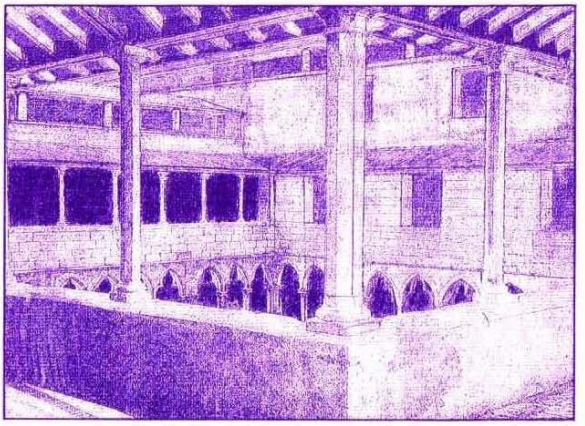
UNIVERSITAT DE GIRONA



# IV SYMPOSIUM DE DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS

## LA TEORIA I LA PRÀCTICA EN LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE CIÈNCIES SOCIALS

Del 8 a l'11 d'abril de 1992

*Organitzen:* Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Girona

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona

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

# IV Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales

*(material inédito, fotocopiable)*

Girona
Universitat de Girona
Del 8 al 11 de abril de 1992

# PROGRAMA

## 8 de abril

| | |
|---|---|
| 9-10 h | Recepción. |
| 10-11,30 h | Acto de inauguración del Symposium<br>Conferencia del prof. Cèsar Coll.<br>Psicologipa de la Educación de la Universitat de Barcelona.<br>"Elementos para el análisis de la práctica educativa". |
| 12-13 h | Seminarios de trabajo sobre la conferencia. |
| 13-14 h | Sesión plenaria. |
| 16-18 | Presentación de comunicaciones. |
| 18 h | Visita a la ciudad de Girona organizada por el l'Excmo. Ayuntamiento. |

## 9 de abril

| | |
|---|---|
| 9,30-10,30 h | Conferencia del prof. Stephen Thornton.<br>Social Studies and education.<br>Teachers College. Columbia University.<br>"What beginning social studies teachers bring to the classroom". |
| 11-12 h | Seminarios de trabajo sobre la conferencia. |
| 12-13 h | Sesión plenaria. |
| 13-14 h | Presentación de comunicaciones. |
| 16-17 h | Conferencia del prof. Michael Naish.<br>Geography Education.<br>Institute of Education. London University.<br>"Geography- a medium for education. Achieving change in the School Curriculum". |
| 17,30-18,30 h | Seminarios de trabajo sobre la conferencia. |
| 18,30-19,30 h | Sesión plenaria. |
| 21 h | Recepción en el Ayuntamiento de Girona. |

## 10 de abril

| | |
|---|---|
| 9,30-10,30 h | Conferencia de la prof. Anna Maria Ajello.<br>Dipartimento di Psicologia dei Processi di Svilupo e Socializzacione.<br>Universitá degli Studi di Roma "La Sapienza".<br>"L'insegnamento delle scienze sociali: questioni teoriche, proposte operative". |
| 11-12 h | Seminarios de trabajo sobre la conferencia. |
| 12-13 h | Sesión plenaria. |
| 13-14 h | Sesión abierta. |
| 16-18 h | Conferencia de la prof. Maryse Clary.<br>Maitre de conférences IUFM d'Aix - Marseille.<br>"Apprendre à situer, situer pour apprendre"<br>Debate sobre el tema en sesión plenaria. |
| 18-20 h | Reunión de la Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de les Ciencias Sociales. |
| 21,30 h | Cena y clausura del IV Symposium. |

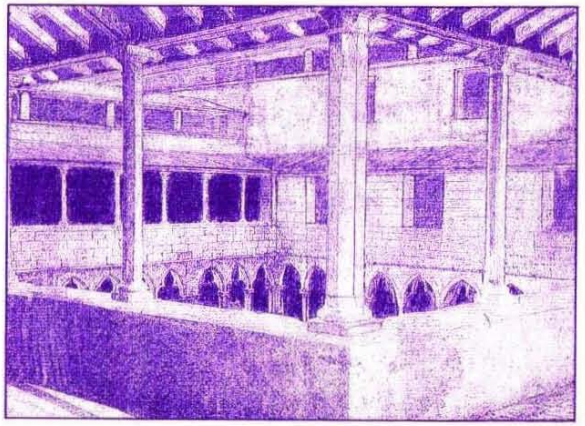
## 11 de abril

| | |
|---|---|
| 8-15 h | Visita facultativa a la Barcelona Olímpica organizada por el l'Excmo. Ayuntamiento de Barcelona.<br>Recepción en el Ayuntamiento. |

**Notas:** Habrá traducción simultánea.

Las comunicaciones no podrán exceder las 10 páginas escritas a doble espacio.

UNIVERSITAT DE GIRONA



# IV SYMPOSIUM DE DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS

LA TEORIA I LA PRÀCTICA EN LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE CIÈNCIES SOCIALS

Del 8 a l'11 d'abril de 1992

*Organitzen:* Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Girona

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona

# PROGRAMA

## 8 d'abril

| | |
|---|---|
| 9-10 h | Recepció. |
| 10-11,30 h | Acte d'inauguració del Symposium<br>Conferència del prof. Cèsar Coll.<br>Psicologia de l'Educació de la Universitat de Barcelona.<br>"Elementos para el análisis de la práctica educativa". |
| 12-13 h | Seminaris de treball sobre la conferència. |
| 13-14 h | Sessió plenària. |
| 16-18 | Presentació de comunicacions. |
| 18 h | Visita a la ciutat de Girona organitzada per l'Excm. Ajuntament. |

## 9 d'abril

| | |
|---|---|
| 9,30-10,30 h | Conferència del prof. Stephen Thornton.<br>Social Studies and education.<br>Teachers College. Columbia University.<br>"What beginning social studies teachers bring to the classroom". |
| 11-12 h | Seminaris de treball sobre la conferència. |
| 12-13 h | Sessió plenària. |
| 13-14 h | Presentació de comunicacions. |
| 16-17 h | Conferència del prof. Michael Naish.<br>Geography Education.<br>Institute of Education. London University.<br>"Geography- a medium for education. Achieving change in the School Curriculum". |
| 17,30-18,30 h | Seminaris de treball sobre la conferència. |
| 18,30-19,30 h | Sessió plenària. |
| 21 h | Recepció a l'Ajuntament de Girona. |

## 10 d'abril

| | |
|---|---|
| 9,30-10,30 h | Conferència de la prof. Anna Maria Ajello.<br>Dipartimento di Psicologia dei Processi di Svilupo e Socializzacione.<br>Universitá degli Studi di Roma "La Sapienza".<br>"L'insegnamento delle scienze sociali: questioni teoriche, proposte operative". |
| 11-12 h | Seminaris de treball sobre la conferència. |
| 12-13 h | Sessió plenària. |
| 13-14 h | Sessió oberta. |
| 16-18 h | Conferència de la prof. Maryse Clary.<br>Maitre de conférences IUFM d'Aix – Marseille.<br>"Apprendre à situer, situer pour apprendre"<br>Debat sobre el tema en sessió plenària. |
| 18-20 h | Reunió de l'Associació de Professors Universitaris de Didàctica de les Ciències Socials. |
| 21,30 h | Sopar i clausura del IV Symposium. |

## 11 d'abril

| | |
|---|---|
| 8-15 h | Visita facultativa a la Barcelona Olímpica organitzada per l'Excm. Ajuntament de Barcelona. Recepció a l'Ajuntament. |

**Notes:** Hi haurà traducció simultània.

Les comunicacions no podran excedir les 10 pàgines escrites a doble espai.

**Informació i correspondència:**

Universitat de Girona
Pl. St. Domènec, 9
(Edifici seminari)
17004 GIRONA
Tel. (972) 41 80 28
Fax (972) 41 80 32
a/a: Laura Ripoll

**Lloc de celebració:**

Centre Cultural La Mercè
Pujada de la Mercè, s/n
GIRONA
Tel. 20 64 04

**Comissió Científica:**

Roser Batllori. Universitat de Girona.
Pilar Benejam. Universitat Autònoma de Barcelona.
Isabel Cárdenas. Universidad de Murcia.
Angeles Celigueta. Euskal Herriko Unibertsitatea.
Ernesto Gómez. Universidad de Málaga.
Isidoro González. Universidad de Valladolid.
Carlos Guitián. Universidad de Las Palmas.
Joan Pagés. Universitat Autònoma de Barcelona.
Javier de Prado. Universidad de Córdoba.

**Comissió organitzadora:**

**Per la Universitat Autònoma de Barcelona:**

Pilar Benejam
Antònia Ma. Filella
Cecília Llobet
Montserrat Oller
Joan Pagès
Manel Pons
Pilar Tacher
Carme Valls

**Per la Universitat de Girona:**

Roser Batllori
Pere Cornellà

**Amb el suport de:**

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (M.E.C.)

GENERALITAT DE CATALUNYA
SUBDIRECCIÓ GENERAL DE FORMACIÓ PERMANENT

Aquesta activitat és possible gràcies a l'ajut de la fundació Girona: Universitat i Futur (Ajuntament de Girona, Diputació de Girona, Caixa de Girona, Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona, Cambra de Comerç).

UdG
Universitat de Girona

Centre Cultural La Mercè

IV SYMPOSIUM DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Girona del 8 al 11 de abril de 1992

**Acotaciones y modificaciones del programa**

**8 de abril**

11'30 - 12 Café
14 - 16 Comida libre
16 - 18 Presentación de Comunicaciones
16 - 17 " Formación del profesorado en Didàctica de las Ciencias Sociales: Relación teoria y práctica ". Roser Batllori, Pilar Benejam, Pilar Comas, Montserrat Oller, Joan Pagés, Manuel Pons, Pilar Tacher y Carme Valls (Universidad Autónoma de Barcelona).
17 - 17'30 "Teoría y pràctica de la Didáctica de las Ciencias Sociales" Antonio Ernesto Gómez (Universidad de Málaga).
17'30 - 18 "Del aprendiendo a aprender al enseñando a enseñar" Inmaculada González y equipo de profesores tutores de Geografia e Historia del C.A.P. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Ajuntament de Girona

UdG
Universitat de Girona

Centre Cultural La Mercè

**9 de abril**

10'30 - 11 Café

13 - 14 Comunicaciones simultáneas:

a) - "Observación del medio rural en la enseñanza de las Ciencias Sociales". Antonio García y Angel Liceras (Universidad de Granada) y Julián Plata (Universidad de la Laguna).

b) - " Teoria y práctica didáctica: plicación práctica del método activo en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Gloria Luna ( Universidad Autónoma de Madrid).

c) - " La relación teoría práctica en la formación del profesorado de Ciencias Sociales de la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. de Lleida" Antònia Mª Filella (Universidad de Lleida).

d) - "Un ensayo de aplicación del mapa conceptual al comentario de textos históricos y a su evaluación". Florencio Friesa (Universidad de Oviedo).

14 - 16 Comida libre

20 Recepción en el Ayuntamiento de Girona.

Ajuntament de Girona

UdG
Universitat de Girona

Centre Cultural La Mercè

**10 de abril**

Por la mañana tendrá lugar la conferencia de la Profesora MARYSE CLARY.
La conferencia de la profesora ANNA MARIA AJELLO será por la tarde.
Ambas dentro del horario previsto en el programa.

10 - 10'30 Café.
13 - 14 Comuniaciones simultáneas.

a) - "Elaboración y evaluación de textos escolares" Ulises Martín (Universidad de la Laguna).

b) - "En favor del tratamiento de la guerra e las Ciencias Sociales"
Anna Mª Bastida (Universidad de Barcelona).

c) - "La utilización de un cómic en el aula. Experiencia didáctica con los alumnos de la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. de la Coruña".
Pilar Rodriguez y Mª Dolores Miguel ( Universidad de la Coruña).

14 - 16 Comida libre.
21'30 Cena y clausura del Symposium.
Comida típica catalana con cava, "cremat" y cantada de "HAVANERES" en el Casino de Girona.

NOTA: EL RESTO DEL PROGRAMA DEL IV SYMPOSIUM QUEDA TAL COMO ESTABA PREVISTO.

La Organización

Ajuntament de Girona

# IV Symposium de Didáctica de les Ciències Socials

***La teoria i la pràctica en la formació del professorat de ciències socials***

**Del 8 a l'11 d'abril de 1992**

## Trabajos presentados

***Teoría y Práctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales***
Antonio Ernesto Gómez Rodríguez. Universidad de Málaga

***Un ensayo de aplicación del mapa conceptual al comentario de textos históricos y a su evaluación.***
Florencio Friera. Universidad de Oviedo

***Relación entre teoría y práctica en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales en l'Escola de Mestres de Lleida (Universidad Autónoma de Barcelona)***
Antònia M. Filella. Universitat de Lleida

***En favor del tratamiento de la guerra en las Ciencias Sociales***
Anna Ma Bastida Navarro. Universitat de Barcelona

***Del aprendiendo a aprender al enseñando a enseñar***
Inmaculada González y el equipo de profesores de Geografía e Historia del CAP del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona

***La utilización de un cómic en el aula: experiencia didáctica con alumnos de la escuela de formación de profesorado de EGB de La Coruña***
Pilar Rodríguez Blanco - Mª Dolores Miguel Pérez. Universidad de La Coruña

***La observación del medio rural en la enseñanza de las Ciencias sociales.***
Antonio Luis García Ruiz - Ángel Liceras Ruiz. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales
Julián Plata Suarez. Universidad de la Laguna

***Formación del profesorado en Didactica de las Ciencias Sociales: Relación teoria y práctica***
Roser Batllori, Pilar Benejam, Pilar Comas, Montserrat Oller, Joan Pagés, Manuel Pons, Pilar Tacher y Carme Valls. Universidad Autónoma de Barcelona

***Educación para el desarrollo. Resumen del informe de investigación. Del análisis de libros de texto de 6º EGG a COU de ciencias sociales***
HEGOA. Grupo investigador: Argibay,M.; Celorio,G.; Celorio, J.J., colaboracion especial para Euskera: Mª Victoria Urkola

***Elaboración y evaluación de textos escolares***
Ulises Martín. Universidad de la Laguna

# IV SYMPOSIUM de DIDACTICA de las CIENCIAS SOCIALES

**GIRONA, 8-10 de Abril de 1992**

Comunicación:

## Teoría y Práctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales

**Antonio Ernesto Gómez Rodríguez**
Universidad de Málaga

# Teoría y Práctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales

Antonio Ernesto Gómez Rodríguez
Universidad de Málaga
Málaga, febrero 1992

## Introducción

Aunque en ocasiones el tema de la relación teoría-práctica se ha tratado en encuentros de Escuelas de Magisterio, generalmente se ha analizado casi exclusivamente desde la perspectiva de las Prácticas de Enseñanza, obviándose su relación con las didácticas especiales. No hay por tanto, entre nosotros, un cuerpo teórico consensuado sobre el tema, al menos a nivel estatal, sino que su tratamiento y respuestas se deben más a soluciones específicas establecidas en los Departamentos, quizás porque las situaciones en cada Departamento y Escuela sean muy diferentes, tanto en lo que respecta a las Prácticas de Enseñanza como a la Didáctica de las Ciencias Sociales: tampoco poseemos suficientes ejemplos en los que apoyarnos. Por ello pensamos que aunque los problemas puedan ser más o menos similares y genéricos, ya que responden a un modelo común de formación de profesores, las soluciones que se adopten tendrán que variar en función de las características y circunstancias de cada Centro y Departamento.

En nuestro trabajo, exponemos una serie de reflexiones, más que experiencias, desarrolladas durante un periodo relativamente amplio de años, durante el cual hemos venido impartiendo las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. Tales reflexiones suscitan una serie de aspectos que deberían tenerse en cuenta al diseñar los nuevos planes de estudios de los maestros. La idea principal que defendemos, es la de que resultará muy difícil articular una relación teoría-práctica en el ámbito de nuestra asignatura, si no se produce, paralelamente, un cambio en el modelo de formación de profesores que desarrollamos.

Este cambio de modelo resulta totalmente necesario. En primer lugar, porque el actual ha demostrado su ineficacia; no olvidamos que en principio sigue ateniéndose a lo establecido en 1971 cuando se estableció y definió como "Plan Experimental". En segundo lugar, porque en la LOGSE y en los decretos posteriores que establecen el currículo, se concibe al profesor desde una perspectiva diferente a la que se estableció en la LGE de 1970 y que pretende justificar, al menos en teoría, el actual modelo. Por todo ello, parecería lógico que se diese una correlación entre esta nueva visión y funciones que se atribuyen a los profesores y su formación inicial. De no producirse, consideramos que las posibilidades de que la Didáctica de las Ciencias Sociales, como cualquier otra didáctica especial, pueda establecer un marco donde teoría y práctica confluyan e interrelacionen serán mínimas.

Ahora bien, en nuestro trabajo hemos pretendido señalar también, aunque muy de pasada, la necesidad de establecer diferencias entre la Didáctica de las Ciencias Sociales como ciencia y como asignatura. Tales diferencias deben trazarse entre otras razones, por un sentido utilitario que evite la confusión de sus funciones, con lo que podremos incidir más eficazmente en la formación de profesores, pero sobre todo por la necesidad de clarificar, a través de un análisis riguroso, el objeto y sentido de esta ciencia.

Circunstancias como la reciente configuración como área de conocimiento propio y el habernos tenido que implicar, en mayor o en menor grado, tanto en los nuevos diseños curriculares como en los planes de estudios de profesores, nos han impulsado en una dirección muy pragmática, haciéndonos olvidar en ocasiones nuestra reflexión epistemológica. Junto a esto y sobre todo, no podemos ignorar que, la presencia de la Didáctica, como "hermana mayor" consolidada, ha contribuido a que nos relajáramos en la tarea de buscar nuestra propia identidad como ciencia, en caso de que la tuviésemos.

## La relación Teoría-Práctica en el marco general de la Formación de Profesores

En el modelo de racionalidad técnica de formación de profesores en el que nos desenvolvemos, se considera indispensable la premisa de que una de las componentes fundamentales de la formación inicial de profesores debe proporcionarla la práctica, sin embargo se produce un reducionismo al entender como tal el periodo

durante el cual los alumnos desarrollan, más adecuado sería decir culminan, su formación en los centros escolares.

La idea inicial es que durante este periodo se pueda producir, en situaciones concretas del sistema educativo, una aplicación de la teoría psicopedagógica y de los recursos didácticos adquiridos, guiados por un experto. Se trataría, en definitiva, de un periodo de profesionalización del futuro enseñante a partir de una formación ante todo instrumental. Evidentemente para esta concepción, el profesor sería un aplicador de conocimientos ya elaborados. Como técnico, tendría que desarrollar las instrucciones que de forma teórica ha aprendido: le bastará con conocer los principios teóricos que gobiernan las condiciones del aprendizaje, así como las técnicas necesarias para rentabilizar esas condiciones. No entrarían dentro de sus competencias, según esto, ni la elaboración de principios teóricos, ni la tecnología (Elliot, 1985).

Tal compartimentación y división de funciones, implican una visión reduccionista del profesor, a la vez que sostiene un planteamiento excesivamente tecnicista de la educación. Sin entrar en consideraciones sobre la teoría subyacente en este modelo de formación, nos detendremos brevemente a comentar dos aspectos del mismo.

El primero viene dado por la relación, tanto conceptual como estructural, entre teoría y práctica, estableciendo una secuenciación cronológica que obliga a adquirir un conocimiento del hecho educativo para poder intervenir posteriormente en dicho hecho (Schon, 1983). Al menos en el plan de estudios de nuestro centro, y creo que en los de la mayoría de nuestras Escuelas, este modelo se desarrolla de una manera casi perfecta. Los alumnos "aprenden" en los dos primeros cursos los componentes genéricos de índole profesional -Pedagogía, Psicología, Didáctica Especial, etc.-, junto con los aspectos científico-culturales propios de su especialidad, para en el tercer curso estudiar las didácticas especiales y pasar al periodo de prácticas.

El segundo aspecto se relaciona con la finalidad instrumental que se suele atribuir a las prácticas de enseñanza. Los alumnos han ido almacenando los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación, supuestamente interrelacionándolos, formando un arsenal de técnicas y procedimientos que han de poner en juego en este determinado momento, el de las prácticas. Por supuesto cabrían otras interpretaciones de la actuación del alumno durante este periodo, pero por el

hecho de verse desconectado de la teoría, a excepción de las escasas relaciones que mantiene con su visitador de prácticas, y por la inmersión que se produce -y a la que se ve obligado- durante el mismo, la capacidad y posibilidad de realizar una teorización en y desde la propia práctica suelen ser mínimas (Booth, 1989).

La consecuencia más probable de este modelo, es que además de no producir esa reflexión teórica de la práctica, provoque una situación que favorezca la aceptación y conservación de la situación en la que desarrolla su práctica, confirmando el fenómeno de socialización que para Lacey (1977) se caracteriza por el énfasis en la estructura formal y la incambiable naturaleza de las instituciones sociales. Zeichner (1980) investigando la historia de la formación de profesores, analiza la influencia del modelo en la adquisición de los valores, conocimientos y actitudes que configuran la cultura de los profesores.

No podemos olvidar por otro lado, que durante el periodo de prácticas, se coloca al alumno en una situación de pseudo-actividad en la que prima básicamente la eficacia y que se verá recompensada con una calificación. Ante tal exigencia, el alumno se comporta en esta situación, en la que no tiene poder para controlarla en su totalidad, de una manera utilitarista: empleará de aquello que se le enseñó, o aprendió, lo que considere más adecuado y útil para salir airoso de la experiencia. Como mucho aplicará ligeras modificaciones o experimentaciones, muy pobres en su amplitud porque cuando intente cambios más profundos y radicales, el propio contexto de la situación lo impedirá, con lo cual se generará en él un aprendizaje negativo de las posibilidades que el sistema ofrece al cambio.

Sin dejar de reconocer el avance que supuso la visión del profesor como técnico, no podemos admitir sin más el modelo y la estructura que de ella se derivan para la formación de profesores; contamos con una amplia bibliografía de autores que ofrecen otros modelos alternativos, entre los que podríamos citar a Stenhouse (1975), Eisner (1980), Yinger (1986), Schon (1983), Zeichner (1980,1985).

## La función de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el marco de la Formación de Profesores

En este modelo de formación de profesores, la Didáctica de las Ciencias Sociales, como las demás didácticas específicas, serviría de aglutinante entre los conocimientos adquiridos propios del área y el aprendizaje en la transmisión de los

mismos; informando sobre los principios, leyes y teorías que expliquen los procesos de enseñanza-aprendizaje y aportando normas y reglas para su regulación racional. Pero además de esto y como Goodman (1986) señala, al concederle como cometido principal a esta asignatura un sentido práctico -como es el de enseñar a los estudiantes lo que necesitan saber para enseñar-, potencia que la mayor parte del contenido de la misma, se centre en técnicas instructivas para enseñar eficiente y eficazmente.

Esta función atribuida a nuestra asignatura, no impide que se perciba desde dos perspectivas distintas, la del profesor y la del alumno. Desde la visión del profesor, la Didáctica de las Ciencias Sociales ha de proporcionar, diríamos que concretar, aquellos recursos específicos que permitan al estudiante afrontar con éxito el tránsito de la teoría a la práctica en nuestras materias.

Según esto, la formación en didácticas específicas debería tener una inmediata validación durante su periodo de prácticas de enseñanza; atreviéndonos en la simplificación, realizar con éxito las prácticas de enseñanza supondría haber realizado un buen aprendizaje en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Para el alumno sin embargo, la Didáctica de las Ciencias Sociales es una asignatura que debe proporcionarle aquellos mecanismos y técnicas que garanticen su desenvolvimiento en el aula, y normalmente esto responde a la simple cuestión de cómo enseñar.

Aunque aparentemente se podría pensar que ambas perspectivas son coincidentes, comentaremos dos matices que establecen diferencias bastante profundas entre ambas, contribuyendo a crear situaciones conflictivas; nos referimos a la diferencia de significado que dentro de este modelo se atribuye al método y a la técnica. Por método entenderemos aquí, entre otras cosas, la actitud que el profesor toma hacia el conocimiento, los materiales que decide utilizar, las situaciones de aprendizaje que provoca y los papeles que sus alumnos y él mismo han de desempeñar en ellas, mientras que por técnica, aceptaremos la actividad empleada para alcanzar el método, desde el que debe dirigirse su utilización (Smith y Cox, 1969).

Para el profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, la asignatura suele incluir ambos matices, mientras que para el alumno, la Didáctica suele reducirse sólo a la técnica. La falta de coincidencias en los matices no es fortuita, sino que es consecuencia de la lógica establecida por el modelo de formación.

La mayoría de los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales mantienen una estructura que en lo primordial reproduce el sistema general de formación: una parte del mismo, generalmente la primera, se dedica a los aspectos epistemológicos-metodológicos, es decir a la fundamentación; la otra parte se destina a formar en los modos, recursos y estrategias, en definitiva en la técnica. Con esta estructuración de la asignatura, de nuevo se repite la ruptura entre teoría y práctica, y no es esto lo más grave, sino que nuevamente todo ello se produzca en un marco exclusivamente teórico.

**La relación Teoría-Práctica en el marco específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales.**

Partiendo de lo expuesto anteriormente, el alumno que se aproxima a la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene una expectativa muy inmediata, marcada en gran medida por la propia estructura de los estudios. Tal espectativa reside en el hecho de que durante el segundo cuatrimestre del curso, tras acabar nuestra asignatura, va a desarrollar sus prácticas de enseñanza; a nuestra asignatura llega esperando que le demos soluciones al problema inmediato de cómo hacerlo.

Probablemente para muchos de nosotros, afrontar el desarrollo de una clase no sea ningún problema, es lo normal y ya estamos habituados; para nuestros alumnos, supone un hecho de gran trascendencia. Se encontrarían de hecho en el estadio de intereses que Fuller (1975) y Katz (1972) denominan de supervivencia.

Utilizando un símil taurino, hasta ese momento, el estudiante de magisterio, lo único que ha hecho ha sido "enseñanza de salón"; supuestamente sabe de los alumnos, de las materias que deberá enseñar, y a nosotros nos pide que le enseñemos a enseñar en ellas, pero en definitiva, todavía no ha visto al alumno, y cuando lo vea - situación ya inmediata -, no sabe como responderá, ya que es por completo una situación nueva, pues hasta ahora, la cuestión se resolvía estudiando más o menos, de una manera u otra, y en eso sí es experto. Ante estas circunstancias, le gustaría ir lo más pertrechado posible, y desde su lógica, nada mejor que las didácticas especiales, a las que de forma inconsciente, o inducida sin saberlo, les atribuye la función de proporcionarle las recetas.

Por eso, cuando en nuestra asignatura pretendemos que reflexione sobre cuestiones de objeto y método -en la acepción que hacíamos anteriormente-, resulta

muy difícil que generen su interés, lo considera una pérdida de tiempo. Es decir, las cuestiones que para nosotros resultan casi imprescindibles, cuando no fascinantes, para él no lo son, fundamentalmente porque no han podido surgir desde la práctica como cuestiones a plantear. Podríamos recurrir al recuerdo de sus vivencias como alumno en esas asignaturas, pero estas vivencias, por sí solas, normalmente no son suficientes para evocar y suscitar tales cuestiones.

Así, cuando pretendemos que se plantee, por ejemplo, la finalidad de la enseña-aprendizaje de las Ciencias Sociales, o los contenidos que deberían tratarse, probablemente nos equivocamos; no entiende que a esas alturas de su formación tenga que hacerse cuestionamientos sobre el "qué hacer", sino sólo sobre el "cómo hacer".

Ahora bien, si desde la asignatura atendemos esta demanda de los alumnos, y todos los hemos hecho en nuestras clases en mayor o menor grado, provocamos una distorsión mayor de la relación teoría-práctica.

> «Se aprende el camino, que conduce hacia alguna parte, sin saber a dónde ir. Es la antigua cuestión de dar soluciones adecuadas a problemas inadecuados, cuando lo correcto sería buscar soluciones adecuadas para problemas adecuados» (Luckesi, 1987, p. 31).

El hecho de que, por lo común y como ya habíamos señalado antes, los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales contemplen ambas perspectivas, no basta para superar esta cuestión. Es usual que nuestros alumnos realicen proyectos curriculares, modelos de lecciones, ejemplos de visitas y salidas, etc. Para la construcción de estas actividades, normalmente establecemos una determinada situación estándar de partida a la que tienen que dar respuesta. El problema es que esta situación estándar no existe; como señala Pérez, (1990) los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos de interacción mental que tienen una singularidad subjetiva propia.

Pero hay otra dificultad añadida, y es la de que una vez realizadas esas actividades, no se aplican. Fundamentalmente porque como estaban pensadas para una situación inexistente, no se pueden trasladar sin más a otra real, pero también porque no contamos con los mecanismos que permitan la aplicación de tales actividades, es decir, no contamos con el marco adecuado que permita analizar una situación real sobre la que actuar y reflexionar.

Este desarrollo de la asignatura, nos obliga a revisar la noción de currículo implícito en la misma, pues siguiendo este modelo de actuación, estamos reforzando la idea de que el currículo es una producción con características propias, independiente del contexto donde se ha de realizar y de los alumnos y profesores que han de ejecutarlo; es decir, estamos contribuyendo a ensanchar la fractura existente entre el diseño y el desarrollo del currículo; y esta idea, aún sin pretenderlo, apoya de nuevo la concepción tecnicista del profesor.

## La Didáctica de las Ciencias Sociales como dimensión critica

La actual reforma educativa proclama insistentemente el papel clave del profesor en cualquier intento de cambio. La nueva concepción de las Ciencias Sociales que se recoge en los documentos oficiales, demanda un profesor de específicas características, características que difieren en bastantes ocasiones del modelo genérico de profesor que actualmente ejerce. Si bien carecemos de informes rigurosamente contrastados de la situación de las Ciencias Sociales y de sus profesores, poseemos en cambio una amplio y extenso conocimiento, a veces casi intuitivo, de la situación, suministrado entre otros medios, por el contacto que mantenemos con las escuelas para el desarrollo de las prácticas de enseñanza de nuestros alumnos.

Independientemente de que como especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales coincidamos tanto con el nuevo sentido y función que se atribuye a estas Ciencias en la educación, como con el modelo de profesor que se pretende potenciar, parecería lógico que la formación inicial de profesores se ajustara a los cambios producidos en la ordenación y estructuración del sistema educativo. Ahora bien, aceptando la premisa de orientar nuestra asignatura hacia tales cambios, debemos asumir la imposibilidad de tal orientación desde el actual modelo de formación.

Fundamentalmente, por lo que a nuestra asignatura corresponde, debemos establecer un marco superador de la actual división entre teoría y practica; superación que se debe realizar, en primer lugar, reconceptualizando el objeto de la Didáctica como ciencia. Siguiendo a Contreras (1990), nuestra disciplina tiene un carácter práctico que la orienta no sólo a conocer una actividad, -la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales-, sino a intervenir en ella para mejorarla. El objeto de la Didáctica de las Ciencias Sociales debería atender tanto al conocimiento de la estructura y funcionamiento de los procesos reales de enseñanza-aprendizaje, como a la búsqueda de nuevas formas de estructuración y desarrollo de otras posibilidades.

Sin embargo, la reconceptualización de su carácter práctico no significa en modo alguno la inexistencia, o el abandono de una teoría; todo lo contrario, precisamente por su carácter práctico, constructivo, necesita de un desarrollo normativo que sustente, a la vez que oriente, la construcción del objeto. Lo que defendemos es una construcción teórica que parte "de" y "para" la práctica.

Según esto, como especialistas de Didáctica de las Ciencias Sociales debemos atender al diseño, desarrollo y evaluación del currículo de Ciencias Sociales, mientras que como profesores de la asignatura, nuestra labor debe permitir el abordaje del currículo, por parte de nuestros alumnos, pero entendido como propuesta de acción que hay que desarrollar, más que como teoría a aplicar que no se aplica.

Y es de aquí de donde se deriva la consecuencia más importante para nuestra asignatura. Por entender que la aproximación al currículo, debe realizarse desde la acción, tendremos que propiciar que los alumnos partan de la acción para poder llegar a una teoría que la revise y sustente. Si el modelo de investigación en la acción es el que más posibilidades ofrece para provocar el análisis y la reflexión de los profesores sobre su propia práctica, habrá que propiciar las fórmulas adecuadas que acerquen a nuestros alumnos a esta situación.

Esto implica que la práctica de los alumnos, es decir, la realidad del aula y del centro, constituyan el punto de partida - y de llegada - de nuestra asignatura. Sin entrar en los problemas administrativos que ello conlleva, nos detendremos a comentar otros problemas más relevantes. El primero reside en las características que debería reunir el profesor que tutele la práctica de nuestros alumnos. Inicialmente, más que un profesional modélico que no permita la participación del alumno, el profesor tutor debería asumir varios compromisos y funciones: primero, facilitar -de la forma más consensuada posible-, la actuación autónoma del alumno en prácticas; con ello evitaremos que el alumno en prácticas sea un mero ejecutor de las decisiones que el profesor tome, ya que lo que interesa es que aquél pueda tener un espacio propio de toma de decisiones. Segundo, adoptar una actitud abierta a la reflexión sobre la práctica que se ejecute en el aula, tanto suya como del alumno en prácticas que tutela. Como señala Booth (1988), tal reflexión es la pieza clave del periodo de práctica. Por último, mantener reuniones conjuntas con los profesores de Didáctica que actuarían como supervisores de los alumnos en práctica.

En segundo lugar, la práctica no ha de concentrarse en el periodo final de formación, sino que debería simultanearse temporalmente con la asignatura de Didáctica; si esto no se hace así, la asignatura seguirá manteniendo su carácter teórico, con todas las implicaciones anteriormente comentadas. Es desde la Didáctica desde donde se debe asumir la supervisión de las prácticas, pero integrándolas, necesariamente, en el propio contenido de la asignatura y entendiéndolas como un periodo de reflexión y aprendizaje de la propia acción, y no sólo como un periodo donde aplicar lo aprendido.

Entendemos que el gran error de la Didáctica consiste en asumir un papel exclusivamente prescriptivo, decidiendo el qué y cómo enseñar, pues con ello ni atiende los problemas de los profesores en su práctica diaria, ni el de la formación de profesores, ya que cuando decimos qué y cómo, estamos favoreciendo en nuestros alumnos -futuro profesor-, actitudes acomodaticias que les conduzcan a dejar en otras instancias la toma de decisiones sobre estas cuestiones.

Desde esta estructura y concepción de la asignatura, es desde la que podremos plantear aquellas cuestiones que anteriormente decíamos que no atraían a nuestros alumnos, así como atender a sus demandas más inmediatas y que antes no tenían sentido descontextualizadas de la realidad. Qué Ciencias Sociales enseñar y cómo enseñarlas, la dualidad entre método-técnica antes apuntada deja de existir porque ahora atienden conjunta y unitariamente a problemas que los alumnos tienen que resolver en el aula.

## Referencias Bibliográficas

ADLER, S. A. (1991): «The education of social studies teachers», en SHAVER, J. P. (Ed.): **Handbook of Research on Social StudiesTeaching and Learning. A project of The National Council for The Social studies**, MacMillan, Mew York.

BOOTH, M. (1988): La formación de licenciados como profesores de historia en Inglaterra, en **Actas del Curso Internacional de Enseñanza de la Historia y Formación del Profesorado** (Doc. multicopiado), Málaga.

CONTRERAS, J. (1990): **Enseñanza, currículum y profesorado**, Akal, Madrid.

GOODMAN, J. y ADLER, S. (1985): Becoming an elementary Social Studies Teacher: A study of perspectives. **Theory and Research in Social Education**, (XIII)2, 1-20.

GOODMAN, J. (1986): University education courses and the professional preparation of teachers: a descriptive analysis, **Teacher and Teacher Education**, (2), 4, 341-353.

LACEY, C. (1977): **The socialization of teachers**, Metheun, London.

LUCKESI, C. C. (1987): «El papel de la Didáctica en la formación del educador», en CANDAU, V. Mª. (Org.): **La Didáctica en Cuestión. Investigación y enseñanza**, Narcea, Madrid.

PÉREZ, A. (1988): «El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado», en VILLA, A. (Coord.): **Perspectivas y problemas de la función docente**, IIº Congreso Mundial Vasco/Narcea, Madrid.

ROSS, E. W. (1987): Teacher perspective development: A study of preservice Social Studies teachers, **Theory and Research in Social Education**, (XV)4, 225-243.

SCHON, D. (1983): **The Reflective Practitioner**, Basic Books, New York.

SMITH, F. R. y COX, C. B. (1969): **News Strategies and Curriculum in Social Studies**, Rand McNally, Chicago.

ZEICHNER, K. M. (1980): **Key processes in the socialization of student teachers: Limitations and consequences of oversocialized conceptions of teacher socialization**. Comunicación presentada en la Reunión de la American Educational Research Association, Boston.

UN ENSAYO DE APLICACIÓN DEL MAPA CONCEPTUAL AL COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS Y A SU EVALUACIÓN (Florencio Friera. Oviedo)

Tanto en el *Libro Blanco* como en Diseño Curricular Base para la reforma del Sistema Educativo en las etapas de la enseñanza obligatoria (MEC, 1989), existe una evidente preocupación por la valoración del rendimiento de los futuros estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, que los redactores de ambos textos manifiestan, a mi juicio, de forma harto generalizadora y ambigua. Desde la perspectiva que da haber comenzado la profesión docente poco antes de que fuera publicado otro "Libro Blanco", (MEC, 1969), y de saber el modo en que se aplicaron aspectos como la "evaluación continua", parece lícito suponer que las mejoras cualitativas de nuestro sistema educativo dependen, en buena medida, de que el profesorado -el que está en las aulas, con alumnos y problemas reales- disponga de instrumentos útiles a su trabajo. No se trata de poner en sus manos un número indeterminado de materiales, sino de que pueda comprobar por sí mismo el valor de lo que quizás le resulte novedoso. Las teorías del aprendizaje deben ser adaptadas al aula, aunque no superemos la fase de actividades de mero ensayo, bajo el ideal de que con nuestra acción educativa "los alumnos aprendan más y mejor" (COLL, 1991).

**Fundamentación teórica de los mapas conceptuales**

La explicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje por las teorías constructivistas tienen hoy, en nuestros ámbitos, una aceptación tan generalizada que hasta los redactores del D.C.B. se han decidido a optar por ellas, de forma resuelta y, acaso, excesivamente comprometida en un documento de este tipo. Ausubel, quizás el teórico más citado y seguido, explica en términos convincentes el modo en que se produce el aprendizaje significativo frente al aprendizaje repetitivo o memorístico. Forman ya parte de la jerga psico-pedagógica voces como "inclusores" u "organizadores previos" para referirse a la necesidad de enlazar con los conocimientos y

valores que el estudiante posee antes de iniciar el trabajo sobre un tema. Una de las frases de Ausubel -repetida casi como un tópico- muestra de forma sintetica y clara el sentido de su teoría: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente." (AUSUBEL, 1983, p. 1).

Todo profesor experto e interesado por su oficio realiza prácticas, más o menos rigurosas, en el orden de establecer un nexo o puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que debe presentarle como nuevo, distinto o complementario. Cuestionarios previos para planteamientos generales, al principio de un curso, o para el trabajo sobre un tema en una programación corta, son realidades en nuestras aulas, a través de procedimientos diversos: pruebas objetivas, lecturas de imágenes, comentarios de textos, entrevistas abiertas o conversaciones informales con los estudiantes. Los resultados pueden ser, a veces, decepcionantes y suelen resumirse con la expresión "no saben nada". Una forma frecuente de proceder es el desarrollo de la unidad lectiva con una primera fase de repaso de lo anterior, y la presentación de lo nuevo "para el próximo día". Sin embargo, la expresión "no saben nada" contiene una relativa certeza en cuanto a la historia de los acontecimientos -fechas, personajes, batallas o tratados de paz-, o a una historia social en la que la demografía, la sociología y la economía vienen a ser siempre lo mismo. ¿Estamos seguros de que la mente del alumno es similar a una "tabla rasa", sin ningún concepto, valor o formas de entender la vida del hombre -su propia vida- en la sociedad?

Pues bien, hoy parece claro que un buen procedimiento para averiguar lo que ya sabe el alumno es el denominado "mapa conceptual". Así lo afirma Joseph D. Novak, consciente de que Ausubel no ofreció instrumentos para averiguar lo que ya sabe el alumno. "Ese instrumento educativo son los mapas conceptuales", dice Novak. (NOVAK Y GOWIN, 1988, p. 60). Las tareas desarrolladas en la Uni-

versidad de Cornell, desde finales de los años setenta, han supuesto el progreso de la técnica de los "mapas conceptuales" como forma de explicitar los conceptos y proposiciones que poseemos las personas en su entramado y representación jerárquica.

**Un ejemplo de aplicación de mapa conceptual en Historia**

Veamos un ejemplo que nos permitirá explicar el modo de realizar y de evaluar un "mapa conceptual" en Historia. Se trata de un texto sobre el feudalismo experimentado con alumnos de Bachillerato y de Ciencias de la Educación:

TEXTO: El rey de Aragón concede un feudo

"Sea por todos conocido como yo, Alfonso, por la gracia de Dios, rey de Aragón, conde de Barcelona, marqués de Provenza, doy y concedo a ti Guillén de Anglesola, mi castillo de Mur, por mí y mis sucesores, y lo tendrán con servicio y fidelidad. Te doy y concedo este castillo con todos sus términos y pertenencias, salidas y las mejoras que hagas en él; además recibirás 60 mitgeres de trigo, los cuales anualmente me solían dar los habitantes de los términos de este castillo. Te lo doy y te lo concedo en feudo, me harás servicio y me tendrás fidelidad perpetua tanto a mí como a mis sucesores. Lo poseeréis por mí y los míos, tú y tu progenie a perpetuidad, y nos daréis a nosotros y a nuestros enviados la potestad del mismo, tanto airados como aplacados, tantas veces como os lo pidiéramos por todos los siglos. También te otorgo que puedas socorrer y defender este castillo contra todos los hombres, no pudiéndose hacer contra mí, contra los míos y contra mis sucesores.

Y yo, Guillén de Anglesola, renuncio a perpetuidad, todo daño y queja que tenga hasta el día de hoy, contra vos oh señor rey, y contra los vuestros, tanto sobre bienes muebles como inmuebles o cualquier otro bien. Esta carta fue escrita en Barbastro, en el mes de noviembre del año 1192."

(*Liber Feudorum Maior*. Archivo de la Corona de Aragón. En *Textos comentados de época medieval*, Teide, Barcelona, 1975, pp. 534-535).

El procedimiento para hacer el "mapa conceptual" partiendo de este texto sigue técnicas próximas a las que se utilizan para el comentario histórico y a la realización de esquemas -de los que se diferencian por su fundamentación en la teoría de Ausubel-. Tras la lectura comprensiva se procede al subrayado de las palabras que nos resultan más significativas para la relación de conceptos (señor -rey, conde, marqués-, vasallo, objeto de la donación -señorío o feudo-, características -señorío territorial con expresión del dominio directo y del dominio útil, y señorío jurisdiccional-, así como las condiciones -enfitéusis, seguridad y fidelidad-, lugar

## Criterios de puntuación y comentario

Siguiendo las indicaciones señaladas por Novak, (NOVAK Y GOWIN, 1988, p. 56) la puntuación se atuvo a estas pautas:

a) Por cada proposición válida y significativa: 1 punto. El signo (x) situado en cada uno de los enlaces valorados aparece 23 veces.

b) Por cada nivel jerárquico válido y significativo: 5 puntos. (En el margen derecho se indica en números cada uno de los niveles considerado. Nótese que hay aspectos discutibles). 5x8= 40 puntos.

c) Por cada conexión cruzada válida y significativa: 10 puntos. (El concepto de fidelidad ejemplifica de modo didáctico un principio básico de la relación feudal, y establece un retorno al origen -10 puntos-. Mayores dificultades ofrece la conexión entre el conde de Barcelona, Principado que mantiene la potestad, o las conexiones entre el nuevo señor de los campesinos del castillo de Mur y el dominio directo que implica la percepción de tributos -opto por dar a estas conexiones 10 puntos-). 10x2= 20 puntos.

d) Por cada ejemplo válido y significativo: 1 punto. (Quedan explícitos sin incluirlos en el "globo", para diferenciarlos de los conceptos). 9x1= 9 puntos.

Total: 23 + 40 + 20 + 9 = 92 puntos.

Si se pretendiera efectuar una evaluación absoluta podría seguirse la siguiente escala : 0 a 19 puntos, Muy Deficiente; 20 a 39, Insuficiente; 40 a 59, Suficiente; 60 a 79, Notable; 80 a 100, Sobresaliente. Una valoración distinta consistiría en organizar las puntuaciones obtenidas conforme a su distribución en la curva gaussiana.

No obstante, ninguno de estos dos procedimientos me parece el más adecuado para la práctica pedagógica con mapas conceptuales. Su mayor utilidad reside en que fomenta el debate a la hora de establecer su valoración. Si esta técnica ha tenido más desarrollo, por ejemplo, en el campo de las Ciencias Naturales o de la Física que en el de la la Historia, se debe a la compleja naturaleza de

y fecha de la donación), reflexión sobre el orden jerárquico para organizar estos conceptos, y las conexiones cruzadas entre segmentos distintos del mapa. El resultado de este proceso mental, que exige detenimiento y hacer varias veces el mapa, ha sido el siguiente:

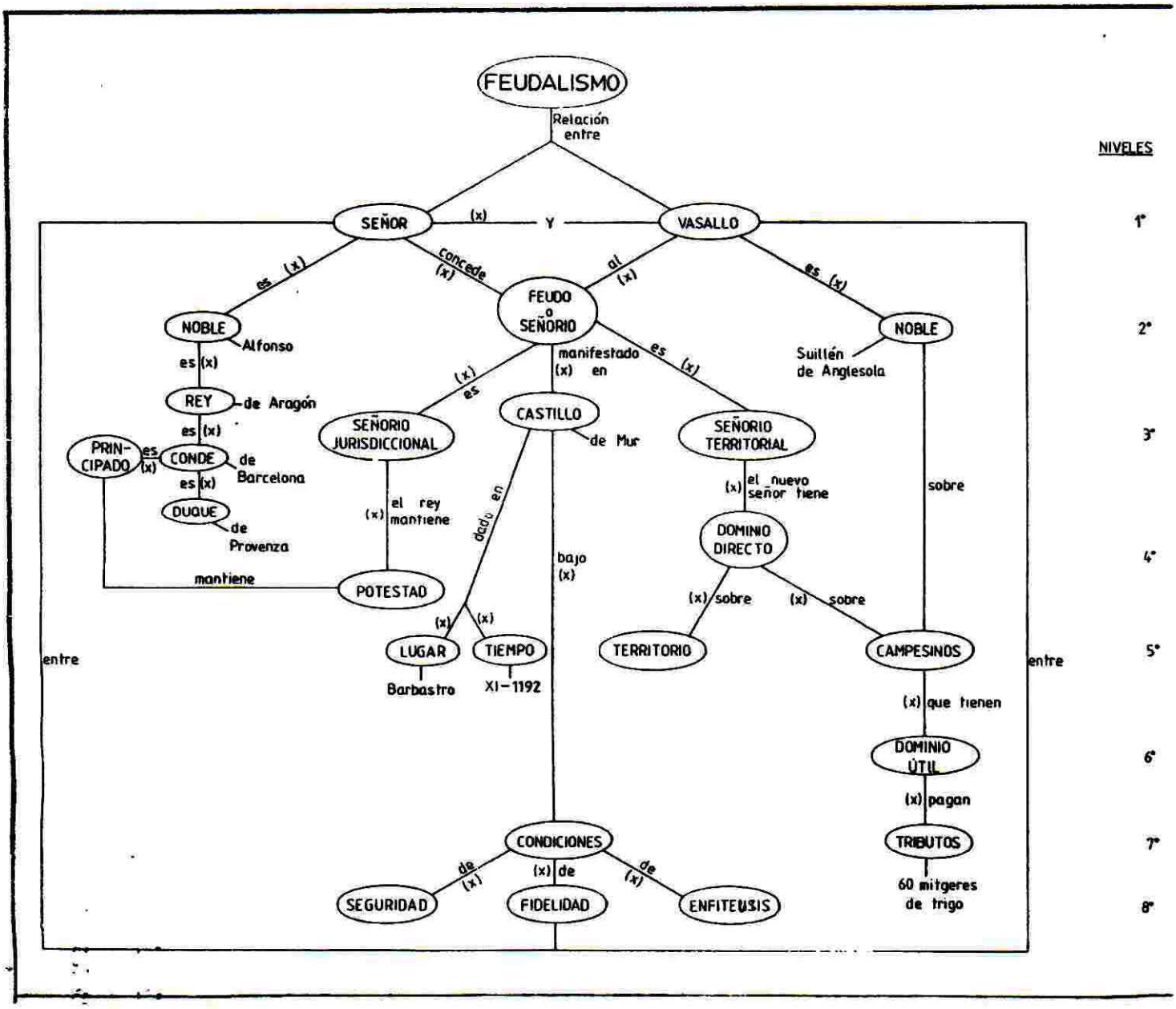



Figura 1. Mapa conceptual sobre feudalismo a partir del texto histórico "El rey de Aragón concede un feudo".

esta materia que se resiste a determinadas "objetividades". Lo que se traduce en que el comentario y la discusión adquieren una particular viveza, a la que contribuye la autoevaluación cuantitativa por cada alumno de su mapa conceptual, que ha de ser comparado con los de sus compañeros de grupo y con el del profesor, si bien las cosas no deben resolverse siempre por la vía del pacto. Una evaluación cualitativa, haciendo notar los errores conceptuales presentes en los mapas de nuestros alumnos, resulta más llevadera en el momento de calificar un importante número de ejercicios, que la minuciosidad del ejemplo aquí ofrecido, cuya aplicación práctica exige un número de horas excesivo en nuestra tarea. El interés de ensayar la evaluación del mapa conceptual reside en la detección de errores y en la variedad de respuestas con que nos encontramos. Entre el ejemplo que hemos ofrecido y una muestra de mapas conceptuales de nuestros alumnos, o el que presenta Novak sobre las ideas que del feudalismo tiene un estudiante norteamericano (NOVAK Y GOWIN, 1988,p. 61) existen notables diferencias.

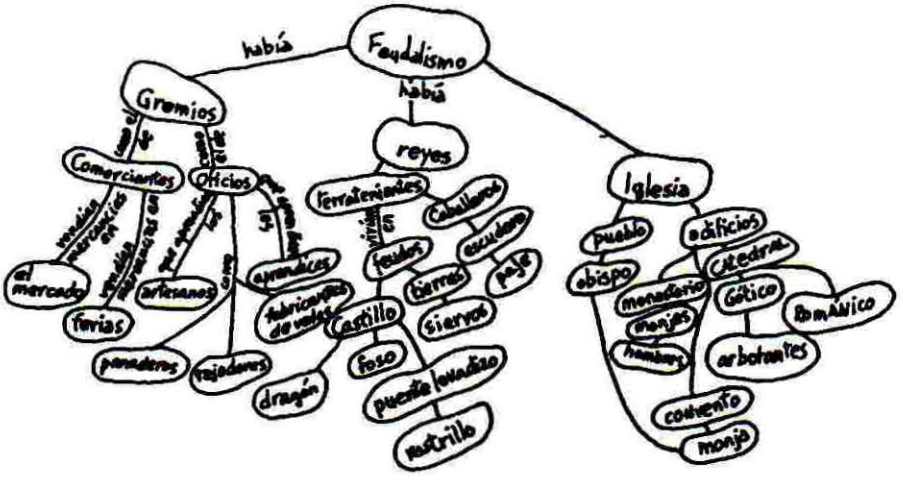



**Figura 2.[illegible].** Mapa conceptual sobre historia preparado por un estudiante de sexto curso de enseñanza primaria que previamente presentaba un bajo rendimiento académico.

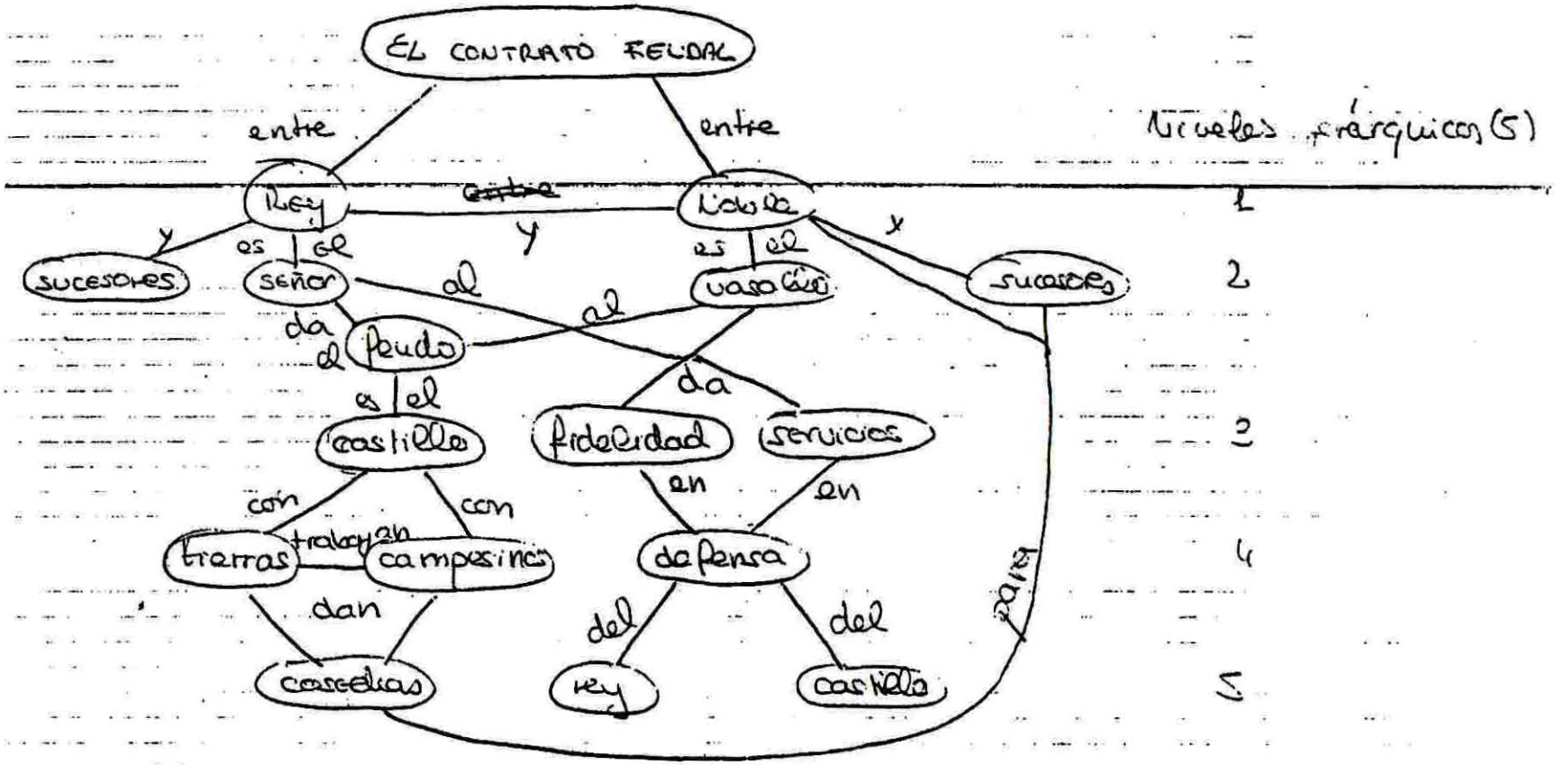



FIGURA 3.

mapa conceptual a partir del texto: "El rey de Aragón concede un feudo"

puntuación N.J.: [illegible] → [illegible]

Enlaces: → 25

(PATRICIA SUÁREZ -1º B-) 50

## *REFERENCIAS*


AUSUBEL, D. P. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, (2ª edición).

COLL, C.: "Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?", I Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid, 21 a 23 de septiembre d 1991.

M.E.C. (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.*

*M.E.C. (1989): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

M.E.C. (1989): *Diseño Curicular Base. Educación Primaria. Educación Secundaria Obligatoria*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

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

VVAA: "Construir los aprendizajes". Varios artículos, con abundante bibliografía en "Tema del mes" de *Cuadernos de Pedagogía*, nº 188, enero de 1991, pp. 7-35.



Florencio Freira Suárez

- oviedo -

Dpto de Ciencias de la Educación

IV SIMPOSIUM DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Girona 8 - 10 abril 1992

**Tema**

Relación entre teoría y práctica en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales

Comunicación elaborada a partir de la experiencia realizada con alumnos de Didáctica de las Ciencias Sociales de l'Escola de Mestres de Lleida de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La propuesta del simposium sobre la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado nos ha permitido reflexionar sobre la propia actuación en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

**Guión**

1 - Consideraciones previas

2 - Factores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje

3 - La relación teoría-práctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales

4 - Ejemplificación de la experiencia

5 - Valoración y conclusiones

## 1 - CONSIDERACIONES PREVIAS

- Consideramos la Didáctica de las C.C.S.S. en la formación inicial del profesorado cómo una materia eminentemente instrumental. Creemos que, en ella, la teoría y la práctica han de estar unidas por una interrelación dialéctica en que la teoría seria el fundamento y justificación de la práctica; esta por su parte constituiría la aplicación en una situación concreta, determinada por los alumnos, el medio, etc. Conviene estar alerta para ver la funcionalidad de la teoria y modificar, adaptar o replantear lo que convenga en cada caso.

- Percibimos en la formación inicial la necesidad de lograr, en los futuros profesores, no solamente un buen bagaje de conocimientos, sino que pretendemos ayudarles a ser personas felices, responsables, críticas...con ellas mismas y con la sociedad en que viven.

Nos gustaría que llegaran a ser, a estar, y a actuar de forma consciente en su propia formación; para luego entender y actuar de manera contingente en los procesos cognitivos que se planteen con los niños y niñas de E.G.B.

- Vemos la enseñanza-aprendizaje cómo una situación comunicativa en la que tanto el profesor cómo los alumnos, individualmente, juegan en igualdad de condiciones cada uno su papel. Creemos que es, en esta intercomunicación donde se posibilita la construcción de conocimientos que sólo serán significativos si pasan a integrarse en las estructuras mentales de cada uno.

- Preparar en la etapa de formación inicial a profesionales de la educación implica considerar que vivimos en un mundo en cambio permanente. Nos gustaría poner al alcance de nuestros alumnos conocimientos actualizados y validos en este momento pero planteando la necesidad de su revisión constante, dado el avance continuo de la ciencia en general y de la ciencias sociales en particular.

## 2 - FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Todo acto de comunicación, cómo dice Serrano, (1992) es complejo y en el intervienen muchos factores - la postura, los ademanes, el tono, la entonación, silencios... Según estudios realizados, estos aspectos, implicitos en el discurso hablado, representarían el 93 % de lo que expresamos; corespondiendo sólo el 7 % a las palabras utilizadas.

Teniendo en cuenta estos datos nos parece importante centrarnos en la personalidad del profesor y del alumno por considerarlos protagonistas directos del proceso educativo.

En general vemos en todos los niveles de enseñanza cómo se valoran preferentemente y a veces en exclusiva, formas de conocimiento cómo la inteligencia, la racionalidad, la abstracción, la objetividad, la lógica, el espiritu analítico, la competitividad, etc. Capacidades, que cómo cita Edwards (1989), corresponden al hemisferio izquierdo del cerebro humano. Creemos necesario trabajar estas formas del conocimiento, que son los que más valora nuestra sociedad occidental. Vemos, sin enbargo, que en nuestras aulas no se desarollan o fomentan poco, aspectos fundamentales de la personalidad cómo la intuición, la creatividad, la imaginación, cooperación, la afectividad, por citar algunas de las

facultades cuyos procesos radican en el hemisfério derecho del cerebro. La integración de las informaciones de ambas mitades tiene lugar el bulbo raquideo.

Conviene pués, trabajar simultaneamente las facultades de las dos mitades cerebrales propias y tenerlo presente con los alumnos, en lugar de seguir fomentando la división y el paralelismo de las funciones.

Es necesario un cambio de mentalidad para poder ayudar a formar personas integradas en todos los aspectos del conocimiento, para que así puedan afrontar conpetentemente las complejas situaciones educativas

## 3 - LA RELACIÓN TEORÍA - PRACTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS C.C.S.S.

En la ensñanza tradicional transmisiva, vemos en general, cómo la teoria es considerada cómo un conjunto de saberes preferentemente memorísticos. Utilizable habitualmente en los exámenes y en situaciones donde se valorara la instrucción. La práctica, si la había, iba por su lado sin preocuparse demasiado de si con ella se conseguían o no mejores aprendizajes.

Esta concepción de teoria y práctica separadas, no creemos que pueda ser de utilidad para formar profesionales, que más que garantizar "la verdad" han de dar instrumentos a los alumnos para que puedan seguir aprendiendo durante toda su vida.

Nos gusta considerar las clases de didáctica cómo situaciones de comunicación e intercambió de propuestas entre alumnos y profesor/a. Para que esto funcione, han de entrar en juego, todos los aspectos ( o cuantos más mejor) de la personalidad de cada una de los participantes. En el cuadro siguiente exponemos esquemáticamente nuestra idea. En los laterales aparecen el profesor y el alumno, cada uno de ellos con su potencial de teoría y práctica.

Siendo Didáctica de la Ciencias Sociales una asignatura puente, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje necesitamos apoyarnos en contenidos que se incluyen tanto en asignaturas de Ciencias de la educación, cómo en las de Ciencias Sociales, preferentemente Geografía e Historia.

Enunciamos algunas de las formas del conocimiento humano destacando las que son propias de uno y otro hemisferio cerebral para poner de manifiesto la necesidad de su integración para funcionar en la vida equilibradamente. Facultades cómo la inteligencia- intuición, abstracción-concreción, objetivo-subjetivo, racional-artístico, orientacion-imaginacion, pensar-hacer, etc. presentes en alumnos y profesores, tendrían que ser consideradas y formar parte activamente de la asignatura de didáctica de las Ciencias Sociales.

Cada uno de los componentes del aula ha de realizar su función. Al profesor le corresponderían preferentemente: el sentirse bien consigo mismo para fomentar un clima de afecto, confianza, aceptación, diálogo, respeto... entre todos los presentes. Este ambiente favorecerá el contacto comunicativo que se llevará a cabo mediante las situaciones de enseñanza- aprendizaje preparadas por el profesor y en las que los alumnos han de poder intervenir activamente. Creemos que sólo si hay posibilidad de manifestar abiertamente, sus ideas, errores, vivencias, tendremos ocasión de intervenir contingentemente para ayudar a construir significativamente sus conocimintos. Sólo partiendo de las concepciones que poseen sobre el medio, la realidad social, el mundo... podremos incidir en el area potencial del conocimiento correspondiente y así tomar conciencia de lo que sabemos y cómo lo aprendemos.

Somos partidarios de utilizar en el desarrollo del programa de la asignatura metologías diversas, según mejor convenga. Convendría conocerlas todas y destacar cual/es de ellas pueden ser más apropiadas a cada edad escolar.

| | DIDÁCTICA | |
|---|---|---|
| Profesor ----------> | ----------> <---------- | <---------- Alumno |
| Teoría y práctica potencial | Contacto comunicativo dialéctico. | Teoría y práctica potencial |
| ----------> | Situación de enseñanza aprendizaje. | <---------- |
| Inteligencia | Clima de diálogo, afecto, confianza, aceptación. | Inteligencia |
| Conocimientos: Ciencias educación Ciencias sociales... | Intervenciones contingentes. | Conocimientos: Ciencias educación Ciencias sociales... |
| Racionalidad, orden, lógica, análisis, técnica... | Trabajo de conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas de las Ciencias Sociales. | Racionalidad, orden, lógica, análisis,técnica... |
| ↓ ↓ ----------> ↑ ↑ | Activación conocimiento potencial. | <---------- ↓ ↓ ↑ ↑ |
| Intuición, aptitudes, creencias, influencias sociales, actitudes, valores, confianza, afectividad, arte.. | Metodología. | Intuición, aptitudes, creencias, influencias sociales, actitudes, valores, confianza, afectividad, arte... |

Será conjugando los distintos aspectos, que hasta el momento se hallaban en potencia cuando lograremos, que esta *práctica*, cómo dice Perez (1984) sea " un mundo virtual sólo relativamente libre de las presiones y riesgos del mundo real al que se refiere, en el que el estudiante aprende haciendo. "La práctica" se encuentra siempre en un equilibrio difícil e inestable entre la realidad y la simulación. Por una parte, debe representar la realidad del aula, con sus características de incertidumbre,sinfularidad, complejidad y conflicto. por otra parte, con objeto de que pueda ser considerada un espacio de aprendizaje, debe evitar al estudiante las presiones y riesgos del aula real, que exceden su capacidad de asimilación y reacción racional. En definitiva debe ser un espacio real donde el estudiante observa, analiza, actúa y reflexiona sin la entera responsabilidad del práctico sobre los efectos generalmente irreversibles de sus acciones".

Consideramos que este trabajo reflexivo en el aula, ha de ser el primer paso para poder realizar después con éxito experíencias en EGB.

## 4 - EJEMPLIFÍCACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

La asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, correspondiente a la especialidad de Ciencias Humanas la impartimos a tres niveles distintos, que vienen determinados por las posibilidades fácticas a nuestro alcance.

El primero y más importante, tanto por el tiempo dedicado cómo por las situaciones de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, está constituido por las sesiones de clase que realizamos en el aula y en las salidas hechas para ver cómo trabajar a nivel escolar, el espacio y el tiempo, próximos y lejanos.

La situación planteada en una clase permite conectar con los alumnos y reflexionar sobre la realidad de lo que va pasando en nuestra aula. Partimos de sus vivencias cómo alumnos a lo largo de su curriculum, para ser conscientes, de si es o no, la mejor manera de enseñar. Creemos que es Bruner quien dice que enseñamos cómo hemos visto ensenyar. Vamos viendo las dificultases del propio aprendizaje y buscando la mejor solución para acercar los conocimientos sociales a los alumnos de EGB.

Utilizamos el visionado en vídeo de experiencias de Ciencias Sociales grabadas en la escuela para acercarnos, conocer y analizar la realidal escolar y así preparar el terreno para cuando vayan de "Prácticas". Los videos muestran la actuación didáctica del maestro, de alumnos de Magisterio y / o nuestra propia actuación con niños y niñas de distintas escuelas.

El segundo bloque lo forman las experiencias desarrolladas en EGB. Son pocas, menos de las que creeríamos necesarias, pero cada vez son menos los maestros

que están interesados en recibir a los futuros maestros en sus clases para obserbar y/o desarrollar sus lecciones preparadas. Cuando esto es posible, no se admiten más de dos alumnos por clase, aspecto que limita mucho esta experiencia escolar. En cambio, hemos podido realizar bastantes salidas conjuntas, de todo un grupo-clase de Magisterio con niños y niñas del ciclo superior o medio de EGB. Este intercambio es bien aceptado, porque preparamos el dosier de actividades para los niños con nuestros alumnos en clase, después de haber realizado nosotros, la misma xcursión. Organizamos los grupos de manera que por cada dos o tres alumnos de Magisterio les correspondan de siete a diez de EGB. Los futuros maestros son los que realizan las actividades con los niños. Estas excursiones facilitan la tarea al maestro/a y son muy enriquecedoras para nosotros a pesar del trabajo que nos dan.

En tercer lugar cabe destacar la incidencia, que tiene el periodo reglamentario de Prácticas Escolares que organiza globalmente la Comisión de Prácticas de la Escuela y que por lo tanto no están vinculadas a la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Personalmente participamos desde la asignatura siempre y cuando en nuestras intervenciones en los procesos de enseñanza aprendizaje tenemos en cuenta en primer lugar a los futuros maestros ( dudas, errores, conflictos, críticas etc.) pero cómo punto de referencia constante a los alumnos de edad escolar a traves de sus experiencias habidas con hermanos, vecinos, clases particulares, colonias, o las propias "Prácticas" si se han realizado.

En clase además preparamos las Prácticas, poniendo el acento en la reflexión (Pérez 1984) que llevamos a término en tres partes. Antes de ir, refexión dirigida pero dialéctica sobre qué pretenden conseguir durante el período de estancia en la escuela de EGB; qué actitudes, miedos, inseguridades, que se les plantean frente a las "prácticas"; consideramos la preparación de clases, aspectos a observar, actuaciones; cómo aprender positivamente de la realidad escolar, aunque esta sea mejorable; la relación y colaboración con el maestro etc.

Se han elaborado programaciones y aclarado dudas.

Durante las prácticas su reflexión en la acción, es individual, pero han de traerla escrita a la vuelta.

Nos queda para después de Prácticas reflexionar sobre cómo se ha funcionado, sentido, actuado etc en la escuel. Éste es el momento por parte del profesor de reconocer los problemas habidos, sean estos tácitos o explícitos. Ver los aspectos en que hace falta insistir. Rectificar lo que convenga de nuestro programa para que sea aún más funcional.

Tambien está nuestra intervención cómo tutores de los alumnos en Prácticas, que se nos asignan por sorteo. El hecho de ser sólo una parte del total del grupo clase nos permite, sólo en parte, aprovechar la experiencia conjuntamente.

Personalmente consideramos valiosa esta relación porque nos posibilita ver desde más cerca e incidir cómo tutores con más contingencia en las dificultades y clonflictos de los futuros maestros, así cómo constatar cómo se imparten las Ciencias Sociales en escuelas muy diversas.

Nos detendremos ahora, aunque sea brevemente, en exponer un ejemplo práctico, en el que intentaremos reflejar la problemática y situaciones que se plantean y los sudores, conflictos y a veces satisfacciones que tenemos alumnos y / o profesora.

Hemos dudado en el ejemplo a escoger dado que en un sólo flax, la visión será por fuerza muy sesgada. Quizás vale la pena remarcar que los distintos temas del programa ( figura en la documentación del Simposium de la Asociación celebrado en Cordoba), se trabajan de forma más o menos parecida.

Copiamos tal cual el tema del que trataremos tan sólo un punto, la orientación en el espació del apartado 9.4.

Tema 9 .- L'estudi de l'espai i la seva representació gràfica.

9.1 .- El medi ens possibilita l'estudi de l'espai

9.2.- La complexitat del concepte espai segons les escoles geogràfiques: com a descripció, com a anàlisi, com a problema, com a alternativa.

9.3 .- Les categories en l'espai i aplicació didàctica.

. L'espai topològic espai-viscut

. Espai projectiu-espai percebut

. Espai euclidià-espai concebut

9.4 .- La pràctica en la interpretació de l'espai.Situació i orientació en l'espai. L'escala gràfica i numèrica. La mesura i representació de la distància. El plànol.

. Transformar la informació en representació simbòlica.

. La interpretació de la interrelació del símbols de planols i mapes.

9.5 .- La capacitat de comprendre l'espai com a resultat de la maduració genètica de l'alumne, dels coneixements prèvis i dels patrons culturals. Procés de desenvolupament del concepte en el nen.

Cuando empezamos con la orientación ya estamos, casi, al final del tema.

Tenemos preparado el material para trabajar en clase: planos, mapas de la comarca, España, mapa mundi, brújulas y diapositivas de trabajos realizados en el ciclo medio escolar.

Antes de entrar en clase recordamos personalmente, lo hemos de poner de manifiesto:

- que pretendemos conseguir, ver qué dicen qué saben de la orientación, - cómo la utilizan realmente, cómo relacionan con lo que sabían de antes y con el tema que estamos dando.

- Es decir he de observar cómo consiguen y / o si construyen relaciones significativas del conocimiento que tratamos partiendo de su saber comun y/ o científico para rehacerlo o ampliarlo.

- Ver, después de esto, cómo es mejor hacerlo para que los niños y niñas lo entiendan y lo hagan bien.

- Consideraremos también a qué edad es oportuno trabajarlo en EGB relacionándolo con el apartado de categorías temporales, punto 9. 3 del mismo tema. (Constato lo difícil que me resulta expresar el proceso concreto de lo que voy haciendo, y me excuso por no expresarlo mejor).

Una vez en clase, saludo, espero que se calme el murmullo inicial, pregunto que tal va, si tienen alguna duda sobre lo hecho anteriormente y presento el punto a tratar, la orientación, relacionándolo con el tema en curso.

Establecemos un diálogo para ver qué entienden por orientación.

Estas son algunas de las respuestas más frecuentes:

- Orientarse es orientarse, dice uno levantando los hombros.

- Es situarse en el espacio.

- Es conocer los puntos cardinales.

- Nos orientamos respecto al sol.

- Se lenanta, se pone de brazos en cruz, da media vuelta, baja los brazos y dice eso, saber dónde está el Norte!

-Es situarse teniendo en cuenta los puntos cardinales.Bastantes no dicen nada. Hemos de tener an cuenta que son clases en las que, en general, todos hablan si les parece. Por otro lado no tienen una respuesta aprendida de memoria cómo en otros casos.

Valoramos las respuestas y vemosde todo lo dicho qué es lo imprescindible para que esté claro(?) el concepto de orientación.

Les digo que señalen con la mano la parte de clase la(da el sol en el aula) que está orientada al Este. Hay movimientos en todas direcciones y en general, de los que aciertan, pocos saben decir porqué.

Es el momento de ver cómo lo haríamos con niños y así a la vez aprenderlo ellos.

Pregunto que prerrequisitos harían falta para entender la orientación en EGB.

- Domínio de la lateralidad,

- saber situar con respecto a ellos mismos primero y luego teniendo cómo referéncia otros puntos conocidos y / o lejanos etc.

Lo recuerdan la mayoría de estudiantes por haberlo trabajado en sesiones anteriores.

Reflexionamos sobre la necesidad de acostumbrar a los niños y niñas desde el parvulario a observar donde está el sol por la mañana con respecto a la clase, el pátio etc. Vemos la conveniencia de nombrar con propiedad los puntos cardinales (o las nubes...). En preescolar no hace falta que sepan lo que son los puntos cardinales ni saber que significan, pero les sonarán y los relacionarán con el sol por la mañana, el Este; dónde esta el sol por la tarde, oeste, etc. y de esta manera empezarán a relacionar y a estructurar lo que van aprendiendo.

Constatamos cómo los alumnos van siguiendo, y seguidamente vemos dónde está el sol en aquel momento y, la hora que es, ( da gusto ver cómo van dando significado y reconstruyendo conceptos incompletos) aquellos que tienen más dificultad lo comentan con sus compañeros y se les ve mover, levantar los brazos en cruz... Se van aclarando sus dudas. No hace falta nuestra intervención.

Al preguntarles manifiestan:

- que uf,

- bueno,

- que, si loentienden,

- pero, ¿que pasa con aquello de ponerse en cruz mirando al Norte?.

Es el momento de nuestra intervención, para contretar y ver que hace falta tener un punto de referencia real, conocer la trayectoria del sol etc.

Pasamos a los ejemplo ejemplos reales sencillos primero:

- Cómo está orientada la fachada de la clase, de la..., direcciones que seguimos yendo hacia, desde donde etc.

- Practicamos sobre planos y mapas, vemos a que edades escolares (?) hacer cada actividad.

- Se utiliza la brújula.

- Se pone de manifiesto la necesidad de seguir practicando solos, en la calle, en casa, de viaje...

La repetición de la actividad en situaciones diferentes es fundamental en Magisterio y más aun en la escuela para ir adquiriendo unos hábitos y unos procesos de aprendizaje a la vez que estructuramos los conceptos.

Dudamos ahora de si esta esquematización de una situación tan compleja cómo es la que se da en el aula, puede ser válida para ver que realmente teoría y práctica han de formar parte en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 5 - VALORACIÓN Y CONCLUCSIONES.

Esta reflexión en voz alta nos hace dar cuenta de las muchas limitaciones que tenemos cómo profesores. Vemos cómo nuestra formación humana e intelectual "empieza" de alguna forma día a día. Vemos la importancia de estar bien con nosotros mismos para poder establecer mejores relaciones comunicativas con los alumnos y el entorno.

Valoramos cómo muy importantes, para ayudar a los alumnos a construir significativamente conocimientos, la presencia activa del profesror en el aula, sus actitudes, los silencios para dar tiempo a atar cabos, su confianza, su autoestima, su amor por todo ....

Con respecto a nuestros alumnos el problema que nos parece más evidente, al trabajar la didáctica especifica de las Ciencias Sociales, radique en la desestructuración, y los errores conceptuales que hay en los conocimientos de las materias de base; ( Geografía, Historia, Psicologia, Didáctica General...) aspecto que implica rehacer los contenidos de referéncia a la vez que hacemos didáctica. Constatamos muchas veces que aprenden más Geografía o Historia que Didactica por serles las primeras más conocidas. Este aspecto nos pone de manifiesto que los verdaderos aprendizajes son lentos y hay que dar espacio y tiempo.

Las situaciones de enseñanza aprendizaje desarrolladas en la asignatura son muy intersantes y necesarias para el alumno, pero muy complejas porque en ellas entervienen muchas variables y de distintas índoles.

Nos falta conocer mejor los procesos de aprendizaje y saber estructurar mejor los contenidos para saber con claridad qué se ha aprendido y que no, todavía. Teniendo muy presente sin embargo que estamos dando ( ¡ojalá! ) unas bases, trabajamos en procesos, y que tienen, nuestros alumnos, la vida por delante para seguir aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA


BENEJAM, P. (1986): La formación de maestros. Una propuesta alternativa. Laia. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona.

COLL, C (1986): Marc curricular de l'ensnyament obligatori. D. E. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

COLL, C. y Solé I.(1989): "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", en Cuadernos de Pedagogía nº 168. Barcelona.

EDWARDS Betty (1989 ) : Aprender a dibuja

PEREZ, A. (1984): "El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica", en Simposium Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Madrid, 20-24 febrero. MEC.

SERRANO Sebastià (1992) : Entrevista en "com a casa" programa televisivo en TV3. Febrero. Barcelona.

TONUCCI, F. (1991): ¿Enseñar o aprender?. E. Empúries. Barcelona.


Lérida abril 1992 Antonia Mª Fillella

*En favor del tratamiento de la guerra en las Ciencias Sociales*

Anna Ma BASTIDA NAVARRO

## 1 . - INTRODUCCIÓN

Hace ya algunos años que, como muchos de nosotros, decidí contribuir a la Educación para la paz. Eran los tiempos de los euromisiles y de la controversia estatal sobre la conveniencia o no de nuestra participación formal en la OTAN y, junto a otros muchos enseñantes, me enfrenté a los temas estratégicos por primera vez. Pero, con el paso del tiempo y en circunstancias ya más distendidas y de menor urgencia se me apareció como flagrante contradicción, la pregunta siguiente: ¿cómo vamos a hablar —y a enseñar— en favor de la paz si no hemos dicho nada de cómo es la guerra?

Muy recientemente, el profesor Pierre Sorlin afirmó que la guerra se nos ofrece, desde los medios de comunicación, como un espectaculo[1]: para nosotros, europeos occidentales, instalados en la paz desde hace cinco décadas y varias generaciones, la guerra es aquello que les pasa a "los otros", de la que parecemos estar a salvo y que contemplamos con la misma disposición de ánimo, propicia al entretenimiento, tanto si se trata de un reportaje como de una obra de ficción. Por poco que reflexionemos es probable que demos en concluir lo inconveniente de ese hecho del que derivan, como mínimo, dos graves consecuencias: el peligro de idealización y mitificación del hecho bélico y el alejamiento empático del sufrimiento de "los otros". Lo que ocurre es que, por el momento, la televisión y el cine gozan de monopolio en el tratamiento de la guerra porque, en efecto, y para nuestro propio asombro, los que enseñamos Ciencias Sociales hace años que la abandonamos en beneficio de otros temas.

Es por eso por lo que creo conveniente reflexionar no sólo sobre las circunstancias que resultan favorecidas por el olvido de los conflictos bélicos sino también sobre el contrapeso que debería ejercer la enseñanza de las Ciencias Sociales en todos sus niveles con el fin de contextualizar debidamente el "espectáculo" que se nos ofrece en las pantallas, grandes o pequeñas. A esos temas se refieren, brevemente, las páginas que siguen, y han sido recogi-

[1] Pierre Sorlin, disertación en la Universidad de Barcelona, 12 de febrero de 1992.

das de un trabajo más ámplio en curso de finalización en el cual quedan pormenorizadas con detalle junto con la bibliografía pertinente.

## 2 . - ¿POR QUÉ, LA GUERRA?

De las muchas razones que pueden aducirse para incluir la guerra en los programas de Ciencias Sociales considero que por lo menos dos son fundamentales: las históricas y las educativas.

### 2.1 . - *Las razones históricas*

De todos es sabido que desde sus orígenes y por largo tiempo la guerra fue el eje de la historia escrita. Sin embargo, se pasó luego al extremo contrario y, como lamentó ya hace años Sir H. Liddell Hart[2], ese apartamiento de los acontecimientos bélicos contribuye a convertir en inexplicable la innegable ristra de masacres cuyo encadenamiento es parte substancial de la historia. La queja de Hart es especialmente vigente si pensamos en la Historia que se enseña en nuestras aulas.

Por lo tanto, dentro del ámbito de las razones históricas para no olvidar la guerra se puede empezar recordando, simplemente, que la guerra ha tenido —y sigue teniendo— una presencia persistente y casi ubicua en la evolución de la humanidad. Tanto si analizamos globalmente la historia de las sociedades europeas como si hacemos una prospección a gran escala en una sola de ellas, pongamos por caso la catalana, el peso de la guerra resulta tan aplastante, que el largo periodo de paz del que disfrutamos se nos manifiesta casi como una excepción en el conjunto de los tiempos históricos.

Pero eso no es todo: la guerra ha sido y es importante también por la huella que ha ido dejando en la evolución tanto de la civilización como de la cultura humanas, y hay abundantes ejemplos que pueden certificarlo: ¿qué decir de la impronta de la guerra en el arte y la literatura occidentales? Las obras de Homero, Shakespeare o Cervantes giran en gran parte en torno a los enfrentamientos armados, a las circunstancias que hacen a los humanos una especie tan dada a las armas. Otros casos demuestran el influjo que las actividades bélicas han tenido sobre las productivas, como el

[2]Véase Liddell HART (1895–1970): *El espectro de Napoleón*, Buenos Aires: EUDEBA, 1969.

antecedente que supone para la estandarización de la producción manufacturera, la instrucción homogénea y estandarizada de los ejércitos modernos desde la época de Mauricio de Nassau[3]

2.2 . – *Las razones educativas*

Dejar de lado la guerra resta validez a nuestros análisis históricos. Pero es que, además, desecha una evidente ocasión para conectar nuestros contenidos temáticos con lo que Vigotsky llama saber vulgar: efectivamente, la experiencia demuestra que a nuestros alumnos o adolescentes estudiantes de magisterio, les agradan los temas bélicos. No sólo por el innegable atractivo que esos temas poseen sino por ser consumidores habituales de los espectáculos cinematográficos y televisivos. Por ello, sería un error ignorar la existencia de ese puente tendido entre lo que ellos saben y lo que nosotros queremos que aprendan.

Por otra parte, y de forma mucho más concluyente, el tratamiento de la guerra abre la posibilidad de trabajar a fondo en el ámbito de los valores y actitudes. El análisis de los móviles, el desarrollo y las circunstancias materiales e ideológicas de la guerra da pie a plantearse cuestiones como la consideración que merecen la vida humana, la violencia, la agresividad, la intolerancia, etc., en las diversas sociedades históricas y a discutir la vigencia, el peso y la conveniencia de esos valores o de sus contrarios en la sociedad actual. La guerra es, en general, una situación "extrema" y "crítica" que facilita el análisis y valoración del comportamiento humano, individual y colectivo, a traves de los actos de "valor", de "cobardía", de resistencia, de barbarie, de inhumanidad o de "heroísmo," enmarcados en un contexto cultural e ideológico más amplio.

Finalmente, y ya desde un punto de vista más instrumental, un enfoque más cercano de los conflictos bélicos ofrece la oportunidad de usar procedimientos y recursos didácticos muy variados: al análisis de una campaña militar le es inherente el de las características físicas del territorio implicado, con las posibles rutas y sus respectivas ventajas, para lo cual nos seran convenientes mapas de muy diversas escalas. Para estudiar algunas guerras contamos con la conservación de cantos de soldados o de memorias personales que pueden servir de complemento y de contraste a las versiones oficiales y que pueden dar la medida de la distancia o de la connivencia

[3] Véase, por ejemplo, Lewis MUMFORD: *Técnica y civilización*, Madrid: Alianza Editorial, 1977 (1934)

entre la visión de los que dirigen el combate y la de los que lo protagonizan o sufren. La iconografía —dibujos, croquis o fotografías— puede añadir, además, ciertos datos. Y, por otra parte, ¿para qué negar que, a los alumnos, les puede resultar más divertido —e igualmente provechoso— jugar a emular a los lansquenetes, los húsares o los legionarios que a los políticos o los empresarios?

## 3 . – ¿QUÉ HISTORIA DE LA GUERRA?

Si consideramos que hay que enseñar la guerra no debe ser, en todo caso, para abrir una nueva especialización sino, por el contrario, para insertarla en el conjunto temático, en un intento de acercarnos algo más a la "Historia total". Igual como en otros tiempos hemos ido añadiendo a la historia que enseñamos la economía, la demografía, la vida cotidiana, la religión o las mujeres, junto con el vocabulario específico necesario —recesión, depresión demográfica o discriminación por el género—, se trataría, en este caso, de introducir algunos aspectos de la historia bélica con el fin de ayudar a encajar mejor las piezas de la historia que explicamos.

Casi no es necesario, por tanto, decir que no defiendo la vuelta a la *historia de las batallitas*: era muy poco lo que esa historia era capaz de explicar. Sin embargo, una *historia con batallitas* puede resultarnos más satisfactoria. Ciertas victorias y derrotas siguen siendo hitos ineludibles y hay un antes y un después de Salamina (480 anE), Cinoscéfalos (197 anE), de Lechfeld (955), de Crécy (1346) o de Waterloo (1815) y, a otra escala, antes y después de Muret (1213), de Barcelona (1714) y del Ebro (1938).

Pero lo ocurrido en el campo de batalla resulta a veces decisivo no sólo porque en él se haya acabado de hundir un imperio, como en Constantinopla (1453) o de sellar el predominio de una potencia, como en Trafalgar (1805), sino porque se comprueba la eficiencia de algun artilugio mecánico capaz de enriquecer ilimitadamente a determinados empresarios —como los cañones de acero de la casa Krupp en 1870-1871— o porque los sufrimientos de las víctimas —militares o civiles— hayan superado las expectativas habituales. Si no pretendemos transmitir exclusivamente la historia de las clases dominantes, nos interesará saber cuál fue la suerte de los habitantes de Grecia, expoliados y esclavizados por los romanos de forma tan productiva que, en

adelante, Roma suprimió los impuestos directos[4]. O de los combatientes británicos y alemanes de la Tercera batalla de Ypres (o Passchendaele), varios centenares de miles de los cuales murieron ahogados en el barro con absoluta inutilidad[5]. O de los habitantes de Leningrado, sitiados por los ejércitos nazis durante tres años y condenados a muerte por hambre y frío[6].

Quizá también parezca necesario saber por qué mecanismo, jurídico o político, se destinó a los habitantes de Magdeburgo (1637) a las calamidades de las que pudieron librarse los de Breda (1625), o por qué alguien fue capaz de ordenar y dirigir una operación como la de Paschendaele con total impunidad. Hasta qué punto las guerras fueron indispensables para el mantenimiento de la riqueza y el poder de la aristocracia —y de los ciudadanos— de la Roma republicana o bien de qué plan formaba parte la pretendida destrucción de Leningrado. O incluso, quizá resultará de interés profundizar algo más de lo habitual en los entresijos del fracaso de la Armada Invencible, en las diferencias de la actuación militar de Napoleón y de sus oponentes, en las causas del fracaso de Aníbal y del triunfo de Roma igual como aprendimos a profundizar en los métodos de producción de acero para explicar la Revolución Industrial.

En el caso de que nos decidamos a incorporar la guerra en nuestros programas es un panorama inmenso el que se abre ante nosotros. Pero el éxito consiste en no dejarse anonadar por la magnitud de la tarea. Modestamente, quisiera hacer una propuesta sistematizada de tratamiento: ya se sabe que, si se numeran, encasillan y clasifican, las cosas nos atemorizan menos. No se trata, claro está, de una propuesta exhaustiva ni de obligado cumplimiento sino de un conjunto de elementos a tener en cuenta, todos o en parte, en función del tema, del interés, del material disponible y, por supuesto, del ciclo de enseñanza de que se trate.

El modelo de tratamiento que propongo parte de los aspectos más simples y concretos para terminar en los más abstractos y amplios. El esquema podría ser el siguiente:

1. Aspectos relacionados con los combatientes:

   - ¿Quién hace la guerra? Sólo los hombres? Cuáles?

[4] Véase William V. HARRIS: *Guerra e imperialismo en la Roma republicana*, Madrid: Siglo XXI, 1989 (1979).

[5] Véase CRMF CRUTTWELL: *A History of Great War 1914–1918*, Oxford: Clarendon Press, 1936, 2a ed.

[6] Véase de Montserrat ROIG: *L'agulla daurada*, Barcelona: Eds. 62, 1985.

- ¿Cómo és el reclutamiento? Voluntario? Obligatorio?
- ¿Cómo se preparan? Individual, colectivamente, ...?
- ¿Cómo es la tropa? Permanente, ocasional, jerarquizada, ...?
- ¿Quién se ocupa del mando? Elegido, impuesto, ...?

2. Aspectos relacionados con el combate:

   - La panoplia: armas ofensivas y defensivas, armas blancas o de fuego, armas individuales o de uso colectivo, etc.
   - La formación: abierta, cerrada, etc.
   - La forma de combate: movimiento, choque, tiro.
   - El grado de movilidad, rapidez y autonomía.
   - El aprovisionamiento
   - Tipo e intensidad de daño físico producido: a los combatientes, a la población no combatiente, a los bienes, etc.

3. Contexto socio-económico, político y cultural de la guerra:

   - Vías de financiación: requisa, impuestos, etc.
   - Objetivos de la guerra: ofensiva, defensiva, etc.
   - Consecuencias de la guerra: económicas, políticas, sociales, demográficas, culturales.
   - Consideración que merece la guerra: positiva, negativa.
   - Memoria dejada por la guerra: popular, culta, mitológica, etc.

## 4. – CONCLUSIÓN

En estos tiempos en los que predomina —comprensiblemente— el interés por los procedimientos, he querido romper una lanza por los contenidos factuales, conceptuales y de valores: elegir *qué* vamos a enseñar garantiza la libertad de nuestra opción docente.

Por otra parte, no es suficiente adecuarse a la coyuntura. No bastaba hablar de la OTAN en 1987 como no basta ahora hablar de los conflictos nacionales en la Europa oriental y balcánica. Del Golfo ya nos hemos olvidado

a estas alturas. Es la presencia constante de la guerra, en el pasado y en el presente, las causas y circunstancias de los conflictos armados lo que hay que tener en cuenta: para educar para la paz hay que educar también contra la guerra. Que la guerra sea omnipresente no significa que sea inevitable. A diferencia de algunos pensadores radicalmente pesimistas, como Sigmund Freud o Konrad Lorenz[7], me alineo entre quienes consideran que la guerra no la marcan los genes sino que son la socialización y la transmisión de las claves culturales y civilizatorias a las sucesivas generaciones de humanos aquello que hace a la guerra aparentemente prescriptiva[8]. El hecho de que hayan existido y existan todavía sociedades que no priman la violencia y la agresividad organizadas permite apostar racionalmente por un futuro global más pacífico.* Para ello, los enseñantes y educadores deberíamos ayudar a transmitir el horror y la radical inutilidad de la guerra. Aquello que hace atractiva la guerra es, en general, su desconocimiento: ¿será, acaso, por eso por lo que no hablamos de ella? El horror de las generaciones pasadas se olvida y los que lo han sufrido han expresado, a veces, su obsesión por evitar el olvido:

> *¿Lo has olvidado, a pesar de todo?*
>
> Pues las cosas del mundo han continuado desde aquellos días amordazados,
> igual como el tráfico que se detiene un rato en un cruce de la ciudad:
> y la brecha obsesionada de tu cabeza se ha llenado con pensamientos que pasan
> como nubes en el cielo iluminado de la vida; y eres un hombre libre de ir
> a tomar tu pacífica parte del Tiempo, y gastarla con alegría.
>
> *Pero el pasado es exactamente el mismo y la guerra es un juego sangriento...*
>
> *¿Lo has olvidado, a pesar de todo?...*
>
> *Baja los ojos y jura por los muertos de la guerra que no lo olvidarás jamás.*

[7]Sigmund FREUD: *El malestar en la cultura*, Madrid: Biblioteca Nueva, 1968
Konrad LORENZ (1903–1989): *Sobre la agresión: el pretendido mal*, Madrid: Siglo XXI, 1985 (1963)

[8]Véase, por ejemplo, Ashley MONTAGU: *La naturaleza de la agresividad humana*, Madrid: Alianza Editorial, 1985 (1976)

¿Recuerdas los meses oscuros que aguantaste en el sector de Mametz
las noches de guardia, de alambradas, de cavar y amontonar sacos de arena en los parapetos?
¿Recuerdas las ratas, y el hedor de los cadáveres pudriéndose enfrente de la línea de trincheras
y la llegada de la madrugada, blancuzca y helada y con una lluvia desesperada?
¿Te paras alguna vez y preguntas: va a empezar todo eso otra vez?
¿Recuerdas esa hora de estrépito antes del ataque,
y la rabia, la ciega compasión que se apoderaba de tí y te sacudía
cuando mirabas las caras predestinadas y ojerosas de tus hombres?
¿Recuerdas los heridos de las camillas que se llevaban dando sacudidas
con los ojos moribundos y la cabeza desmadejada, aquellas máscaras
gris ceniciento de los muchachos que una vez fueron entusiastas, buenos y alegres?
*¿Lo has olvidado, con todo?*
*levanta los ojos y jura por el verde de la primavera que no lo olvidarás jamás.*

Siegfried Sassoon[9], "Aftermath"

[9]Siegfried Sassoon (1886–1967), importante poeta inglés, sirvió como oficial en el frente occidental durante la Primera Guerra Mundial