferencias entre estilo y moda.
7.3.- La concepción estética en otras culturas.

8.-Comprensión de conceptos y técnicas especificas de Historia del Arte.(I).Manifestaciones artisticas tradicionales.
8.1.- Arquitectura: espacio externo y espacio interno. Elementos estructurales y decorativos. Encuadre histórico.
8.2.- Escultura. La representación tridimensional. Estudio temático.Encuadre histórico.
8.3.- Pintura. La figuración plana. Estudio temático. Encuadre histórico.
8.4.- Tècnicas tradicionales de representación.

9.- Comprensión de conceptos y tècnicas especificos de Historia del Arte. (II).Artes visuales contemporáneas.
9.1.- El cartel: la envoltura estética del mensaje.
9.2.- El comic. Temática más frecuente: animales humanizados, humor, aventuras, y ciencia ficción.
9.3.- La fotografia: reportaje, revista ilustrada, fotonovela y fotografia artistica.
9.4.- El cine: su lenguaje y estructura.
9.5.- Nuevas técnicas de representación.

III.-MEDIOS Y RECURSOS DIDACTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE.

10.-El monumento histórico-artistico.
10.1.-La observación directa, fundamental en una metodologia inductiva y activa.
10.2.-La utilización del medio como fuente de información. La defensa y conservación del Patrimonio. Fomento de la conciencia civica.
10.3.-Localización, datación e interpretación de restos arqueológicos y monumnetos.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013-CORDOBA

10.4.-Planteamiento de una visita y objetivos que se persiguen.
10.5.-Fases para el desarrollo de una visita y/o itinerario histórico-artístico.
10.6.-Valoración y exposición de los resultados.

11.-La visita a un museo.
11.1.-El museo como archivo de documentos. El museo, medio vivo de aprender Historia e instrumento para educar la sensibilidad estètica.
11.2.-Conocimiento del museo e información del mismo. Departamentos de Educación.
11.3.-Tipos de visita.
11.4.-Objetivos que se persiguen y planteamiento de la visita.
11.5.- Fases de la visita a un museo.

12.-El comentario de diapositivas de obras de arte.
12.1.-Importancia de la imagen een la sociedad actual.
12.2.-Objetivos del comentario de diapositivas. Criterios para su selección.
12.3.-Aspectos a analizar: la forma y el fondo. Relación forma-fondo. Valoración personal.

13.-El comentario del texto histórico-artístico.
13.1.-Objetivos del comentario y criterios para su selección.
13.2.-Fases en su realización: información, interpretación y conclusión.
13.3.-Finalidad del comentario de texto.

14.- Los medios audivisuales.
14.1.-Necesidad de su utilización en la sociedad actual.
14.2.-El material audiovisual como fuente de información. El problema de la manipulación. El riesgo de la estandartización.

14.3.-Conocimiento de técnicas e instrumentos.
14.4.-Fases del montaje audiovisual.
14.5.-El audiovisual como culminación y expresión de la investigación escolar.

15.- Algunas técnicas para comunicar resultados y/o evaluar una unidad didàctica de Historia del Arte.
15.1.-Las tècnicas expositiva. La expresión individual y en grupo.
15.2.-La elaboración del dossier.
15.3.-Los murales.
15.4.-La dramatización.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013-CORDOBA

15.5.-La maquetación y la construcción de proyectos históricos-artísticos.

IV.- DISEÑO CURRICULAR DE HISTORIA DEL ARTE EN LA EGB Y SECUNDARIA.

16.- Situación actual de la enseñanza de la Historia del arte.
16.1.-La enseñanza del arte en los distintos ciclos de la EGB.: nivel teórico, nivel práctico o recurso didáctico.
16.2.-La Historia del Arte en los programas de Cultura Andaluza.
16.3.-La Historia del Arte en los anteproyectos de la Reforma de la Educación de la EGB y de la Secundaria.
16.4.-La Historia del arte en los libros de textos escolares.

17.- Ciclo Inicial.
17.1.-Reconocimiento de los materiales.,
17.2.-Lenguaje artístico; formas y colores.
17.3.-Proceso creador: punto, línea, plano y proporciones.
17.4.-Contemplación estetica: la visualización de imagenes no explicativas.
17.5.-El valor de la narrativa: los mitos.

18.- Ciclo Medio
18.1.-El concepto espacial y su representación.
18.2.-El habitat y la ciudad. Urbanismo local para inscribir los monumentos.
18.3.-La visualización de imágnes, la percepción.
18.4.-Aproximación a la lectura de la obra.
18.5.-Anotación de los primeros símbolos.

19.-Ciclo Superior.
19.1.-Análisis propiamente dicho de la obra artística.
19.2.-Iniciación a la iconografía.
19.3.-Conocimiento de los sistemas de representación: escultura y arquitectura.
19.4.-La Historia el Arte: la ampliación del ámbito provincial y regional.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

## BIBLIOGRAFIA

APARICI, R. y GARCIA MATILLA, A.: Lectura de imágenes, Ediciones de la Torre, Madrid, 1987.

BERGER, J.: Modos de ver. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.

BOEHMER, M.: Museo y escuela . ICE., Universidad de Barcelona,1981.

BORRAS, V. y otros: Introducción general al Arte. Istmo, Madrid, 1980.

BOU.Ll.: Cómo enseñar el arte. CEAC. Barcelona, 1986.

CHECA, F y otros: Guia para el estudio de la historia del arte. Cátedra, Madrid, 1980.

ECO.U.: La definición del arte. Diamante, Barcelona, 1971

FERNANDEZ ARENAS, J.: Teoría y metddología de la Historia del Arte. Anthropos Barcelona, 1982.

FISCHER, E.: La necesidad del arte. Peninsula, 1975.

FRANCASTEL, P.: Sociología del arte. Alianza, Madrid, 1975.

FULLELA, F.: Programación de la visita escolar a los museos. Escuela Española, Madrid, 1987.

GIACOMANTONIO, M.: La enseñanza audiovisual. Gustavo Gili, 1979.

GLOTON, R. El arte en la escuela. Planeta, Barcelona, 1978.

GOMBRICH,E. y otros: Arte, percepción y realidad. Paidos Comunicación,Barcelona, 1983.

HAUSSER, A.: Historia social de la literatura y el arte. Guadarrama, Madrid, 1978.

HUYGHE,R.: Los poderes de la imagen. Ed. Labor, Barcelona,1968.

MALINS, F.: Mirar un cuadro para entender la pintura. Blume, Madrid,1984.

MARKS GREENFIELD,P.: El niño y los medios de comunicación.Morata,Madrid,1985.

PANOFSKY, E.: Estudios sobre Iconología. Alianza, Madrid, 1972.

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departamento de Didácticas Especiales

C/. Priego de Córdoba, núm. 4
14013 - CORDOBA

PORCHER, L.: La eduación estética, lujo o necesidad. Kapelusz, Buenos Aires, 1975.

POTHORN, H.: Arquitectura. Cómo reconocer los estilos. Anaya, Madrid,1986.

READ, H.: Educación por el arte. Pidós, Buenos Aires, 1969.

ZEVI, B.: Saber ver la arquitectura. Posiedón, Barcelona, 1981

PROGRAMAS DE LA UNIVERSIDAD DE CHESTE (VALENCIA)

E. U. de Fción. del Prf. de E.G.B.
Centro de Enseñanzas Integradas
CHESTE
(Valencia)

AGRUPACION DE CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA "DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES".
SEGUNDO CURSO DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS HUMANAS
CUATRO HORAS SEMANALES

==========

U. de Co. Nº 1

LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU EVOLUCION

1.-Aproximación al concepto de Ciencias Sociales.
2.-Justificación de las Ciencias Sociales en la E.G.B.
3.-Valor didáctico de las Ciencias Sociales.
4.-Un curriculum de Ciencias Sociales.
5.-El pensamiento geográfico: evolución y estado actual
   5.-1.-La Antigüedad Clásica.
   5.-2.-La Edad Media y el Renacimiento
   5.-3.-Los tiempos modernos hasta Humbotd y Ritter.
   5.-4.-La Nueva Geografía
6.-El pensamiento histórico: evolución y estado actual.
   6.-1.-La Antigüedad Clásica.
   6.-2.-El Cristianismo y la Edad Media.
   6.-3.-El pensamiento moderno.
   6.-4.-La historiografía decimonónica.
   6.-5.-El pensamiento histórico en nuestro siglo.
7.-La Historia del Arte: aparición y evolución del concepto.
   7.-1.-El análisis formal de la obra de arte.
   7.-2.-El método sociológico en el análisis de la obra de arte.
   7.-3.-El método iconológico.
   7.-4.-El método estructuralista o semiológico.
8.-Bibliografía comentada.

U. de Co. Nº 2

UNA PROGRAMACION DE CIENCIAS SOCIALES

1.-Los programas de Ciencias Sociales en la Escuela Española actual.

1.-1.-Introducción.

1.-2.-El marco legal de los estudios de Ciencias Sociales en la E.G.B.

2.-Formulación de objetivos en Ciencias Sociales.

3.-Bibliografía comentada.

U. de Co. Nº 3

MODELOS DE TRANSMISION DE CONOCIMIENTOS (TECNICAS DIDACTICAS)

1.-Introducción

2.-La enseñanza magistral.

3.-La enseñanza personalizada.

3.-1.-Fichas Didácticas.

3.-2.-Estudios Dirigidos.

3.-3.-Dossier.

3.-4.-Contrato.

4.-La enseñanza socializada

4.-1.-Rumor

4.-2.-Brainstorming o Torbellino de Ideas

4.-3.-Phillis 6/6 o Corrillos

4.-4.-Diálogos Simultáneos o Cuchicheo.

4.-5.-Puesta en Común.

4.-6.-Saturno.

4.-7.-Sociodrama

4.-8.-Juegos de Simulación

5.-Bibliografía comentada.

U. de Co. Nº 4

LA OBSERVACION COMO METODO EN CIENCIAS SOCIALES

1.-Introducción.

2.-La Observación Directa.

2.-1.-Excursiones de Trabajo o labor de campo

2.-2.-Confección y utilización de encuestas

3.-La observación Indirecta.

3.-1.-Las Fuentes : concepto y clasificación.

3.-2.-Los Archivos.

3.-3.-Utilización didáctica de las fuentes: modelos de comentario de textos.

4.-Bibliografía comentada.

U. de Co. Nº 5

LOS M.A.V. Y SU UTILIZACION DIDACTICA AL SERVICIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

1.-Introducción.

2.-La Tecnología Educativa.

3.-Clasificación de los M.A.V.

4.-Valor didáctico de los M.A.V.

5.-La proyección fija.

5.-1.-Proyector de diapositivas (diascopio).

5.-2.-Comentario de diapositivas de Geografía y de Historia del Arte.

5.-3.-Documentación de paso para el proyector de diapositivas.

5.-4.-El retroproyector, su uso y material de paso.

5.-5.-El episcopio o proyector de opacos.

6.-Integración audiovisual.

7.-Carteles y murales.

8.-Radio, T.V., Cine y Vídeo como recursos didácticos en Ciencias Sociales.

9.-Bibliografía comentada.

U. de Co. Nº 6

LOCALIZACION Y REPRESENTACION DE LOS HECHOS EN CIENCIAS SOCIALES

1.-Los conceptos de Espacio y Tiempo y su evolución en la psicología infantil.

2.-Planos y mapas.

2.-1.-La Escala.

2.-2.-Los Signos Convencionales.

2.-3.-Lectura de mapas

2.-4.-Clases de mapas y su utilización didáctica.

3.-Gráficas y Diagramas.

4.-El Tiempo : Cronología, Diacronía y Sincronía.

4.-1.-Tiempo Social y Tiempo Histórico

4.-2.-Cronología.

4.-3.-La evolución temporal y el problema de la causalidad.

5.-Bibliografía comentada.

PROGRAMAS DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

II SYMPOSIUM DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

# "Los Nuevos Curricula de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado de Educación Infantil,Primaria y Secundaria".

BELLO GONZALEZ,Concepción.

PLATA SUAREZ,Julián.

Universidad de "La Laguna"

El plan de trabajo que presentamos corresponde al diseño-marco que el Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de - "La Laguna" ha aprobado para el Area de Didáctica de las Ciencias - Sociales.Obviamente,este marco será adaptado por cada profesor a - a las asignaturas/cursos que imparta tanto en la formación inicial- del profesorado como en la permanente de los distintos niveles educativos.

En la actualidad el Departamento tiene encomendada la docencia sólo de tres asignaturas de dos especialidades en la formación inicial del Profesorado de E.G.B. en la Escuela de Magisterio de "La-Laguna" :

Didáctica de las CC.HH I (2º curso de CC.HH).
Didáctica de las CC.HH II (3º curso de CC.HH).
Didáctica de las CC.HH en Ciclo In.(3º curso de Preesc.).

Desde elcurso 1981-1982 las Didácticas de las CC.HH,en la Es-- cuela de Magisterio citada,tienen las siguientes orientaciones:

Ciclos Inicial y Medio.....Didáctica de las CC.HH I
Segunda etapa de E.G.B.....Didáctica de las CC.HH II
Preescolar y C.Inicial.....Didáctica de las CC.HH en- el Ciclo Inicial.

Los distintos apartados que aparecen en el plan de trabajo responden a las exigencias previstas en los Estatutos de la Universidad de "La Laguna" y que han sido solicitadas a cada Departamento por -- acuerdo de su Junta de Gobierno para el presente curso 1989-1990.

## CONTENIDOS

## PRIMERA PARTE MARCO TEORICO

### BLOQUE TEMATICO I

CONCEPTO, FUNDAMENTACION EPISTEMOLOGICA Y OBJETO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

| | |
|---|---|
| Tema 1 | Aclaración de términos. |
| Tema 2 | Problemas epistemológicos. |
| Tema 3 | Desarrollo de las distintas ciencias que componen el término de "Ciencias Sociales. |
| Tema 4 | Formas de plantear las Ciencias Sociales y objetivos generales que persiguen como área curricular de la E.G.B. |

### BLOQUE TEMATICO II

ANALISIS DE LOS PLANTEAMIENTOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS CURRICULA ESCOLARES DE LA EDUCACION OBLIGATORIA DE NUESTRO PAIS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACION CONTEMPORANEA.

| | |
|---|---|
| Tema 5 | Entre 1857 y 1945. |
| Tema 6 | Entre 1945 y 1970. |
| Tema 7 | De 1970 a la actualidad. |

**BLOQUE TEMATICO V**

DISEÑOS INSTRUCCIONALES DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES.

Tema 17 El Departamento de Ciencias Sociales en un centro de E.G.B.:Responsabilidad en la elaboración de diseños marcos,control de los-de las adaptaciones que hacen los profesores y asesoramiento-perfeccionamiento del-profesorado en su área.

Tema 18 Tipos de diseños y su diferenciación en -- función de la duración y de la metodología.

Tema 19 Realización de diseños instruccionales para el Ciclo Inicial,Medio y Segunda Etapa.

**BLOQUE TEMATICO VI**

TECNOLOGIA Y RECURSOS.

Tema 20 — El comentario de texto como instrumento di-- dáctico.

Tema 21 Anślisis de la obra de artística:comentario-de diapositivas y fotografías de arte (arqui-- tectura,escultura y pintura).

Tema 22 Las gráficas y mapas de fenómenos sociales:-- clases y confección.

Tema 23 El libro de texto como recurso didáctico.Criterios de selección.La biblioteca del aula.

Tema 24 El juego como recurso didáctico del Area de - Ciencias Sociales.

Tema 25 La informática y sus posibilidades didácticas en el Area de Ciencias Sociales.

Tema 36 Planteamiento y su didáctica en el Ciclo Medio.

Tema 37 Idem. en el Ciclo Medio.

Tema 38 Idem.en la Segunda Etapa y Ciclo Superior.

Tema 39 Propuesta "Rosa Sensat" para cuatro ciclos de la Educación obligatoria.

**BLOQUE TEMATICO IX**

DIDACTICA MEDIOAMBIENTAL

Tema 40 El medio ambiente: nuevo concepto y su didáctica.

Tema 41 La alimentación,la salud y el consumo en los programas escolares de Ciencias Sociales.

**BLOQUE TEMATICO X**

NOCIONES DE TOPOGRAFIA Y ORIENTACION COMO ELEMENTOS BASICOS DE UN APRENDIZAJE ACTIVO Y UTIL DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Tema 42 La topografía y su incorporación al programa del Area de Ciencias Sociales.

Tema 43 Idem. de la orientación y sus métodos.

**BLOQUE TEMATICO XI**

LAS REFORMAS DE LAS ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS

Tema 44 Análisis del proyecto de reforma: nueva estructura de los niveles educativos,implicaciones...

Tema 45 El concepto de enseñanza "comprensiva" y las repercusiones en el Area de C.Sociales.

Tema 46 El nuevo concepto de "contenido" en la enseñanza.

**BIBLIOGRAFIA BASICA:**


BARQUERO SEGOVIA,Virgilio:Los Programas Renovados y la organización escolar.Sugerencias prácticas para el profesorado.Edit.Escuela Española S.A.Madrid, 1982.

CAÑAL,P. y PORLAN,R.:Ecología y escuela.Teoría y práctica de la educación ambiental.Edit.LAIA.Barcelona,1981.

GARCIA RODRIGUEZ,J.E.:TOPOGRAFIA MILITAR ELEMENTAL Y SUS PROBLEMAS.Edit.AGULLO.Madrid,1985.

GONZALEZ,A.:Didáctica de las Ciencias Sociales.Edit.CEAC S.A. Barcelona,1980.

LLOBERA,J.: Hacia una historia de las Ciencias Sociales.Edit.Anagrama.Barcelona,1980.

LLOPIS,C. y CARRAL,C.:Las Ciencias Sociales en el aula.Edit.Narcea.Madrid,1982.

LLOPIS,C.y SERRANO,M.T.El área de experiencias en el preescolar y en el ciclo prparatorio.Edit.Narcea.Madrid,--- 1981.

NOVO VILLAVERDE,Mª: Educación ambiental.Edit.Anaya/2.Madrid,1985.

PAGES,J. y otros.:Educación Cívica en la escuela.Edit.Paidós/Rosa Sensat.Barcelona,1984.

----------:Libro Blanco para la Reforma del sistema Educativo.Edit.Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid,1989.

----------:"Hacia un nuevo modelo curricular" de CUADERNOS DE PEDAGODIA.Nº 139 de julio-agosto.Barcelona,1986.

----------:"REFORMA Y CURRICULUM" de CUADERNOS DE PEDAGOGIA.Nº 168 de marzo.Barcelona,1989.

----------:"GLOBALIZACION Y PROYECTOS CURRICULARES" de -- CUADERNOS DE PEDAGOGIA.Nº 172 de julio-agosto. Barcelona,1989.


**NOTA:**

**En el Seminario de Gª e Hª se puede consultar un trabajo bibliográfico del área con los siguientes apartados: a)De Didáctica General; b)De Didáctica de las Ciencias Sociales; c)De metodología,Programación y evaluación, y d) De Experiencias. En cada apartado se diferencian:libros,revistas y prensa.**

. Charlas-coloquio sobre los servicios de apoyo a la enseñanza en Canarias.

. Charla-coloquio sobre la figura del "formador de formadores":su trabajo actual y formación recibida.

. Se realizarán como mínimo dos lecturas sobre cuestiones referidas a la Didáctica General,al Area de Ciencias Sociales o a cualquier otra cuestión relacionada con la futura profesión del docente.Deberán estar finalizadas antes de navidades.Se ntregará al delegado de clase un folio-resumen de la misma y se expondrán lasdudas que puedan presentarse. Las lecturas se les adjudicará en la primera quincena de curso por una comisión y el profesor de la asignatura.

. Charla-coloquio sobre los CEPS y los recursos que en ellos se pueden encontrar para su utilización en el aprendizaje del Area de Ciencias Sociales.

. Habrá que realizar dos trabajos que será la materia y calificación del TERCER PARCIAL.Versarán sobre lo siguiente:

1) DISEÑO DE UNA UNIDAD EDITORIAL.Se trata de seleccionar una unidad que aparezca en una de las editoriales implantadas en Canarias y prepararla para su trabajo en una situación concreta.Se defenderá dicho diseño ante la clase o en seminarios.Comenzarán las exposiciones en la primera quincena de noviembre previo sorteo de actuación.Los alumnos repetidores pueden realizar,en su lugar,un PROYECTO PEDAGOGICO DIDACTICO similar al que se le solicita en el Concurso Oposición al Cuerpo de E.G.B.

## EVALUACION: CRITERIOS Y PLAN.-

Entendemos que es prácticamente imposible realizar una "correcta" evaluación en el nivel universitario en las condiciones actuales;no obstante,pretendemos acercarnos en lo posible al concepto correcto,siguiendo las fases del proceso que nos permita la situación presente.

En ese sentido y dentro de la 1ª fase que debe tener la evaluación (FASE DE MEDICION) se valorarán los siguientes aspectos:

- Todas las pruebas escritas que se realicen (tanto exámenes como comentarios,resúmenes,cuadros..)
- La participación en clase,sobre todo las aportaciones a los distintos temas tratados.
- La asistencia a clase,seminarios o cualquier actividad convocada por el Departamento.
- Otras actividades o trabajos propuestos por el alumno.

El **PLAN DE MEDICION** se podría especificar de la siguiente forma:

- PRIMER PARCIAL .....20% de la nota final.
- SEGUNDO PARCIAL.....20% "
- TERCER PARCIAL.....20% "
- LECTURAS.....10% "
- ASISTENCIA.....15% "
- PARTICIPACION.....10% "
- OTROS ASPECTOS..... 5% "

**IMPORTANTE: no se podrá obtener calificación positiva si en cada uno de los parciales no se obtiene como mínimo 1 punto,aunque la suma total sea igual o superior a 5 puntos.Igualmente se obtiene calificación positiva -**

UNIVERSIDAD DE CORDOBA
Departemento de didactidas especiales

**SYMPOSIUM SUR LA DIDACTIQUE DES SCIENCES SOCIALES**

Cordoba, 4 avril 1990

# DIDACTIQUES DE L'HISTOIRE, DE LA GEOGRAPHIE, DES SCIENCES SOCIALES

## Orientations et problèmes de recherche

(Plan-résumé de l'intervention)

F.AUDIGIER
Institut National de Recherche Pédagogique
Département des didactiques

Les propos que je tiendrai devant vous s'organisent en trois ensembles inégaux:

- une définition de ce que j'entendrai par didactique, définition qui nous permettra d'énoncer quelques-uns des enjeux et quelques-unes des tensions qui caractérisent ce domaine;
- de brèves observations sur la situation de l'enseignement de nos disciplines et sur celle de la recherche en didactiques des sciences sociales en France; je m'efforcerai de ne pas entrer dans des enjeux trop nationaux et de mettre en évidence des problèmes qui me semblent plus "internationaux"; je me propose d'être plus précis au cours du séminaire qui aura lieu demain et si vous le souhaitez, d'insister sur l'intéret d'une dimension historique de l'analyse didactique;
- une présentation des problématiques de recherche qui sont celles des équipes que j'anime ou coordonne à l'INRP, en insistant à la fois sur les concepts que nous considérons comme les plus importants aujourd'hui et sur les problèmes théoriques et méthodologiques que pose l'essor de la recherche. Cette dernière partie sera la plus développée.

## 1 - DIDACTIQUE ? SIGNIFICATION, UTILITE ET SITUATION

**1.1.** - Depuis quelques années le terme de didactique est très à la mode en France; il tend à remplacer celui de pédagogie; il se produit un phénomène, hélas très courant!, qui consiste à baptiser d'un mot nouveau des réalités anciennes en s'imaginant que l'on modifie ou transforme ces dernières. Pourtant sous ce vocable se diffusent lentement, mais avec constance, de nouvelles préoccupations sur l'enseignement et la formation des enseignants.

La lecture d'un dictionnaire nous offrire différents sens du mot didactique qui renvoient tous à l'idée d'enseigner : du grec didaskein. Mais, il est actuellement une nouvelle signification qui s'impose peu à peu; celle-ci s'est construite à partir de travaux sur l'enseignement des mathématiques et on parlera alors de **didactique des disciplines.** Un didacticien de cette dernière discipline définit ainsi son domaine : "étudier le processus de transmission et d'appropriation des connaissances, dans les aspects théoriques et pratiques de la connaissance qui sont spécifiques du contenu" (G.Vergnaud).

Si je paraphrase cette définition, je dirai que la didactique s'interroge sur l'enseignement et l'apprentissage des connaissances[1], non pas "en général", mais dans leur particularité disciplinaire.

De cette définition, je déduirai quelques conséquences :

- la didactique se distingue de la pédagogie, tout en gardant d'étroites relations avec celle-ci, car elle prend systématiquement en compte la spécificité disciplinaire des enseignements et des apprentissages;
- en bonne logique, nous devrions distinguer une didactique de l'histoire, une didactique de la géographie, une didactique de l'éducation civique... voire une didactique de chaque objet d'enseignement. Mais si chaque discipline des sciences so-

---

1 Nous entendrons connaissances dans un sens large en incluant aussi bien des savoirs factuels que des savoir-faire ou des compétences méthodologiques, en référant constamment les uns et les autres à leur signification disciplinaire.

ciales relève d'une didactique particulière, les points communs sont suffisamment nombreux, pour que, au niveau général où nous nous situons, ce qui est commun soit très largement plus important que ce qui divise;

- le point central de la didactique est l'étude des "situations d'enseignement et d'apprentissage". Il n'y a pas de didactique, de recherche en didactique, dont la matière première ne soit l'étude des relations entre

l élève

le savoir

l'enseignant

Ainsi définie, la didactique est un projet de recherche.

**1.2.** - Une question mérite alors d'être posée : A quoi sert la didactique?

. Si la didactique est un programme de recherche, son utilité est d'abord d ordre "intellectuel", comprendre les pratiques d enseignement et d'apprentissage. Dans cette perspective, il s'agit avant tout de construire et de mettre en oeuvre des problématiques, une méthodologie, des concepts, des modèles... Le travail nous conduira à interroger nos évidences, à renoncer à la prétention de tout dire, à déconstruire la réalité pour mieus en reconstruire des aspects, des morceaux...

. Mais pour les praticiens et les responsables du système éducatif, la demande porte sur la gestion des pratiques : que faire pour enseigner "mieux", pour être plus efficace? Il s'agit de disposer d'indications, d'outils pour gérer, organiser, prévoir... l'avenir. La didactique doit aider à l'amélioration de l'efficacité des enseignements en vue d'un meilleur apprentissage.

Nous avons d'un côté, un projet de recherche qui analyse du passé, des situations qui se sont déjà produites et de l'autre côté, une demande qui concerne l'avenir! Il y a là une tension majeure pour le didacticien qui doit produire des indications, sinon des recettes, le plus vite possible, car les décisions sont toujours à prendre rapidement, et qui, d'un autre côté, s'efforce de construire patiemment un champ de connaissances avec toutes les difficultés correspondantes.

Cette tension est d'autant plus difficile à gérer que la didactique repose sur quelques attitudes préalables :

- considérer que la pratique sociale qui s'appelle "enseignement" n'est pas transparente à ses acteurs;
- considérer que cette pratique sociale est digne d'un discours rigoureux et rationnel (un minimum!);
- accepter de soumettre à l'analyse quelque chose qui se donne comme naturel et comme privé; enseigner est une qualité personnelle et chacun est seul maître à bord dans sa classe.

**1.3.** - Ainsi entendues, les didactiques de nos disciplines se développent au carrefour de multiples apports et domaines scientifiques parmi lesquels je citerai rapidement2 :

- les sciences de l'éducation et tout ce qui a été pensé et mis au point en liaison avec les actions de formation, en particulier d adultes; il y a aussi les recherches pédagogiques, notamment curriculaires, de ces précédentes décennies; parmi ces apports on relèvera tout ce qui concerne les objectifs et la pédagogie par les objectifs, l'évaluation, de la formative à la sommative...
- l'histoire de l'enseignement de nos disciplines; les programmes et les méthodes sont en partie, souvent importante, le résultat de longues évolutions historiques; je citerai par exemple, tout ce qui concerne la place du document, traditionnellement présenté comme quelque chose de concret, substitut du réel, soumis à une méthode d'analyse de type inductif...;
- les psychologies de l'apprentissage;
- la sémiologie;
- l'épistémologie des différentes sciences sociales;
- l'histoire même de ces sciences;
- les didactiques des autres disciplines, en particulier des mathématiques et des sciences expérimentales qui nous proposent des concepts dont il importe d'étudier avec soin les usages possibles pour notre domaine disciplinaire;

....

---

2 Certains aspects de la didactique qui découlent de ces apports seront repris dans la troisième partie

Tout ceci conduit à la mise en cause du modèle spontané d'enseignement qui s'impose à nous depuis de longues décennies, modèle que je caractériserai brièvement par :
- la transparence du message de l'enseignant,
- la neutralité de l'élève,
- la capacité spontanée de celui-ci à réorganiser une cohérence après les apprentissages,
- l'importance d'une mise en scène du savoir assimilée à une maïeutique de type "socratique" (jeu des questions-réponses).

Face à ce modèle, les différents apports que j'évoquai plus haut ne nous offrent pas de contre modèle (heureusement!), mais cependant de solides points d'appui parmi lesquels on retiendra :
- l'importance du récepteur, c'est à dire de l'élève,
- l'importance de l'interaction objet-situation-sujet, c'est à dire de la situation d'enseignement-apprentissage,
- la question du sens, sens des connaissances à acquérir, à construire, sens des situations "scolaires" dans lesquelles ces connaisances sont proposées à l'apprentissage.

## 2 - SITUATION INSTITUTIONNELLE DE NOS ENSEIGNEMENTS ET DES DIDACTIQUES DE NOS DISCIPLINES

Après avoir tenté de caractériser rapidement le champ des diactiques et des recherches correspondantes, je voudrai maintenant situer cette réflexion dans son contexte institutionnel en ne prenant que quelques exemples.

**2.1. -** Considérer le contexte institutionnel implique de s'interroger en premier lieu sur les raisons de l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, des sciences économiques et sociales. Pourquoi la société juge-t-elle utile la présence de ces disciplines à l'Ecole? Celles-ci répondent à trois grandes finalités :
- les finalités scientifiques, qui impliquent la transmission de connaissances, en principe validées par leur inscription dans un champ scientifique reconnu,

- les finalités culturelles, liées à la transmission d'un ensemble de repères, de connaissances, d'images, de valeurs... permettant à l'élève de construire des représentations communes aux hommes et aux femmes vivant dans notre société; transmission d'une mémoire, reconnaissance d'un patrimoine,
- les finalités pratiques qui affirment des relations possibles entre l'enseignement et la vie professionnelle ou plus simplement la vie quotidienne.

**2.2. -** Inversement, je prendrai le contexte institutionnel dans son sens le plus trivial : Qui "fait" de la didactique en France?
Pour l'instant, et malheureusement, peu de monde, avec une nette prédominance pour des préoccupations de type "gestion".
Je différencierai :
- Des équipes INRP; les unes travaillent dans le cadre du Département des didactiques avec un historien-géographe à plein temps, une psycho-sociologue, cinq professeurs à mi-temps co-animateurs ou responsables de recherches et environ soixante professeurs associés; les autres travaillent sur la construction de modèles de formation aux didactiques avec un chercheur à plein temps, une psychologue à mi-temps et plusieurs dizaines d'enseignants associés ainsi que des inspecteurs et des universitaires responsables d'actions de formation.
- Du côté de l'Université, il y a quelques initiations à la didactique dans le cadre des études de licence, dans certaines universités; il existe une UER de didactiques à Paris VII; mais dans l'ensemble très peu de recherches, du moins si l'on se reporte aux publications disponibles. En ce qui concerne les universités, deux éléments me paraissent également importants : les sciences de l'éducation se sont peu intéressées aux disciplines, du moins jusqu'à présent; un enseignant du supérieur fait carrière par ses travaux de recherche dans la science dont il est spécialiste, et non par sa capacité à former les étudiants ou à diriger des recherches sur les problèmes posés par cette formation.
- Dans les Ecoles normales (formation "professionnelle" des instituteurs après deux années d'université), la situation est extrêmement dispersée avec un nombre appréciable de collègues

qui s'intéressent à la didactique, voire pratiquent des recherches de type recherche-action.

- Dans les Missions académiques de formation (MAFPEN, instances mises en place depuis environ six ans pour la formation continue des enseignants du second degré à raison d'une MAFPEN par académie) de nombreux formateurs, eux-mêmes toujours enseignants à temps plus ou moins partiel, manifestent un intéret grandissant pour la didactique, accompagné de la mise en place d'équipes de recherche-action académique.

## 3 - PROBLEMES ET PROBLEMATIQUES DE RECHERCHE

L'enseignement de nos disciplines se doit de répondre à deux défis fondamentaux :

- Comment faire de la connaissance un enjeu de savoir pour les élèves?
- Comment initier les élèves au rapport particulier que les sciences de la société entretiennent avec le réel?

### 3.1 Deux grandes familles de recherche

Ces enjeux forment la colonne vertébrale de nos interrogations; leur prise en compte se fait différemment selon les recherches. Celles-ci doivent aussi faire leur place à la tension que j'évoquai tout à l'heure entre l'aspect compréhension et l'aspect gestion. Aussi, je distinguerai deux grandes familles de recherches : l'analyse des pratiques, par observation de ce qui existe, en modifiant au minimum l'enseignement tel qu'il se donne, l'innovation contrôlée ou l'expérimentation en vue d'une modification rationnelle et analysée des pratiques.

#### L'analyse des pratiques

Nous avons ainsi participé à une analyse comparative des pratiques d'enseignement entre l'école élémentaire et le collège. Cette analyse a concerné des cours d'histoire et de géographie de quelques 27 instituteurs et 17 professeurs de 6me dans six villes de France. Son but était de construire une description raisonnée, modélisée, des différents types de pratiques d'un côté, et, d'un autre, de recueillir des informa-

tions sur l'évolution des performances des élèves tout au long de ces deux années de scolarité.

Ces données ont été complétées par deux enquêtes :

- la première portait sur les conceptions que les enseignants avaient de la discipline et de son enseignement; elle a concerné un échantillon représentatif d'instituteurs et de professeurs;
- la seconde portait sur les représentations que les élèves avaient des disciplines et de leur enseignement; elle a concerné les élèves des enseignants auprès desquels nous avons mené des observations systématiques.

Actuellement nous participons à une recherche également pluridisciplinaire, sur le passage troisième-seconde (collège-lycée) dont l'objet d'étude est plus fin que la précédente. En effet, nous nous proposons d'analyser en détail, auprès d'un nombre limité d'enseignants (six en troisième, et un nombre approchant en seconde), deux objets enseignés afin de décrire les similitudes et les différences qui les caractérisent entre les deux cycles. Nous avons choisi le concept de "République" et "la répartition spatiale de la population".

**Innovations et expérimentations controlées**

C'est traditionnellement le type de recherche le plus fréquent. C'est lui qui répond spontanément à l'idée que la recherche doit servir à mieux gérer l'enseignement. Mais nous sommes confrontés à divers problèmes pratiques et théoriques:

- l'organisation de ce type de recherche avec des enseignants de terrain pour qui les interrogations théoriques ne sont pas le pain quotidien et la difficulté pour eux d'être à la fois impliqués dans la mise en oeuvre de l'enseignement et dans son analyse;
- le recueil des données et les modèles d'analyse.

Nous avons conduit à l'INRP différentes recherches de ce type :

- concernant l'intégration d'un fil directeur ou d'un concept tel que : "l'intégration d'une initiation économique sociale

et politique en collège", "l'éducation au développement" ou "l'initiation à la fiscalité";

- dans la même direction mais avec une forte dimension pluridisciplinaire, sur "l'enseignement de l'énergie", "l'éducation aux droits de l'homme", "l'enseignement de l'histoire des sciences et des techniques";

Dans la phase actuelle, ce type de recherche s'oriente délibéremment vers une analyse plus systématique et plus théorisé des pratiques d'enseignement, des activités et des productions des élèves. Cette orientation est plus conforme au projet de la didactique "recherche", mais les retombées sur les pratiques seront sans doute à la fois importantes et plus durables.

Dans cette direction, nous avons achevé, il y a quelques trois ans, une recherche sur "les représentations des élèves et leur utilisation dans l'enseignement, à propos de l'entreprise", et nous venons de terminer une recherche sur "l'utilisation des supports informatifs et des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie".

Nous avons mis en route trois chantiers qui concernent "la construction de l'espace géographique", "la construction du temps historique", "la construction du concept de nation", tandis qu'une équipe de professeurs de sciences économiques et sociales achève une étude systématique de l'histoire de cette discipline qui existe seulement depuis un peu plus de vingt ans dans les lycées. Enfin, nous entreprendrons, l'an prochain, une recherche nouvelle sur "la lecture en histoire", et nous ouvrirons un chantier pour élaborer une recherche sur "la dimension juridique dans l'éducation civique".

### 3.2. Quelques problèmes et concepts fondamentaux

Tous ces travaux exigent bien entendu une réflexion théorique et méthodologique. Je ne prendrai que quatre points d'ancrage de cette réflexion.

#### 3.2.1. - Les relations savoirs savants-savoirs enseignés

Toute notre formation et le sens commun de l'enseignement veut que ce qui est enseigné découle directement, par simplification, des savoirs savants. Nous opposons à cette

idée l'existence de déterminations propres aux savoirs enseignés qui en font quelque chose d'original, de particulier, une sorte de création permanente dont il importe de mettre à jour les mécanismes de production et les caractéristiques.

Nous pouvons aussi observer que le découpage des disciplines enseignées ne correspond pas nécessairement à celui des savoirs de référence. Tandis que les savoirs savants multiplient les approches particulières, le projet de l'enseignement est de donner aux élèves des instruments de pensée permettant de construire une intelligibilité globale du monde dans lequel ils vivent... Les didacticiens des mathématiques parlent de transposition didactique.

### 3.2.2. - L'importance des théories de l'apprentissage et de l'analyse des situations d'apprentissage

Penser et réorganiser l'apprentissage dans nos disciplines implique que nous allions chercher dans les théories de l'apprentissage des éléments propres à éclairer et à orienter nos pratiques. Une des difficultés tient au fait que rares, pour ne pas dire inexistants, sont les travaux concernant nos disciplines. Néanmoins, nous avons beaucoup à apprendre et à utiliser des conceptions constructivistes de la connaissance.

L'élaboration, la mise en oeuvre, l'évaluation et l'analyse de situations d'enseignement-apprentissage convient divers objets :

- Les objectifs pédagogiques, **compétences**, à la fois contenus, savoir-faire et méthodes, que l'on souhaite voir **construire** par les élèves.
- Les méthodes d'enseignement qui sont en jeu dans les **situations d'apprentissage.** A cet égard, nous avons développé une analyse fortement critique vis à vis des méthodes inductives qui sont très largement préconisées par les textes officiels depuis plus d'un siècle.
- Les **documents ou des supports d'informations**, très largement utilisés dans notre enseignement. Il y a tout un jeu entre le document qui est censé offrir une image plus concrète, et donc plus facile, de la réalité et le discours de l'enseignant. L'analyse montre la diversité des statuts conférés au docu-

ment, diversité qui n'est que très rarement l'objet d'un travail explicite de la part des élèves.

- Les consignes de travail que donne l'enseignant aux élèves. L'analyse montre qu'une partie considérable de l'activité de ces derniers consiste à chercher à identifier l'attente du maître, pour comprendre la tâche qu'il doit effectuer.

- Les activités intellectuelles et les modes de raisonnement mis en oeuvre par les élèves en fonction du travail à réaliser. La difficulté est ici considérable car il faut arriver à distinguer ce qui relève de l'intention de l'enseignant, ce que l'on peut reconstruire comme direction générale d'une séquence d'enseignement après observation, et les processus intellectuels effectivement mis en oeuvre par les élèves. Ces derniers sont impossibles à analyser à partir de situations traditionnelles de classe où la dimension collective prédomine.

### 3.2.3. - Les concepts élaborés dans des didactiques concernant d'autres champs disciplinaires

J'ai précisé précédemment le retard relatif des didactiques des disciplines des sciences sociales au regard de celles des mathématiques ou des sciences expérimentales. Celles-ci ont élaborés des concepts dans le but de comprendre des procédures et processus d'enseignement-apprentissage, mais pour des connaissances se rapportant à ces disciplines : "contrat didactique", "transposition didactique", "situation didactique", "variable didactique", "objectif-obstacle"... La question de l'utilité de ces concepts pour les didactiques des sciences sociales est ouverte.

### 3.2.4. - Les représentations

Pour terminer ce bref et très partiel tour d'horizon, j'insisterai sur un concept central de la réflexion didactique, celui de "**représentations**". Nous lui avons d'ailleurs consacré un Colloque en 1987, et sommes loin d'en avoir fait le tour. Sans entrer ici dans la définition d'un concept assez largement utilisé et fortement polysémique, je reconnaitrai simplement l'apport de la psychologie sociale, qui nous invite à considérer que toute personne et, pour nous aussi bien les

aussi que les enseignants, ont, sur les objets enseignés, sur l'école, sur les disciplines, sur les situations d'enseignement... Un certain nombre de connaissances et d'attitudes préalables; ces connaissances et attitudes remplissent une fonction déterminante dans la façon dont le récepteur va entendre, comprendre, réinterpréter, reconstruire... le message, l'information, les connaissances qui lui sont transmises.

Je pourrai vous donner de nombreux exemples, mais me contenterai, pour l'instant, de souligner la très grande ambition qui préside à notre métier d'enseignants : enseigner l'histoire, la géographie, les sciences sociales, c'est vouloir transmettre, ou mettre l'élève en situation de construire, des représentations de la société, des rapports sociaux. Nous espérons ces représentations à la fois plus valides sur le plan scientifique et plus justes sur le plan des valeurs et de l'éthique; mais nous constatons souvent que les représentations des élèves, mais aussi des adultes que nous pouvons avoir en formation, résistent. L'enjeu est de taille, car si notre projet est de favoriser chez le formé la construction d'outils pour penser le social, cela est nécessairement déstabilisant; penser le social, c'est d'abord penser la façon dont on se situe soi-même dans la société, la façon dont on pense son rapport avec les autres, dont on pense la gestion des conflits entre les hommes...

C'est en ce sens que l'enseignement de nos disciplines pèse lourd, très lourd, pour la société qui hésite toujours entre l'ouverture, la critique, la liberté et la norme, la conformité, la routine, très lourd pour les enseignants qui ne peuvent se réfugier dans une neutralité, une extériorité confortable, très lourd pour les élèves qui se voient contraints de "bouger", si ils ne réduisent pas les connaissances sur les sociétés présentes et passées pour justifier leurs propres représentations. Mais, ce poids est aussi ce qui confère de la densité et de l'importance à nos disciplines et aux enjeux que leur enseignement représente.

La réflexion didactique se doit alors, d'une part, pour des raisons de rigueur et de méthodologie, de découper, ré-

duire la réalité pour tenter de construire un discours cohérent et valide, et d'autre part, d'intégrer ces dimensions fondamentales, soubassement de toutes les situations d'apprentissage.

INRP
Département de didactique
Equipe Sciences Humaines mai 1989

# INVESTIGACIONES EN DIDACTICA DE LA HISTORIA,DE LA GEOGRAFIA Y DE CIENCIAS ECONOMICAS Y SOCIALES.

## PRESENTACION DE LOS PROYECTOS

F.Audigier

Los trabajos de investigación del equipo de ciencias humanas -historia,geografía,educación cívica,ciencias económicas y sociales- del departamento de didáctica del INRP se organizarán en los próximos años en torno a diferentes proyectos.Tres de estos proyectos se están definiendo a partir de los prepoyectos aprobados por el consejo científico del INRP a lo largo del segundo trimestre de 1988:

Construcción del tiempo histórico
Construcción del espacio geográfico
Construcción de un concepto,la nación.

A estos proyectos deseamos añadir un prepoyecto en definición sobre

Lectura y aprendizaje disciplinar en historia

Presentaremos conjuntamente estos diferentes proyectos a fin de subrayar su complementariedad y de enunciar las referencias teóricas y metodológicas comunes.Recordaremos que en el marco de orientaciones trazadas aquí,se ha puesto en práctica un proyecto sobre ciencias económicas y sociales desde el inicio del curso escolar.

INDICE

I. MARCO GENERAL

1.- Marco de Referencia. p.1.
1.1.- Marco teórico.conceptos y problemas. p.1.
1.1.0.- Introducción. p.1.
1.1.1.- Saberes escolares y finalidad de las disciplinas. p.3.
1.1.2.- Las reprsentaciones de los alumnos. p.7.
1.1.3.- Conocimientos,representaciones y saberes enseñados.p.9.
1.1.4.- Inteligibilidad global y multiplicación de los saberes de referencia. p.11.
1.1.5.- Sobre algunos conceptos:tansposición didáctica, contrato didáctico,contrato disciplinar,objetivo-obstáculo... p.13.
1.1.6.- El aprendizaje. p.17
1.2.- Situaciones didácticas y actividades de los alumnos, recogida de datos. p.20
1.2.0.- Introducción p.20
1.2.1.- Las situaciones de aprendizaje. p.21
1.2.2.- La recogida y análisis de datos. p.24
1.2.3.- Conclusión. p.31

11. TEMPORALIDAD DE LA INVESTIGACION Y PRESENTACION DE RESULTADO

2.1.- Dos lógicas diferentes. p.32
2.2.- Dos dimensiones diferentes de la duración. p.33
2.3.- ¿Qué respuestas?. p.34
2.4.- Tres problemas,para concluir. p.35

# MARCO GENERAL

## INTRODUCCION

Antes de presentar cada proyecto en su especificidad,nos proponemos introducir aquí el marco general en el se pondrán en práctica estos proyectos.Situaremos así las referencias teóricas y metodológicas y ciertas cuestiones comunes a estas investigaciones.En la conclusión precisaremos lo que pensamos que puede ser la aportación de estos trabajos,tanto para la enseñanza de nuestras disciplinas como para la formación inicial y permanente de los enseñantes.

## 1.- MARCO DE REFERENCIA

La presentación del marco de referencia se hará en dos tiempos estrechamente unidos.En un primer tiempo,presentaremos los conceptos y problemas generales;después,en un segundo tiempo,trataremos más particularmente la metodología de nuestros trabajos,concediendo atención especial al estudio de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y a la de las producciones de los alumnos.Ciertos problemas evocados en la primera parte serán ilustrados y precisados en las reflexiones que acompañan a la segunda;pero ciertos temas tratados en la segunda habrían podido encontrar su lugar en la primera parte.Las divisiones adoptadas son esencialmente el resultado de un deseo de claridad de exposición,teniendo en cuenta la dificultad existente a la hora de dar cuenta simultaneamente de las referencias teóricas,de las problemáticas didácticas y de las orientaciones metodológicas.

### 1.1- MARCO TEORICO,CONCEPTOS Y PROBLEMAS

#### 1.1.0.- INTRODUCCION

Las disciplinas de enseñanza que pertenecen a las ciencias de la sociedad -historia,geografía,educación cívica,ciencias económicas y sociales- tienen por objeto el estudio de las sociedades presentes y pasadas.Esto determina para estas disciplinas una situación particular desde el punto de vista de su cientifismo y desde el punto de vista de las finalidades que la sociedad atribuirá a

su enseñanza.

Desde el punto de vista de su cientifismo no retendremos aquí más que dos ideas (1):

-los conceptos,problemáticas,debates...que atraviesan estas disciplinas son siempre al mismo tiempo epistemológicos,ideológicos y políticos.

- a diferencia de las ciencias de la naturaleza,nuestras disciplinas no pueden reproducir a voluntad,en laboratorio,prácticas y relaciones sociales.Esto confiere toda su importancia a la recogida de datos,a la confrontación de resultados,al juego permanente entre la particularidad de cada situación social en el espacio y en el tiempo y la búsqueda de generalizaciones,de invariables...

En cuanto a las finalidades que la sociedad atribuye a la enseñanza de estas disciplinas,oscilan entre dos polos (2):

- la construcción-transmisión de una cultura,de referencias sociales comunes.
- el desarrollo de métodos particulares de razonamiento,entre ellos el espíritu crítico.

Estas finalidades son las de una enseñanza general que no se plantea como objetivo formar especialistas,sino proporcionar útiles y marcos generales de pensamiento y de acción,necesarios para insertarse en la sociedad.

En función de estos elementos debemos plantearnos dos cuestiones fundamentales en la didáctica de estas disciplinas (3):

1- ¿Cómo hacer del conocimiento una cuestión de saber para los alumnos?.

O ¿en qué condiciones las situaciones de enseñanza-aprendizaje permiten al alumno construir y apropiarse del conocimiento en las ciencias de la sociedad?.

(1) Ver la introducción de M.Godelier,1982
(2) Ver para la historia H.Moniot,en Actes 1986
(3) Emplearemos voluntariamente el singular a lo largo del texto privilegiando así lo que hay de común entre las disciplinas de las ciencias sociales.Este singular no prejuzga diferencias existentes entre las didácticas de estas disciplinas.

2- ¿Cómo iniciar,para hacerlas comprender,en las relaciones particulares que las ciencias de la sociedad mantienen con la realidad?

O ¿cómo construir una comprensión de las condiciones de producción y de validez de los saberes en estas disciplinas y evitar así que estos se identifiquen con lo real?.

Estas cuestiones estarán permanentemente presentes a medida que explicitemos los marcos conceptuales y nuestras problemáticas.Estos marcos se reagruparán en torno a seis puntos que son entradas necesarias para los trabajos de didáctica.Su presentación no corresponde ni a un orden ni a una jerarquización,sino que hay que entenderlas de una manera dinámica.Finalmente,no hay que olvidar que,a pesar de los importantes trabajos pedagógicos realizados desde hace casi veinte años,la didáctica de las ciencias de la sociedad está en sus inicios y que estamos lejos de disponer de los útiles teóricos y metodológicos necesarios.Esto explica el carácter interrogativo de nuestras propuestas y sitúa tambien estos trabajos,al menos así lo esperamos,en la dinámica de la constitución de la didáctica de las ciencias de la sociedad.

1.1.1.- Saberes escolares y finalidad de las disciplinas.

Hemos situado precedentemente las finalidades de la enseñanza de nuestras disciplinas entre dos polos,la cultura y el espíritu crítico.A esta distinción binaria podemos añadir un tercer grupo que llamaremos finalidades prácticas.Tendremos así tres tipos de finalidades:

- científica
- cultural
- práctica

Esta rápida enunciación no sitúa a estos tres tipos como contradictorios ni prejuzga sus relaciones.Precisaremos brevemente su contenido.

Las finalidades científicas se refieren a la transmisión de conocimientos,en principio válidas para su inscripción en un campo científico reconocido.Esta transmisión implica la relación tan próxima como sea posible entre los saberes escolares,es decir, los que se

enseñan en la Escuela y los saberes científicos (4).Esta relación está determinada además por la utilización que el enseñante hace de la epistemología de estas disciplinas.

Más allá de la sola transmisión de conocimientos factuales claramente identificados,se trata igualmente de iniciar en lo que son estas diferentes ciencias,en las relaciones que mantienen éstas con lo real y entre ellas,en las condiciones de construcción y de validez de sus discursos.

De las numerosas cuestiones que se plantean no retendremos más que dos:

- el lugar de los saberes "nuevos",formulando de manera interrogativa el interés de no crear una distancia demasiado grande entre los saberes enseñados en la escuela y los saberes tal como se elaboran en el seno de la comunidad científica.
- la cuestión de las numerosas publicaciones científicas (en el mejor de los casos es gracias a ellas que los enseñantes (5) están en contacto con los saberes científicos) que no se preocupan siempre de enunciar sus condiciones de producción y la validez de sus discursos.

Las finalidades culturales están unidas a la transmisión de un conjunto de indicaciones,de conocimientos,de imágenes,de valores... que permiten al alumno construir representaciones que sean comunes a los hombres y mujeres que viven en nuestra sociedad.Las orientaciones oficiales insisten desde mediados del último siglo en esta relación entre la enseñanza de nuestras disciplinas y la constitución de una unidad "nacional",la construcción de una cultura colectiva,necesaria para garantizar un mínimo de unidad nacional.Esta integración a una comunidad pasa sobre todo por la transmisión de una memoria, el reconocimiento de un patrimonio.

(4) Ver más allá algunas reflexiones sobre el uso del término de transposición didáctica.

(5) Evidentemente es difícil,a falta de encuestas reciente,conocer con precisión las diferentes maneras que tienen los enseñantes de "mantenerse al día" en la producción científica,pero todos los sondeos muestran que una minoría está inserta en las institucione investigadoras para participar en esta producción.

Las finalidades prácticas afirman posibles relaciones entre la enseñanza y la vida profesional o más sencillamente la vida cotidiana.Esta relación está cada vez más justificada por la llamada demanda social.Los aprendizajes escolares tendrían entonces como finalidad el ayudar a los alumnos a resolver problemas cotidianos,profesionales,sociales...Esto presupone que el aumento de conocimientos conducirá a un comportamiento más racional.

La enseñanza debe entonces ayudar al alumno a interpretar "su" realidad,a razonar su experiencia.La referencia a este tipo de finalidad conduce a interrogarse sobre su carácter operacional,sobre la formación de los jóvenes,de los saberes nuevos producidos por tal o cual ciencia.Se establece un vínculo justificativo con los aprendizajes metodológicos que deben aportar a quien los maneja una competencia transferible a otros contextos,diferentes a aquellos en los que han sido construidos y aprendidos.

Distinguir las diferentes finalidades no significa que éstas sean necesariamente contradictorias,pero debemos plantearnos la cuestión por diferentes razones:

- Un análisis de los textos oficiales sobre la enseñanza de estas disciplinas desde hace más de un siglo muestra las constantes dudas y debates que la han surcado;pero,una vez afirmada la diversidad de las finalidades,estos textos presentan las síntesis siempre como posibles,declaración que el ánalisis de las situaciones de aprendizaje debe someter a prueba.Citaremos a título de ejemplo una de las primeras frases de las orientaciones de 1923:"Nous nous refusons à opposer les droits de la science et les droits de la France".

- Las situaciones de enseñanza-aprendizaje se inscriben en parte en estas ambigüedades;podemos analizar tales situaciones desde el punto de vista de las relaciones que éstas mantienen con las diferentes finalidades proclamadas del sistema.Este análisis es ya sea una cuestión previa al proyecto del enseñante y contribuye a darle sentido,ya sea un útil de comprensión de la situación.En este último caso el análisis muestra cómo un enseñante pone en práctica,en el seno de una misma situación,diferentes prácticas que se relacionan con estas diferentes finalidades.

- Construir enseñanzas que estén en referencia con estas diferentes finalidades significa recurrir a concepciones diferentes de las disciplinas

Así en geografía,para construir referencias podemos contentarnos con una concepción "La Blachiana" de esta disciplina,mientras que comprender la meteorología invitará a utilizar imágenes satélites o la "racionalización de la mirada" conducirá a inspirarse en los trabajos de la geografía de las representaciones...Un enseñante está entonces conducido,de manera implícita,a enseñar saberes que se refieren más a tal o cual escuela histórica o geográfica en función de los objetivos de aprendizaje que se ha fijado.

- La relación entre las finalidades y las concepciones de la disciplina se complica con la intervención de otro factor,el de los métodos de enseñanza preconizados o mantenidos.Estos métodos,justificados por referencia a los métodos "savantes",implican una cierta relación con lo real,con la disciplina,y contribuyen a construir una representación del saber. Por ejemplo,lo "concreto" o lo "vivido" tienen una posición especialmente ambigüa.A veces se trata de poner orden en lo vivido;la enseñanza tiene entonces por finalidad ayudar a lo que hemos llamado una cierta racionalización de la experiencia.A veces se trata de un artefacto pedagógico,no siendo entonces lo vivido mas que un punto de anclaje a la vista de las generalizaciones o extensiones futuras,que son el "verdadero" saber.

Esta ambigüedad tiene su prolongación en los saberes científicos. Así,una geografía de carácter muy descriptivo se apoya en lo "concreto" y requiere un método de tipo inductivo,es decir,que vaya de lo particular a lo genral sin que por ello sean precisadas las condiciones de este paso de lo particular a lo general.Esta práctica parece a veces justificarse por referencia a cierta concepción de la geografía. Pero tanto en las legitimaciones científicas,como en las demandas sociales o en las finalidades perseguidas,el discurso no es nunca explícito.

- Finalmente numerosos objetos enseñados en la enseñanza elemental y secundaria están en la articulación de estas diferentes finalidades.La interrogación didáctica tendrá entonces todo su interés en estudiar tales objetos para poner en evidencia estas articulaciones. Así ,el concepto de nación está particularmente investido por la escuela y la demanda social simultáneamente como concepto científico en construcción y como referencia;es también un objeto científico en profunda recomposición.Podemos entonces preguntarnos hasta qué punto esta recomposición científica conduce o aclara una recomposición del objeto de enseñanza.

1.1.2.- Las representaciones de los alumnos.

Toda una serie de trabajos coincide en afirmar la importancia de las "representaciones" en la construcción del conocimiento.Tanto la psicología cognitiva como la psicología social o las investigaciones sobre la comunicación o vulgarización científica,los trabajos de didáctica de las ciencias experimentales...,convergen en la idea de que los alumnos abordan los objetos estudiados con sus propias representaciones y que éstas juegan un papel determinante en la construcción de los conocimientos.

Si esta temática ha sido desarrollada desde hace tiempo en las didácticas de las ciencias experimentales (6),es mucho más reciente en las didácticas de las ciencias de la sociedad,aunque su importancia no es menor.Algunos trabajos realizados sobre las representaciones o que hacen referencia a este concepto,especialmente los que hemos llevado a cabo sobre las representaciones de la empresa y sobre el concepto de desarrollo (7),han mostrado claramente el interés y la complejidad del problema.En estos trabajos hemos utilizado el término de "representación social" tal como aparece formulado en psicología social por S.Moscovici, ya que su enfoque nos parecía el más pertinente para la didáctica de nuestras disciplinas.Otros enfoques son posibles y han sido llevados a cabo por otros euipos de investigación,especialmente en geografía,relacionados con los estudios sobre la geografía de las representaciones (8).

Pero cualquiera que sea la definición que se dé al término de representación y los elementos de análisis que de ello se desprendan, existe acuerdo sobre la importancia de "lo que los alumnos ya saben" de los objetos que se les enseñan.El papel de este saber ya existente es particularmente determinante para disciplinas que estudian objetos sociales,cargadas por consiguiente de cuestionamientos,debates,ideología .... Como ha teorizado S.Moscovici,la dimensión de la actitud,de la opinión,es esencial para la manera en que los alumnos van a entender,recomponer y reconstruir las nuevas informaciones que se les aportan,que reciben,con las que están en contacto....

(6) No ignoramos los problemas de definición a los que remite el uso del término de representación,pero este no es lugar para discutirlos.

(7) Ver Rapports de Recherche 1986 nº 12,1988 nº4
Rencontres Pédagogiques 1987 nº14 y Actes 1987

(8) Ver especialmente Y.André,in Actes 1987

Para este concepto encontramos un doble uso(9):

- por una parte,es una referencia teórica para analizar las producciones de los alumnos,las situaciones de aprendizaje (lo utilizaremos por ejemplo para analizar entrevistas de alumnos sobre la Revolución Francesa y la construcción del tiempo histórico o sobre el concepto de nación).

- por otra parte,en el terreno de la gestión de los aprendizajes, es importante que el enseñante,habiendo estudiado las representaciones de los alumnos,aprenda a manejarlas.En esta perspectiva,el trabjo de los alumnos sobre sus propias representaciones es una dirección particularmente rica e interesante para favorecer el indispensable proceso de descentración del tema y la construcción del conocimiento.

Este trabjo toma una significación adicional en cuanto a las cuestiones epistemológicas que jalonan nuestras disciplinas y en cuanto a las relaciones que mantienen los conocimientos científicos y las representaciones.Tiene por objeto hacer tomar conciencia de que cada uno tiene representaciones y reflexionar sobre el estatuto de éstas últimas con relación al del conocimiento científico.

La cuestión de las relaciones entre conocimientos científicos y representaciones es fundamental en nuestras disciplinas e interfiere con la de las finalidades.Ahí habría materia para largos desarrollos que se apoyarían en un necesario y constante trabajo de reflexión epistemoloógica.Sin zanjar el debate que atañe a la cuestión de saber si los conocimientos históricos,geográficos,económicos,sociológicos... es decir,si todo un conocimiento científico de lo social,no es en primer lugar,representación (10),nos serviremos de lo que constituye un conjunto de diferencias importantes entre los estatutos del conocimiento científico por una parte, y de la representación social por otra:

"Recordemos muy bevemente y por lo tanto de una manera caricatural lo que diferencia representación y ciencia:

- la representación se da por lo real,la ciencia se enuncia como un **constructo.**

(9) Esta dualidad expresa la doble significación del término de didáctica,que es al mismo tiempo "el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo que tienen de específico de un contenido"(G.Vergnaud) y la previsión,la gestión de estas mismas situaciones.

(10) Enunciada así la cuestión parece oponer las representaciones y los conocimientos científicos.Otra manera de plantear la cuestión sería plantearse las relaciones entre representaciones y conocimientos en el mismo seno de los discursos científicos.

- la representación se enuncia como evidencia general,la ciencia precisa su campo de validez.

- la representación no retiene más que los ejemplos que la confirman,la ciencia se ofrece a los ejemplos que la cuestionan.

- la representación toma la parte por el todo,la ciencia distingue.

- la representación es un modo de pensamiento binario en el que la analogía juega un gran papel,la ciencia se construye sobre lo complejo y sobre sistemas rigurosos de pruebas" (11).

En fin,añadamos que las representaciones sobre objetos sociales resisten,todos los trabajos lo constatan.La fuerza de las representaciones en este terreno está unida a su cuestión más profunda.En efecto,pensar lo social,pensar en la sociedad,es pensar la manera como nos situamos en esta sociedad,como pensamos nuestro lugar en esta sociedad.Hacer cambiar la representación es hacer cambiar la manera como uno se piensa en la sociedad,como piensa su lugar y sus relaciones con los otros (12).

La cuestión es entonces saber en qué registros funcionan los saberes enseñados y los saberes adquiridos por los alumnos.Estos registros de funcionamiento plantean directamente tanto las capacidades de los alumnos como las finalidades de la enseñanza de disciplinas que pretenden ser generales y con una dominante cultural.

1.1.3.- Conocimientos,representaciones y saberes escolares.

Si hemos distinguido representaciones y conocimiento científico y planteado la cuestión de las finalidades,es porque los saberes escolares se inscriben en esta dualidad y porque esta dualidad conocimientos-representaciones puede estar unida a la diversidad de las finalidades.

(11) En Rencontres Pédagogiques,1987,nº14,p.109

(12) Algunos investigadores,como A.Kohosowski,llegan a pensar que uno no puede modificar profundamente su representación de lo social sin cambiar de lugar.

A falta de tiempo y de conocimientos suficientes por parte de los alumnos,en razón de la complejidad del problema,y a veces,del desconocimiento por parte de los enseñantes... los saberes enseñados son casi siempre presentados como la propia realidad del mundo,de la vida; son a veces pensados como tales por los enseñantes y por los alumnos (la cuestión de las imágenes se impone aquí,en particular la imagen en geografía con el paisaje que se presenta como sustituto de lo real,pero la imagen no es el único objeto de debate).

En general,sólo excepcionalmente se proponen a los alumnos situaciones de aprendizaje centradas en una reflexión o un trabajo sobre las condiciones de la elaboración y de validez de los saberes.La legitimidad viene del enseñante,a quien se considera en posesión de la verdad,sin que se precisen las condiciones ni los criterios. En este caso el saber enseñado equivale a una representación y entrará en una relación más o menos conflictiva con las representaciones de los alumnos.Observaremos además que estas representaciones son indispensables para comunicar en el seno de la sociedad,para construir sistemas colectivos...

Situar más frecuentemente los saberes enseñados en el terreno de las representaciones que en el de los conocimientos científicos no significa en modo alguno que éstos sean falsos,erróneos o no válidos;en toda representación hay tambien informaciones y conocimientos Y estos pueden ser muy importantes tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo.Si situamos los saberes enseñados sobre todo en el terreno de las representaciones,es porque,como éstas,se toman por la misma realidad,no fijan sus condiciones de de elaboración ni de validez,no se ofrecen a la crítica... A veces se objeta a este tipo de observación que la cuestión de la edad de los alumnos y de las necesarias bases previas a todo trabajo de reflexión.A esta objeción opondremos la construcción precoz y progresiva de las representaciones de los saberes y en particular de las disciplinas. Si las disciplinas de las ciencias de la sociedad se identifican pronto con las descripciones de la realidad,que son la propia realidad, se ponen temibles obstáculos para el futuro y las representaciones de la disciplina que se construyan serán difíciles de hacer evolucionar.

Por eso es esencial organizar momentos de trabajo explícito sobre este problema y que se lleven a cabo;momentos en los que los discursos de las ciencias de la sociedad sean analizados y enunciados

como discursos científicos,es decir,momentos en los que se presente las condiciones de su validez y de su elaboración y el hecho de que se trata de construcciones y no de reproducciones,imágenes de lo real,que se ofrezcan a la crítica.... Es con esta condición como podrán operarse las necesarias descentralizaciones,distanciamientos del individuo respecto a sus propias representaciones,no para destruirlas o invalidarlas,sino para comprender su funcionamiento y precisar su papel.

1.1.4.- Inteligibilidad global y multiplicación de los saberes de referencia.

Las finalidades de nuestras disciplinas remiten a un proyecto de comprensión del mundo actual y de sus raíces,de inteligibilidad global del mundo actual.Ahora bien,la puesta en práctica de este proyecto tropieza con grandes dificultades.

Las disciplinas escolares no se inscriben todas en los desgloses institucionales existentes para los "savoirs savants",en la Universidad ni en las instancias de investigación.Incluso en aquellas que parecen referirse a un campo disciplinar bien establecido,observamos una extensión y una parcelación crecientes del campo científico correspondiente.Allí donde los "savoirs savants" nos ofrecen cada vez más análisis o incluso síntesis parciales o contradictorias,el proyecto de enseñanza está en la construcción de una coherencia.Esta situación hace mucho más difícil el estudio de las relaciones entre saberes enseñados y "savoirs savants".¿El análisis debe hacerse a partir de las disciplinas escolares,o al contrario,de los desgloses y problemáticas científicas?.Si partimos del primer punto de vista,las disciplinas escolares son actualmente cuatro.La historia parece tener la mayor unidad mientras que las disciplinas que estudian el mundo contemporáneo están mucho más dispersas.Pero incluso en esto no podemos atenernos mas que a una primera aproximación.

En cuanto a los "savoirs savants" en historia,asistimos a una formidable diversificación y recomposición de enfoques,de métodos, de problemáticas;diversificación que lleva a algunos a hablar de "historia a migajitas".Bajo el término de geografía se reagrupan enfoques,prácticas e intereses extremadamente variados e incluso contradictorios,como la cuestión de la articulación de los datos

físicos y humanos o la del lugar de los modelos de análisis espacial. La referencia de las ciencias económicas y sociales es múltiple desde el origen de esta disciplina:"l'unité des sciences économiques et sociales est didactique"(10 de 1967),incluso si se marca una evolución cada vez más neta para privilegiar el aspecto económico.(13) Finalmente no podemos olvidar la educación cívica,que encuentra mucho más difícilmente su o sus respuestas en los "savoirs savants" (¿derecho,historia,ciencias políticas,sociología...?).A esta dificultad de relacionarse con un saber claramente identificado se añade la afirmación,desde su origen,de una disciplina cuya utilidad es la de transpitir simultáneamente un conjunto de conocimientos,pero también de valores,de comportamientos,de saberes prácticos.

En el terreno de los saberes enseñados,se afirma la voluntad de síntesis,de coherencia,el proyecto de proporcionar a los alumnos instrumentos de interpretación y de comprensión del mundo que los rodea.A la dispersión de referencias se opone por un lado la voluntad de síntesis y por otro lado la de unión.Ahora bien,inversamente se postula lo descomponible para poder enseñarlo,presentarlo afirmando que la comprensión,el sentido,está en las interrelaciones,en el sistema que combina diferentes elementos.Este procedimiento que consiste en aislar,en distinguir no tiene en modo alguno la misma significación que en las ciencias de la naturaleza,en las que está en la misma base de la experimentación.Al hilo de esta cuestión de la relación entre elementos particulares y una comprensión global,se plantea la de qué es una coherencia en lo social (14), coherencia reconstruida independientemente de todo procedimiento experimental como lo hemos señalado brevemente en el párrafo 1.1...

¡Rudas tareas para enseñantes que deben manejar conocimientos cada vez más dispersos o enseñar síntesis no elaboradas!.Esta situación remite al análisis de la transposición didáctica, que no puede reducirse a la ilusión de un resumen del saber científico, puesto que ¿de qué saberes se trata,cómo y por quién son escogidos, recompuestos,ordenados,por qué mediaciones y mediadores tiene acceso a ellos el enseñante?...

(13) Ver los trabajos en realización del grupo de ciencias económicas y sociales (INRP-DP1) que se publicarán a finales de año.

(14)Esta reconstrucción a partir de elementos parciales y discontinuos no es propia de los saberes enseñados.Es un dato fundamental de los discursos científicos en las ciencias de la sociedad.

De todas maneras,en nuestras disciplinas,aun más que en las otras, referencias al "savoir savant" no son referencias cómodas(15)

1.1.5.- Sobre algunos conceptos:transposición didáctica,contrato didáctico,contrato disciplinar,objetivo-obstáculo....

Entre las didácticas de disciplinas,algunas están más desarrolladas que otras,especialmente la didáctica de las matemáticas y la de las ciencias experimentales.Estas últimas han elaborado algunos conceptos que están ampliamente difundidos.Sin ningún fetichismo respecto a ellas,ni creer que su empleo economice el trabajo de análisis,es importante considerar su eventual interés o no,para la didáctica de nuestras propias disciplinas y determinar así el estatuto que podemos concederle.Entre estos conceptos señalaremos especialmente tres:transposición didáctica y contrato didáctico porque están discutidos,y objetivo-obstáculo porque abre una lógica diferente en la construcción de las situaciones de aprendizaje.

En un primer momento,señalaremos que nos invitan a cuestionar un cierto número de "evidencias" o al menos a plantearselas con rigor.Así,por ejemplo,muchos enseñantes,es decir formadores,sitúan los saberes enseñados como un simple resumen,simplificado,pero fiel,del saber científico.Bastaría pues que el enseñante detente el saber para garantizar la transmisión y la adquisión por parte de los alumnos.El concepto de transposición didáctica,sin ser el camino inevitable de tal toma de conciencia,está basado en el cuestionamiento de tal evidencia.

Recordemos que este concepto es "importado" en la didáctica de las matemáticas.Y.Chevallard hace referencia a los trabajos de M.Verret,que sistematiza este término en su tesis de sociología sobre "el tiempo de los estudios" (16).

(15) VER Actes 1988
(16) M.Verret,1975.

Por este concepto entenderemos las relaciones que existen entre los "savoirs savants" y los saberes enseñados,incluyendo los saberes a enseñar.Los tres niveles así obtenidos no están en una relación homotética (17).El concepto de transposición didáctica nos invita a considerar que en cada etapa se produce una recomposición de saberes y que,entre los "savoirs savants" y los saberes enseñados,hay diferencias en los orígenes,las estructuras y los funcionamientos,diferencias que es importante estudiar y analizar.

Insistamos en le hecho de que esta recomposición no obtiene sus elementos o sus determinaciones únicamente del saber científico sino que bebe en otras fuentes,porque las finalidades de los saberes enseñados son múltiples (volveremos más tarde a esta cuestión),porque en situación de aprendizaje se juegan otras cosas que la simple relación del enseñante o de los alumnos con el saber científico...

Una vez precisado esto,el término se hace ambigüo y subtiende que los saberes científicos serían lo primero,es decir,que no deberían ser los únicos cuestionados.De hecho la transposición didáctica no debería designar más que las únicas relaciones que existen entre los tres niveles que hemos señalado anteriormente.A estos tres niveles deberíamos añadir los saberes aprendidos,construidos, apropiados... por los alumnos;saberes que no dependen, hablando con propiedad,de la transposición didáctica,pero que no podemos excluir del proceso por tres razones al menos:

- la definición de los saberes a enseñar responde a finalidades que no se reducen únicamente al saber científico.
- los saberes aprendidos,adquiridos,construidos... por los alumnos van a tener un efecto retroactivo sobre la definición de los saberes a enseñar y sobre los saberes enseñados.
- la finalidad de la enseñanza es,a fin de cuentas,que los alumnos aprendan "algo",cualquier cosa.

Presentada así, la transposición didáctica no es más que un elemento de un procedimiento más amplio que nos proponemos designar con el término de recomposición didáctica,designando

(17) Ver Actes 1988

así,que hay por parte del enseñante un trabajo real de creación de objetos originales,que son los objetos enseñados y que en esta creación es mucho lo que se toma prestado y múltiples las referencias. Pero también es verdad que estos objetos de enseñanza,si no son sistemáticamente transplantados de una producción científica,mantienen con ella ciertas relaciones cuyo estudio es una de las tareas de la didáctica.Son estas relaciones lo que podemos designar con el término de transposición didáctica.

Añadamos que el concepto de transposición puede entenderse y ser utilizado de dos maneras:

- según ha sido definida, es un proceso que se desarrolla a espaldas del enseñante.El análisis didáctico se propone dar cuenta de este proceso;la transposición puede ser analizada por sí misma,para comprender cómo se negocia,bajo qué influencias,qué factores... cómo van a traducirse los saberes enseñados en saberes construidos por los alumnos....

- numerosos investigadores en didáctica son también enseñantes o formadores y la preocupación se hace así más normativa: ¿cómo dirigir esta transposición para que los saberes enseñados sean pertinentes,exactos,válidos...?,es decir,para que estén lo más cerca posible de las últimas adquisiciones de los saberes científicos.

Estas dos posiciones no son contradictorias,pero no dependen ni del mismo tipo de trabajo ni de la misma metodología.

Otro concepto muy en uso es el de contrato didáctico,elaborado por G.Brousseau para designar "el conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que espera el maestro" (18).

Como con la transposición didáctica nos encontramos ante un término cuya significación es ambigüa.Quien dice contrato dice reciprocidad,acuerdo negociado,pero el contrato didáctico se caracteriza por su aspecto implícito.Se trata de un útil de análisis para designar relaciones entre el alumno y el enseñante respecto a un objeto a aprender.Puede ser útil para dar sentido a toda una serie de procedimientos,de artificios, por los que el enseñante intenta que el alumno se apropie del objeto central de la situación didáctica.

Ampliaremos el término de contrato didáctico con la idea de

(18) G.Brousseau,1980

contrato disciplinar,que habíamos propuesto en el marco de la investigación école-collège,a paritr de los trabajos realizados sobre las representaciones que los alumnos tenían de las diferentes disciplinas.El contrato disciplinar designará "el conjunto de comportamientos del maestro que espera el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que espera el mestro en una disciplina a lo largo de un curso escolar" (19).Este término de contrato disciplinar introduce un nivel de construcción y de determinación de los saberes y de las actitudes intelectuales más amplio que el de contrato didáctico,que funciona en principio sobre un saber disciplinar preciso.

L a reflexión como principio ha tardado en imponerse en nuestras disciplinas,pero ahora está más o menos admitida,exceptuando una utilización que merecería ser analizada. Así algunos discursos utilizan la referencia a los objetivos para presentar tal o cual objeto de enseñanza de manera general;después,cuando se trata de pasar al nivel de la gestión de la clase y de la organización de la secuencia, los objetivos son dejados a un lado en provecho de una organización lineal tradicional de la presentación del saber.Pero, bien entendida,la reflexión como objetivo ha permitido centrar la mirada del enseñante sobre el que aprende,clarificar algo las evaluaciones,e incluso,en algunos casos,organizar de manera diferente la enseñanza.Estos evidentes aspectos positivos no deben hacer olvidar algunos riesgos,como el puntillismo de los aprendizajes (20).

Aun conservando las adquisiciones de este modo de reflexión sobre los aprendizajes e intentando superar ciertas dificultades, recordaremos el concepto de objetivo-obstáculo tal como lo ha formulado JL.Martinand (21).Este concepto nos invita a construir explícitamente las secuencias de aprendizaje con la finalidad de superar las dificultades de aprendezaje.Esto supone que estas dificultades hayan sido señaladas y analizadas;esto puede hacerse por el estudio de entrevistas previas,por el análisis de situaciones de aprendizaje,análisis de producciones de alumnos,utilización del concepto de representación...

Esto implica sobre todo dar al error otro estatuto y hacer de él un proceso necesario en la construcción del saber.Ello permite

(19) Ver Rapports de recherches 1987 nº11
(20) Ver Rencontres pédagogiques,1984,nº2
(21) JL Martinand,1986

igualmente centrar las observaciones y el análisis en estos objetivos, aun permaneciendo sensibles a lo que pueda interferir con ellos.

Los pocos conceptos señalados aquí no constituyen una lista limitada y utilizaremos términos tales como situación didáctica.Finalmente, las observaciones que hemos hecho a propósito de ciertos conceptos tomados de la didáctica de las matemáticas y de su posible uso en la didáctica de las ciencias sociales no prejuzga la generalización o no de éste uso,que debe estar siempre claramente explicitada.En cuanto a esta explicitación,los debates son de un formalismo entristecedor.

1.1.6.- El aprendizaje.

Las situaciones de enseñanza son ante todo situaciones de aprendizaje, en el sentido de que su finalidad reside en el aprendizaje de ciertas competencias,de ciertos objetos de saber,por los alumnos.Uno de los principales ejes de análisis didáctico es el de plantearse los aprendizajes producidos por situaciones particulares,construidas por la escuela.Cuando observamos tales situaciones en su cotidianeidad somos capaces de reconstruir lo que aparece como un modelo espontáneo de aprendizaje,modelo más o menos razonado por los enseñantes,que aparece como natural y evidente (22).Caracterizaremos este modelo por los siguientes rasgos:

- la transparencia del mensaje del enseñante,concepción según la cual basta que el mensaje a transmitir esté claramente enunciado.Esta idea de claridad se reduce a las capacidades de expresión del enseñante, al ordenación racional de los conocimientos,a la claridad del plan....

- la neutralidad del alumno.El alumno es una página en blanco,un terreno virgen que está de nuevas frente al objeto que se le va a enseñar.

- la reorganización natural de una coherencia tras el aprendizaje. Se supone que el alumno reconstruye espontáneamente el sentido de lo que se le enseña y que por lo tanto integra los conocimientos que le son transmitidos sin que haya en ello un verdadero problema de significación.

- la importancia de una escenografía,asimilada a una mayéutica, sobre todo para los más jóvenes.Esta escenografía se caracteriza

(22) Ver Rapports de recherche INRP,1986 y19889

por el juego de preguntas-respuestas que es el objeto de varias legitimaciones,que van desde la idea de que así se enseña a los alumnos a preguntarse algo, -sobre todo cuando la enseñanza se apoya en documentos- a la necesidad de mantener la atención de los alumnos.

Estos rasgos diseñan un modelo muy general en el que se inscriben "submodelos",prácticas,más o menos diferenciadas en el plano formal.Este modelo general ha podido responder a ciertas situaciones de enseñanza y puede hacerlo todavía con algunos tipos de alumnos;también es cómodo,porque permite manejar,ignorándolos de hecho,a los diversos alumnos y el tiempo escolar respecto a los programas.Pero actualmente este modelo aparece ampliamente cuestionado,tanto por las dificultades de aprendizaje que encuentra un número creciente de alumnos, como por el análisis didáctico de las situaciones de aprendizaje o por el desarrollo de los trabajos de psicología cognitiva.Finalmente,la adhesión de un importante número de enseñantes a este modelo es un gran freno para la reflexión didáctica.

Frente a este modelo dominante,las teorías del aprendizaje no nos muestran lo que podría ser un contramodelo;nunca lo han hecho,por otra parte.No existe hoy una teoría global sobre la cual pueda construirse la didáctica de nuestras disciplinas (23);sin embargo, situándonos en una perspectiva abiertamente cognitivista,existen algunos puntos de apoyo sólidos.Los trabajos actuales subrayan el tratamiento de la información por el receptor,la manera en que éste analiza y estructura lo que proviene del entorno para elaborar su respuesta y los instrumentos cognitivos utilizados para ello.

La adquisición de conocimientos necesita una comprensión de los enunciados presentados y por lo tanto una actividad de elaboración por parte del sujeto.La comprensión es el resultado de la confrontación entre las nuevas informaciones y los conocimientos anteriores del sujeto .Volvemos a encontrar todas las preguntas sobre las representaciones.Para describir esta actividad,se utilizan,según los autores,y

(23). La dificultad es mucho mayor, por cuanto los trabajos que en este terreno se han interesado en competencias que podamos situar en el campo de las ciencias sociales, son muy escasos.

con sentidos diferentes,los términos de asimilación-acomodación,descodificación-codificación,descontextualización-recontextualización,objetivación-anclaje... (24).Todo esto tiende a centrar la pedagogía en el alumno y a plantearse el sentido que éste da a las situaciones didácticas.

De todas estas aportaciones señalaremos algunos elementos:

- La importancia del receptor: el individuo no registra más que lo que tiene sentido para él,excepto,claro está, si se le impone el aprendizaje de enunciados no comprendidos.Por lo tanto, el mensaje del enseñante no puede considerarse a priori como transparente.La cuestión no es entonces,conocer qué degradación ha sufrido el discurso del enseñante,asimilado al del saber,sino qué reconstrucción ha operado el sujeto.Es con sus conocimientos y capacidades previas como el alumno va a decodificar la información recibida e intentar comprender lo que el profesor espera de él;esto implica al mismo tiempo un trabajo sobre el contenido,es decir,sobre el objeto enseñado como objeto de saber,y sobre lo que el alumno supone que el profesor espera de él en una situación determinada,lo cual remite al contrato didáctico.

- la importancia de la interacción objeto-situación-sujeto.La actividad del sujeto es una interacción entre él,el objeto de aprendizaje, y la situación,el entorno en el que tanto el uno como el otro se sitúan.El sistema a considerar se hace cada vez más complejo,pero esta complejidad subraya la importancia de la situación didáctica como sistema de relaciones "alumno,grupo-enseñante-saber" y la pertinencia de analizar esto.

- La cuestión del sentido.Esta cuestión se plantea al menos a dos niveles.Por una parte,el alumno debe comprender claramente cuál es el objetivo de la situación de aprendizaje que se le propone,lo cual remite a la cuestión del contrato didáctico y a su explicitación; pero del mismo modo remita también al método escogido (en particular a la capacidad de los métodos inductivos tan frecuentemente ensalzados en los textos oficiales para ayudar al alumno a comprender el objetivo de aprendizaje de la situación);por otra parte,el alumno debe reintegrar los conocimientos adquiridos en un conjunto más amplio,el de los conocimientos anteriores,procedimiento cuya familidad no resulta evidente.Esta cuestión sitúa el problema del sentido en la duración

(24) Ver las indicaciones bibliográficas:Piaget,Bruner,Doise,Mugny,Perret-Clermont,Schiele,Ve zin.

y cuestiona la manera en que va a construirse una progresión en los aprendizajes.

Estos tres elementos,lejos de agotar el tema,toman un significado especial en las ciencias de la sociedad,como hemos dicho en el párrafo sobre las representaciones.Los conocimientos sobre lo social chocan con los del sentido común,representaciones que suele ser dificil hacer complejas,enriquecer,hacer evolucionar. Los conocimientos nuevos producen entonces un conclicto cognitivo que podría ser objeto de un trabajo,pero que generalmente es abandonado en lo implícito.

## 1.2.- SITUACIONES DIDACTICAS Y ACTIVIDADES DE ALUMNOS:RECOGIDA Y ANALISIS DE DATOS.

### 1.2.0. Introducción.

No sabemos gran cosa,o casi nada,de las situaciones de aprendizaje y de los saberes realmente enseñados en clase.Lo que se dice generalmente sobre ellos es,bien lo de los mismos enseñantes -¿pero quién puede garantizar la fidelidad de la reconstrucción que hagan?- bien un conjunto de opiniones basadas en recuerdos,observaciones a veces,raramente realizadas con rigor.La literatura sobre la enseñanza de nuestras disciplinas pasa directamente de las intenciones del enseñante,de la descripción de los proyectos, a la evaluación de las adquisiciones de los alumnos -adquisiciones generalmente reducidas a conocimientos factuales o a habilidades de los alumnos-.Se salta alegremente sobre lo que pasa en la situación didáctica.Este momento ignorado es,sin embargo,el principal lugar de observación y análisis para la didáctica. Algunos trabajos han abierto no obstante vias muy interesantes,especialmente enn el marco de las investigaciones école-collège,representaciones de los alumnos y aprendizaje,papel de los apoyos informativos... Y estos muestran que:

- el interés y la complejidad de construir y poner en práctica útiles de observación y de análisis específicos para la investigación en didáctica.
- la complejidad de las variables y de sus combinaciones que hacen necesariamente parcial todo enfoque.

- Toda la importancia de la reflexión sobre el/los modelos de aprendizaje que el enseñante tiene en mente.Estos modelos son generalmente implícitos.

- La diferencia de perspectiva para la investigación,pero también la complementariedad existente entre un enfoque más directamente descriptivo y un enfoque que se acompañe de una modificación voluntaria y controlada de las prácticas.

- El problema de la duración necesaria de ciertos aprendizajes,sobre todo los conceptuales y metodológicos,cuya construcción es lenta.Desde esta perspectiva la idea de nivel de formulación de un concepto aparece muy operatoria (25)

- El interés y también la dificultad de estudiar algo que la consciencia común de los enseñantes situaría de buen grad en el terreno de la esfera privada o designaría como espontaneamente transparente y por lo tanto no susceptible de análisis.

Cualquiera que sea el problema didáctico planteado,el análisis se basa necesariamente en situaciones de aprendizaje y de producciones de los alumnos.Estos son dos grupos de información sobre los que se basa todo análisis didáctico, aunque éste se interese en otros datos,que van desde los textos oficiales a los discursos de los enseñantes,los proyectos que éstos elaboran a las informaciones recogidas por procedimientos particulares como las encuestas o los cuestionarios.

### 1.2.1.- Las situaciones de aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje sobre las que trabajamos son,bien situaciones "habituales",en el caso de las investigaciones descriptivas,o bien,más generalmente,situaciones construidas y previstas para un aprendizaje determinado.Esto

(25) M.Clary,Actes des rencontres sur la didactique 1986

se debe a la misma composición de los equipos de investigación, que integran enseñantes actualmente en activo.Ahora bien,si las investigaciones de carácter más estrictamente descriptivo tienen mucho interés,la articulación de innovaciones pedagógicas y cuestionamientos didácticos sistemáticos permite probablemente mejor delimitar estos cuestionamientos.El análisis didáctico se apoyará prioritariamente en situaciones explicitamente construidas y llevadas a cabo.

a- La construcción de las situaciones de aprendizaje.

La construcción de las situaciones está en función de las problemáticas y de las hipótesis de cada investigación.Presentaremos pues los principios que las presiden con cada proyecto.Indicaremos aqui simplemente que los principios se apoyan en entrevistas con los alumnos,análisis de manuales...

La construcción de estas situaciones depende igualmente de los presupuestos y concepciones del aprendizaje.Hemos presentado anteriormente el interés de las construcciones constructivistas del conocimiento,pero también hemos señalado que,una vez deducidos los principios generales,el paso a la construcción de las situaciones es mucho más delicado.Así, algunos trabajos,concebidos por los alumnos como una serie de tareas dispuestas en un orden que corresponde a una lógica presupuesta,muestran que el éxito de estas tareas es con frecuencia relativamente independiente,cuando éstas han sido construidas por el adulto como una concatenación,una progresión.

b- Los métodos de enseñanza.

Las situaciones de aprendizaje ponene también en juego a los métodos de enseñanza,que están necesariamente relacionados con los objetivos perseguidos y las concepciones del aprendizaje Durante mucho tiempo los textos oficiales han preconizado el empleo de métodos inductivos,considerados más concretos sobre todo por los alumnos jovenes.Se suponía que el uso de documentos,sustitutos de lo real,ofrecía la perseguida aportación de lo concreto,cuando esto era posible,en el medio

local,tanto en geografía como en historia.A partir de los métodos inductivos se han elaborado otros modelos que apelan a razonamientos deductivos a veces,pero sobre todo a razonamientos hipotético-deductivos.Habrá que precisar y diferenciar entre las diferentes disciplinas en función de su constitución científica por una parte y las finalidades de enseñanza a las que remite por otra parte.

Añadamos que ciertos modelos de enseñanza pasan por ser muy naturales,como si la transmisión de los saberes se operara de manera "natural" cuando se llevan a cabo (26).

Más que marcos normativos para organizar y construir secuencias de aprendizaje,nos parece que tales modelos deben ser modelos de anális para las prácticas de enseñanza.

c- La utilización de soportes informativos,de documentos.

La enseñanza de la historia y de la geografía ha estado siempre asociada a la utilización de documentos,de diferentes instrumentos cuya necesidad ha sido proclamada desde hace mucho tiempo.El análisis de los textos oficiales muestra que estos documentos están considerados sobre todo como sustitutos de lo real.Tanto si son presentados como ilustración del discurso del enseñante o como punto de partida de ese mismo discurso con un procedimiento que pretende ser inductivo, los documentos están para dar sentido a propuestas o discursos que,sin ellos, serían demasiado abstractos.Desde el punto de vista de su utilización en clase,podemos relacionar este uso con varios modelos de aprendizaje que combinan las actividades intelectuales de los alumnos y los métodos de enseñanza (27).

De hecho en las situaciones de aprendizaje estos objetos son manipulados en función de diferentes status:se busca en ellos una información,una confirmación del discurso del enseñante,una prueba de una hipótesis,la ocasión para plantearse

(26) Ver Rapports de recherche 1987,nº11

(27) Ver D.Margairaz,1988 y Rapport de recherche 1989.

cuestiones,una pregunta sobre una disciplina,relacionar con otro documento.... La multiplicidad de usos no está nunca explicitada como tal;esta multiplicidad de usos,de status en la construcción del cococimiento remite a la análoga (?) diversidad en los saberes científicos.

1.2.2.- La recogida y análisis de datos.

La recogida de datos se puede hacer de varias maneras y depende del problema didáctico que nos propongamos tratar.En lo concerniente a las situaciones de aprendizaje y sin entrar en detalles,debemos privilegiar la combinación de dos modos pricipales y complementarios,la grabación,que descifrada proporcionará materia de análisis posterior y la observación en clase.Esta debe hacerse naturalmente en función de criterios y objetivos precisos propios de cada investigación.

El análisis didáctico plantea temibles problemas que remiten a la cuestión del status epistemológico de la didáctica. Citaremos de nuevo a JC Filloux y D.Bailly:"pedagogia y didáctica depende de una "praxeología" más que de una ciencia pura de conocimiento,dado su anclaje directo en un terreno empírico singular y variable por definición,cuya observación e interpretación no pueden dar lugar mas que a hipótesis explicativas diferentemente planteables y parcialmente predecibles" (28).Sin tratar esta cuestión,ya que no es nuestro objetivo aqui, señalaremos que en su actual estado de desarrollo,la didáctica de nuestras disciplinas tiene por tarea sobre todo identificar los problemas que son de su incumbencia,plantearlos en su especificidad y construir porblemáticas pertinentes,luchar contra el sentido común y contribuir a desviar la mirada sobre lo que son los verdaderos objetivos de aprendizaje de nuestras disciplinas.Del mismo modo que para la recogida de datos,el análisis estará en función de los problemas estudiados y de las hipótesis planteadas.Sin embargo propondremos algunas orientaciones tanto para el análisis de situaciones como para las producciones de los alumnos.

(28) Op. cit. p.189

a- Diferentes modelos y su aplicación.

Hemos señalado anteriormente el lugar de los métodos de enseñanza en la didáctica.En su aplicación una situación de aprendizaje no puede limitarse a la puesta en práctica de un sólo método,puro y duro,ni con mayor motivo,a una sola categoría de actividades,que sería asociada a este método por lo alumnos.El análisis de situaciones de clase pone en cambio en evidencia una constante circulación entre diferentes modelos.(29).En función de lo que el enseñante percibe del desarrollo de la clase respecto a su proyecto,en función de lo que los alumnos responden según lo que perciben de la espera del profesor... podemos analizar la dinámica de una si tuación de aprendizaje como un trasvase de modelos,modelos cuya explicitación podría proporcionar un instrumento útil de racionalización.Tales modelos pueden construirse sobre la utilización de un documento y serán presentados en el informe correspondiente a tal investigación.Para ser plenamente operativos,tales modelos,que son modelos de análisis y no normas de funcionamiento,deben esforzarse en situar el funcionamiento didáctico de un situación de aprendizaje en relación con la epistemología de la disciplina,en relación con las prácticas de enseñanza.

b- La demostración de las relaciones entre saberes enseñados y saberes adquiridos,modelos de apropiación,concepciones de los saberes a enseñar....

A partir del momento en que hemos situado los saberes enseñados como una recomposición particular de cada enseñanza, como un verdadero acto permanente de creación de un saber único,el que se enseña en tal situación,se abre todo un campo de análisis de las relaciones que estos saberes enseñados mantienen con otras componentes importantes:los saberes adquiridos,que son la finalidad de la Escuela,los modelos de apropiación,cuyo carácter generalmente implícito hemos señalado,las

(29) Ver Rapport de recherche 1989,1987 nº11

concepciones de los saberes enseñados que remiten a la propia epistemología de cada enseñante..... Pero si cada situación es única,la labor de la didáctica es también poner en evidencia regularidades,permanencias,.. como única posibilidad de abrir vias para una teorización posible.

c- La consigna.

Tanto si adoptamos el término de contrato didáctico como si no,una parte considerable de la actividad del alumno consiste en intentar identificar la espera del profesor y por lo tanto en delimitar el trabajo que se debe hacer y más allá,lo que debe aprenderse y memorizarse del objeto enseñado.En este juego de decodificación de la situación didáctica,debe concederse una especial atención a la consigna. Desde el punto de vista del enseñante,la consigna debe producir cierto trabajo,la realización de ciertas tareas por parte de los alumnos;a través de la consigna el enseñante decide lo que debe ocurrir en cuanto al trabajo a realizar.En cuanto al alumno,la consigna debe debe permitirle identificar el trabajo que debe realizar y permitirle también comprender el objetivo y el sentido de este trabajo.Es importante entonces intentar establecer la relación existente entre la consigna y el trabajo llevado a cabo. Una descomposición demasiado precisa de las tareas no parece permitirle al alumno apropiarse del sentido del trabajo a realizar.Los alumnos,al producir un enunciado de síntesis pueden realizar el trabajo requerido y manifestar de este modo que han comprendido el objetivo de la situación,sin por ello haber respondido correctamente a toda una serie de sub-tareas precisas y puntuales que descomponían los datos a tratar.Inversamente,los alumnos que responden correctamente a estas tareas parciales,no llegan necesariamente a producir el enunciado de síntesis solicitado.Estas observaciones remiten a los trabajos de L.yJF. Vezin sobre el papel de la visión de conjunto en la comprensión.

d- Las actividades de los alumnos.

La comprensión de los procesos de aprendizaje y la presentación de las dificultades,de los bloqueos,de los problemas que encuentran los alumnos,pasan necesariamente por un fino análisis de las actividades de los alumnos.Este análisis no puede reducirse a la descripción formal de las tareas o de los dispositivos puestos en práctica ,sino que debe esforzarse en dar cuenta de las actividades intelectuales y de los modos de razonamiento realizados por los alumnos.Estas actividades pueden agruparse en torno a algunos enunciados tales como:

- la percepción,la recogida de información, la identificación,la evocación,la observación....
- la reproducción,la repetición...
- la selección,la clasificación.....
- relacionar,comparar...
- la generalización,abstración...
- la construcción,la fabricación,la producción...
- la problematización,teorización,formalización,síntesis...

Ninguno de estos enunciados es equivalente,pero en esta introducción no podemos precisar el significado de cada uno de ellos.Ahora bien ese esfuerzo es necesario para poner a punto instrumentos que deben permitir una lectura razonada de las producciones de los alumnos,de las interacciones entre profesor y alumno...Así,la generalización no es el resultado de la acumulación pura y simple de una gran cantidad de ejemplos,como se podría pensar segun una concepción ingenua de los métodos inductivos y de una enseñanza demasiado basada unicamente en estudios de casos;del mismo modo la problematización debe entenderse a partir de varios niveles de análisis,la problematización científica en una disciplina bien definida no es lo mismo que la capacidad del alumno para plantearse cuestiones sobre un documento..

De entrada vemos que esta interrogación sobre las actividades intelectuales remite a la de los modos de razonamiento emple ados,y ésta enlaza con la de los métodos de enseñanza.

e- Las producciones de los alumnos.

Las producciones de los alumnos son de varios tipos: las que se producen en clase y las que se producen fuera de ella.Las primeras remiten a las situaciones de aprendizaje en sí mismas, puesto que una parte de ellas se producen durante las mismas. Cualquier enunciado de alumno es una producción que puede y debe ser tenida en cuenta en el análisis didáctico.Las que encuentran su lugar en el proceso normal de una secuencia de aprendizaje serán estudiadas y analizadas en la misma lógica de estas situaciones.Pueden ser orales y escritas,individuales y colectivas;la mayoría de las veces se hacen oralmente,tanto como respuesta a la palabra del profesor,como unidas a un soporte informativo. Del mismo modo las que se producen fuera del marco de la clase pueden ser individuales o colectivas,orales o escritas...

Más allá de estos aspectos descriptivos y formales tenemos que plantearnos su contenido en términos de aprendizaje. Entre las diferentes cuestiones podemos señalar:

- la cuestion de la consigna.Esta puede ser más o menos bien comprendida por el alumno que busca,a veces en vano,cual es la espera del profesor (referencia al contrato didáctico). Podemos plantearnos la relación entre los saberes efectivamente enseñados y los saberes que deben ser evaluados a través de la consigna.Otra relación que puede estudiarse es la de la operatividad de los objetivos,que tiende a un desglose de los saberes o de las competencias evaluadas,y la finalidad de inteligibilidad global.

- La relación entre las producciones requeridas y las producciones científicas,relaciones al nivel de la consigna o del título,al nivel de las obligaciones de producción,al nivel de los objetivos que se quiere evaluar (si la producción entra en un proceso de evaluación tan imperativo como formativo).Esta cuestión no es mas que formal y remite a las finalidades.Puesto que si la enseñanza de la historia o de la geografía es también un aprendizaje de la disciplina y de sus reglas de producción, además hay que saber claramente lo que es una producción histórica o geográfica y como pueden encajarse producciones de carácter parcial y una producción tipo que tendría un carácter más general.Encontramos con ello,o nos planteamos,la cuestión de las

producciones consideradas legitimas en tal o cual disciplina y las relaciones entre estas producciones escolares y las produc ciones científicas.Así, hacer que los alumnos realicen el análisis de una gráfica de evolución de la población o de la evolución de la producción de acero en el siglo XIX se justifica perfectamente desde el punto de vista de cierto número de aprendiza jes,especialmente metodológicos,pero tambien cognitivos.Se trata de producir informaciones que servirán más tarde,pero ¿qué es una producción histórica?.El historiador no intenta producir un saber de conjunto de un periodo o un prpoblema,es decir mostrar con toda su densidad una situación histórica particular y que no se reproducirá jamás.¿Cuál es entonces desde el punto de vista del conocimiento disciplinar el status de estas innumerables producciones parcelarias y particulares a las que invitamos a nuestros alumnos?.Pero si se puede encontrar un relativo consenso (¿reciente?) en historia sobre la finalidad de la elaboración de una producción de relato,¿qué ocurre con eso en geografía?. ¿Cuales son las formas de producción revalidada en esta disciplina,un mapa,un esquema,un discurso de comentarios sobre expresiones gráficas...? Un poco de todo esto a la vez,¿pero cómo?. Estas cuestiones no significan en modo alguno que el alumno no deba producir mas que según canones que sean una reproducción más o menos adaptada de los que se aplican en los saberes científicos.A nuestro parecer es perfectamente legitimo y normal que las producciones de los alumnos sean primero finalizadas por los aprendizajes a realizar y se presenten después en formas particulares.La cuestión planteada aqui es la del aprendizaje de estas formas y el de las relaciones que estas mantienen con las formas llamadas científicas.

- Esta cuestión del tipo de producción está evidentemente relacionada con las finalidades y a través de ellas con las concepciones de la disciplinas que se pone en práctica.

- Estas producciones deben relacionarse también con las enseñanzas dadas en clase.

- Debemos confrontar producción y corrección,ya sea ésta escrita u oral.Esto vuelve a plantear la cuestión del error y la de la desviación de la norma.

- Tambien se plantea la cuestión de la coherencia de las producciones de los alumnos.Podemos suponer que el alumno elabore un producción coherente,pero ¿en relación a qué establecer esta coherencia?¿Con relación a lo que él cree que esperan de él el profesor o la institución?.O bien el producto "final" no es mas que un "patchwork cuyos diferentes trozos son una representación de las diferentes finalidades de nustras disciplinas. ¿La coherencia interna de la producción corresponde a una coherencia del pensamiento?.La inteligibilidad global que se pretende alcanzar presupone aquella.De este modo las producciones de los alumnos pueden ser entendidas como una combinación de errores y de aciertos.

- El lugar que ocupa el sujeto en las producciones.El "yo" se enuncia en lo oral,pero nunca en el escrito.La tercera persona debe objetivar el discurso y tiende a mostrarlo como imagen de lo real.

Cada una de estas cuestiones tomará una configuración particular segun el objeto de investigación.Retomando cierto número de elementos que hemos presentado a lo largo de esta exposición del marco general,sugeriremos la existencia de un esquema de análisis de conjunto de estas producciones de alumnos sobre las sociedades presentes y pasadas.Tanto si estas producciones son orales,y aun más si son escritas,son el resultado de la combinación de tres familias de datos:

- Una cantidad más o menos grande de informaciones sobre el objeto considerado.

- una representación de la sociedad que exprese su comprensión de los objetivos y del problema estudiado.Hemos observado, por ejemplo,la importancia de las oposiciones binarias,los objetos estudiados son así lugares de confrontación entre dos grupos: patrones-obreros en la empresa,ricos-pobres en Francia en 1789.. Estos planteamientos se presentan como obstáculos que impiden a los alumnos entrar en la complejidad,como estructuras explicativas que filtran la información para no retener mas que la que justifica estas estructuras... Estos esquemas de los social son sistemas que implican una determinada manera de pensar la causalidad entre los elementos,

- una concepción del tipo de producción que se debe hacer en una disciplina dada; por ejemplo,la manera como los alumnos conciben la organización del relato en historia,deducido de las relaciones de causalidad y de un tipo de explicación.

1.2.3.- Conclusión.

Al finalizar este "encuadre" de los problemas y preocupaciones de la didáctica de las ciencias sociales en la actualidad, somos muy conscientes de haber dejado de lado algunos de ellos y no los de menor importancia.Citaremos por ejemplo la evaluación,que está siempre presente,aunque no sea mas que un intento de apreciación del trabajo de os alumnos respecto a los objetivos perseguidos.Los trabajos de investigación a los que este texto sirve de introducción la tomarán obligatoriamente en cuenta.

Terminaremos recordando dos tipos de limitaciones de peso en todo análisis didáctico.Unos están ligados al desglose del objeto didáctico,que debe ser aislado de las otras dimensiones de la enseñanza,las otras conciernen al factor tiempo,cuya importancia en los aprendizajes ya hemos señalado:

- Una situación de aprendizaje no puede reducirse a lo que se hace en el terreno de los saberes,de su presentación,de su desarrollo,de su construcción...No podemos ignorar todos los elementos "afectios" o "sociales" poe ejemplo,aunque el análisis didáctico se centre en los contenidos del aprendizaje:"las didácticas por su parte... podrían tener tendencia,segun los casos, bien a desconocer el importante papel que juegan lo afectivo,lo irracional,la comunicación en general,los comportamientos de los sujetos -tanto enseñantes como alumnos- en el deseo y por lo tanto en la apropiación de conocimientos... (30)

- Los aprendizajes se desarrollan tambien en una duración, duración variable como la hora de clase,el objeto estudiado durante un número limitado de secuencias,el trimestre,en fin,el año escolar.Esta diversidad de ritmos y tiempos de aprendizaje remite al proyecto de inteligibilidad global.De la misma manera remite a la selección de los objetos de enseñanza,que serán considerados pertinentes para responder a las múltiples finali-

(30) JC Filloux,D.Bailly,1986

dades de la enseñanza de nuestras disciplinas.

## 2.- TEMPORALIDAD DE LA INVESTIGACION Y PRESENTACION DE RESULTADOS.

Para terminar esta presentación del marco general de las investigaciones del equipo de ciencias humanas nos ha parecido oportuno precisar las posibles relaciones entre la propia dinámica de las investigaciones,la producción de resultados de estos trabajos y las demandas que emanan del exterior,especialmente del sistema educativo.Quisieramos insistir en el hecho de que la lógica de la investigación no puede ser la misma que la que inspira las decisiones sobre el sistema educativo.;esta diferencia de lógica está unida a las diferentes referencias a la duración.Pero esta distinción no significa en modo alguno que las investigaciones no tengan nada que aportar al sistema educativo,sino todo lo contrario,ya que en nuestro terreno lo está haciendo desde hace mucho tiempo y cada vez con mayor intensidad.

### 2.1.- Dos lógicas diferentes.

La investigación en didáctica oscila entre dos polos:

- por una parte la descripción razonada,la comprensión,la puesta al dia de lo que es importante en las situaciones de aprendizaje,de lo que puede dar cuenta de los aprendizajes realizados o al contrario,de los bloqueos encontrados...

- por otra parte,la organización razonada de las situaciones de aprendizaje.El evidenciar regularidades,procesos importantes obstáculos del aprendizaje...desemboca naturalmente en la producción de informaciones que permite una gestión de la grupo más razonada.La investigación didáctica se nutre de los problemas de los enseñantes,la gestión de los profesores se beneficia mucho al tener en cuenta los análisis rpopuestos por los didáctas.

Hemos señalado varias veces que las interrogaciones didácticas y el uso de algunos conceptos son tributarios de la posición adoptada respecto a estos polos.

Sin embargo es importante resguardarse de toda ilusión en la medida en que,por una parte,la investigación en didáctica está en sus balbuceos (pero es el único marco de presentación de saberes sistemáticos y razonados en nuestras disciplinas),por otra parte,el análisis de lo que ya se ha hecho en clase,con alumnos,no puede servir en este terreno par construir un modelo cerrado de organización de los aprendizajes.Cada situación es única y combina numerosos factores.

El análisis didáctico intenta centrarse en estos dos factores que dependen prioritariamente de los saberes,aunque no puede olvidar los otros factores,no los tiene en cuenta directamente.Finalmente el análisis didáctico tenderá sobre todo a valorar los problemas del aprendizaje,a intentar identificar las dificultades,a cercar los obstáculos,para responder a éstos,pero desde luego no de manera normativa o definitiva. Desconfiemos de la substitución de un discurso ideológico en la enseñanza por otro discurso ideológico.¡

2.2.- Dos dimensiones diferentes de la duración.

Como todo campo de investigación y sobre todo por ser nuevo,la didáctica se nutre al mismo tiempo de los problemas planteados por la gestión de situaciones que toma como objeto de estudio y de los problemas que el análisis pone en evidencia. Como todo saber razonado,se alimenta de los problemas que elabora poco a poco con sus preocupaciones.En el desarrollo de los proyectos de investigación,la puesta en práctica de éstos necesita tiempo,tiempo para constituir los equipos,tiempo para formar a los profesores en el cuestionamiento didáctico, tiempo para hacer de una cuestión de enseñanza un objeto de investigación... Añadamos a estos tiempos necesarios que si se experimenta con un grupo,o si se construyen una o varias situaciones de aprendizaje,no se puede retomar inmediatamente la experimentación en función de los análisis realizados, de los obstáculos encontrados;además del necesario tiempo de análisis de los datos recogidos,hay que contar con la organización del sistema educativo,que generalmente obliga a aplazar para el año siguiente toda nueva experimentación

ypor lo tanto toda recogida de datos sobre el problema estudiado. De alguna manera hay en todo esto una especie de inercia que se traduce en el hecho de que es casi imposible programar cualquier investigación didáctica para menos de tres años. Añadamos finalmente que si queremos observar la construcción de una competencia,de un saber o de un método en la duración de un ciclo,tenemos que remitirnos a la duración de los estudios en este ciclo!.

En cuanto a la institución,las demandas obedecen a un tipo de preocupación y de temporalidad especial.Sin desarrollar las cuestiones que no podemos evitar a cerca de quién formula la demanda,sobre qué,por qué... señalaremos simplemente que la demanda solicita respuestas si no inmediatas,al menos en un lapsus de tiempo muy corto;que estas demandas se refieren a respuestas inmediatamente operacionales,ya sea en términos de decisión de la organización,ya sea en términos reglamentarios Pero cualesquiera que sean las respuestas que aportemos a las demandas formuladas,sabemos que estas respuestas entran en relación,en concurrencia,o en conflicto con otras respuestas aportadas por otras instituciones y que las respuestas de la investigación son necesariamente "transplantadas".

## 2.3.- ¿Qué respuestas?

Cualquiera que sea su dinámica propia,las investigaciones en didáctica aportan al sistema educativo respuestas muy diversificadas.Reagruparemos estas respuestas según el tipo de producción al que se refieran,insistiendo en el hecho de que un importante número de producciones es ampliamente utilizado,especialmente en la formación:

- Resultados de investigación argumentados,especialmente en los informes de investigación.Como hemos indicado anteriormen te no se pueden elaborar mas que con una duración suficiente, como un mínimo de tres años a contar desde la puesta en práctica de la investigación.Estos productos llamados a veces "literatura gris" están destinados en principio a la "comunidad científica" pero ésta,en didáctica de la geografía,de la historia,de las ciencias económicas y sociales o de la educación cívica,es

muy escasa.De hecho estos informes son utilizados por otro público,el de los formadores,en las Escuelas Normales,en los MAFPEN... Pero en este terreno las necesidades están poco definidas y seguramente sería útil una reflexión sistemática.

- Instrumentos de valorización y de comunicación que pueden ser síntesis parciales sobre tal o cual tema,o instrumentos más específicos tales como: guias de observación,instrumentos de evaluación,estrategias pedagogicas,proposiciones de curriculum... Estos instrumentos están destinados a los enseñantes y a los formadores,pero la producción de tales instrumentos no puede ignorar que éstos son el resultado de un trabajo llevado a cabo en el marco teórico y práctico de una investigación,en función de hipótesis y de problemáticas.Su difusión no puede ignorar sus condiciones de producción,puesto que son estas mismas condiciones de producción las que demuestran su interés y su validez.

Estas respuestas no son independientes las unas de las otras.No podría haber instrumentos de valorización y de comunicación sin la existencia de una investigación que disponga del tiempo y de los medios necesarios.

2.4.-.Para concluir,tres problemas.

- Un problema de difusión.Aunque no es ni nuestro propósito ni nuestra competencia resolverlo aqui,no podemos ignorarlo.

Presentar informes,síntesis o instrumentos no tiene sentido más que si las estructuras que permiten su difusión existen.

- Un problema de apropiación.Acabamos de subrayar antes las dificultades existentes para verificar los resultados de una investigación.Esto es tanto más delicado cuanto que los productores de información sobre las investigaciones dudan sobre quien es el destinatario de la producción.Las investigaciones son realizadas con enseñantes en activo para quienes la "comunidad científica" es generalmente una preocupación lejana,en cambio los colegas son un blanco más inmediatamente perceptible

y dirigirse a ellos legitima de alguna manera el trabajo realizado.Esta orientación hacia una legitimación a través de los semejantes es tanto más fuerte por cuanto no se reconoce ningun status a los enseñantes investigadores y que los trabajos realizados no entran de ningun modo en el desarrollo de la profesión y no digamos en la carrera profesional.

- El problema de la especificidad del trabajo del INRP. A través de los euipos de los MAFPEN,la creación de los Institutos de investigación en la enseñanza de la geografía e historia (IREGH) (31),de los equipos de investigación didáctica... se observa un aumento de las publicaciones destinadas a ayudar a los enseñantes en la gestión de sus clases. La diversidad de los instrumentos y su naturaleza merecerían ser analizados como presupuestos teóricos que sostienen la reflexión.Ante esto,nos parece que el trabajo del INRP,especialmente el del equipo de ciencias humanas del departamento de didáctica,es de otro tipo. Debemos esforzarnos en producir análisis distanciados de las prácticas pedagógicas y sobre todo elaborar poco a poco los fundamentos metodológicos y teóricos de la didáctica de las ciencias sociales.Esperamos que nuestros proyectos contribuyan a ello.

(31) Actualmente existen tales estructuras en Besançon,Clermont-Ferrand,Niza... Conviene añadir a los IREGH los trabajos llevados a cabo en el marco del Institut de Formation des Maîtres,como el de Grenoble.

# LA CONSTRUCCION DEL ESPACIO GEOGRAFICO.

François Audigier. Institut de Recherche Pédagogique. Paris.
(Traducción: Miguel Loma Rubio. Escuela Universitaria de Magisterio. Universidad de Córdoba.)

## INTRODUCCION.

El espacio geográfico es un concepto fundamental tanto en los saberes enseñados como en los saberes cientificos. El término espacio figura en la introducción de los programas del CP y del CE, en la escuela elemental; nos volvemos a encontrar numerosas referencias al espacio en las orientaciones para el conjunto de los programas de la escuela, mientras que las orientaciones para la clase de secundaria insisten en "la aproximación deliberadamente espacial que debe ser la de la geografía". Igualmente, y cualesquiera que sean las divergencias que separan incluso que oponen a los geógrafos y los debates por los que atraviesa la geografia como saber cientifico, existe un consenso para asociar geografia a sociedad y a espacio, y para definirla como "ciencia de la organización espacial de la sociedad". Pero esta referencia al espacio no se deja fácilmente reducir o aprisionar en una definición simple; efectivamente, no se trata del espacio fisico o del espacio topológico, incluso si la medida, el juego con las escalas, el cálculo de las distancias forma parte de la panoplia necesaria del geógrafo; del mismo modo no se trata tampoco del espacio del pintor o del arquitecto.

En efecto, como todo espacio, el espacio del geógrafo es un espacio construido; para describir, identificar, analizar, diferenciar... la organización del espacio geográfico como espacio social, el geógrafo utiliza un conjunto de conceptos, de nociones que son otros tantos instrumentos de inteligibilidad que le permiten fundamentar su problemática y construir su discurso; estos instrumentos diferencian el espacio en puntos, líneas, superficies, redes, por medio de la utilización de nociones tales como umbral, frontera, límite, territorio... El espacio geográfico es un espacio construido gracias a un cierto número de operaciones que se hacen con la ayuda de ciertos instrumentos intelectuales.

Sin prejuzgar prácticas, en este punto muy innovadoras, de una minoría de enseñantes, un análisis rápido tanto de los programas como de los manuales o de un cierto número de situaciones de clase, muestra que estos instrumentos no constituyen jamás el objeto de un enunciado explícito, incluso en menor medida de un aprendizaje sistemático. Esto significa notablemente que las reglas del juego que presiden a la construcción del discurso de esta disciplina, que revalidan y legitiman sus métodos y sus investigaciones... no son nunca enseñadas, ni aprendidas por los alumnos. La enseñanza de la disciplina es ante todo una enseñanza de sus resultados e igualmente cuando se enseñan los métodos, hay una reducción a su aspecto formal. Podemos preguntarnos entonces cómo los alumnos pueden aprender no sólo el espacio geográfico sino el

razonamiento geográfico cuando la construcción de estos instrumentos es ignorada demasiado generalmente o dejada en lo implícito. En fin, esta disciplina es generalmente asociada al mapa, instrumento cuyo aprendizaje es demasiado a menudo reducido a la lectura de su legenda o al cálculo de distancias con la ayuda de la escala.

La cuestión que nos preocupa entonces es ésta:

> ¿Cómo, en el curso de su escolaridad, el alumno construye y asimila los instrumentos de inteligibilidad del espacio geográfico?.

POSICIONAMIENTO DEL PROBLEMA.

Dado que el espacio geográfico, ni en la enseñanza, ni en los saberes científicos, como tampoco en su aprendizaje no responde a definiciones ni a aproximaciones simples, es por ello por lo que, antes de ir más allá en la definición incluso del objeto de investigación y de delimitar un dominio de experimentación a la vez pertinente, coherente y realista, nos es necesario explorar tres direcciones de reflexión:

- los saberes a enseñar tales como los definen los textos oficiales entregándonos a una incursión al pasado, destinada a poner al dia la permanencia o el cambio de ciertas interrogaciones;
- las concepciones de la disciplina, sin pretender regular los problemas epistemológicos actualmente a debate, sino intentando

más poner en relación estos debates con los contenidos y estudios definidos por la enseñanza;

- las adquisiciones o los elementos casi seguros de la sicología cognitiva sobre la construcción del espacio, observando previamente que estos trabajos llevan al espacio topológico, es decir sobre la percepción del espacio, pero no sobre el espacio geográfico.

El objeto de esta exposición previa de posiciones del problema es triple:

- determinar, en tanto que se pueda hacer, las características de este espacio geográfico, para hacerlo inteligible a los alumnos;
- aclarar las ambigüedades y problemas de definición preguntándose como la conciencia de esas dificultades puede ser útil para la enseñanza;
- poner en evidencia los sistemas complejos de relaciones que unirían la geografía que se enseña (1) tal como puede ser estudiada a través de la definición de sus objetos y de sus métodos, la geografía científica (o las geografías...) y las finalidades de la enseñanza de esta disciplina; queremos afirmar en relación con esto que hay un nexo entre las finalidades

---

1. No hacemos la equiparación entre los saberes a enseñar, tal como pueden encontrarse en los textos oficiales y en los manuales, y los saberes realmente enseñados tal como se enuncian en las múltiples situaciones de aprendizaje, pero, a falta de una investigación descriptiva sobre este tema, hablaremos esencialmente de los saberes a enseñar. Ver Actas 1.988 e Informe de Investigación 1.987 nº 11.

perseguidas, los objetos estudiados, los métodos seguidos y las concepciones de la geografía que sirven de punto de referencia.

Comenzaremos nuestra exploración por el estudio de los textos oficiales.

## 1. LOS TEXTOS OFICIALES Y EL ESPACIO GEOGRAFICO.

### 1.1.- ¿Cómo está planteada en los textos actualmente en vigor la relación entre enseñanza de la geografía y construcción del espacio geográfico?.

Los textos actualmente en vigor, desde la escuela elemental a la enseñanza secundaria, hacen frecuentemente referencia al espacio o a la dimensión espacial de la geografía. Para el conjunto de la escuela elemental la geografía está asociada a las "grandes localizaciones" y a las relaciones entre "el hombre y su medio". Los textos propios de cada clase aportan algunas precisiones; el CP está ante todo centrado en el espacio vivido: "el alumno aprende a organizar alrededor de él el tiempo y el espacio", "observaciones y descripciones de espacios familiares; comparación con espacios más alejados. Primeros análisis de paisaje...," mientras que el CE propone un cuadro más amplio puesto que el alumno en él "aprende a situarse... en el espacio geográfico". Este recibe así una cualificación disciplinar que se supone debe ponerlo en referencia no ya al sentido común sino a una definición o a un estudio elaborado en el cuadro de una disciplina científica.

En la escuela encontramos numerosas formulaciones tanto en los textos de los programas, en sentido estricto, como en el de los complementos elaborados según los primeros y que están obligados a trazar orientaciones para su puesta en práctica. El texto de orientaciones de la escuela que precede a los enunciados de los programas por clase y define pués la geografía escolar en el colegio es particularmente revelador de las ambigüedades o diversidades que evocábamos al comienzo: "En geografía el profesor hace adquirir puntos de referencia espaciales que permiten al alumno localizar, apreciar la relatividad de las distancias y de las superficies. Le enseña a establecer relaciones entre las realidades físicas, las áreas de civilización y las actividades de los hombres en espacios variados; le inicia en el razonamiento geográfico y utiliza como soporte permanente el planisferio y mapas a diferentes escalas. Hace, en la medida de lo posible, referencia a las enseñanzas obtenidas del espacio vivido".

Esta larga cita tiene por objeto hacer evidente la diversidad de referencias al espacio: en el espacio se localiza, este es entonces un dato, en él se aprende a nombrar lugares, superficies, para ello nos ayudamos con los mapas. Pero con los mapas se aprende también el razonamiento geográfico, aprendizaje más fácil cuando los mapas son a escalas diferentes (?); la geografía es también el establecimiento de relaciones entre los elementos naturales, los elementos humanos en espacios variados, variedad cuya naturaleza no está precisada...; hay igualmente el

espacio vivido, ¿llamada de concesión o llamada de convicción en cuanto a su interés por los aprendizajes de otros espacios?...

Los "complementos" contienen referencias al espacio aún más dispersas: en 6º curso, se pone de manifiesto el hecho de que el hombre ha modificado su relación con el espacio ¿es entonces esta relación la que se trata de estudiar?), en cada medio geográfico se estudia un ejemplo de un vasto espacio representativo, pero este ejemplo ¿es espacial?. Es necesario analizar las transformaciones del espacio, espacio que también es llamado humanizado...; en fin, a propósito de los métodos, es explícitamente declarado que es necesario construir el concepto de espacio, sin precisión, sino que es necesario "hacer aparecer el concepto de espacios jerarquizados: nivel planetario, continental, regional, local". El texto llega a ser más preciso cuando define la geografía: "la geografía es primeramente una descripción de los espacios que se funda en la observación"...

En 4º curso, se encontrará el término "organización espacial", mientras que en 2º el título V del programa trata del estudio de las "actividades de los hombres y sus relaciones con el espacio geográfico", pero entonces aquí, este espacio geográfico ¿se reduce al espacio natural o a las condiciones naturales?. Las ambigüedades son numerosas y lo que es importante es probablemente que el status de este espacio no está claro: ¿es un marco en el cual se estudian diferentes objetos y sus relaciones? ¿es un objeto de estudio?...¿cualquier tipo de dato

que se observe y sobre el cual se elabore un mínimo de racionalización, de organización? ¿o alguna cosa que se construye en función de los problemas que nos proponemos estudiar?... Los textos oficiales yuxtaponen estas diferentes aproximaciones a las que más adelante veremos que se las puede relacionar con concepciones diferenciadas de la geografía que coexisten.

1.2.- ¿Cómo está la cuestión en los textos anteriores?.

Un estudio completo sobrepasaría el ámbito de este trabajo. Una lectura atenta de los textos oficiales desde los años 1.880 muestra el aspecto reciente de la referencia al espacio, la multiplicación de las finalidades asociadas a la enseñanza de la geografía, el titubeo sobre las relaciones entre los saberes escolares y los saberes científicos y la manera como se concibe la evolución entre el CP y el fin de los estudios.

La referencia al espacio es reciente (2). Todo lo más se puede encontrar una referencia al espacio vivido en las orientaciones de 1.882 para la escuela primaria; el dominio del espacio vivido es una ayuda para el estudio de los fenómenos lejanos: "cuando el alumno toma conciencia del espacio en que vive, él sitúa más facilmente lo exterior, a medida que su horizonte se amplia lo hacen también sus ideas de posición, de

---

2. Tanto como el empleo del término en la geografía científica. No hay, por ejemplo, definición del espacio en el diccionario geográfico de P. George publicado en 1.970.

distancia, etc. que le han hecho concebir el examen de la clase y de los lugares que le rodean". Aparte de esta corta cita es necesario llegar a los programas posteriores a 1.975 para ver al espacio asociado a la geografía. Por lo demás, la geografía queda reducida al estudio de las relaciones entre los hombres y su medio, o al conocimiento del mundo actual.

Para ilustrar la multiplicación de las finalidades citaremos las orientaciones para los institutos de 1.890, que asocian ya la geografía a un gran número de finalidades: educación de la imaginación, educación del razonamiento, educación moral, educación cívica, educación de la memoria. Pero, en su generalidad, estas finalidades no son propias de la geografía, también los textos se esfuerzan en mostrar las relaciones entre estas finalidades y la enseñanza de la geografía. Esta asociación con finalidades generales educativas se volverá a encontrar en los textos posteriores; se encontrarán en ellos cada vez más referencias a los métodos "formar el espíritu de los niños", "saber distinguir lo verdadero de lo falso", "familiarizarse con los grandes problemas humanos"...; quizá se puede distinguir un deslizamiento de una justificación sobre todo educativa hacia una progresiva asimilación de los saberes científicos, en particular desde el punto de vista de su aportación metodológica.

Esta referencia a los saberes científicos no es inmediata. Ciertamente se trata de enseñar cosas verdaderas, cosas que

tienen que ver con el contenido de las disciplinas científicas (3), pero, siempre en 1.890 para los institutos, ello es dicho a propósito de la educación moral, en la cual participa la geografía, puesto que la enseñanza está situada por relación al hombre "razón de todas estas investigaciones" y "no de la ciencia o de las ciencias geográficas".

En 1.925, los textos "reaccionan"; es necesario pasar de una concepción de "antigüamente" marcada por una "descripción inmutable" a "hoy" marcada por una "concepción dinámica" que reposa "sobre el sentido de la evolución perpetua de las cosas". Para justificar este nuevo acento, se hace referencia a la evolución de la geografía como ciencia: "la enseñanza de la geografía no deberia permanecer indiferente a la renovación que ha vivificado a la ciencia geográfica". Esta relación con la geografía científica será reafirmada en 1.955; las orientaciones de esta época afirman que entre la geografía enseñada y la ciencia geográfica hay identidad de naturaleza. Es necesario sobre todo observar, localizar, comparar, explicar...explicar estableciendo las relaciones entre los diversos factores físicos, entre los factores físicos y los humanos, entre los factores humanos...Pero la lectura atenta de las orientaciones de 1.955 muestra una preocupación por plantear la cuestión de la adaptación de la ciencia geográfica a la edad de los alumnos, adaptación asimilada a una decantación ("decantar al máximo la ciencia para hacerla asimilable") que necesita conocer el mundo

---

3. Ver los artículos de A. Chervel, 1.984 y 1.988.

del adolescente.

La edad de los alumnos conlleva a una diferenciación de las geografías enseñadas según los ciclos. Con los más jóvenes se muestra y se describe; con los mayores se explica. Con los más jóvenes se observa, si es posible, la realidad, sino de los objetos concretos que deben ser transparentes mediante algunos esfuerzos de método: la imagen o el mapa; con los mayores se establecen relaciones, se muestran la complejidad y los cambios, las evoluciones. Pero el espacio es esencialmente un marco, una división dada, previamente, en la cual se observa, se estudia, se ponen en relación los fenómenos sin que la dimensión espacial, la organización espacial sea ella misma objeto de estudio.

1.3. - Algunas constantes.

Esta rápida aproximación a la historia de la disciplina enseñada, desde el punto de vista del lugar del espacio, hace aparecer la permanencia de ciertos temas:

- El nexo entre el espacio vivido y el espacio geográfico; es necesario organizar el espacio vivido en el CP, hacer el nexo entre lo que se puede aprender en el curso de geografía y ese espacio vivido en el colegio; no se habla ya de ello en el instituto. Pero la cuestión fundamental permanece ella misma como objeto de la geografía como disciplina de enseñanza: ¿se trata de transmitir a los alumnos un conjunto de saberes elaborados según

los procedimientos reconocidos y revalidados por una comunidad cientifica? ¿o se trata, sirviéndose de ciertos logros de los métodos, de ayudar al alumno a racionalizar su mirada, a clasificar relaciones según una reglas simples?...Pero entonces en esta segunda problemática, ¿no construiremos un conocimiento que sea ante todo una continuidad de la percepción? Construir el conocimiento geográfico de la ciudad X, ¿es subirse a un punto alto y conducir la observación de los alumnos hacia un sistema metódico o transmitir un cierto número de saberes validados sobre esta ciudad? ¿Cuales son las relaciones que se pueden operar entre los dos? Referirse al espacio vivido es poner al estudiante como referencia del conocimiento...

- La observación y el paisaje. Esta actividad y este tema tienen un sitio importante en los textos sobre todo para los más jóvenes. Se incorporan las reflexiones que acaban de ser adquiridas con la percepción. ¿Cual es el lugar de la observación en la construcción del saber geográfico? Puede establecerse una relación entre la observación de los espacios ordenados o de los paisajes en la escuela, y la que se podría llevar a cabo en la producción de los saberes científicos.

- Las relaciones entre el hombre y el medio. Se afirma cada vez más que el hombre es primero, pero el estudio de estas relaciones continúa siendo enunciado como tal.

- Las localizaciones, indispensables pero no identificables a la geografía. Es de alguna forma una condición cuya necesidad es constantemente proclamada, pero que no seria suficiente para una

buena enseñanza de la geografía.

- La toma en consideración de las evoluciones de la disciplina que se pueden descubrir explícitamente (cf. orientaciones de 1.925) o a través de la introducción de un cierto vocabulario o de preocupaciones nuevas: espacio humanizado, organización espacial, red urbana, espacios jerarquizados... Estos términos no podrían con su sola presencia garantizar la evolución de los saberes enseñados, ni sobre todo la manera como se hace esta evolución, pero testimonian la preocupación de no alejarse demasiado(!) de los saberes que continúan elaborándose.

- Un juego constante de ciertas oposiciones: memoria / inteligencia; nomenclatura y su rechazo; descripción / explicación; espacio vivido o visto / espacios no vistos...

Nuestro análisis podría prolongarse sobre los temas propuestos a los enseñantes para su enseñanza (4). Citemos simplemente los textos para los institutos de 1.890 en su indecisión, cuyo eco permanece hoy singularmente contemporáneo: en relación con la educación de la imaginación se ha dicho de la historia y de la geografía: "los fenómenos que la historia constata y trata de explicar a través de las diferentes edades son los que la geografía observa en las diferentes latitudes... El conocimiento de las sociedades humanas y de las leyes del progreso es el tema común de las dos ciencias". A esta inclusión sin reservas de la geografía en el campo de las ciencias de la sociedad hacen referencia algunos párrafos más adelante a propósito de los

---

4. Ver con relación a este tema I. Lefort en Actas 1.988.

métodos: "la base de la enseñanza es un conocimiento sólido y racional de la geografía física".

Es necesario hacer una consideración particular a los instrumentos de la geografía cuya presencia necesaria es constantemente reafirmada, pero desde motivaciones distintas. Estos instrumentos son desde siempre, o casi, la imagen y el mapa; se podrían añadir los esquemas y gráficos. A lo largo de los textos la imagen es presentada como un sustituto de la realidad; el ideal es, de manera evidente, situarse en un punto elevado y observar el paisaje, leer lo que se ve con la transparencia de la mirada; a falta de esta visión inmediata y por supuesto para el caso de los espacios que no son los del entorno inmediato, local, la fotografía juega el papel del sustituto de la realidad; ella muestra, es suficiente mirar y aprender a mirar ya sea el paisaje real o el paisaje (re)presentado es suficiente para aprender a clasificar las observaciones, para reconocer poco a poco ciertas formas y nombrarlas; el conocimiento es así el aprendizaje de la nominación de lo que se ve.

El mapa es, en sí mismo, un objeto concreto; su utilización se justifica desde por los más jóvenes por esta razón; por supuesto es necesario aprender a leer la leyenda y a utilizar la escala, pero adquiridos estos conocimientos, nada se opone ya a su utilización; este aprendizaje será tanto más eficaz cuanto que

habrá relacionado observaciones sobre el terreno (real o fotografiado) con sus representaciones cartográficas. La extensión a otras escalas más pequeñas es considerada normal, ya que se efectúa como continuación de esta primera aproximación en que se utiliza lo vivido; pero, ¿y quien no haya visto Francia?

Los esquemas y gráficos se sitúan como intermediarios entre lo real y lo concreto. El esquema es una simplicación y puesto que es más simple... es más fácil; en cuanto al gráfico es una visualización concreta de ciertos fenómenos, de las temperaturas en el globo, por ejemplo. Las orientaciones de 1.955 precisan "basta con mostrarlo". Mostrar, ver, comprender son los compañeros de una geografía que se basa en verbos tales como mirar, localizar, explicar, comparar, describir (siempre en las orientaciones de 1.955). Todos estos temas concretos tienen como finalidad fijar imágenes, estas imágenes dan su sentido a estas palabras, a estas observaciones, a estos enunciados que, sin ellas, quedarían demasiado abstractos; es necesario ver para comprender las palabras que se deben aprender para ver de manera racional...este vaivén entre las imágenes, el mapa y la nomenclatura no se determiana a él sólo, sino a una progresión, al menos una sucesión de aprendizajes.

Todo esto mereceria un desarrollo más amplio. Para nuestro propósito, retendremos solamente que los auxiliares o los instrumentos dados como caracteristicos de la disciplina son presentados como imágenes de lo real, y como tales más concretos,

más fácilmente descifrables y asimilables que el discurso del profesor. Por el contrario, nosotros consideramos, en nuestros trabajos, que la imagen es una mirada construida y que el discurso sobre la imagen no es una paráfrasis, una puesta en el texto de la imagen que sería la reproducción verbal, por supuesto, pero pretendidamente fiel de esta imagen; el discurso sobre la imagen es un discurso construido como lo es la misma imagen que es el resultado de un punto de vista, de una mirada particular y no la reproducción de una realidad que fuese transparente. El mapa es también una construcción; en cuanto al esquema es quizás una simplificación, pero esta procede de una operación intelectual compleja que es en primer lugar una actividad de abstracción acompañada de una selección y clasificación que no se hacen al azar sino según unos criterios y una problemática que tienen que ser explicitadas. Estas breves notas no van contra la utilización de estos instrumentos sino contra su pretendida transparencia y su pretendido aspecto concreto; lo concreto no puede aquí aplicarse más que al aspecto material del soporte.

Una última permanencia que puede ser puesta en evidencia hace referencia a los métodos. La enseñanza de la geografía es casi siempre asociada al método inductivo; se trata de partir de los hechos para llegar a las leyes. Ciertamente, en las clases numerosas se podrá partir de las generalidades con objeto de economizar tiempo, pero sólo en las clases numerosas; los métodos inductivos están considerados como que garantizan el aspecto

concreto y abordable de la enseñanza de la geografía. Estos métodos inductivos tienen también relación con los métodos activos. Están pués justificados, a la vez, por consideraciones pedagógicas y concepciones epistemológicas.

Para concluir este breve análisis de los textos oficiales observaremos que la preocupación sistemática por la dimensión espacial es de introducción reciente y que se acompaña por la introducción de algunos términos especializados que son de alguna manera añadidos a preocupaciones más antiguas. Es pués por un proceso de acumulación como se definen los saberes a enseñar y es en este conjunto complejo y tupido en el que el enseñante deberá elegir, si es que es consciente de esta diversidad y de su sentido.

Añadamos que el espacio está constantemente en una situación ambigua: ¿es un dato cuyo conocimiento es posible por simple racionalización de la percepción y en continuidad con ella?, o ¿es el espacio geográfico el resultado de una construcción de la disciplina, científica, y que obedece a unos procedimientos controlados y revalidados?.

En definitiva, ¿lo real se comprende por construcción progresiva por abstracción, generalización y acumulación de observaciones? o ¿ el problema es primero y lo real no se construye más que a traves del discurso que se elabora en función de una problemática, de un método, de un saber de referencia?

Los textos oficiales han evolucionado pués de manera diferente según los elementos de la disciplimna que se han tenido en cuenta. Entre los factores que pueden explicar estas evoluciones están las modificaciones que afectan a los saberes científicos mismos, y la preocupación proclamada por algunos de evitar que los saberes escolares no estén demasiado alejados en relación a los saberes universitarios. Pero la relación está lejos de ser mecánica. Estas relaciones entre la evolución de los saberes científicos y la de los saberes enseñados serían en sí mismas un tema de investigación; en este sentido nos limitaremos a trazar aquí algunas pistas y a formular algunas hipótesis.

## 2.- LA GEOGRAFIA, LOS GEOGRAFOS Y EL ESPACIO GEOGRAFICO.

Es recientemente cuando el concepto de espacio es empleado de manera explícita. Como hemos apuntado, no está definido en el diccionario de geografía de P. George publicado en 1.970, pero la revista "Espacio geográfico" lanza su primer número en 1.972. En ella está el signo de una ruptura epistemológica: el espacio en tanto que tal no estaba en el centro de una geografía que privilegiaba las relaciones del hombre y el medio y se interesaba primeramente por el paisaje, por la región y el medio. Su empleo, nuevo, traduce la emergencia de una noción que llega a ser central en la que por comodidad llamaremos "nueva geografía". La aportación sucesiva de las diferentes escuelas geográficas y los cambios recientes de la geografía, plantean el problema del

espacio de referencia, de la mirada que interroga y de sus métodos de análisis; este problema sobrepasa el interés de una historia de la geografía en la medida en que estas diferentes corrientes lejos de enfrentarse las unas con las otras conviven ampliamente en las producciones geográficas recompuestas que son los manuales escolares y, como censecuencia de ellos, los programas, las orientaciones y los comentarios, en la medida en que la geografía continúa siendo representada como una totalidad.

Inspirándonos en la clasificación establecida por A. Bailly y H. Béguin (*), proponemos el análisis de tres corrientes de la geografía que han marcado, a la vez, el desarrollo de esta ciencia y el contenido de la disciplina escolar.

- la geografía "clásica" privilegia los espacios de grandes o medianas escalas (el paisaje, la región...). El espacio observado por esta geografía de la mirada es ciertamente el espacio organizado por el hombre pero un espacio en el que se afirma la primacia de lo visible y de los elementos físicos.

Cualquiera que sea el grado de acción de la sociedad sobre el espacio (determinismo, posibilismo...) se pone en relación con la descripción de los trazos que constituirán un paisaje particular; conviene entonces hacer un repertorio de estos "espacios" singulares.

Cada espacio es leido en su particularidad; lo que cuenta es

---

*. A. Bailly y H. Béguin, 1.982.

lo que es visible a través de la observación de los paisajes o de su representación favorita, el mapa a 1/50.000. En las pretensiones de la geografía clásica el método inductivo tiene toda su legitimidad: las realidades visibles, abrazadas por la mirada, constituyen los elementos que apoyan el discurso sobre la organización del espacio.

Esta geografía produce inventarios de espacios (por ej.: panorama de una región) cuya suma revela la exhaustividad en el planeta. Conserva un amplio carácter idiográfico y encuentra un campo de eficacia máxima en el análisis de las permanencias. Presupone un medio exterior y anterior a la acción humana.

- Después de la Segunda Guerra Mundial, en relación con el fuerte crecimiento económico, una segunda corriente va a desarrollarse, a la que se puede llamar la geografía economicista. Ella quiere poener de manifiesto el desarrollo económico en sus relaciones con los recurso humanos y naturales. Las cantidades juegan un gran papel y sus promotores pretenden a menudo quedarse en lo concreto, lo que les da frecuentemente el carácter de un inventario; esta posición podría hacer de ella una modernización economicista de la primera corriente, pero el cuadro espacial es fácilmente estatal o mundial y el propósito es tener también en cuenta las relaciones de fuerza entre los estados o, en el interior de los estados, entre los grupos sociales.

Una tercera corriente se ha desarrollado, primeramente en los paises anglosajones, en el mismo contexto de las rápidas

transformaciones de los espacios industrializados y urbanizados; el acondicionamiento de esos espacios necesita de decisiones rápidas. La reflexión epistemológica ha desembocado en la emersión de nuevas escuelas geográficas que poseen un cierto número de características comunes:

- la reivindicación de una mayor similitud de procedimiento con las ciencias "exactas";
- el empleo del procedimiento deductivo cuando el descubrimiento de ciertas regularidades puede conducir a la formulación de hipótesis explicativas que autorizan deducciones que deben ser verificadas;
- la búsqueda de una organización de la disciplina alrededor de conceptos y de modelos;

Se trata de una verdadera revolución metodológica, la geografía se vuelve nomotética, a la búsqueda de leyes que den cuenta de la distribución de los fenómenos en el espacio, de leyes extrapolables. Se define como ciencia de la organización del espacio.

Es a partir de esta corriente cuando se generaliza el empleo del concepto de espacio, un espacio ya no dado sino construido, en función de una problemática a menudo muy perseguida y cuya escala varia de la grande a la pequeña.

Si estas geografías nomotéticas no niegan los factores explicativos de orden físico a los que integran, toman de otros

campos disciplinares como la economía y las ciencias sociales hipótesis para dar cuenta de la organización del espacio por el hombre y las sociedades; integran desde entonces necesariamente elementos que no se deducen necesariamente de lo visible (los flujos por ejemplo) (6).

El espacio geográfico privilegiado es aquel en el que se señalan las tramas de unidad más que las especifidades locales, es también un espacio social en el que los hechos sociales se descubren como siendo también, y consustancialmente, hechos espaciales.

El mapa, utensilio privilegiado del geógrafo, gana en ella un nuevo status. No es un sucedáneo de la realidad, tal como el mapa 1/50.000 "fiel" representación del paisaje.

Necesita una reflexión sobre los códigos de representación, sobre los instrumentos que permiten pensar el espacio (cuadro de "coremas" de R. Brunet (7) ); se convierte en un instrumento de investigación con la utilización creciente de la informática. Se escapa también de una concepción exclusivamente métrica del espacio al producir mapas en los que las superficies corresponden a la amplitud de un fenómeno, en los que la toma en consideración de una relación distancia / tiempo, distancia / coste produce un espacio anamorfizado. Los usos del mapa se multiplican a medida

---

6. Este interés por lo "invisible" había ya emergido en el seno de la corriente "economicista", en particular en relación con el fenómeno del desarrollo del sector terciario, el cual, dada su débil "visibilidad" ha estado largo tiempo fuera de los estudios de los geógrafos.

7. R. Brunet, 1.987. ( Nota del T.: coremas= Chorèmes: estructuras espaciales elementales ).

que se enriquece el cuestionamiento sobre el espacio. Los instrumentos movilizados se multiplican (estadísticas, imágenes por satélite...).

Tres geografías, por lo menos:

- la de la mirada que bosqueja cuadros que señalan la originalidad de los espacios, una geografía de entomólogo;
- la que intenta dar cuenta de la especificidad de los desarrollos económicos de los estados según las distribuciones de los hombres, de los recursos naturales y de los sistemas sociales sobre el planisferio;
- la que está a la búsqueda de leyes transferibles, preocupada por dar cuenta de las transformaciones rápidas de los espacios por los hombres, una geografía de planificadores sensible a los fenómenos de cambios y movilidad.

A estas tres geografías estaríamos tentados de añadir una cuarta corriente, componente particular de la nueva geografía, la geografía de la percepción de la que la expresión emblemática es el mapa mental. El espacio geográfico es el espacio vivido y la representación que el sujeto tiene de él, representación generadora de acción sobre este espacio. El geógrafo-investigador que piensa el espacio lo investiga a través de los criterios de los usuarios. El objeto de la geografía se convertiría en el estudio de las representaciones espaciales, diferenciadas según los grupos sociales. Consideramos útil distinguir la geografía de

la percepción de los otros componentes de la nueva geografía, en la medida en que el lugar otorgado a las representaciones intoduce una toma en consideración de las representaciones de los alumnos, como ha sido expuesto en el texto de introducción.

En la enseñanza cohabitan estas tres corrientes de la geografía con diferente peso. Las dos primeras corrientes son las más importantes, la primera con los alumnos más jóvenes, la segúnda con los mayores.

Es la primera corriente la que justifica el recurso a los métodos inductivos y todas las prácticas que se apoyan sobre estudios de casos particulares para construir enseguida las generalizaciones. Esta referencia no da lugar a prácticas uniformes ni unívocas. Numerosas variantes son posibles y están ligadas bien al modo de cuestionamiento de los alumnos, a la gestión de las experiencias adquiridas, a la manera como se va a conducir la generalización, a la gestión y a la selección de los ejemplos estudiados, al lugar concedido a las hipótesis y a los sistemas de evaluación... Pero cualquiera que sea la manera como ellas son llevadas a cabo las aproximaciones que se inspiran en ellas o se relacionan con ellas tienen tendencia a situar el conocimiento en la continuidad de la observación y de la percepción. El espacio es esencialmente un marco y el análisis del espacio una racionalización de la mirada, racionalización que se construye poco a poco por aprendizaje progresivo del método geográfico y de un vocabulario especifico.

La segunda corriente organiza el estudio de los estados, marco privilegiado de la geografía escolar; es igualmente la que legitima el discurso de la geografía como el de una síntesis sobre el mundo contemporáneo; la comprensión de este mundo pasa por la de las grandes potencias, la de las grandes potencias pasa por el estudio del peso económico de los diferentes sectores y de los factores humanos, históricos y naturales de esta potencia.

La tercera corriente comienza a inscribirse en los programas, orientaciones y comentarios, y a encontrar su lugar en los manuales. Pero, se sitúa de manera demasiado contradictoria con relación a las dos primeras para decirlo fácilmente, mientras que choca con la representación mayoritaria de la disciplina. La corriente "economicista" procede más de una modernización de la geografía clásica que de un cambio epistemológico; este no es el caso de la tercera corriente. El resultado es, por ahora, una yuxtaposición de elementos que vienen de esta corriente, incluso la recuperación de elementos diversos en la problemática de la segunda corriente. Se puede citar un ejemplo, el término de red urbana en la clase de cuarto curso, término que no está presente como un concepto de análisis, como base de un modelo espacial que lo confrontaría a situaciones particulares, sino que es reducido al estado del concepto descriptivo aplicado al Benelux.

Esta clasificación de la geografía que acabamos de proponer no sería suficiente para dar cuenta, por sí misma, del crecimiento de los saberes escolares, de las finalidades de la

enseñanza de la geografía, de los saberes científicos y de las prácticas de enseñanza. Sería necesario añadir lo que concierne al conocimiento del mundo contemporáneo, lo que la geografía escolar tiene de facto a su cargo, la formación sobre las sociedades de hoy, iniciación económica, social y política. Numerosas prácticas escolares se inspiran más en este aspecto de la enseñanza de la disciplina; es probablemente también esta dirección la que está en el origen del poco espacio que se le concede a veces a la enseñanza de la geografía.

## 3.- LA CONSTRUCCION DEL ESPACIO EN EL NIÑO Y EN EL ADOLESCENTE.

Trás los trabajos de J. Piaget, la sicologia cognitiva pone hoy el acento sobre el hecho de que hay más continuidad del desarrollo cognitivo de lo que la teoría de los estadios ha podido hacer creer y que la construcción de los instrumentos generales del pensamiento es muy lenta. Se trata a partir de ahí de definir como el individuo analiza y estructura las informaciones, y de reconocer los instrumentos cognitivos utilizados para ello. Por ejemplo, J.S. Bruner insiste en la importancia que tiene situar el hecho sicológico en su contexto: la acción es entonces a la vez un factor y un producto del desarrollo. Desde esta perspectiva la educación tiene entonces una posición determinante en el mecanismo de la ontogénesis del comportamiento para la puesta en su lugar de los códigos de comunicación. El papel del adulto es un papel de tampón entre el

medio y el niño y un papel de formador de habilidades iniciales: educación espontánea para las habilidades fundamentales, si no relevo de la escuela, cada vez más importantes con el desarrollo de las sociedades tecnológicas donde todo es tan abstracto: el adulto tiene un papel de tutor antes que de enseñante: saber cómo para "saber que", mientras que a menudo se aprende a "saber que" sin para ello llegar al "saber cómo".

3.1. La construcción del espacio topológico en el niño:

Asi, la construcción del espacio en el niño es parte integrante del desarrollo cognitivo; es una construcción personal individual y lleva a un conocimiento del espacio topológico. Para Piaget (*) esta construcción del espacio topológico pasa por la obligación de la experimentación directa y corresponde hasta los 7/8 años o estadio del aquí.

A posteriori, se ha hecho coincidir teoría piagetiana y pedagogía, basando en ello toda la enseñanza de la geografía hasta CE 2 por una parte, sobre la construcción de este espacio topológico, siendo el espacio geográfico diferido para más adelante. Liliane Lurçat demuestra que siendo el punto de referencia el factor fundamental de la aprehensión del espacio, el niño tenía a su disposición dos fuentes inseparables: su acción personal y el entorno por el cauce del lenguaje. Por ello todo comportamiento espacial no desemboca necesariamente en un

---

*. J. Piaget, B. Inhelder, 1.948.

conocimiento del espacio y viceversa, todo conocimiento abstracto del espacio no determina necesariamente una práctica sin errores en la realidad; todo conocimiento práctico de un itinerario crea las condiciones de referencia de este itinerario, pero no lo contiene, de la misma manera que el conocimiento verbal de un itinerario no es siempre una guia para la acción. La referencia del espacio no es reductible a uno u otro sino que es debida a la convergencia de los dos. Cada vez más insiste en el hecho de que el conocimiento del espacio es progresivo, tributario del medio y pudiendo ser modificado por el aprendizaje: dicho de otro modo, no hay edad de adquisición independiente de las condiciones concretas de la existencia.

3.3. La utilización por los geógrafos del concepto de representación puede ayudar en esta definición de la construcción del espacio en el niño y el adolescente. Se trata entonces, como procedimiento, de una construcción de un espacio personal e individual que remite a las prácticas, pero prácticas efectuadas en un espacio y un medio socializados.

Así A. Fremont (9) pasa de la noción de estadio en el sentido de Piaget a la de espacio vivido que "se estructura alrededor de polos diferentes según las edades de la vida"; él vuelve a tomar los gazapos de A. Moles y E. Rohmer (10), esquematización de una teoría que da cuenta de la estructuración

---

9. A. Fremont, 1.976.

10. A. Moles, E. Rohmer, 1.972.

progresiva del espacio en cada individuo, y que permite la interpretación de un cierto número de comportamientos individuales y colectivos. En el mismo orden de ideas, algunos investigadores, como Hall ([11]), muestran la relación entre sentido y forma del espacio, relación que permite interpretar comportamientos individuales en función de la integración del medio socio-cultural.

La aproximación por el concepto de representación consiste pués en investigar un sentido del espacio, lo que nos lleva muy cerca del espacio geográfico.

## 4.- CONSTRUCCION DEL ESPACIO Y CONSTRUCCION DEL ESPACIO GEOGRAFICO.

En un trabajo tal que se proponga construir un concepto con los alumnos, debemos tener presente que si bien el espacio geográfico interesa esencialmente solo al geógrafo, este concepto pertenece a la categoría más general de espacio, que es una categoría interdisciplinar, que interesa no únicamente a la geografía.

Todas las ciencias sociales se refieren a él: historia, socilogía, antropología, economía, politología, sicoanálisis,... porque el espacio es, con el tiempo, un universal, y se les mide, se les evalúa, a menudo, al uno por el otro, porque es la estructura en la cual los comportamientos y las producciones

---

[11]. E. Hall, 1.972.

humanas se organizan, en la que sus posiciones relativas se definen.

"Así cada ser vivo acondiciona su propio espacio, con sus zonas de seguridad y de inseguridad, de dependencia y de independencia, constituye un espacio social, mediatizado, que se organiza él mismo alrededor de los ejes dominante / dominado, autorizado / prohibido... al animal humano, en tanto que éste no se constituye verdaderamente como hombre más que por medio de la conciencia espacial de su propio esquema corporal" (12).

El E.P.S., el E.M.T. participan también de esta inscripción del cuerpo humano en el espacio. Nijinski- que se preocupaba de la democracia- decía de la clase "no hay espacio del que uno se apropie, pero siempre hay un espacio que se debe distribuir entre varios".

Pero no son universales "estrictos": su percepción y la manera como los construimos dependen de la cultura en la que se desarrollan y de la manera en que la ciencia, que depende también de ellos, los construye.

Las matemáticas y la física han hecho efectivamente evolucionar estos conceptos y participan fuertemente en la construcción, por el espíritu, de sus referentes topológicos.

Los geógrafos abordan el espacio con su especificidad: estudian las relaciones abstractas establecidas entre las sociedades y este espacio:

---

12. E. Noel. El Tiempo y el espacio hoy. Entrevistas. Seuil.

- Estas relaciones crean formas: sistemas agrarios, superficies de los estados, diseño de las fronteras, formas de las ciudades, diseño de las redes urbanas...: estas influyen a su vez en la organización y el funcionamiento de las sociedades. (No se puede imaginar el modo de desarrollo de los "4 dragones" en una "superficie" como la China o la India).
- Ellas evolucionan según los diferentes ritmos de desarrollo de los diferentes elementos que entran en juego en el modo de reproducción de las sociedades.
- Ellas dan sentido al espacio: este sentido le es dado a la vez por los actores del espacio, dado también por los otros, que le son externos. Compete al geógrafo ayudar a decodificar -con las otras ciencias sociales- las grandes líneas de "división del mundo" como las cuestiones que dan sentido al territorio más inmediato.

Son las relaciones (sociales) las que hacen de un espacio topográfico un espacio geográfico preciso al que se puede nombrar y cualificar por un tiempo T de esta sociedad y de sus relaciones con las otras. El espacio no llega a ser "geográfico" más que cuando pasa de lo individual a lo social.

Parece siempre indispensable asegurar simultáneamente el primero y el segundo, o, más bien, pensar que la autogénesis de nuestra percepción del espacio (y del tiempo) depende de los dos. La construcción del espacio individual proviene de muchos aprendizajes: EPS, EMT y matemáticas aseguran lo esencial. Se puede decir que con el estudio de las relaciones en la escuela,

llevado a cabo en G.S., o en el barrio, llevado a cabo en CP, se aborda el campo social, y así la geografía sale del análisis matemático o topológico del espacio. Lo que es primero en este aprendizaje es sin duda que lo esencial de estas relaciones en el espacio es invisible, como las que se traducen por fronteras, posiciones y jerarquías de ciudades, y que explican las "formas" que toman nuestras organizaciones del espacio. La educación de la mirada sobre lo "visible", sobre las huellas, sobre nuestras inscripciones en la superficie de la tierra, no tiene de alcance geográfico más que lo sostenido por este cuestionamiento. Así sucede con el instrumento "paisajes" cuyo uso está limitado si se espera de él que nos introduzca en el espacio geográfico.

## PROBLEMATICA E HIPOTESIS.

### 1. LO QUE SE PRETENDE CONSTRUIR.

#### 1.1.- Los componentes del espacio.

Nuestro objeto de investigación es la construcción del concepto de espacio geográfico. Este concepto se construye a partir de tres grandes categorías de noción sobre el espacio que conciernen a los puntos o lugares, las líneas o distancias y las áreas o superficies. Estas tres grandes familias (que volvemos a encontrar en Bailly ([13]) ), están igualmente en la base de las

---

[13]. A. Bailly, 1.982.

"coremas" ([14]).

Con los lugares podemos relacionar: el lugar central, la encrucijada, el punto de paso...

Con las distancias podemos relacionar las vias de comunicación, las fronteras, las líneas de separación, los ejes de propagación...

Con las superficies podemos relacionar los estados, regiones, áreas de servicio, áreas de extensión...

A estos tres conjuntos añadiremos lo que concierne a las redes con las nociones de centro, de relación preferencial, de disimetria...

Se trata entonces de construir estos conjuntos de conceptos-instrumentos, que son los que están ligados a las manipulaciones que el geógrafo opera sobre el espacio. Esta construcción puede hacerse ya sea por medio de la explicación de los trabajos geográficos presentados como tales, ya sea por ejercicios en los que los alumnos son invitados a manipularlos ellos mismos.

1.2.- Los contenidos del espacio y las escalas.

A estas tres dimensiones, ligadas a los lugares, a las distancias y a las superficies, añadiremos dos datos que dan sentido a estas dimensiones:

---

[14]. Revista Mappemonde y R. Brunet, 1.987.

- Los lugares, las distancias, las superfices tienen contenido. Los lugares son ciudades, puertos, equipamientos que tienen tal o cual función...; las distancias no son solamente métricas, son distancias que aparecen diferentes según el que las recorre; las superficies son ciudades, territorios, paises...en ellos se produce, se consume, se cambia, se vive... Estos atributos remiten a otras ciencias sociales y a las ciencias de la naturaleza. Esto subraya la imbricación total, inextricable, entre el aprendizaje del manejo de los instruementos espaciales y el de los conceptos / objetos de las ciencias de la sociedad y de las ciencias de la naturaleza a las que remiten;
- Estos lugares, distancias, superficies juegan a escalas diferentes. En el párrafo precedente hemos puesto voluntariamente a la ciudad como lugar o como superficie. Su status evidentemente va a cambiar según el problema que se quiera estudiar.

El uso y el aprendizaje de los intrumentos espaciales está ligado pués a los fenómenos económicos, sociales,.. que son estudiados y al juego de las escalas. Todo ello no simplifica evidentemente la tarea.

## 2.- LAS HIPOTESIS.

Los desarrollos precedentes han revelado que la construcción del concepto de espacio geográfico se sitúa en una encrucijada de instrumentos tales como los lugares, las distancias y las

superficies, procedimientos ligados al manejo de escalas diferentes y a objetos estudiados así como a problemáticas mantenidas. Formularemos pués aquí algunas hipótesis generales y las precisaremos ulteriormente en función del objeto mantenido para la construcción de secuencias de aprendizaje.

2.1. Hay una relación entre la suma de conocimientos adquiridos y manejados por los alumnos y su capacidad de dominar el espacio geográfico.

2.2. Hay una relación entre la capacidad de identificar diferentes dominios (económico, social geológico, climático, politico...), y la manera de ponerlos en relación con la capacidad de dominar el espacio geográfico.

2.3. El dominio de las problemáticas que sostienen y organizan el discurso geográfico sobre un objeto ayuda al dominio del espacio geográfico.

2.4. Hay una relación entre la capacidad de los alumnos para reconocer y explicar los procedimientos empleados para analizar el espacio y la construcción del espacio geográfico.

2.5. Hay una relación entre el dominio del espacio vivido y el del espacio geográfico a otras escalas.

## 3.- LA SELECCION DE UN DOMINIO-OBJETO GEOGRAFICO.

Hemos insistido varias veces sobre la necesidad de inscribir el aprendizaje del espacio geográfico en relación con un objeto de estudio preciso. Esto significa que no podemos conducir este aprendizaje como una especie de competencia general que el alumno podría adquirir mediante una enseñanza que no tendría de específica más que su caracter de general. El espacio geográfico no tiene sentido más que puesto en su contexto.

Para elegir nuestro objeto de estudio, debemos responder a las necesidades siguientes:

- un objeto siempre presente en los diversos ciclos de enseñanza para poder comparar la construcción que los alumnos irán haciendo.
- un objeto que comporte elementos suficientemente familiares para poder valorar las representaciones de los alumnos.
- un objeto que pueda dar lugar a la construcción de representaciones cartográficas o de modelos suficientemente ricos.
- un objeto cuyo estudio ponga de manifiesto las diversas calidades del espacio y justifique el manejo de escalas diferentes.

En función de algunos de estos criterios hemos elegido trabajar sobre:

La estructuración del espacio europeo por las ciudades.

Este titulo permite considerar el espacio europeo a diversas escalas y retener, en particular, el espacio vivido: por definición, no excluye a los espacios rurales en la medida en que estos son también organizados por las ciudades, y sobre todo su análisis requiere en función de las problemáticas elegidas la utilización de las nociones ligadas a los lugares, las distancias y las superficies.

DISPOSITIVO.

1. LA CONSTRUCCION DE SECUENCIAS DE ENSEÑANZA.

1.1. La construcción del concepto de espacio geográfico.

El espacio geográfico es un "concepto elaborado para formalizar cientificamente las caracteristicas del espacio terrestre" como indica A. Dauphiné ([18]). Este espacio geográfico debe permitir integrar a la vez al "espacio topológico", al "espacio vivido" por la práctica o indirectamente por una inmersión en un medio socio-cultural. El espacio geográfico es un espacio social al que las sociedades dan sentido, y producido por ellas.

Favorecer la construcción del espacio geográfico en los niños y en los adolescentes, es plantear las cuestiones que les permitirán encontrar un sentido a este espacio. No obstante nada

---

[18]. A. Dauphiné en Los conceptos de la Geografía Humana, bajo la dirección de A.S. Bailly, Paris, Masson.

o casi nada ha sido hecho para construir secuencias de aprendizaje de este concepto.

En consecuencia, este trabajo sobre la construcción del concepto de espacio geográfico se propone, apoyándose en el conjunto de los avances teóricos, investigar y desvelar los procesos pedagógicos de construcción de este concepto: en efecto, para permitir su elaboración, su comprensión, su memorización, su utilización, es importante manifestar las relaciones entre los diferentes elementos de este concepto "no contentándose con un discurso magistral, sino imaginando acciones adecuadas, a falta de lo cual la representación elaborada por el niño estará demasiado subordinada a lo que le es familiar o a lo más inmediatamente aparente" ([16]). Será necesario evidentemente tener en cuenta los niveles de desarrollo de los niños y adolescentes. A partir de CM, o sea hacia los 10/11 años, "las adquisiciones serán más fácilmente identificables, favorecidas por diversos sistemas lógicos de operación, que se organizan en el estadio de la inteligencia abstracta, y proceden del desarrollo de aptitudes de análisis, de comparaciones, cualidades comunes a cierto número de objetos, ordenación, clasificación, ajustes, relaciones cuantitativas que, a partir de experiencias concretas permiten una representación ideal y la adquisición de un simbolismo operatorio" ([17]). Se trata pués de utilizar, de movilizar "los sistemas lógicos de operación que se organizan en

---

[16]. C. George, J.F. Richard, 1.982.

[17]. M. y M. De la Salle, 1.983.

el estadio de la inteligencia abstracta" para poner en marcha situaciones de aprendizaje cuyo objeto es construir el concepto de espacio geográfico.

1.2. Los objetivos en juego.

Las secuencias de aprendizaje se organizarán alrededor de objetivos que clasificamos, en un primer momento, de la manera siguiente:

1. Comprender que un espacio es un sistema de lugares especializados, jerarquizados e integrados.

1.1. Comprender que la división del trabajo está ligada a una especialización de los lugares de producción y de servicios.

1.2. Comprender que la especialización induce relaciones que se traducen en flujos y que integran los lugares en redes.

1.3. Comprender que la organización del espacio refleja las decisiones de los agentes económicos y es la proyección de las diferenciaciones sociales.

2. Evaluar el peso de los diferentes obstáculos en la organización de un sistema espacial.

2.1. Comprender que los obstáculos naturales varian en función del estado de las técnicas, de los capitales, de las densidades.

2.2. Evaluar el peso del pasado que se manifiesta por medio

de herencias, inercias, procesos de difusión y crecimiento acumulativo.

2.3. Comprender que en un sistema en equilibrio pueden aparecer bifurcaciones creadoras de nuevos sistemas.

3. Comprender los desgloses espaciales.

3.1. Comprender que todo espacio es un lugar de un sistema espacial más amplio y que se descompone él mismo en subsistemas.

3.2. Comprender que a diferentes escalas el desglose se fundamenta en una autonomía relativa de funcionamiento, es decir de fuertes interdependencias entre los elementos constitutivos del sistema de relaciones.

3.3. Comprender que los límites administrativos y políticos han sido instituidos históricamente en función de ciertos objetivos y determinan relaciones de vecindad.

## 1.3. Un instrumento privilegiado: el mapa.

El mapa es un elemento central de la geografía y de la práctica de su enseñanza. Es el instrumento geográfico por excelencia, pero su utilización está lejos de reducirse a esta disciplina únicamente. Procede de un lenguaje particular, que tiene sus reglas propias, el lenguaje gráfico: el mapa es "la" representación del espacio.

Las funciones del mapa son a la vez simples y múltiples. Simples, porque se trata en primer lugar de la representación de

fenómenos sobre una parte más o menos amplia de la superficie terrestre (hay también mapas del cielo, pero nosotros nos quedaremos con las preocupaciones... terrestres). Múltiples, porque los fenómenos representados, los medios utilizados, los modos de representación y sobre todo las finalidades de la representación son múltiples. El mapa transmite información, ilustra un discurso, funciona como una prueba, permite una selección, una decisión, sostiene un razonamiento, invita a plantear problemas, a poner en relación hechos... Pero como quiera que sea, el mapa no es lo real, no es el espacio, no es más que una representación. Esta representación es esencial para todo análisis del espacio o todo análisis de un fenómeno del cual se quiere considerar la dimensión espacial, porque es el mejor medio de "decir" el espacio.

Conocer y analizar el espacio pasa por el conocimiento y el análisis de su representación. Ciertamente el paisaje se puede "ver", pero como todo conocimiento, el espacio es una construcción. El mapa es uno de los instrumentos de esta construcción. Es también un medio de organizar estos conocimientos, el discurso geográfico puede ser más o menos completamente reemplazado por el mapa...

Representación de lo real, de una parte de lo real, el mapa obedece a un lenguaje, es construido según las reglas de este lenguaje, según un código. Su comprensión, su utilización, necesitan no sólo del conocimiento del código, sino del conocimiento de la significación de las informaciones que son

transmitidas. No se puede comprender un mapa de flujos financieros si no se comprende lo que significan los flujos financieros, ni como están establecidos... esta significación puede ser más o menos compleja. Sobre un planisferio se puede hacer simplemente reconocer los continentes, pero la comprensión de un mapa de Francia indicando la repartición de la población activa por sectores y por departamentos implica conocer no sólo el código sino lo que significa "población activa", "sector" y disponer de un "mínimum" de conocimientos para analizar y tratar las informaciones que transmite el mapa.

El mapa en su forma tradicional es una representación euclidiana del espacio, representación necesariamente deformada puesto que las relaciones de magnitud en una esfera no pueden ser integralmente conservadas sobre un plano. Es necesario considerar las relaciones que existen entre la representación del espacio y la construcción de esta representación por un lado y el uso y la comprensión del mapa por otro.

2.- RECOGIDA Y ANALISIS DE LOS DATOS.

No volveremos a tomar aquí las orientaciones trazadas en el texto de introducción y no daremos más que algunas indicaciones complementarias. Las observaciones recogidas serán a la vez observaciones y transcripciones de secuencias y de producciones de los alumnos.

Los análisis se harán sobre la dinámica planteada durante

las secuencias, en particular en la relación enseñante, alumno, saber, dinámica que nos informará sobre el trabajo de construcción del espacio gegráfico realizado por los alumnos durante la clase. Este análisis de secuencias será completado por la de los trabajos escritos de los alumnos, trabajos realizados en clase o fuera de clase.

Una particular atención se dedicará a la utilización y a la construcción de mapas y de modelos de análisis espacial. Estos últimos utilizarán la "gramática" de las coremas de R.Brunet ([18]).

Estas informaciones podrán ser completadas por entrevistas sistemáticas con algunos alumnos de grupos experimentales.

Estos análisis tienen por objeto profundizar los problemas didácticos planteados por la construcción del espacio geográfico, haciendo de esta construcción un objeto explícito de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el número de secuencias construidas y analizadas será para cada grupo restringido.

---

[18]. R. Brunet, 1.987.

## 3. EQUIPO DE INVESTIGACION Y PROGRAMACION.

El equipo de investigación estará compuesto por:

- dos equipos de la escuela normal trabajando en la escuela elemental.
- un equipo de escuela.
- un equipo de ENNA, instituto de enseñanza professional.
- dos equipos de instituto, en uno de los cuales prime la utilización de instrumentos informáticos.

La programación:

1.989-1.990 y 1.990-1.991 experimentación en las clases, recogida y análisis de las informaciones recogidas.

1.991-1.992 análisis de las informaciones y redacción de los resultados de la investigación.

## 4.- TRABAJOS PARA EL RESTO DEL AÑO ESCOLAR 1.988-1.989.

Análisis de manuales.

Entrevistas con alumnos sobre la representación que ellos tienen de los diferentes espacios europeos y del papel que en ellos juegan las ciudades.

Determinación y construcción de secuencias de aprendizaje para poner en práctica el curso próximo.

# FORMACION DE PROFESORES DE GEOGRAFIA E HISTORIA

## EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCES

### 1.- Formación Inicial

a) Ecole Elémentaire: situaciones muy variadas

Generalmente desde 1984/85: Bachillerato + 4 años, 2 de los cuales se dedican a la obtención del D.E.U.G. en la Universidad y los otros 2 a la fprmación pedagógica en la Escuela Normal.

b) College y lycée. Numerosas Categorias:

| | cifras apróximadas College | | Lycée |
|---|---|---|---|
| Agregé: Bachillerato + 5 años (3 de Licenciatura + 1 maîtrise + 1 de preparación de oposición) + concurso oposición + 1 año de formación pedagógica. | 700 | .... | 2150 |
| Certifié : Bachillerato + 4 años (3 de Licenciatura + 1 año de preparación de oposición) + 1 año de formación pedagógica | 5350 | .... | 3320 |
| P.E.G.C.: Profesores de Geografía, Historia y Francés. Formaciones muy diferentes. Para los más jovenes consiste con frecuencia en el Bachillerato + 3 años de Licenciatura, que es más abundante en francés que en Geografía e Historia | 1600 | .... | -- |
| Otros | 3920 | .... | 1600 |

### II.- Formación permanente.

Cada profesor tiene derecho a una semana al año para realizar cursillos de perfeccionamiento, pero pocos lo utilizan.

## HORARIOS SEMANALES PARA LAS ASIGNATURAS DE GEOGRAFIA, HISTORIA, EDUCACION CIVICA, Y CIENCIAS ECONOMICAS Y SOCIALES.

### I.- Ecole Elémentaire (6-11 años)

| | CURSOS | | |
|---|---|---|---|
| | Préparatoire ( 1 año) | Elémentaire ( 2 años) | Moyen (1 año) |
| Geografía e Historia | 1 h | 2 h | 2 h |
| Educación Civica | 1 h | 1 h | 1 h |

Estos horarios son poco aplicados generalmente, sobre todo en cuanto a la Educación Civica y la Geografía.

### II.- Colleges (12-15 años)

| | |
|---|---|
| Geografía e Historia: | 2 h, 30 |
| Educación Civica : | 1 h |

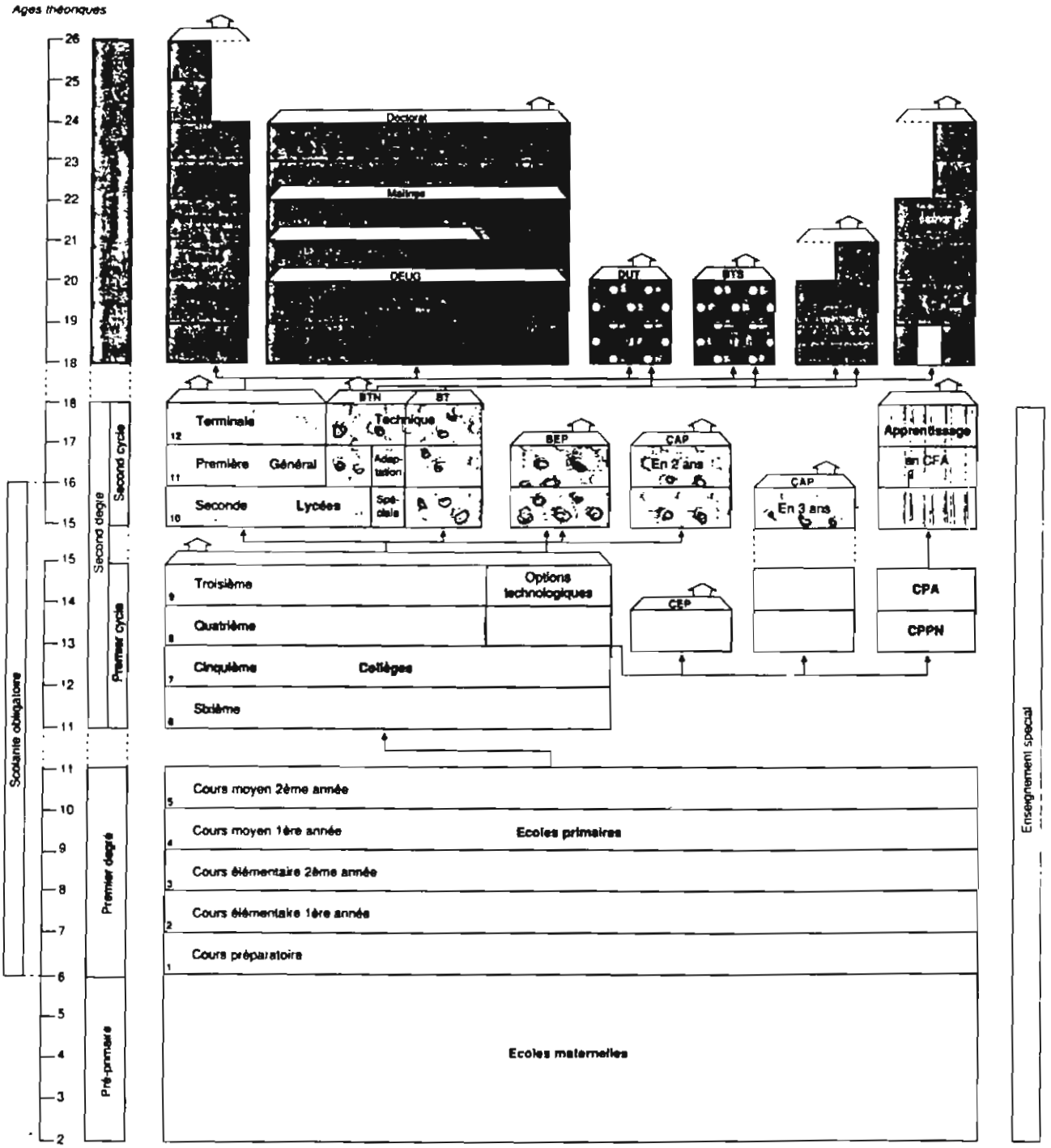
### III.- Lycée (16-18 años)

| | Seconde (2º BUP) | |
|---|---|---|
| | Enseñanza General y Técnica | Enseñanza General |
| Geografía e Historia | 4 h | -- |
| Iniciación Económica y Social | -- | 2 h |

| | Première | | |
|---|---|---|---|
| | A (Letras) | (B Economía) | C (Ciencias) |
| Geografía e Historia | 4 h | 4 h | 4 h |
| Ciencias Económicas y Sociales | - | 4 h | - |

| | Terminale (COU) | | |
|---|---|---|---|
| | A (Letras) | B (Economía) | C (Ciencias) |
| Geografía e Historia | 4 h | 4 h | 3 h |
| Ciencias Economicas y Sociales | - | 5 h | - |

# FRANCE




1 La maîtrise peut se préparer soit directement en 4 ans, soit après la licence en 1 an Pour les comparaisons internationales elle est considérée comme premier diplôme (niveau 6)



O. C. D. E, 1989

## Terminologie

| | |
|---|---|
| 1 - C.P.P.N. Dans les collèges ou les LEP | "Classes préprofessionnelles de niveau" accueillent pour 1 ou 2 ans, en vue de la préparation du CAP (4) en 3 ans, les élèves de 14 ans qui ne peuvent entrer en 1ère année de cette formation. |
| 2 - C.P.A. Dans les collèges LEP ou CFA | "Classes préparatoires à l'apprentissage" accueillent pour 1 ou 2 ans, en vue de la préparation du CAP en 3 ans, les élèves de 15 ans qui ne peuvent entrer en 1ère année de cette formation. Elles dispensent un enseignement en alternance. |
| 3 - C.F.A. | "Centres de formation d'apprentis" - Etablissements autorisés à assurer la formation théorique, générale et professionnelle des apprentis. |
| 4 - C.A.P. | "Certificat d'aptitude professionnelle" - Diplôme qui sanctionne soit deux ans d'études après la classe de 3ème dans les LEP, soit trois ans d'études après la classe de CPA (classes rares). Ils attestent l'aptitude à l'exercice d'un métier déterminé à l'issue d'une formation en alternance. |
| 5 - L.E.P. | "Lycées d'enseignement professionnel". Ils accueillent les élèves soit à l'issue de la classe de 3ème pour la préparation d'un BEP ou d'un CAP en 2 ans, soit à l'issue de la classe de 5ème pour la préparation d'un CAP en 3 ans. |
| 6 - B.E.P. | "Brevet d'études professionnelles" - Diplôme qui sanctionne, à l'issue de la classe de 3ème, une formation professionnelle en 2 ans à l'ensemble des activités d'un même secteur professionnel. |
| 7 - B.Tn. | "Baccalauréat de technicien" - Diplôme de fin d'études secondaires. Il sanctionne une formation générale et professionnelle. Il conduit soit à la vie active, soit à la poursuite d'études supérieures. |
| 8 - B.T. | "Brevet de technicien" - Diplôme de fin d'études secondaires. IL peut également conduire à la poursuite d'études dans les STS (10) ou certains IUT (12). |
| 9 - B.T.S. | "Brevet de technicien supérieur" - cf. "STS". |
| 10 - S.T.S. | "Sections de technicien supérieur" - Classes ouvertes dans certains lycées. Elles dispensent une formation théorique et pratique, de type Bac + 2, sanctionnée par le BTS, dans des secteurs d'activités très variées. |
| 11 - I.U.T. | "Institut universitaire de technologie" - Institut faisant partie d'une Université dispensant un enseignement supérieur court à finalité essentiellement professionnelle sanctionné par le DUT, dans les secteurs d'activités secondaires et tertiaires (type Bac + 2). |
| 12 - D.U.T. | "Diplôme universitaire de technologie" - cf. IUT. |
| 13 - I.N.S.A. | "Instituts nationaux des Sciences appliquées" - Ecoles recrutant les élèves sur dossier après le baccalauréat et préparant au diplôme d'ingénieur. |

./...



| | |
|---|---|
| 14 - E.N.S.I. | "Ecoles nationales supérieures d'ingénieurs" - Elles sont rattachées aux Universités et préparent au diplôme d'ingénieur en 3 ans à l'issue d'un concours préparé en 2 ans après le baccalauréat |
| 15 - E.N.I. | "Ecoles nationales d'ingénieurs" - Elles préparent au diplôme d'ingénieur en 4 ans à l'issue d'un concours d'entrée après le baccalauréat. |
| 16 - D.E.U.G. | "Diplôme d'études universitaires générales" - Il sanctionne les études en fin de 1er cycle universitaire (Bac + 2). |
| 17 - D.E.A. | "Diplôme d'études approfondies" - Diplôme de 3ème cycle. Il sanctionne la 1ère année des études doctorales (Bac + 5). |
| 18 - D.E.S.S. | "Diplôme d'études supérieures spécialisées" - Diplôme de 3ème cycle professionnalisé sanctionnant une formation appliquée de haute spécialisation à l'issue d'une année de recherche (Bac + 5). |
| "Licence" | Diplôme qui sanctionne la 1ère année du 2ème cycle universitaire (Bac + 3). |
| "Maîtrise" | Diplôme qui sanctionne la 2ème année du 2ème cycle universitaire (Bac + 4). |
| "Baccalauréat" | Examen de fin d'études de l'enseignement secondaire général, technologique et professionnel. |
| "Brevet des collèges" | Examen de fin de 1er cycle de l'enseignement secondaire. |

Ministère de l'Éducation Nationale
collège
Programmes et instructions
1985

# Histoire et géographie

## 1. Nature et objectifs

L'enseignement de l'histoire et de la géographie se propose de répondre à la curiosité des élèves pour le monde qui les entoure ; il leur donne le sentiment des solidarités qui les lient à ceux qui les ont précédés et à leurs contemporains.

Sans altérer les apports spécifiques de chaque discipline, cet enseignement constitue un ensemble cohérent, qui vise à donner aux élèves, tout autant que des connaissances limitées mais sûres, des moyens de connaissance et des méthodes leur permettant de mieux connaître le monde et de jouer dans la société un rôle responsable.

La conscience de la diversité des milieux et des civilisations est particulièrement propice à la remise en question des idées reçues, à l'acquisition du sens de la relativité, au développement de l'esprit critique, à la reconnaissance de l'universel au sein des différentes cultures. La présence dans les classes d'élèves d'origine étrangère peut constituer l'occasion de mieux présenter certains événements historiques ou des faits de civilisation.

Cet enseignement permet de comprendre la multiplicité des réponses apportées par l'homme aux défis de la nature et de l'histoire et crée les conditions d'un dialogue fécond entre les peuples.

## 2. Instructions

La conscience claire de ces objectifs est, pour le professeur, la meilleure protection contre l'excès des ambitions. Porté par les médias à saisir confusément le cours rapide de l'actualité et les images changeantes d'un monde en devenir, l'élève apprend, par l'étude de l'histoire et de la géographie, à éclairer le présent, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, ce qui dure de ce qui est éphémère. Tous les élèves ne sont pas également armés pour le faire. Aussi convient-il d'adopter, dans des classes hétérogènes, une pédagogie différenciée qui, tout en faisant largement appel à la méthode inductive, exploite la faculté encore intacte de mémorisation des élèves. Le travail individuel ou de groupe fournit également aux élèves la possibilité d'établir un itinéraire et une progression en relation avec leurs capacités.

Cette nécessité d'une pédagogie différenciée suppose plusieurs niveaux d'analyse dans l'utilisation des documents (textes, photographies, diapositives, films, graphiques, statistiques...). L'abondance des images, la présence des équipements informatiques mettent à la disposition des professeurs et des élèves des supports d'apprentissage nombreux et des occasions de connaissance multipliées. Seule la cohérence du projet pédagogique, construit par rapport aux objectifs essentiels, permet le choix des techniques, des méthodes et des documents les plus pertinents.

En histoire, il convient d'élaborer une trame chronologique aux repères peu nombreux, bien connus des élèves et significatifs : événements marquants, faits de civilisation. En outre, l'élève se familiarise avec les temps de l'histoire : temps court des événements et des générations, temps plus long des cycles économiques et des changements sociaux, longue durée des civilisations. Le professeur insiste sur la mise en perspective des réalités — l'espace, les sociétés, les économies, les techniques, les mentalités — qui constituent une civilisation. Il donne à l'histoire nationale la place qui lui revient dans le dialogue des grandes civilisations. Il montre comment s'est constituée l'identité nationale et fait apparaître, à travers les siècles et les régimes, la continuité de l'histoire de la France, creuset de peuples et de cultures, ainsi que la nature des défis successifs auxquels notre pays a été confronté.

En géographie, le professeur fait acquérir des repères spatiaux qui permettent à l'élève de localiser, d'apprécier la relativité des distances et des superficies. Il lui apprend à établir des relations entre les réalités physiques, les aires de civilisation et les activités des hommes dans des espaces variés ; il l'initie au raisonnement géographique et utilise comme support permanent le planisphère et des cartes à échelles différentes. Il fait, dans toute la mesure du possible, référence aux enseignements tirés de l'espace vécu.

L'horaire imparti à l'enseignement de l'histoire et de la géographie est partagé également entre ces deux disciplines.

A la fin de chaque programme d'histoire et de géographie, les notions ou les thèmes qui figurent en caractères italiques permettent au professeur d'assurer une organisation cohérente du travail de l'année ainsi que la bonne compréhension des questions étudiées.

L'initiation économique, indispensable à la compréhension du monde contemporain, est assurée au cours de quelques séances annuelles (quatre à six heures). Les analyses sont présentées en liaison avec l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

## 3. Programmes

### CLASSE DE SIXIÈME

#### Histoire

Les élèves étudient quelques grandes civilisations de l'Antiquité, dans le monde méditerranéen, dans le monde asiatique.

Présentation sommaire de la préhistoire : la succession de ses civilisations ; leurs acquis.

Anciennes civilisations du monde méditerranéen :
L'Égypte.
Les Hébreux.
La civilisation de la Grèce classique ; les grands traits de la civilisation hellénistique.
Rome : la République romaine ; l'Empire romain (la paix romaine) ; la Gaule celtique et romaine.

Naissance et développement du christianisme.
La dislocation de l'Empire romain.
Anciennes civilisations de l'Asie : grands traits des civilisations de la Chine et de l'Inde.

*La notion de civilisation*

## Géographie

Les élèves étudient la diversité des conditions de vie des hommes sur la Terre, les efforts d'adaptation des groupes humains ou des sociétés humaines et leur action sur le milieu.
La Terre : continents et océans.

Les hommes dans les milieux tempérés.
Les hommes dans les milieux désertiques chauds.
Les hommes dans les milieux intertropicaux.
Les hommes dans les milieux polaires.
L'homme et la montagne dans les milieux tempérés et intertropicaux.

*La notion de zone climatique*

*La répartition des hommes à la surface de la Terre*

## Initiation économique

Les élèves comprennent la notion d'agent économique et reconnaissent les acteurs de la production et des échanges, en prenant appui sur l'étude du circuit économique dans la commune (les ménages, les entreprises locales, les échanges locaux).

### CLASSE DE CINQUIÈME

## Histoire

Les élèves étudient les principales civilisations médiévales et la naissance du monde moderne.

Notions sur la civilisation byzantine.
La civilisation arabo-islamique : l'Islam et son expansion ; les sciences et les arts ; les rapports avec l'Occident.

L'évolution de la civilisation chrétienne en Europe occidentale :
Du royaume des Francs à la féodalité.

Le grand essor de l'Occident ; naissance et construction de la France.
La grande crise et la reconstruction des XIVe et XVe siècles.
L'Europe à la conquête du monde : les grands voyages de découverte, les civilisations précolombiennes et les premiers empires coloniaux.

Renaissance, Réforme.

*Présence du Moyen Age et naissance de l'esprit moderne*

## Géographie

Les élèves découvrent l'Afrique, l'Asie et l'Amérique latine. Ils comprennent les problèmes que pose la mise en valeur des ressources de la Terre pour les hommes d'aujourd'hui, c'est-à-dire la notion de développement.

L'Afrique :
Le continent, son peuplement, ses populations ; la carte politique.
Les problèmes du développement en Afrique : un pays du Maghreb (l'Algérie), un pays d'Afrique noire (la Côte-d'Ivoire).

L'Asie :
Le continent. Le riz et la civilisation dans l'Asie des moussons.
Le développement en Inde, en Chine, au Japon.

L'Amérique latine :
Le monde latino-américain : Amérique centrale et Amérique du Sud ; peuplement et populations ; la carte politique.

La question agraire en Amérique latine.
Les contrastes du développement : le Brésil.

*Le développement dans le monde d'aujourd'hui*

## Initiation économique

Les élèves étudient la monnaie, sa nature, son rôle et prennent conscience des problèmes que posent les échanges internationaux.

### CLASSE DE QUATRIÈME

## Histoire

Les élèves étudient les grands traits de l'histoire du XVIIe au XIXe siècle. Ils ont une attention particulière pour la prépondérance de l'Europe, le rôle de la France, la montée de la bourgeoisie.

L'Europe absolutiste :
L'Ancien Régime en France : aspects économique, social, religieux, culturel et politique.
La remise en cause de l'absolutisme : les révolutions anglaises au XVIIe siècle ; la Philosophie des Lumières en France ; la Révolution américaine.

La Révolution française et l'Empire :
Grandes phases et principaux acteurs ; les transformations de la France et de l'Europe.

L'Europe au XIXe siècle et son expansion :
Les progrès scientifiques et techniques : la révolution industrielle.

Les transformations de la société. La naissance du mouvement ouvrier.
Les principaux mouvements nationaux et libéraux.
Rivalités et tensions internationales. Conquêtes coloniales et partage du monde.

La France de 1815 à 1914 : les régimes politiques et l'évolution vers la démocratie. La IIIe République, son œuvre.

*L'apogée de l'Europe au seuil du XXe siècle*

## Géographie

Les élèves étudient la géographie de l'Europe.

L'espace européen :
Les grands traits physiques.
Peuplement ; migrations et populations ; la carte politique de l'Europe.
Axes et réseaux de communication ; le fait urbain. L'exemple du Benelux.
Types de régions économiques ; leur inégal dynamisme.

Quatre États européens :
La République fédérale d'Allemagne.
Le Royaume-Uni.
Un État de l'Europe méditerranéenne : Espagne ou Italie.
Un État de l'Europe de l'Est : République démocratique allemande ou Pologne ou Tchécoslovaquie ou Hongrie.

La Communauté économique européenne (C.E.E.) et le Conseil d'assistance économique mutuelle (C.A.E.M.), leur place dans les échanges internationaux.

*Unité et diversité de l'Europe. Son influence dans le monde*

## Initiation économique

Les élèves étudient l'entreprise et ses problèmes : les choix économiques, les hommes et le travail, le financement et le crédit.

### CLASSE DE TROISIÈME

## Histoire

Les élèves étudient le monde au XX^e siècle.

Guerres et crises de 1914 à 1945 :
La première guerre mondiale et ses conséquences.
Le déclin de l'Europe.
La Révolution russe et la naissance de l'Union des républiques socialistes soviétiques.
Les États-Unis, de la prospérité à la crise. La crise économique mondiale.
L'Italie fasciste ; l'Allemagne national-socialiste.
La France entre les deux guerres mondiales.
La seconde guerre mondiale.

Le monde de 1945 aux années 60 :
Les nouveaux rapports internationaux ; la formation des Blocs.
La France de la IV^e République ; le relèvement de l'économie.
Émergence du tiers monde et décolonisation.

Le temps présent, des années 60 à nos jours :
L'accélération des progrès scientifiques et techniques. L'évolution culturelle.
Croissance et mondialisation de l'économie.
La V^e République.
Les crises des années 70 et le monde d'aujourd'hui : la montée de puissances nouvelles (Japon, Chine, pays arabes...).
Les nouveaux espaces stratégiques : l'exemple du Pacifique.

*Accélération et dimension mondiale de l'histoire*

## Géographie

La France
L'espace et les hommes :
L'originalité de l'espace français.
La population de la France.
Structures économiques et secteurs d'activité.
Diversité régionale et aménagement du territoire
Axes de communication ; la modernisation des réseaux.
Paris et sa zone d'influence directe.
Les régions anciennement industrialisées : Nord et Nord-Est.
De nouveaux pôles : Lyon et le Sud-Est.
Des régions rurales en voie de transformation : l'Ouest et le Sud-Ouest.
La mise en valeur des régions de montagnes.
Départements et territoires d'outre-mer.
Place et influence de la France dans la Communauté économique européenne et dans le monde.

Les États-Unis d'Amérique : l'Union soviétique :
Cadre spatial et grands contrastes régionaux.
Population et occupation du territoire.
Structures de l'économie et mise en valeur des ressources.
Puissance et rôle mondial.

*La notion de puissance. L'interdépendance des États*

## Initiation économique

Les élèves étudient les aspects et les problèmes de l'économie de la région où est situé l'établissement.

# Éducation civique

## *1. Nature et objectifs*

L'éducation civique est une pièce maîtresse de l'éducation dans un État républicain, garant des libertés.

Elle a pour objectif de développer chez l'élève le sens de l'intérêt général, le respect de la loi, l'amour de la République. Pour cela, l'élève doit être éclairé, c'est-à-dire instruit des droits et devoirs que le citoyen exerce pleinement à sa majorité.

L'éducation civique suppose la compréhension des règles de la vie démocratique et de leurs fondements, la connaissance des institutions et de leurs racines historiques, la réflexion sur les conditions et les moyens du respect de l'homme et de ses droits dans le monde d'aujourd'hui : tolérance et solidarité, refus des racismes, volonté de vivre ensemble en démocratie. Elle met les élèves en mesure de répondre à leur propre exigence de liberté et de justice et de faire face de manière responsable aux problèmes et aux défis de notre temps.

## 2. *Instructions*

L'éducation civique est à la fois une instruction et une pratique.

Le professeur fonde son enseignement sur des connaissances rationnellement définies et méthodiquement dispensées. Il tire parti de l'expérience des élèves. Cet enseignement concerne essentiellement la vie de l'homme en tant que citoyen, c'est-à-dire dans ses rapports avec l'État et avec les autres membres de la collectivité nationale qui participeront à la vie démocratique.

Les règles de la vie au collège doivent être distinguées de celles de la vie sociale et de la vie politique ; toutefois leur apprentissage permet, de manière analogique, de préparer les élèves à prendre des initiatives et à participer à la vie démocratique.

L'éducation civique partage avec d'autres disciplines certains objectifs ; c'est en particulier le cas pour l'histoire, la géographie, le français. Le professeur établit donc les liens nécessaires qui permettent de consolider les acquis, d'apercevoir les convergences et de mieux asseoir la réflexion.

Le professeur chargé de cet enseignement s'efforce de développer chez les élèves le sens de la responsabilité et le goût de l'action collective. Il tire parti de tout ce qui peut être entrepris et réalisé dans le cadre du collège pour conduire l'élève à former peu à peu sa personnalité d'homme et de citoyen épris de liberté.

Cet enseignement est dispensé dans le respect absolu des consciences. Il exclut l'endoctrinement, l'exhortation et l'appel à des comportements déterminés. Il s'abstient de toute ingérence dans la vie privée et dans le domaine qui est celui de la seule liberté individuelle.

## 3. *Programmes*

### CLASSE DE SIXIÈME

*L'institution scolaire*

L'École et l'État : le droit à l'instruction et à l'éducation.
L'administration de l'Éducation nationale.
La vie au collège : organisation et fonctionnement (administration, règlement intérieur, délégués, conseils, clubs).
Respect de soi et respect des autres ; respect du bien public et des biens privés.

*La vie démocratique dans la commune*

Le conseil municipal ; le maire et ses adjoints : élections, attributions ; les délibérations du conseil municipal et les arrêtés municipaux.
L'état civil.
Le budget et les impôts locaux.
Les services et équipements municipaux ; les œuvres sociales.
La commune et l'École.
Le patrimoine de la commune ; la mise en valeur de l'environnement.
La sécurité dans la commune.
Vie associative et culturelle.

### CLASSE DE CINQUIÈME

*Le département et la région*

L'organisation territoriale de la France.
Les collectivités territoriales et la décentralisation.
Les institutions : le conseil général ; le président du conseil général et le commissaire de la République du département. Le conseil régional ; le président du conseil régional et le commissaire de la République de région.
Les compétences et les moyens ; le budget du département et de la région.
Les grands services du département et de la région ; les services de l'État dans le cadre du département et dans celui de la région.
Le patrimoine.

*Diversité et solidarités des hommes*

La diversité des origines, des croyances, des opinions, des modes de vie. La tolérance. Le refus des racismes.
Les inégalités des niveaux de développement : dans le département, en France et dans le monde (le dialogue Nord-Sud).

### CLASSE DE QUATRIÈME

*La conquête des libertés*

*citoyen de 1789.*
La Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948.
La Convention européenne des droits de l'homme.
La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (ratifiée par la France en 1983).
Les droits et devoirs du citoyen.

*L'exercice des libertés dans la France d'aujourd'hui*

Les libertés fondamentales : liberté de conscience, d'expression, d'association, syndicale, de presse.
La propriété.
La famille : mariage, divorce, droits de l'enfant.
Les droits de la femme.
Les droits économiques et sociaux : travail, santé, protection sociale.
Droits et devoirs du résident étranger.
L'opinion publique et l'information.
Informatique et libertés.
Les voies de recours contre l'arbitraire. Le médiateur de la République.

*L'Europe*

La Communauté économique européenne, ses institutions, son fonctionnement.
L'Europe : communauté en devenir.

## CLASSE DE TROISIÈME

*La France, État républicain*

La Nation, l'État, la République.
La constitution de la Ve République : les institutions et leur fonctionnement.
La loi, les libertés, la justice.
Les forces politiques et sociales.
Le budget de l'État ; la fiscalité ; les transferts sociaux et la solidarité nationale.
Le rôle de l'État et des collectivités territoriales dans la vie économique.
L'indépendance nationale, condition de la démocratie, et l'esprit de défense, garant de la paix.

*Les institutions politiques de deux grandes puissances*

Les États-Unis d'Amérique.
L'Union soviétique.

*La vie internationale*

Indépendance et coopération.
L'univers francophone.
Les organisations internationales.
Les défis de notre temps : atteintes à la personne et aux droits de l'homme, terrorisme, affrontements.
Un seul monde : la diversité des cultures, la solidarité internationale.

*Conclusion*

Les valeurs de la démocratie.

**Arrêté du 14 mars 1986**
*B.O. spécial n° 1 du 5 février 1987*

Les compléments aux programmes d'histoire et géographie ont été publiés au
*B.O. spécial n° 3 du 9 juin 1987*

- Lycées -

Classe de Seconde · Enseignement Général
Enseignement Technique

Classe de Première
Classe Terminale } Enseignement Général



Histoire - géographie
Programmes des classes de seconde

L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les lycées est orienté essentiellement vers la compréhension du monde actuel. Il est de ce fait étroitement lié à l'éducation civique.

Si les programmes d'histoire et de géographie sont présentés de manière distincte, il va de soi que les relations entre les deux disciplines demeurent, comme au collège, très étroites, qu'elles appellent des rapprochements et des synthèses. Il convient également d'assurer les liaisons nécessaires avec les autres disciplines qui peuvent apporter un concours précieux à la compréhension d'une société ou d'un milieu de vie - les lettres, les sciences économiques et sociales, les sciences biologiques et géologiques, pour ne citer que quelques exemples.

Plus particulièrement, l'enseignement de l'histoire et de la géographie en classe de Seconde se fixe un double objectif :

Un objectif de méthode. Il convient de donner aux élèves la possibilité de consolider et d'élargir la maîtrise de l'outillage mental (vocabulaire, concepts, modes de raisonnement) et des techniques (prises de notes, entraînement à l'expression écrite et orale, méthodes de travail personnel et de groupe, savoir-faire propres à la discipline) indispensable pour suivre avec profit un enseignement au lycée ;

Un objectif culturel. L'âge des élèves, leur plus grande maturité, l'importance et l'intérêt des questions figurant au programme donnent la possibilité de faire comprendre, même sommairement, la démarche de l'historien et du géographe. La recherche suppose une problématique, se nourrit de documents, demande des mises en relation de phénomènes différents. L'enseignement implique une réflexion sur la notion d'objectivité, qui évite à la fois le le scepticisme et le schématisme.

## HISTOIRE

### PRESENTATION

Comment assurer une meilleure préparation à l'étude du monde actuel sinon par une connaissance solide du XIX^e^ siècle, des idéologies et des changements politiques, économiques et sociaux qui en ont marqué le déroulement, de la Révolution française à l'orée du XX^e^ siècle, et qui sont à l'origine de l'histoire de notre temps ?

La Révolution française, la révolution industrielle, la naissance des idéologies modernes — libéralisme, nationalisme, socialisme — autant de points forts autour desquels s'organise le programme de Seconde. Mais pour que ce programme atteigne pleinement ses objectifs, il conviendra d'être attentif à l'équilibre qu'il s'efforce d'instituer entre la France et l'Europe d'une part, l'Europe et le monde d'autre part :

L'évolution politique, économique, sociale et culturelle de la France au XIX^e^ siècle fera l'objet d'un exposé cohérent et continu. La recherche difficile d'un consensus autour d'un régime politique, l'entrée progressive de la France dans l'ère industrielle ont marqué durablement les consciences et les comportements. Une étude plus approfondie de cette période de notre histoire est d'autant plus nécessaire qu'elle ne permettra pas seulement d'éclairer le

présent par le passé mais aussi de mieux comprendre, à travers l'exemple national, l'action des idéologies et des phénomènes sociaux et économiques présentés auparavant dans leur cadre européen ;

L'étude de l'expansion coloniale ne se bornera pas à retracer les étapes essentielles de l'impérialisme politique et économique d'une Europe dominante ; elle mettra aussi l'accent sur la découverte des civilisations extra-européennes. Elle sera l'occasion d'un regard plus appuyé sur l'une de ces civilisations. Le monde du XX[e] siècle est ici également en gestation.

Il n'est pas en histoire de rupture totale. La Révolution française qui s'est voulue un commencement assume un héritage. La présentation classique de la France en 1789 et des origines de la Révolution sera complétée sur deux points essentiels — la construction de l'Etat et la développement des libertés ; travail, techniques et société — par des études thématiques approfondies. Ces deux thèmes permettront, sur un plan historique, un retour sur le passé et, sur le plan méthodologique, l'étude de quelques-uns des concepts fondamentaux pour la compréhension du monde moderne.

♣

L'orientation méthodologique de la classe de Seconde conduira à mettre l'accent, sans préjudice des connaissances précises à acquérir, sur les démarches propres à faciliter la maîtrise, par l'exercice, des concepts et des savoir-faire :

Maniement aisé des instruments du travail personnel ou de groupe (manuel, notes, cartes, documents écrits ou figurés). Expression écrite et orale.

Enrichissement du vocabulaire concernant les institutions et les phénomènes sociaux, économiques et culturels. Les études thématiques, l'histoire de la Révolution française et de la révolution industrielle s'y prêteront particulièrement ;

Entraînement aux méthodes de l'histoire. Il ne s'agit naturellement pas ici de parvenir à une compétence professionnelle mais d'acquérir une attitude d'esprit qui doit être celle de l'homme cultivé et du citoyen responsable : capacité à construire une problématique et à saisir la multiplicité des causes dans les sciences humaines (« les faits ne parlent qu'à qui sait les interroger » écrivait Marc Bloch), développement de l'esprit critique à l'égard du document ou de l'explication en histoire, consentement au fait et au réel (l'histoire, école d'humilité), apprentissage de la liberté (la connaissance du passé éclaire le présent et la conscience que nous prenons de notre héritage nous permet de choisir ce que nous entendons assumer et refuser).

Il va de soi que ce travail méthodologique sera d'autant plus efficace que le professeur aura pris soin d'établir en début d'année un bilan des compétences acquises par les élèves au cours de leur scolarité de collège.

Il conviendra enfin d'être attentif à l'équilibre général du programme et notamment de ne pas consacrer plus d'un tiers de l'horaire annuel à l'étude de la France à la veille de la Révolution et des deux thèmes d'approfondissement qui s'y rattachent.

## PROGRAMME

### I. De l'ancienne France à la Révolution française

Deux questions seront étudiées :

1° La construction de l'Etat et les libertés dans l'ancienne France : les grandes étapes de la formation territoriale du royaume, l'évolution de l'institution monarchique depuis le Moyen Age et les progrès de la centralisation, les libertés et les privilèges des communes et des provinces, les libertés individuelles et l'idée de tolérance ;

2° Travail, techniques et sociale au XVIII[e] siècle : paysannerie, techniques agraires et vie rurale, société et activités urbaines, les corps de métiers, le progrès scientifique et technique, l'Encyclopédie.



### II. La Révolution française et l'Empire

1° La France à la veille de la Révolution. Les origines de la Révolution :

Les pouvoirs et la société ;
Le mouvement des idées. Les Lumières.

2° Phases et acteurs de la Révolution :

La Révolution paysanne et bourgeoise et la destruction de l'Ancien régime ;
La Convention et l'instauration de la République ; le Directoire.

3° La Révolution et l'Europe.

4° L'Empire napoléonien.
Bilan de la Révolution et de l'Empire.

### III. La France, l'Europe et le Monde au XIX[e] siècle (jusqu'aux années 1880)

1° Economies, sociétés et nations en Europe :

L'économie : transformations agricoles, progrès technique et révolution industrielle, développement du système bancaire, du commerce et des transports, les cycles économiques du XIX[e] siècle ;

Les sociétés : de la société agraire à la société industrielle, permanences et transformations : la question sociale, syndicalisme et socialisme ;

Les changements politiques : l'essor du libéralisme et les progrès vers la démocratie, les mouvements nationaux, les grandes crises des relations internationales de la Sainte Alliance au système bismarckien ;

Le mouvement culturel : diffusion de l'instruction, développement des moyens d'information, transformation du cadre de vie et nouvelles formes d'expression artistique, Eglises, religions et mentalités.

2° La France et les Français ; les progrès de la démocratie :

« L'ordre et le mouvement » : Restauration, Monarchie de Juillet, Révolution de 1848 ;

Le Second Empire et l'entrée de la France dans l'ère industrielle ;
Naissance et installation de la III[e] République.

3° L'Europe et le monde :

L'exploration du monde et les contacts avec les civilisations extra-européennes : on présentera dans ses traits essentiels l'une de ces civilisations (Chine, Inde, Japon, Islam, Afrique noire) ;

Les empires coloniaux, le système colonial et le développement d'une économie mondiale

Tableau du monde à la fin du XIX[e] siècle

# GEOGRAPHIE

## PRESENTATION

Au lycée, l'enseignement de la géographie peut aborder les aspects fondamentaux et méthodologiques de la discipline et, plus encore qu'au collège, prendre en compte les acquis de la recherche. En classe de Seconde, la planète habitée est placée au centre de l'observation ; il convient donc de toujours mettre l'accent sur les relations qui s'établissent entre données physiques et données humaines.

Si l'acquisition de connaissances sûres est nécessaire, il est important ici de donner toute sa place à l'acquisition de savoir-faire dont la maîtrise sera indispensable dans les classes suivantes. Plus que jamais, les représentations graphiques et cartographiques doivent être comprises comme des moyens d'expression et comme les instruments privilégiés d'une méthode d'investigation pour les interrelations qu'étudie le géographe.

La perception, la mesure et la représentation de l'espace ont beaucoup progressé au cours de l'histoire. Il convient d'exposer aux élèves les principales étapes de l'élaboration d'une connaissance toujours plus précise à laquelle les progrès actuels de l'observation par satellites et de la télédétection fournissent des apports d'une richesse considérable. Ils prendront ainsi conscience du cheminement de la réflexion scientifique.

La mobilité de l'écorce terrestre retentit directement sur la vie des hommes par des manifestations souvent catastrophiques (séismes, tsunamis, volcanisme actif), l'histoire et l'actualité seront mises à contribution pour l'analyse d'événements précis.

Il ne convient pas d'étudier en détail les mécanismes climatiques ou l'évolution des formes du relief. On insistera sur les relations simples qui s'établissent entre différents phénomènes pour concourir à la mise en évidence d'un type de climat ou d'un type de relief. Ce qui importe, c'est que l'élève sache identifier des formes de relief dans la nature, sur une photographie, dans l'atlas des formes du relief, qu'il sache lire et exploiter un diagramme climatique, comprendre un bulletin météorologique et les caractéristiques d'une carte du temps, qu'il connaisse les grands traits de la répartition des climats, des sols et des zones de végétation.

A propos de la terre et de ses richesses, pour expliquer la localisation des grands ensembles, il convient d'exposer sous une forme simple l'essentiel de la théorie des plaques, que l'on développera naturellement à partir de l'étude d'une grande unité (l'Afrique orientale, par exemple).

Pour présenter le climat et les climats, on partira d'une analyse de types de temps observables et de données statistiques relatives aux températures et aux précipitations caractéristiques des divers domaines climatiques du monde. Ainsi pourront être identifiés de grands ensembles climatiques et introduits les facteurs explicatifs, la circulation atmosphérique et ses moteurs.

La notion d'écosystème met l'accent sur les interactions qui s'établissent entre les diverses composantes du milieu, dont les hommes font évidemment partie. Elle doit être présentée de manière simple, en partant d'observations conduites dans le milieu local ou régional.

Les études portant sur les activités des hommes doivent plus particulièrement mettre l'accent sur les évolutions actuelles, en relation avec les mutations techniques et les orientations nouvelles des marchés. Une nouvelle organisation de l'espace géographique est en cours d'élaboration ; l'étude des relations ville-campagne en fournit une saisissante illustration.

## PROGRAMME

Perception, mesure et représentation de l'espace.

L'homme sur la terre : une distribution inégale, une expansion rapide et récente.

### I. La terre et ses richesses

Les océans, les continents et leur relief.

Explication de la localisation des grands ensembles : la mobilité fondamentale de l'écorce terrestre.

Les ressources non renouvelables (gisements minéraux, sources d'énergie).

### II. Les sources de la vie et les grands cycles d'échanges à la surface de la terre

Bilans et cycles : le soleil et le bilan du rayonnement au sol ; l'atmosphère et le cycle de l'eau.

Le climat et les climats.

Le soleil, l'air et l'eau, sources de vie ; les ressources renouvelables.



### III. La vie à la surface du globe

Les principaux milieux continentaux, littoraux et maritimes, la notion d'écosystème.

Les modifications passées et actuelles : les paléoclimats, le rôle de l'homme.

### IV. Les groupes humains et leur dynamisme démographique

Les structures démographiques. Diversité des croissances. Les migrations.

### V. Les activités des hommes et leurs relations avec l'espace géographique

La circulation et les échanges : infrastructure, organisation et rôle dans l'aménagement de l'espace.

Les espaces industrialisés :

Les anciennes localisations et leur survivance, les problèmes de mutation et de reconversion ;

Les nouvelles implantations : vers une nouvelle géographie industrielle.

Les activités agricoles et les grands espaces de production agricole, les grands types contemporains d'agriculture.

Les activités liées à l'exploitation de la mer (pêche, exploitation du plateau continental et des grands fonds).

Les activités du tourisme, sites et aménagements.

### VI. Villes et campagnes

Poussée urbaine et fait urbain, les fonctions de la ville, paysages et réseaux urbains ;

Campagnes et sociétés rurales, traditions et mutations ;

Les relations ville-campagne.

L'étude des problèmes de l'environnement et des relations entre l'homme et son milieu est conduite sur l'ensemble du travail de l'année.

Histoire et Géographie
Programme de la Classe de Première

## Sections A 1, A 2, A 3, B, S

# HISTOIRE

PRÉSENTATION

Le programme d'histoire de la classe de première reste consacré à l'étude du « premier » vingtième siècle. Il présente toutefois par rapport au précédent deux changements dont l'importance doit être soulignée :

— Dans ses limites chronologiques. Il inclut, en amont, les années tournantes des XIXe et XXe siècles, essentielles pour comprendre la modernité, en aval, la Seconde Guerre mondiale, ce qui permet de mieux équilibrer entre première et terminale l'étude du XXe siècle ;

— Dans son esprit. Les sociétés contemporaines sont, dans leurs cadres nationaux, des sociétés complexes et ouvertes sur le monde ; les influences réciproques y jouent un rôle déterminant. On ne saurait donc en saine méthode étudier d'un côté une surface chronologique à partir du temps court des histoires nationales et de l'autre une épaisseur thématique faite des grandes transformations, plus lentes à se manifester, de l'économie, de la technique et de la culture. Le nouveau programme met l'accent sur les faits de civilisation et les problèmes de société qui sont le plus souvent sans frontières, les histoires nationales, allégées de l'accessoire, intervenant pour donner à l'ensemble une assise solide et des illustrations concrètes.

On sera dans le traitement de ce programme plus particulièrement attentif aux points suivants :

— La liaison avec le programme de la classe de seconde devra s'opérer avec souplesse et dans le souci de ne laisser dans l'ombre aucun événement ou phénomène important des années placées à la charnière des XIXe et XXe siècles : expansion coloniale, montée des nationalismes et des socialismes, deuxième révolution industrielle ;

— Un équilibre raisonnable sera recherché entre les trois parties qui constituent le programme : la naissance du XXe siècle, l'entre-deux-guerres, la Seconde Guerre mondiale. Chacun de ces ensembles est essentiel pour la compréhension du temps présent que l'on étudiera en terminale ;

— En face de la mondialisation des phénomènes culturels, sociaux et économiques comme de la masse des informations disponibles, l'élève doit apprendre à « déchiffrer » le monde contemporain. Il conviendra donc de privilégier une vision planétaire en présentant à intervalles réguliers un tableau d'ensemble des grandes stratégies politiques et économiques à l'échelle du planisphère. Les questions au programme seront abordées dans une approche globale associant changement culturel et religieux, progrès technique, croissance économique, évolution politique ;

— Au fur et à mesure que l'on s'avance dans le cours du XXe siècle les histoires nationales marquent de moins en moins la mesure du temps. Elles doivent être abordées dans le contexte plus large des grandes transformations du monde contemporain. On ne se bornera donc pas à les étudier « en parallèle » dans leur continuité et leurs traits spécifiques, on les



comparera entre elles, on les confrontera aux rythmes du monde. Ceci vaut particulièrement pour l'histoire de notre pays qui demeurera un répertoire privilégié d'exemples et d'études de cas ;

— Dans une approche globale des problèmes du XXe siècle, la dimension éthique ne sera pas oubliée. Les grands conflits, les combats idéologiques, les débats sur la guerre et la paix, l'évolution des sociétés interrogent les consciences et mettent en jeu les valeurs. On sera attentif à tout ce qu'une lecture sous cet éclairage des faits et des événements peut apporter à la formation civique et à la connaissance des droits de l'homme comme une conquête progressive, difficile et toujours menacée.

Les indications de méthode données dans la présentation comme dans les commentaires des programmes de seconde restent bien entendu valables pour la première. En première comme en seconde, l'objectif culturel et l'objectif de méthode méritent une égale attention. La nécessaire progression des apprentissages sera explicitée dans les *Compléments aux programmes et instructions*.

PROGRAMME

## 1. Des années 1880 à 1919 : la naissance du XXe siècle

### 1.1. La deuxième révolution industrielle

— La civilisation au tournant du siècle dans ses aspects matériels (nouvelles techniques et nouvelles énergies, foyers industriels et impérialismes économiques) et culturels (mouvement intellectuel et religieux, naissance de l'art moderne, transformations sociales et vie quotidienne).

### 1.2. La carte politique du monde en 1914

— Commentaire d'une carte du monde présentant les grandes puissances, les empires coloniaux, les vieilles civilisations et les pays neufs.

On mettra l'accent sur quelques aspects essentiels du monde du début du XXe siècle : la puissance impériale du Royaume-Uni, la diversité ethnique de l'Empire austro-hongrois, la première industrialisation de la Russie, la montée en puissance des États-Unis, le réveil de l'Extrême-Orient.

— France et Allemagne au tournant du siècle.

On retracera à grands traits l'évolution intérieure de la France et de l'Allemagne entre 1880 et 1914.

### 1.3. La guerre de 1914-1918

— Origines du conflit et forces en présence.

— Les grandes phases de la guerre. La Révolution russe. L'intervention américaine.

— Les aspects humains, techniques et économiques du conflit.

— Les traités de paix. La nouvelle carte de l'Europe et du monde.

## 2. L'entre-deux-guerres, un premier vingtième siècle

### 2.1. Les années 1920

— Une après-guerre

le bilan humain et matériel du conflit

la crise de reconversion

les chemins difficiles de la paix. Les nouvelles conditions de la vie internationale. La SDN

. les difficultés des démocraties européennes. La France et l'Allemagne des années 1920.

— Un monde nouveau

le déclin de l'Europe et la montée des pays neufs. L'Amérique de la « prospérité »

l'essor du capitalisme libéral et la poursuite de la deuxième révolution industrielle

l'URSS des années 1920 de Lénine à Staline

le fascisme en Italie

les « années folles ». Le mouvement intellectuel, religieux et artistique.

### 2.2. Les années 1930

— Le tournant des années 1930. La crise économique mondiale et la montée des totalitarismes

la crise. Origines, développement, conséquences

la montée du nazisme en Allemagne

l'URSS des années 1930.

· Les réponses à la crise

le New Deal de Roosevelt

le Front populaire en France

l'économie dirigée de l'Allemagne nazie.

— La montée des périls

dictatures et démocraties dans l'Europe des années 1930. L'expansion de l'Allemagne nationale-socialiste. La guerre d'Espagne. Fascisme et antifascisme

l'Extrême-Orient : l'expansion japonaise et le réveil de la Chine.

— La marche à la guerre : de Munich à l'été 1939



## 3. La Seconde Guerre mondiale

### 3.1. Les phases et théâtres du conflit

— On retracera dans ses grandes lignes l'évolution du conflit dans le temps (les premiers triomphes de l'Axe, le tournant de 1942, la victoire des alliés) et dans l'espace (théâtres européen, méditerranéen et asiatique)

### 3.2. Les conditions du conflit

— Le progrès scientifique et technique au service des nations en guerre

— Les économies de guerre.

— Occupation et Résistance dans l'Europe hitlérienne. Système concentrationnaire et génocide

### 3.3 La France dans la Seconde Guerre mondiale

— La défaite de 1940.

— Le régime de Vichy. La collaboration.

— La France Libre et la Résistance.

— La Libération

Tableau du monde en 1945.

# GEOGRAPHIE

## PRESENTATION

Consacré traditionnellement à l'étude de la France, le programme de géographie de la classe de première peut sembler immuable. Il ne le serait que pour un lecteur superficiel car, selon la formule d'André Meynier, « la géographie est de son temps et de son pays ».

De son temps :

Après des siècles de stabilité ou de changements insensibles — Fernand Braudel ne souligne-t-il pas, dans son dernier ouvrage, qu'hier encore la France vivait « en économie paysanne », avec, en 1931, « une population urbaine qui s'apprêtait seulement à dépasser la population rurale » — la France a connu dans les dernières décennies une véritable « mutation ». Faire la part des permanences, des très lointains héritages et de l'ampleur des bouleversements récents, dans les traits généraux de la France actuelle, est l'objet de la première partie du programme, dont la formulation a été complètement renouvelée. Une nouvelle vision de la France s'impose en effet : celle d'une puissance moyenne par sa surface et sa population, importante par son rang dans l'économie mondiale, et dont le rayonnement linguistique et culturel reste une donnée fondamentale de la géostratégie.

De son pays :

L'étude géographique de la France aujourd'hui reflète nécessairement, même si elle ne s'y limite pas, « l'esprit du temps », les préoccupations des Français, la manière dont ils vivent leur appartenance à la communauté nationale. Or, parmi tous ceux qui se présentent à l'esprit, deux traits majeurs peuvent être dégagés.

— A l'idéal centralisateur, qui prévalait dans notre pays depuis des siècles, s'est substituée une prise de conscience générale des diversités, et des richesses qu'elles recèlent. L'étude des diversités spatiales y trouve d'autant plus une orientation nouvelle que les régions elles-mêmes bougent, dans leurs limites, leurs orientations, leurs dynamismes relatifs et leurs relations, en bref, leur image. Si la région de programme s'impose à certains égards — sur le plan politique, administratif et statistique — la géographie régionale est donc devenue dynamique dans son essence, mouvante dans ses limites. Le faire comprendre est l'objet de la deuxième partie du programme.

— A l'idée d'une France parfaitement équilibrée dans les limites de son hexagone, autosuffisante, tout au plus ouverte à des relations privilégiées avec la France d'outre-mer, succède la prise de conscience du caractère inéluctable de l'ouverture sur le monde. Dans ce tissu de relations, les unes anciennes, les autres nouvelles, l'Europe a désormais, et notamment dans la perspective de 1992, un rôle privilégié. Traduire ces orientations est l'objet d'une troisième partie, à la fois étoffée et souple, puisqu'elle comporte la liberté de choix du ou des pays européens qu'on étudiera.

— * —

Ce programme, bien sûr, est *de géographie*, et donc, par-delà les sensibilités du moment, qu'il intègre sans s'y limiter, il présente un certain nombre d'exigences scientifiques et didactiques.

Scientifiques :

Il s'agit de traduire ces orientations inéluctables — économiques, sociologiques — sans cesser d'être géographe, c'est-à-dire de le faire en termes de relations à l'espace, de traduction dans l'espace. Il faut donc se garder aussi bien de considérations purement générales, sans support spatial, que de descriptions qui suivent un plan consacré et sans problématique.



Didactiques :

Respecter l'équilibre des objectifs décrits et l'esprit de la géographie suppose :

— que les notions et concepts acquis en classe de seconde soient constamment réutilisés.

— que le programme soit traité en entier et comporte un équilibre raisonnable entre ses trois composantes

— que son organisation, loin d'être figée, comporte une constante mise en relation des aspects généraux et régionaux étudiés.

C'est dire qu'une réelle diversité de programmation annuelle existe. Elle est laissée à la liberté du professeur, étant entendu que les objectifs de formation de l'esprit déjà énoncés pour la classe de seconde doivent l'emporter sur l'accumulation des connaissances.

## PROGRAMME

### 1. La France et les Français

#### 1.1. L'espace français

1.1.1. La France héritage de l'histoire

— De la préhistoire à l'émergence d'un Etat français et d'une nation, la formation d'un espace national, un carrefour de peuples et d'influences

— La France d'outre-mer

— Une transition démographique précoce : du pays le plus peuplé d'Europe aux fluctuations contemporaines de la démographie

— La France, puissance européenne à vocation mondiale.

1.1.2. La France, synthèse des paysages européens

— Un Finistère, ouvert sur deux façades maritimes

— Les grands ensembles de relief, les principaux milieux de vie

— Les richesses de la France : des espaces aux aptitudes variées mais inégales.

#### 1.2. Les hommes et les activités

1.2.1. La population de la France

— Démographie, peuplement, immigration

— La France des villes : l'armature urbaine, les réseaux urbains

— La France des campagnes : les espaces ruraux, les relations villes-campagnes.

1.2.2. L'économie française

— Les mutations de l'économie depuis 1945 : ampleur, nature, signification. Le rôle de l'Etat, l'adhésion à la CEE. La politique énergétique

— Les principaux secteurs d'activité, leur répartition spatiale
La crise des activités traditionnelles, les politiques de reconversion. La poussée des industries de pointe. La modernisation et les difficultés de l'agriculture. L'affirmation et les mutations des activités tertiaires (transport, distribution, crédit, ...)

## 2. Les grandes divisions de l'espace français

2.1. Des divisions traditionnelles (pays, provinces) à la politique régionale : aménagement du territoire, déconcentration, décentralisation.

2.2. Les grands ensembles de l'espace français métropolitain

— Paris et sa zone d'influence directe

— Les régions anciennement industrialisées : Nord et Nord-Est

— L'axe Rhin-Rhône, la région lyonnaise, la façade méditerranéenne

— Des régions à dominante rurale en voie de transformation : l'Ouest et le Sud-Ouest

— Les massifs montagneux : diversité et évolution.

2.3. Des espaces originaux : la France des départements et territoires d'outre-mer.

## 3. La France, la CEE et le monde

3.1.

— La France dans la CEE : rappel des institutions et de l'évolution de la CEE, aspects économiques, sociaux, politiques

— Les relations de la CEE avec le reste du monde. Les accords de Lomé, l'aide au développement.

3.2.

— La France dans le monde : les échanges économiques extérieurs, la francophonie, la présence culturelle. Place et rôle dans la géostratégie.

3.3. Étude d'un ou de pays de la CEE au choix parmi les options suivantes :

1 — Benelux — Danemark

2 — Espagne — Portugal

3 — Italie — Grèce

4 — République fédérale d'Allemagne

5 — Royaume-Uni — Irlande

L'étude sera centrée sur l'organisation politique, sociale, l'aménagement de l'espace, le rôle économique dans la CEE du ou des pays retenus

Histoire et Géographie
Programmes de la classe terminale

**Sections A 1, A 2, A 3, B, C, D**

# HISTOIRE

PRÉSENTATION

Le programme de terminale porte sur le monde de 1945 à nos jours. Les objectifs s'imposent d'eux-mêmes : expliquer la construction du monde contemporain et en faire comprendre le fonctionnement.

Certes les années les plus récentes doivent être abordées avec prudence par l'historien, nous vivons dans un monde incertain et en devenir. Il est cependant possible d'étudier sereinement et dans un esprit scientifique le temps présent : les documents les plus importants sont connus et publiés, la recherche historique — la multiplication des centres en témoigne — offre des travaux solides et sûrs. Depuis quelques années les débats idéologiques sont moins âpres, sur de nombreux problèmes le consensus des historiens est acquis.

Comment appréhender le « second XX^e siècle » ? L'exhaustivité est irréalisable, des choix sont inévitables. Dans un monde où les Etats et les aires géopolitiques sont de plus en plus interdépendants, il est souhaitable de préférer une approche résolument planétaire. Les histoires nationales — à l'exception de l'histoire de la France — ne sont donc plus privilégiées : les Etats-nations n'en demeureront pas moins une référence obligée et la source d'exemples et d'études de cas sans lesquels l'analyse des grands problèmes de notre temps se réduirait à des considérations abstraites et générales.

Trois points de vue complémentaires ont été choisis :

— La première partie du programme s'appuie sur l'étude des relations des grandes aires géopolitiques entre elles et sur l'évolution de l'économie mondiale pour analyser la construction du monde contemporain. L'objectif est double : proposer une armature chronologique solide (ou s'ancreront les deux autres parties du programme) et, d'autre part, expliquer les structures planétaires qui se mettent en place au lendemain du second conflit mondial, décrire leur fonctionnement dans les années 1960, montrer enfin les dérèglements de ces structures depuis le début des années 1970 et les incertitudes du monde actuel.

— La seconde partie est consacrée aux grandes aires géopolitiques et culturelles. Par souci de simplification trois grands ensembles ont été retenus : le monde occidental (caractérisé par la démocratie libérale), le monde socialiste, les tiers-mondes. Après avoir présenté ces ensembles en les situant dans les systèmes d'alliances et d'échanges définis dans la première partie, on étudiera les systèmes politiques et leur fonctionnement, les sociétés et les cultures. Cette deuxième partie se termine par une analyse de ce qui peut rapprocher ces mondes divisés : science, religion, communication. Centrée sur le monde actuel cette approche ne négligera aucun enracinement historique nécessaire à son intelligibilité.

— La France de 1945 à nos jours est l'objet de la troisième partie. L'évolution politique permettra de fixer la trame chronologique, et on insistera tout particulièrement sur les transformations sociales et culturelles, ainsi que sur la situation et le rôle de la France dans le monde.

Ainsi le programme invite à utiliser successivement trois approches qui illustrent la diversité et la complémentarité des méthodes familières aux historiens contemporains : une

etude des changements structurels, une etude des civilisations centree sur les pratiques politiques, sociales et culturelles, une etude plus classique de la France, exemple de l'évolution d'une société — la nôtre — specifique au sein de grands ensembles interdependants.

Ce programme est destine a des adolescents dont certains exercent déjà leurs droits civiques. Il doit avoir l'ambition de former a l'intelligence du monde actuel, d'apprendre a raisonner les convictions et de rendre conscient des enjeux et des solidarités planetaires.

PROGRAMME

## 1. La construction du monde contemporain

Bilan de la Seconde Guerre mondiale

Tableau du monde au lendemain du conflit (1945-1947)

1.1. **Un monde nouveau** (1947 — fin des annees cinquante)

1.1.1. A l'Est une force continentale.
URSS — démocraties populaires — Chine communiste.

1.1.2. A l'Ouest la puissance americaine organise le « monde libre » : les alliances, les échanges (le système monetaire international, le GATT). Le Plan Marshall. Reconstruction et edification de l'Europe de l'Ouest.

1.1.3. Nationalismes et indépendances en Asie et en Afrique.

Conclusion : un monde bipolaire.

1.2. **Croissance mondiale et équilibre des puissances** (de la fin des annees cinquante au début des annees soixante-dix).

1.2.1. La croissance : la troisiéme révolution industrielle. L'explosion du progres scientifique et technique. La transformation du travail.

1.2.2. Les rapports Est-Ouest. Parité nucléaire et dissuasion.

1.2.3. Emergence du tiers-monde. De Bandoeng au dialogue Nord Sud.

1.3. **Géostratégies du temps présent** (depuis le début des annees soixante-dix)

1.3.1. Une crise d'un type nouveau. Déséquilibre et déreglements d'un systeme. Les reponses a la crise.

1.3.2. Poursuite et avatars du dialogue Est-Ouest. Le dialogue Nord-Sud. Zones de tension et formes des conflits.

1.3.3. Carte du monde actuel.



## 2. Le monde actuel

### 2.1. Diversité du monde

**2.1.1. Les sociétés libérales d'Occident**

2.1.1.1. Aspects geopolitiques de l'Occident : le monde atlantique (Etats-Unis et Europe) ; le monde du Pacifique (Etats-Unis, Japon, Australie...).

2.1.1.2. Formes politiques : evolution et fonctionnement de la démocratie liberale (institutions, partis politiques, opinions publiques).

2.1.1.3. Sociétes et cultures.

**2.1.2. Le monde socialiste**

2.1.2.1. Aspects géopolitiques du monde socialiste : l'URSS et les democraties populaires. La Chine. Les Etats socialistes du tiers-monde.

2.1.2.2. Structures politiques. Evolution et formes actuelles du pouvoir.

2.1.2.3. Societés et cultures.

**2.1.3. Les tiers-mondes**

2.1.3.1. Aspects geopolitiques des tiers-mondes : ensembles regionaux. Aires culturelles. Zones de tension et conflits.

2.1.3.2. Identités nationales, systémes politiques.

2.1.3.3. Des sociétes et des cultures entre tradition et modernite.

### 2.2. Solidarités et communication

**2.2.1. La science** : evolution de la pensee scientifique, politiques de la science, problèmes ethiques de la science moderne.

**2.2.2. La religion** : evolution des phenomenes religieux. Les Eglises et le fait religieux dans le monde d'aujourd'hui.

**2.2.3. La communication et les langages** : la révolution de la communication, la circulation des idées, des sons et des images. Le sport, phénomène mondial.

**2.2.4. Organisations et cooperation internationales** : rôle et fonctionnement des Nations-Unies. Les Droits de l'Homme. L'aide au tiers-monde.

## 3. La France depuis 1945

### 3.1. Evolution politique

3.1.1. La France en 1945. Le poids de l'Histoire. La IVe République : la Reconstruction et les débuts de la croissance. La France devant les problèmes de l'outre-mer.

3.1.2. La Ve République : les institutions. Les presidences du géneral de Gaulle (La guerre d'Algerie. L'apogee de la croissance, la crise de mai 1968).

3.1.3. La Ve République depuis les années 70. La vie politique (l'alternance) ; la crise.

### 3.2. Société et culture

3.2.1. De la société traditionnelle au changement social.

3.2.2. Création et pratiques culturelles.

### 3.3. La France dans le monde

3.3.1. L'identité nationale.

3.3.2. Ambitions nationales. De l'Empire à l'Europe. L'impératif industriel. Indépendance et sécurité.

3.3.3. Le rôle mondial d'une puissance européenne. La présence culturelle de la France dans le monde. La francophonie.

# GEOGRAPHIE

## PRÉSENTATION

Parmi les enjeux que doit prendre en compte le système éducatif, tous les observateurs soulignent le caractère désormais planétaire du cadre dans lequel s'exercent les activités des hommes : explosion de la population mondiale, assortie d'un accroissement des déséquilibres démographiques de nature à entraîner une augmentation des migrations internationales, mondialisation de l'économie dans laquelle la concurrence économique devient une concurrence entre systèmes nationaux...

Dans cette perspective, après étude en seconde des grands systèmes physiques, biologiques et humains de la planète et celle, en première, de la France en Europe et dans le monde, c'est celle des grands traits d'une géographie devenue mondiale qui vient couronner, en classe terminale, la « connaissance de l'espace mondial ». Le programme de géographie rejoint ainsi celui d'histoire, illustrant la réflexion de Pierre George selon laquelle la « géographie n'est pas autre chose qu'une forme de l'histoire », son aboutissement.

A quels titres voit-on de grands ensembles économiques très contrastés se différencier à la surface de la planète ? Le faire appréhender est l'objet de la première partie du programme qui, si elle se fonde à certains égards sur les acquis de la classe de seconde, est cependant absolument nouvelle dans sa conception.

Une toile de fond déjà connue n'appelle en terminale qu'une mise au net (les contrastes de peuplement et de richesse). Il conviendra en revanche de faire mesurer les moyens et la distribution sur la planète de ce qu'on peut appeler la ***maîtrise*** de l'espace mondial : quels pays ou groupes de pays exercent leur domination ? Il pourra être utile à cet égard de présenter les modèles explicatifs que sont par exemple la distinction Centre-Périphérie et, plus opérationnel semble-t-il en la matière, le concept d'oligopole géographique planétaire.



Il conviendra également de faire comprendre l'importance de certaines façades maritimes en raison du caractère extraverti des économies nationales. C'est dans cette perspective que devra se situer désormais l'étude du Japon. La référence aux politiques diverses du développement ne s'effectuera plus à partir de considérations générales mais au travers d'exemples nationaux pris en Asie, en Afrique et en Amérique latine.

Quels sont les facteurs à l'œuvre dans cette mondialisation de l'économie, et ***comment marquent-ils l'espace terrestre*** ? Répondre à cette interrogation est l'objectif de la deuxième partie du programme, presque entièrement nouvelle, puisque le programme précédent n'abordait cet aspect de la géographie qu'à travers deux exemples, ceux du blé et du pétrole.

Il s'agit donc d'une étude en prise directe sur l'actualité économique, mais pour laquelle il conviendra toutefois d'éviter les considérations générales purement théoriques, en se référant en permanence à l'espace. Des exemples concrets permettront de tracer sur le planisphère les principaux flux, nœuds et réseaux.

Plus classique dans le programme des classes terminales, la troisième partie, ***dont le poids dans l'horaire annuel ne devra pas être minimisé***, a toutefois été reformulée. Pour deux raisons majeures :

— Si États-Unis et URSS sont désormais les deux seuls États qui font l'objet d'une étude systématique de leurs espaces nationaux, il conviendra qu'elle sache dépasser les analyses classiques des composantes du milieu (relief, climat, population, etc.) en centrant chaque étude sur une problématique : quelle combinaison unique de traits physiques et humains constitue le cadre dans lequel s'exerce l'action des hommes dans chaque pays ?

— Compte tenu des développements les plus récents de chaque politique, quels sont actuellement pour l'un et pour l'autre les contrastes régionaux majeurs, dans leur nature et leur évolution ?

Les études géographiques en classe terminale devront donc se situer à diverses échelles, avec les implications méthodologiques de ce constat : l'échelle de la planète, celle de sous-ensembles spécifiques, nationaux ou non, et celle des ensembles régionaux seulement pour les deux « super-puissances ».

Dans le cadre de ce programme de la classe terminale, les sections C et D qui ne disposent que d'un horaire limité à trois heures n'auront pas à traiter toutes les questions. En revanche l'orientation générale demeurera centrée sur l'espace mondial.

## PROGRAMME

## Connaissance de l'espace mondial

### 1. Contrastes et mutations dans l'espace mondial

1.1. Un monde de contrastes

— Des espaces inégalement peuplés : cartes de la répartition de la population, contrastes démographiques

— Des espaces inégalement développés : riches et pauvres, Nord et Sud

— Une maîtrise inégalement partagée :

. Est et Ouest : la bipolarisation.

Les grands centres d'impulsion de l'économie mondiale

1.2. Le poids des nouvelles façades maritimes : l'affirmation de l'aire Pacifique

— Les nouvelles puissances industrielles d'Asie : Corée du Sud ou Singapour

— La puissance japonaise

1.3. Des situations et des politiques diverses pour les pays en développement

On évoquera quelques exemples de politiques de développement au sein d'Etats déterminés : Chine et Inde pour l'Asie, Algérie ou Côte d'Ivoire pour l'Afrique, Brésil ou Mexique pour l'Amérique latine.

## 2. Des espaces interdépendants : aspects et facteurs

2.1. Les bouleversements récents des transports

Réseaux actuels de communication. Grands ports et grands aéroports. Bases spatiales et satellites.

2.2. Des échanges croissants et multiples

— Les grands flux de marchandises (étude cartographique commentée d'un certain nombre de courants d'échanges ; produits énergétiques, blé, produits manufacturés). Les principaux flux d'information et de capitaux. Les grandes places financières dans le monde

— La mobilité des hommes : les migrations, le tourisme

— La part croissante des échanges dans l'économie mondiale. L'importance des commerces extérieurs. Equilibre et déséquilibre (on notera quelques exemples significatifs de balances commerciales et de balances de paiements).

## 3. Les hommes et l'organisation de l'espace dans les deux « super-puissances »

— Les Etats-Unis d'Amérique

— L'Union des républiques socialistes soviétiques.

Dans les deux cas :

. On présentera les caractères singuliers de l'espace, du peuplement et de la mise en valeur

. On étudiera les grands ensembles régionaux dans leur définition actuelle, leurs traits majeurs et leur dynamisme.

B.O. spécial n° 1 - 5 février 1987

# Initiation économique et sociale

Lycée CLASSE DE SECONDE
Enseignement Général

## PRESENTATION

L'enseignement d'initiation économique et sociale donné en classe de seconde est un enseignement de formation générale. Il a pour objectifs principaux d'ouvrir plus largement la culture des lycéens sur un ordre de réalités et de réflexions que leurs études antérieures ne leur ont permis d'aborder que d'une façon nécessairement sommaire et non spécifique, de les mettre en mesure de mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent, et notamment son organisation économique, de tirer un meilleur parti de ce que leur apportent à ce sujet les divers moyens d'information et de communication, de les préparer ainsi à travailler et à agir en adultes-producteurs, consommateurs, mais aussi citoyens — plus lucides, plus libres, donc plus conscients de leurs responsabilités.

Cet enseignement, dont l'unité est essentiellement didactique, utilise et associe, pour atteindre les objectifs ainsi définis, les apports des différentes sciences sociales (économie, sociologie, démographie, anthropologie, droit, science politique...). Il ne cherche pas à imposer des conclusions dogmatiques à l'étude de phénomènes souvent susceptibles d'interprétations diverses. Il pratique une pédagogie active, et laisse aux professeurs le soin d'organiser librement leur travail dans le cadre du programme dont la cohérence et l'équilibre doivent être respectés.

En même temps, cette initiation doit contribuer à éclairer les choix que les élèves de seconde ont à faire à la fin de l'année scolaire, et en particulier à fonder sur des appréciations et des raisonnements corrects les décisions de ceux qui entreront en première B ou G, ou qui suivront les enseignements optionnels d'Economie et sciences sociales ou d'Economie et gestion.

| Programme | Instructions |
|---|---|
| *Introduction* | |
| **Objet et méthodes des sciences économiques et sociales** | (Durée de l'enseignement, proposée à titre indicatif et d'une façon approximative : 3 semaines). |
| — Définition du champ de l'enseignement. | Cette introduction s'appuiera sur des observations concrètes, excluant la présentation de schémas théoriques qui seraient prématurés. Les exemples pourront être aussi bien des exemples éloignés dans le temps et dans l'espace que des exemples proches des élèves. |
| — Spécificité de l'approche de la réalité économique et sociale. | |
| — Diversité de cette réalité dans le temps et dans l'espace. | Le but est de faire apparaître les interdépendances : |
| | — entre l'économique et le social et, plus largement, tout ce qui relève du champ des sciences humaines ; |
| | — entre les acteurs de la vie économique et sociale et leur environnement. |
| | Cette étude se gardera de toute tentation ethnocentrique. Elle mettra en lumière la diversité des formes d'organisation économiques et sociales, sans pour autant entrer dans une analyse détaillée de telle ou telle de ces formes, évidemment impraticable ici. |
| *Première partie* | |
| **La population active, les entreprises et la production** | |
| *A - La population active* | (8 semaines) |
| 1 - Définition, mesure et évolution de la population active. | Cette partie peut être l'occasion de travaux (P.A.E., jumelages école-entreprise, utilisation de la partie libre de l'horaire souple...) fondés sur l'observation de l'économie et de la société locales. Ils seraient complémentaires de l'étude du programme et intégrés à celui-ci. |
| 2 - Les professions et les catégories socio-professionnelles. | Cette étude servira d'entraînement à l'usage d'outils généraux (pourcentages, indices élémentaires, tableaux croisés, graphiques...) et d'outils spécifiques à la discipline (nomenclature des C.S.P., par exemple). |
| 3 - Formation, qualification, emploi. | Il s'agit ici de préparer l'étude de l'entreprise et de sensibiliser les élèves au problème de l'adéquation entre l'offre et la demande d'emploi, sans aller jusqu'à une analyse approfondie de la mobilité professionnelle et du chômage. |
| *B - Les entreprises* | (8 semaines) |
| 1 - La diversité des entreprises selon la nature de leur activité, leur statut, leur dimension. | On s'attachera, ici encore, à montrer que les différentes approches, économique, sociologique, juridique, sont indissociables. |
| 2 - La combinaison des facteurs de production dans l'entreprise : calcul économique de l'entrepreneur ; organisation du travail. | Cette étude permettra d'autre part une première initiation aux principes de l'analyse micro-économique, aux techniques comptables, à la sociologie du travail. |
| 3 - Le patrimoine de l'entreprise : principes d'analyse comptable et éléments de comptabilité générale (bilan et compte de résultats). | |
| 4 - Les relations sociales dans l'entreprise : présentation simplifiée du bilan social ; éléments de droit du travail ; expression et représentation des travailleurs. | |
| 5 - Place et fonction de l'entreprise dans l'économie et la société françaises d'aujourd'hui. | |
| ***Seconde partie*** | (8 semaines) |
| **Les ménages et la consommation** | |
| *A - Les revenus des ménages* | |
| 1 - La notion de ménage. | Cette étude permet l'i[illegible] duction et l'emploi, [illegible] niveau élémenta[illegible] d'autres outils spécifiq[illegible] (mesures de la dispers[illegible] des disparités ; prop[illegible] sions et élasticité[illegible] revenu nominal et re[illegible] réel...). |
| 2 - Composition, dispersion, redistribution des revenus des ménages. | |
| *B - La consommation des ménages* | |
| 1 - Structure, diversité, évolution des consommations selon le niveau de revenu et le milieu social. | |
| 2 - Les consommations collectives et leurs liens avec la redistribution des revenus. | |
| *C - L'épargne des ménages* | |
| 1 - Déterminants, formes et emplois de l'épargne. | |
| 2 - La notion de patrimoine : définition et composition. | |
| ***Conclusion*** | |
| Construction d'un circuit économique. | Il n'est pas ici prop[illegible] d'horaire. |
| Equilibres et déséquilibres. | Cette conclusion, en e[illegible] ne doit pas être compr[illegible] comme un ensemble [illegible] leçons obligatoirem[illegible] placées en fin d'ann[illegible] Elle se borne à indiq[illegible] les thèmes d'observatio[illegible] et de réflexions qui pe[illegible] vent être pratiquées [illegible] les élèves tout au long [illegible] l'étude du programme, [illegible] aussi par la prise en c[illegible] sidération de l'actualité [illegible] dont il reste seulem[illegible] assurer le regroupem[illegible] et à dégager le sens |
| Passage d'un circuit simplifié à un circuit plus complexe, liant l'économie interne et l'économie externe, et intégrant l'économique et le social. | |
| Prise en compte et interprétation des principaux indicateurs : production industrielle, niveau et mouvement des prix, situation de l'emploi, état des échanges extérieurs. | |