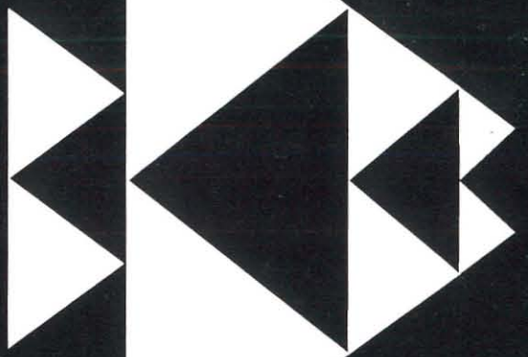
Boletín de didáctica

2/1990

CIENCIAS SOCIALES

Boletín de didáctica

2/1990



CIENCIAS SOCIALES

Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales *es una publicación semestral de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, inscrita legalmente con el número de registro 86.746*

Consejo de Redacción:
- Por la Junta Directiva de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales:
Roser Batllori
Universidad Autónoma de Barcelona
Pilar Benejan
Universidad Autónoma de Barcelona
Ernesto Gómez
Universidad de Málaga

- Por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga:
Mª. Dolores Berrio
Rafael Fernández
Jose J. García
Ernesto Gómez
Mª Carmen Moreno
Pilar Núñez

Editores:
-Asociación Universitaria de Profesores de Dídáctica de las Ciencias Sociales.
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
Escola de Mestres "San Cugat"
Universidad Autónoma de Barcelona
08193- Bellaterra (Barcelona)
- Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB
Universidad de Málaga
Plaza El Ejido s/n.
29013- Málaga
Imprime:
IMAGRAF, S.A..L
Depósito Legal:
MA-1633/90

INDICE

Editorial 5

II Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales.
"Los Nuevos currícula de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria". 7

Archivo.
J. L. Barth y S. S. Shermis
"Una definición de los estudios sociales: Análisis de tres planteamientos". 25

Bibliografía
Reseñas 45
Novedades 49
•Libros 49
•Artículos 50
•Materiales curriculares 50
•Revistas especializadas en la enseñanza de las ciencias sociales 53

Agenda informativa 57

EDITORIAL

Apenas iniciados los primeros pasos en nuestra andadura como Area de Conocimiento con identidad propia, se perfilan algunas cuestiones que si bien podrían considerarse como obstáculos, entendemos que deben servir de aliciente e incentivo para la consolidación del Area.

La reciente aparición de la LOGSE evidencia algunos de ellos. El hecho de contemplar la participación de nuestros departamentos en la formación de maestros de Educación Infantil y Primaria, sin concretar su participación en la de profesores de Secundaria, no parece una medida muy acertada. La Didáctica de las Ciencias Sociales no puede limitarse a investigar e impartir la docencia para las edades y periodos educativos elementales; precisa, para afianzar su estructura y potenciar su desarrollo como Area, tener competencias a lo largo de todos los tramos educativos.

Además de esta ampliación del marco de actuación de las Didácticas Especiales en la formación inicial, es necesario también considerar la conveniencia de su intervención, con todas las consecuencias, en la formación permanente de profesores. Formación inicial y permanente son aspectos íntimamente relacionados que deben contemplarse desde una óptica diferente a la utilizada hasta ahora.

Para la reforma educativa que se pretende realizar, se precisarán de muchos y variados esfuerzos, tal vez sea el momento adecuado para reconsiderar globalmente la participación de los departamentos de Didácticas Especiales en la formación de profesores.

Ampliar las competencias de nuestros departamentos en los segundos ciclos universitarios sería una obligación de las autoridades educativas y conllevaría un apoyo institucional para equipararlos, en igualdad de condiciones, al resto de los departamentos universitarios. Supondría un fuerte impulso a la investigación que en ellos se realiza, investigación que en corto plazo ha experimentado un incremento considerable, pero que precisa de más medios y recursos de los actualmente destinados.

Urgimos por tanto desde la Asociación a que a la par que se arbitran estas medidas tan necesarias, incrementemos nuestras actuaciones en el ámbito de la investigación, como medida prioritaria para acometer con garantías esta nueva situación que demandamos.

La Junta Directiva

SYMPOSIUM DE CORDOBA

LOS NUEVOS CURRICULA DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA FORMACION DE PROFESORES DE EDUCACION INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA.

NOTA PREVIA

El documento "Didáctica de las Ciencias Sociales, criterios y bloques de contenidos" fue redactado por Roser Batllori, Pilar Benejam y Joan Pagés, discutido y aprobado posteriormente por la Junta Directiva de la Asociación y propuesto como documento base para su discusión en el Symposium de Córdoba. Esta versión que se publica en el Boletín, incorpora algunas enmiendas presentadas por miembros de la Asociación y que se han podido incluir porque no afectan su estructura básica.

El documento base fue presentado al pleno y discutido posteriormente en los grupos de trabajo. Publicamos a continuación las reflexiones, puntualizaciones, enmiendas y propuestas presentadas en la sesión final por cada uno de los seminarios.

En ningún momento se ha pretendido llegar a redactar una propuesta única y exclusiva. En el Symposium sólo se deseaba propiciar una reflexión sobre un posible programa teórico de Didáctica de las Ciencias Sociales y se partió del supuesto de que cada profesor y cada Departamento debería concretar posteriormente su propuesta de acuerdo con sus criterios, preferencias y necesidades.

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 íntima 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 teoría 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, cuándo, por qué, a quién y en qué 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 temas 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 sería 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 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 difícil 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 profesional, de manera que admite concreciones diversas y plurales no sólo epistemológicas 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 se desarrollen durante el Symposium.

Se ha hecho un esfuerzo notable por *reducir el número de temas* 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. Su propósito 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.

DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES CRITERIOS Y BLOQUES DE CONTENIDOS

Bloque A. Temas Generales

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.

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
• como cultura
*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
*La perspectiva artística
• como arte

2.2 - El uso de modelos, teorías y procedimientos 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: causalidad, relatividad, desigualdad, diversidad, interdependencia, permanencia 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 CONTENIDOS SOCIALES*

3.1 - Principios 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 modelos de programación. Los diseños curriculares del Ministerio y los diseños curriculares de las Comunidades Autónomas con competencias educativas en los distintos ciclos.

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 antecendentes del sujeto.

* En función de su estructura mental.

* En función del medio del 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 conceptualización del espacio.

* La conceptualización del tiempo histórico.

* El relativismo.

* La conversión del conocimiento vulgar en conocimiento científico.

* Los problemas de percepción y representación social.

* La tolerancia y la cooperación en un mundo competitivo y desigual.

* Los problemas de comunicación y lenguaje científico.

* La indagación y la investigación en Ciencias Sociales.

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

5.1 - La objetivación del conocimiento y su revalización mediante la comunicación.

5.2 - La interacción y el diálogo como medio de aprendizaje social. La interacción entre iguales, y entre alumno y profesor.

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, simbólica 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 pretenda alcanzar.

6.2 - Métodos receptivos y métodos activos.

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 método descriptivo, etnográfico.

* 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 hipotético-deductivos aplicados a la enseñanza de las Ciencias Sociales:

- el método crítico
- el método creativo
- el método de toma de decisiones

6.4 - Trabajo individual y trabajo en grupo.

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

7.1 - La observación directa. La 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 de periódicos 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 curriculum 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 actuación.

9.3 - Métodos de investigación: métodos cuantitativos y cualitativos.

9.4 - La investigación en el aula: Las prácticas de enseñanza.

Bloque B: *Conceptos Básicos de las Ciencias Sociales*

X - *EL CONCEPTO DE ESPACIO Y SU REPRESENTACION GEOGRAFICA Y ARTISTICA*

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 - Habilidades, destrezas y técnicas de trabajo en la conceptualización de espacio.

10.4 - La práctica en la enseñanza del mapa

* Leer el mapa o decodificar la información, medir longitudes, alturas,etc.

* Transformar la información en una representación simbólica o codificada.

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

10.5 - La capacidad de comprender el espacio como resultado del desarrollo de sus experiencias previas y de los patrones culturales.

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

XI - *EL CONCEPTO DEL TIEMPO SOCIAL*

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

11.2 - El tiempo y el tiempo histórico:

* El tiempo como vivencia.

* Como descripción.

* Como análisis.

* Como interpretación.

* 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:

* 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 - Habilidades, destrezas y técnicas de trabajo en la conceptualización del tiempo.

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

11.7 - 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 a la selección de problemas.

* Los criterios explícitos en la opción del método.

* Los criterios aplicados al orientar la toma de decisiones.

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

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

12.4 - Estrategias, habilidades y técnicas de trabajo en relación con el aprendizaje de los valores sociales.

12.5 - 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. La didáctica de las ciencias sociales

BENEJAM, P. (1987): "Les aportacions de les diverses escoles geográfiques a la didactica de la geografía", en **Documents d'Analisi Geografica** 11, pp. 83-95.

GRAVES, N. (1985): **La enseñanza de la geografía**, Visor-Aprendizaje, 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 teoría 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 Unv. La Laguna.

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

BENEJAN, P. (1989): "Los contenidos de ciencias sociales", en **Cuadernos de Pedagogía**, 168, pp. 44-48.

CAPEL, H. y URTEAGA, L. (1986): "La geografía en un curriculo de ciencias sociales", en **Geo-Crítica**, 61.

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

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

M.E.C. (1987): **La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales. Hacia un curriculum integrado**. MEC, Madrid.

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

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

VARIOS (1988): **Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España**, ICE Unv. de Salamanca.

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 Ciences Socials**, Eumo, Vic. (Traducido al castellano en Boletín de Didáctica. Ciencias Sociales 1).

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

CHAFFER J. y TAYLOR, L. (1984): **A historia e o professor de historia**, 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. y URTEAGA, L. (1982): "El estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar" en **Geo-Crítica**, 38.

M.E.C. (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 ciences socials i l'estudi del medi" en **Perspectiva escolar**, 92, pp. 12-17.

Programas de Ciencias Sociales del MEC y de las Comunidades Autónomas con competencias educativas plenas.

4. El aprendizaje y las ciencias sociales

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

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

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

5. La comunicación en la enseñanza de las ciencias sociales

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**, Dpto. de Didáctica y Organización, Unv. de Málaga, Málaga.

6. La metodología en la enseñanza de las ciencias sociales

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

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

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

7. 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 humanas. 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.

8. La evaluacion en la enseñanza de las ciencias sociales

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

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

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

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 Psicología**, 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.

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

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

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

11. El concepto del tiempo histórico

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

LUC, J. N. (1981): **La enseñanza de la historia a través del medio**, Cincel-Kapelusz, Madrid.

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

POZO, I. (1985): **El niño y la historia**, M.E.C., Servicio de Publicaciones, Madrid.

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

ZABALA, A. (1988): "Historia personal", en **Guix**, 124, pp. 23-30.

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

12. Los valores ciencias sociales

CALVO BUEZAS (19890: **Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares**, Ed. Popular, Madrid.

DENIA, N. y otros (1988): **Elements per a una reflexió didáctica sobre l'etnocentrismo als manuals d'historia**, ICE Unv. Barcelona, Fons Catala de Cooperació al Desenvolupament, Barcelona.

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.

CONCLUSIONES DE LOS SEMINARIOS

* Se ha estimado conveniente mantener el texto facilitado por los coordinadores de los seminarios, a fin de transcribir fielmente las conclusiones de los mismos.

Seminario de Educación Infantil

El grupo de trabajo, después de someter a debate el documento, presenta a la consideración de todo el colectivo las siguientes reflexiones sobre aquellos aspectos considerados más representativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en esta etapa educativa:

Bloque II. Un punto ampliamente debatido fue el apartado 2.4 referido a la definición de núcleos conceptuales del área de Ciencias Sociales. Se ha observado que estos núcleos pueden y deben ser tratados en los niveles de 0-6 años. No obstante, se acordó que el núcleo **diferencia** estaría mejor expresado en el término **desigualdad**, y que el concepto **causalidad**, debido a su complejidad y abstracción es difícil de tratar ya que al niño le cuesta diferenciar entre lo esencial y lo accidental.

Se entendía que el concepto **evolución** quedaba implícito en la idea permanencia y cambio, así como se pone en duda el concepto de **relatividad** por sus complicaciones de aprendizaje.

Bloque III. Se centró el debate en torno al punto 3.3 El estudio del entorno, tratando de definir éste desde tres puntos de vista:

1. Como recurso para el estudio de las Ciencias Sociales,

2. Como contexto donde se configuran diversos elementos educativos para el niño:

* el reconocimiento de la propia identidad.

* el reconocimiento y la relación social con los demás.

* el conocimiento del mundo exterior.

3. Como modelo estructurador del pensamiento que configura la personalidad del individuo.

El punto 3.4 correspondiente al Anális de módulos de programación se trabajó a partir del Diseño Curricular Base, en donde se observó que se recogían todos los elementos estructurantes que se definían en el entorno.

Se destacó la necesidad de desarrollar los aspectos de Educación Vial, Educación para la Salud, Educación para el Consumo y que la Educación Ambiental quedara inserta en todo el programa.

El grupo de trabajo valoró positivamente el Diseño Curricular Base del M.E.C. referente a Educación Infantil, por considerar que define con claridad y precisión el perfil individual y de grupo que necesita toda sociedad en cambio.

Bloque IV. Partiendo de la idea de que los procesos cognitivos peculiares de los niños (punto 4.2) son básicos para el estudio de la formación del pensamiento social, el grupo reflexionó sobre diversas formas de construir el pensamiento social, trabajando sobre todo en el juego, que adquiere una importancia significativa en la formación de este pensamiento en la Etapa Infantil.

Así mismo se vió la necesidad de explicitar en el documento el desarrollo de las capacidades del niño y el aprendizaje de las habilidades y de los hábitos.

Bloque V. Se consideró de capital importancia la Comunicación como instrumento básico para la construcción del pensamiento social. En este sentido se precisó la necesidad de incorporar todos los lenguajes (corporal, plástico, musical, etc.). Será relevante, por tanto, diseñar una organización que establezca las condiciones adecuadas para crear un clima social en el aula.

Bloque VI. Se insistió en la posibilidad de aplicación de todos estos métodos en la Etapa Infantil, de acuerdo con los criterios básicos explicitados en el texto base, siempre que se adapte a las capacidades del niño. Así mismo, se concretó la necesidad de resaltar la importancia del análisis sensorial incorporado en la experiencia directa.

Bloque VII. Con referencia a los recursos, se manifestó la necesidad de procurar el máximo de situaciones vivenciales que enriquezcan la experiencia del niño. Se descartan, como es obvio, algunos recursos como lectura y análisis del texto y utilización de periódicos y revistas, propios de etapas posteriores.

Bloque VIII. Se valora el punto 8.1 como el más representativo para la Educación Infantil. No obstante se amplia, quedando como sigue: "Necesidad de conocer en cada momento la situación de los alumnos, del profesor y del currículum para validar las opciones que se van adoptando, adecuar los procesos y considerar las oportunidad de opciones alternativas".

Bloques X y XI. Se consideró que estos bloques están muy relacionados en la

Educación Infantil y por ello se propuso trabajar las categoriás espacio-temporales.

Se entiende que los puntos 10.1 y 10.4 deberían incluirse en el 11.2. Se sustituyó la expresión tiempo histórico por tiempo social, cambiándose así mismo la categoría de pasado correspondiente a la descripción, análisis e interpretación por la de presente.

Bloque XII. En cuanto al apartado de valores sociales se constató que deben darse de forma implícita, en toda la actuación del profesor, más que de forma explícita.

Rosa Mª Avila

Seminario de Primaria

El seminario de Primaria empleó la mayor parte del tiempo en la discusión y análisis del documento base presentado. Se debatieron algunos aspectos y se redactaron algunas enmiendas que se presentaron a la asamblea general. La discusión puso en evidencia algunas de las preocupaciones teóricas, a la vez que mostró las dificultades y problemáticas de la docencia.

Se debatió si el análisis de la experiencia vivida servía para plantear mejor el temario o para establecer "puentes cognitivos" con los alumnos. Se pidieron aclaraciones sobre método y sistematización de la información recibida.

Se planteó la responsabilidad que supone el que a partir de nuestra asignatura los alumnos tomen conciencia de lo que han aprendido de las ciencias referentes, la necesidad de coordinarse con estas ciencias para evitar los trabajos de suplencia. Muchos compañeros expresaron su preocupación por tener que explicar temas que no forman parte de nuestros programas.

Se debatió la conveniencia de tratar en nuestros programas temas de epistemología y los problemas que puede implicar en relación con los departamentos de conocimientos. Se debatió sobre la extensión que se debería dar a este apartado y se instó para la elaboración de una lista de conceptos clave.

Se señaló que la existencia del DCB de la Reforma condicionará bastante la organización de los contenidos de los programas escolares y este hecho repercutirá indirectamente sobre los programas de didáctica. Se apeló a la independencia de nuestra asignatura y se cuestionó en qué medida enseñábamos la teoría de una ciencia y en qué medida dábamos unos conocimientos pragmáticos ajustados a la normativa vigente.

La mayor parte de las enmiendas presentadas afectaban a la forma y han quedado recogidas en el documento final. También se propuso un cambio de orden en los bloques del programa; en concreto que el Bloque III se tratara al final del apartado A del documento, justo antes del Tema IX, por considerarse que aprender a programar es el final del aprendizaje teórico de nuestra asignatura.

El seminario consideró que el documento base se adaptaba completamente al ciclo educativo de Primaria por lo que el debate sobre este tema quedó reducido a comentarios sobre los temas y enfoques prioritarios en la Primaria.

Se planteó la problemática que supondría enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales a los futuros maestros de Primaria que no tuvieran una formación básica en Geogra-

fía e Historia. Se propuso pedir que todas las Escuelas de Magisterio propongan estas asignaturas como optativas.

Se planteó la conveniencia de introducir perspectivas globales e integradoras en los programas de Primaria. Se expuso que más que un análisis disciplinar deberíamos desarrollar un estudio integrado del entorno. Se pidió la introducción de nuevos enfoques interdisciplinares como la educación ambiental.

Se señaló la dificultad de llegar a una interpretación de la realidad en los niveles de Primaria, proponiéndose cambiar el redactado del Tema X, punto 10.1, sustituyendo "el espacio como interpretación" por " el espacio como explicación".

Se destacó la importancia de los temas del bloque B en los programas de Primaria.

Roser Batllori

Seminario de Enseñanza Secundaria Obligatoria

I - *Sugerencias sobre el documento base*

Respecto a la **estructura general**:

El apartado B (Bloques de contenido X, XI y XII) no debe ser confundido con una segunda parte del programa, sino que debe plantearse como una oferta de profundización en algunos aspectos básicos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, ampliable a otros.

Sería conveniente una cierta reordenación de los bloques de contenido, atendiendo quizás a los "grandes interrogantes clásicos" (para qué, qué, cómo,...). Esto supondría, por ejemplo:

a) El Bloque I se dedicaría al análisis de metas y objetivos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, con un posible tema introductorio acerca de la experiencia acumulada por los alumnos, que intentaría poner de manifiesto sus concepciones previas.

b) El Bloque IV (problemas de aprendizaje) debería ser previo a los bloques II y III.

c) Habría que reformular algún bloque, especialmente el Bloque III, para orientarlo hacia el trabajo sobre "los contenidos" de manera extensa.

Con relación a **aspectos concretos:**

Eliminar la columna de la derecha en el apartado 2.1, pues puede inducir a error al identificar determinadas perspectivas disciplinares con un paradigma científico concreto.

Introducir en el Bloque III aquellos epígrafes que hagan referencia a los tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y valores), e igualmente a los criterios de secuenciación de contenidos.

Estudiar la posibilidad de desarrollar el apartado 3.4 como un bloque específico sobre "diseño curricular en Ciencias Sociales".

Hacer referencia en el apartado 4.3 no sólo al desarrollo de la representación del mundo en los niños y adolescentes, sino también a la evolución de las concepciones sociales.

Añadir entre los problemas específicos de aprendizaje, apartado 4.4, los referentes a comprensión de conceptos (lenguaje, vocabulario) y utilización de procedimientos y habilidades específicas.

Eliminar cierta confusión entre aprendizaje y enseñanza que se aprecia en el Bloque VI, especialmente en el apartado 6.3.

Introducir de forma específica en el Bloque VII el trabajo con "fuentes".

Añadir en el Bloque VIII un apartado que haga referencia a la evaluacción como reformulación del curriculum.

Añadir en el Bloque IX un apartado donde se planteen las relaciones entre investigación educativa, innovación y desarrollo curricular, de tal forma que se ponga de manifiesto la estrecha relación entre formación inicial y formación permanente.

Al margen de que el tema "valores" pueda ser trabajado monográficamente (como se apunta en el bloque XII), éste debe ser un aspecto presente en todo el programa, de manera especial en: el Bloque I (apartado 1.3), el Bloque III (tanto al plantear los tipos de contenidos como al trabajar sobre diseño curricular) y el Bloque IV (apartado 4.4).

II - *Sugerencias para un programa de formación de profesorado de secundaria obligatoria*

Ante la premura de tiempo, el seminario se centró en los Bloques III y VI (Contenidos y Metodología, respectivamente), haciendo las siguientes apreciaciones:

Bloque III

Insistir, de forma especial, en el hecho de que el conocimiento escolar propio de la etapa 12-16 se caracteriza precisamente por el difícil tránsito desde el saber vulgar hacia el saber científico sobre la sociedad. En este sentido, abordar prioritariamente todo lo relativo a criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos, pues la condición de licenciados de los futuros alumnos, con una formación científico-disciplinar aún más específica que la actual, acentuará previsiblemente la tendencia a utilizar las disciplinas referentes como única fuente para la elección de los contenidos.

Señalar, sin que esto sea contradictorio con lo anterior, que puede ser muy fructífero el análisis epistemológico de las disciplinas referentes, en cuanto formas de conocimiento de lo social, a la hora de delimitar contenidos para la etapa. Se trataría, como apuntan algunos diseños curriculares recientes, de caracterizar los principios explicativos, procedimientos de verificación, conceptos estructurantes, etc. de las disciplinas sociales como requisitos previos para un trabajo posterior decididamente interdisciplinar.

Aclarar la extraordinaria importancia de considerar los valores como un contenido en el área de Ciencias Sociales, especialmente relevante al abordar temáticas de tanta actualidad y trascendencia como la educación para la paz, ambiental, para la salud, el consumo, etc.

Caracterizar el tránsito de la predisciplinariedad a la disciplinariedad como principal criterio de organización de contenidos, estudiando cómo es tratado en los diversos diseños curriculares en discusión para la etapa.

Especificar, en coherencia con lo anterior, distintas posibilidades o niveles de formulación (secuenciación) de contenidos a lo

largo de la etapa.

Apuntar la necesidad de combinar distintas escalas de análisis espacial (local, nacional, internacional) en el estudio de los problemas y/o temáticas seleccionados en un curriculum, sin que esto signifique que deban aparecer sucesivamente en cada uno, ni a lo largo de la etapa.

Remarcar la necesidad de elegir opciones epistemológicas claras para el tratamiento de los contenidos, especialmente para el diseño del curriculum, en aquella parte de la etapa en que se introduzca la óptica disciplinar.

Recordar que es imprescindible tener en cuenta la relación existente entre contenidos y metodología, pues determinados contenidos son difícilmente abordables con algunas estrategias de enseñanza y al contrario

Indicar que es preciso iniciar en la etapa 12-16, de forma sistemática, el desarrollo de las capacidades de generalización en la explicación de los hechos sociales por parte de los alumnos.

Bloque VI

Se planteó la posibilidad de ordenar el desarrollo de este bloque en tres apartados:

-Uno de carácter introductorio que tendría como objetivo plantear "el relativismo de los métodos" y cuyas ideas básicas coincidirían con las expresadas en el epígrafe 6.1 del programa marco, ejemplificados en el Area de Ciencias Sociales.

-El segundo, destinado a aclarar "criterios para la elección metodológica" y que haría referencia a: el alumno y su contexto, aportaciones desde la psicología del aprendizaje, relación entre metodología y otros elementos didácticos, grandes referentes de metodología científico-disciplinar (inductiva, deductiva, hipotético-deductiva).

-El tecero abordaría propiamente "los métodos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la etapa 12-16", pudiendo, a su vez, incluir diferentes epígrafes acerca de:

a) metodología/estrategias de enseñanza (¿términos complementarios o contrapuestos?).

b) posibles estrategias en la enseñanza de las Ciencias Sociales (básicamente tres: trasmisiva, por descubrimiento, investigación de problemas).

c) opción más adecuada para la etapa de secundaria obligatoria; entre los asistentes había consenso en considerar la estrategia basada en la investigación de problemas como la más apropiada para la etapa, y ello porque:
-permite conectar más fácilmente con los intereses de los alumnos

-facilita la explicitación de las concepciones previas, como punto de partida

-el grado de maduración de los alumnos hace posible plantear un proceso prolongado de investigación

-el proceso de investigación conlleva la búsqueda de información diversa, utilizando distintos tipos de fuentes y contrastando valores diferentes sobre la realidad

-posibilita un inicio progresivo de la diferenciación disciplinar

-es compatible con la utilización de métodos diversos, e incluso con el empleo circunstancial de aspectos procedentes tanto de una estrategia trasmisiva como basados en el descubrimiento

-favorece enormemente la actividad de los propios alumnos y la toma de decisiones

-implica la necesidad de elaborar conclusiones y estimula la capacidad de generalización en los alumnos.

Por último, el Seminario manifiesta su preocupación por las posibles dificultades para utilizar una metodología investigativa en la enseñanza de las Ciencias Sociales ante las propuestas concretas que presentan algunos de los Diseños Curriculares Base que se han hecho públicos.

Javier de Prado

Seminario de Enseñanza Secundaria Postobligatoria

En primer lugar se realizó un análisis general de documento y se debatieron algunos puntos. Se decidió proponer a la reunión general la introducción de algunas modificaciones y la incorporación de algunos conceptos nuevos que enriquecieran y completaran el documento. Así, y como ejemplo, se acordó modificar el Bloque 2.1, sustituyendo la frase "el mundo social como antrópico" por "como cultura" en el ítem referido a la perspectiva antropológica y añadiendo al final "la perspectiva artística". También se acordó modificar los títulos de los apartados X y XI, "El concepto de espacio geográfico y su representación" por el de "El concepto de espacio y su representación geográfica y artística" y "El concepto de tiempo histórico" por "El concepto de tiempo social".

Posteriormente se realizó una adaptación del programa al ciclo educativo 16-18 y se acordaron los siguientes criterios para su desarrollo práctico:

1. La formación didáctica del profesorado debe ser específica para este ciclo. Ello no obsta para que se le ofrezca una visión global de la enseñanza del área y de sus disciplinas en todo el sistema educativo y en especial en el ciclo 12-16.

2. Consecuentemente, la formación didáctica ha de ser disciplinar. Los estudiantes deberán cursar la didáctica de la disciplina sobre la cual hayan realizado sus estudios. Sin embargo, para evitar colisiones con la realidad, y en tanto y cuanto no se establezcan diferencias entre el profesorado de esta etapa y el de la etapa 12-16, debería aconsejarse y ofrecer a este profesorado una formación complementaria en otra didáctica del área.

3. El programa sometido a análisis y debate en el Symposium deberá ser adaptado a las siguientes didácticas especiales: Didáctica de la Historia, Didáctica de la Historia del Arte, Didáctica de la Geografía y Didáctica de las Ciencias Sociales y Económicas, suprimiéndose del programa aquellos apartados que no se correspondan con cada una de ellas y profundizando en los mismos en función de la complejidad de esta etapa educativa.

4. El curriculum de la formación profesional del profesorado de esta etapa debe contemplar una formación didáctica equiva-

lente al 40% de total.

5. La formación didáctica del profesorado de esta etapa ha de combinar la teoría con la práctica. Esta última debe realizarse en los centros de Bachillerato.

6. La formación didáctica del profesorado de esta etapa ha de ser responsabilidad de los Departamentos de Didáctica y de los profesores del área, quienes deberán tutelar las prácticas docentes que serán realizadas con profesores de Bachillerato con experiencia suficiente y contrastada. Dichos profesores tendrán la condición de profesores asociados y estarán adscritos a los Departamentos de Didáctica

Joan Pagés

ARCHIVO

■ *Abrimos esta nueva sección con la idea de destinar unas páginas de nuestro Boletín a la recuperación de aquellos documentos que en su día establecieron pautas de actuación o propiciaron el debate en nuestra área. Junto a la tarea de futuro, la de ir construyendo nuevas líneas que ofrezcan proyectos y modelos alternativos, entendemos que es preciso bucear en el pasado para encontrar algunas de las razones por las que nuestra área es lo que es en la actualidad.*
Animamos desde aquí a que enviéis sugerencias y trabajos que contribuyan a enriquecer la sección.

UNA DEFINICION DE LOS ESTUDIOS SOCIALES: ANALISIS DE TRES PLANTEAMIENTOS

JAMES L. BARTH y S. SAMUEL SHERMIS

Este estudio fue originalmente publicado en la revista **Social Education** del NCSS (nº 34, Noviembre 1970, pp. 743-751). Se reproduce y traduce con la autorización de la revista y los autores.

Veinte años pueden parecer una enorme barrera que reste frescor a lo que se dijo entonces; sin embargo, cuando analizamos la conveniencia de reproducir el artículo de Barh y Shermis, no fueron los años transcurridos los que contaron en su contra.
Ciertamente tenemos que aceptar que los estudios sociales no tienen una traducción directa con nuestras ciencias sociales; también es evidente que la situación del sistema educativo norteamericano dista bastante de la situación que se da en nuestro país. Nos decidió a incluir este artículo, el hecho de que en su reflexión sobre los estudios sociales, los autores analizan una serie de aspectos que pueden estar dándose entre los profesores españoles de ciencias sociales.
Básicamente, analizan los tres enfoques que coexisten en el campo de las sociales, señalando algunas cuestiones claves como: la diferencia entre ciencias sociales y ciencias sociales en la escuela, la difícil cuestión de la selección de los contenidos, la consideración de los intereses de los alumnos en la reestructuración del currículo, las consecuencias de la manipulación en estas disciplinas, el valor que toma la investigación como método de aprendizaje y la necesidad de la interdisciplinaridad como medio de integración de las disciplinas sociales.
Consideramos, por todo ello, que el artículo puede contribuir a iluminar el debate cara a la reforma de nuestros programas.
Por último, queremos señalar que este artículo constituyó el gérmen de una obra publicada en 1978, The Nature of The Social Studies, con la colaboración de Robert Barr, donde desarrollan y profundizan en las ideas en él expuestas.

Se podría argumentar convincentemente que, aunque el Consejo Nacional para los Estudios Sociales tiene cincuenta años y por tanto refleja una disciplina intelectual madura, no por ello necesariamente ha definido la naturaleza de esta disciplina. No obstante, no se puede olvidar que si uno define algo, excluye ciertos fenómenos. Y ya que los estudios sociales constituyen un campo en desarrollo y cambios continuos, nos incumbe a todos ser flexibles, tolerantes y abiertamente receptivos a cualquier planteamiento. En la práctica, este argumento se traduce en el hecho de que a cualquier cosa que se le denomine estudios sociales es por tanto "estudios

sociales". Este vigoroso eclecticismo está acompañado también de una oposición a definir minuciosamente la ciudadanía, la *raison d'etre* de los estudios sociales: por tanto la ciudadanía es un espíritu indefinible, un rasgo que rebasa cualquier aula de estudios sociales.

A pesar de lo atractivo que pueda parecer este argumento, nos gustaría sugerir que es tan intelectualmente erróneo como perjudicial en la práctica. Al eludir la definición de la ciudadanía y de la educación en estudios sociales, cualquier currículo enseñado en el aula y cualquier cosa etiquetada como estudios sociales, automáticamente llega a ser estudios sociales. La solución de problemas, la investigación, la memorización de contenidos, la obediencia a las normas escolares, las charlas sin pie ni cabeza acerca de acontecimientos actuales, son considerados todos ellos como ciudadanía. Por tanto, son igualmente "estudios sociales". La consecuencia directa de tal vaguedad conceptual es que los estudios sociales ocupan uno de los últimos lugares en el escalafón de importancia de las materias, como se aprecia considerando la frecuencia con la que los administradores educativos asignan a cualquier profesor, sin tener en cuenta sus antecedentes, preparación, motivación o intereses, para enseñar estos estudios en una clase.

Se puede argumentar que para que los estudios sociales lleguen a ser una disciplina madura, deberían describir cuidadosamente lo que entrañan. En efecto, estamos diciendo que los estudios sociales han llegado a un punto en su evolución, en el que los profesionales necesitan un grado de especialización que puede no haber sido necesario hace dos generaciones. Nos gustaría, por tanto, sugerir un esquema conceptual para clasificar los estudios sociales. En primer lugar, adelantaremos una definición de estudios sociales y, a la vista de ésta, analizaremos los tres planteamientos que entendemos que coexisten en ellos. Deseamos debatir cada uno, describiendo lo que consideramos que son su propósito, método y contenido.

Definición

Una definición que ha perdurado durante muchos años es la dada por Edgar Wesley: "Los estudios sociales son las ciencias sociales simplificadas por razones pedagógicas".[1] Esta definición tiene el mérito de ser simple y clara. Sugiere que se parte de los conocimientos adquiridos y organizados por los científicos sociales y que después se reorganizan y simplifican para ser transmitidos a los jóvenes.[2] Sin embargo, nos cuestionamos si explica adecuadamente los fines atribuidos normalmente a los estudios sociales y si en realidad explica lo que ocurre en muchas aulas.

Antes de presentar nuestra definición de los estudios sociales, nos gustaría decir lo que pensamos que no son estudios sociales. No concebimos los estudios sociales como un curso concreto, específico, como "Algebra I" o "Historia Americana". No percibimos los estudios sociales como una secuencia curricular particular o un contenido fijo preescrito. Esto por tanto, elimina un curriculo "espiral" o cualquier contenido establecido secuencialmente, por ejemplo "Estudios Sociales I, Historia Mundial, Historia Americana, Cívica o Problemas Sociales". Ni tampoco son la fusión o combinación de asignaturas, como "núcleo del currículo".

Nosostros definimos los estudios sociales como un conjunto de fines que describen cómo el contenido de la educación de la ciudadanía debería ser seleccionado, organizado y enseñado. Implícita en esta definición está la concepción de ciudadanía.[3] A pesar de la diversidad de presunciones filosóficas de los profesores de estudios sociales, parece estar claro que todos piensan en los estudios sociales como un medio para la adquisición de la ciudadanía.

El problema se origina al desarrollarse en los estudios sociales tres planteamientos enfrentados que parecen ser conceptualmente distintos y que prescriben tres modos diferentes de selección y organización del contenido y de la enseñanza. Nosotros llamamos a estos tres planteamientos "estudios sociales como transmisión de la ciudadanía", "estudios sociales como ciencias sociales" y "estudios sociales como investigación reflexiva".

Los Estudios Sociales como Transmisión de la Ciudadanía

El término "transmisión de la ciudadanía" conlleva la connotación de que existe un tipo de contenido previamente conocido que debe ser enseñado, transmitido, teóricamente a los jóvenes; este concepto de currículo es antiguo. Toda la enseñanza tradicional se basa en el supuesto de que hay grupos de conceptos que pueden ser organizados y enseñados como temas puntuales

Propósito.

Dada la lealtad de los profesores que han de transmitir la ciudadanía, a la ciudadanía, ¿qué entienden por este término?. La respuesta es difícil de definir. Nos atrevemos a suponer que la ciudadanía se identifica con una constelación de rasgos tales como obediencia a las normas de la comunidad, tolerancia de los derechos de los demás, atenerse a reglas y leyes, etc. Un buen ciudadano es aquél que ha interiorizado los valores "correctos", se comporta, al menos aparentemente, de acuerdo con lo que se espera de él, vota con regularidad, es miembro de ciertas organizaciones comunitarias y, en general, "acepta" los conceptos de democracia de la comunidad local.

La implicación de esta definición es que el profesor tiene la obligación de inculcar obediencia a ciertos valores, estimados normalmente como "básicos" o "evidentes en sí". La adoctrinación en las opiniones "correctas", es, entonces, una consecuencia de definir la ciudadanía como la interiorización de ciertos valores, avalados por el sello de la democracia.[4]

Método.

El método para la transmisión de la ciudadanía es una mezcla de descripción y persuasión. La función del profesor es la de describir acontecimientos, personas, fenómenos e ideas considerados meritorios de ser aprendidos por todo futuro ciudadano. La suposición tácita es que ciertos fenómenos poseen importancia intrínseca, y el profesor debe transmitir descripciones de estos fenómenos dentro de sus propios términos, sin interpretaciones adulteradas o prejuicios. Por tanto, sin tener en cuenta lo que él pueda sentir personalmente acerca de la Edad de la Razón o del Gobierno Tripartito, la tarea del profesor será transmitir ambos conceptos.

Alternando con la descripción está la persuasión. Un profesor que abogue por este planteamiento, considerará que determinados hechos son discutibles y pueden ser interpretados por sus alumnos de una u otra manera. En general, los profesores deben animar a sus alumnos a descubrir la verdad o falsedad subyacentes en ciertos valores. Por ejemplo, se les puede decir a

los alumnos que nuestra democracia parlamentaria es la mejor forma de gobierno posible, o se les puede dejar que por sí mismos lleguen a esta conclusión. Lo mismo se puede hacer con la idea de que, aunque en un pasado lejano, el capitalismo, como sistema económico, estaba marcado por la explotación, actualmente el capitalismo es superior a otras opciones bajo cualquier condición. Aunque no todos los alumnos lleguen a esta conclusión, no importa, cualquiera que sea el resultado, está bien. Los alumnos suelen terminar los estudios sociales con la idea de que nuestra historia es un progreso ininterrumpido y "el progreso" es siempre bueno. Se puede esperar que el futuro sea mejor que el presente.[5]

A veces, la persuasión y la descripción están combinadas en una sutil amalgama. Esto se ve fácilmente en los subtítulos de los libros de texto, particularmente en los textos de historia. Andrew Johnson *fue* un fracaso como presidente, del mismo modo que lo fue Warren G. Harding. Aunque criticable, el exterminio de los indios americanos *fue* una necesidad, un triste pero inevitable precio a pagar en aras del "progreso". A la Guerra Civil se le suele llamar un "conflicto inevitable". Este término no es una interpretación, es un hecho. Los americanos del S.XIX no pudieron evitar el conflicto, por tanto, llamarlo "inevitable" no refleja prejuicio histórico, es una verdad constatable.

Contenido.

Aunque en la práctica el método de enseñanza y la selección del contenido no son separables, empleamos este dualismo para facilitar el análisis. Queremos señalar que la transmisión del contenido desde este planteamiento parece descansar sobre tres supuestos bastante inestables que son: 1. La ciudadanía-real, en contra de la ciudadanía escolar, se adquiere mejor almacenando hechos, principios, creencias y teorías que se utilizarán posteriormente. 2. Lo que fue curricularmente válido en el pasado es igualmente válido en la actualidad. 3. Aquello que es considerado importante por consenso de las autoridades es suficiente para la selección curricular de las escuelas.

El primer supuesto, el que sostiene que la mejor forma de enseñar la ciudadanía es transmitir un bloque de contenido que puede ser irrelevante ahora, pero necesario para el futuro, es poco sólido porque olvida en gran parte lo que ya se conoce sobre el aprendizaje. Esta suposición descansa sobre la teoría de que la mente es una caja vacía en la que el profesor vierte el contenido seleccionado.[6] La mente entonces almacena la información, al igual que un frigorífico almacena verduras, hasta el momento en que hay que usarla. Cuando se necesitan hechos y principios, la mente instantáneamente los recuperara. Ni que decir tiene que es evidente que aquello que se toma por irrelevante ahora y que se aprende sólo por coacción, probablemente sea olvidado rápidamente.[7]

El segundo supuesto, que afirma que lo que fue currículo válido en el pasado debe ser igualmente válido hoy, se observa al analizar los textos utilizados en diversos cursos por varias generaciones. En la colección privada de textos antiguos de uno de los autores, la semejanza entre los libros de texto de historia de 1900 y 1960 es impresionante. La única diferencia esencial entre los dos textos consiste en que el primero termina con la Guerra Hispano-Americana o la elección de McKinley, mientras que el segundo tiene muchos más dibujos a multicolor y una sobrecarga de "ayudas" para el profesor, preguntas en el libro del profesor, pistas sobre cómo enseñar mejor algunos conceptos, etc. En ambos casos son esencialmente narrativos, y basados en una selección, cronológicamente organizada, de hechos políticos, diplomáticos y militares.

Para algunas de las ramas de los estudios sociales recientemente creadas, es obvio que no es posible depender de la tradición. Entonces se sustituye ésta por el consenso de los expertos en el campo. Si la mayoría de los sociólogos consideran la "socialización política" o la "conducta desviada" como parte de la estructura conceptual del campo, estos temas serán los incluidos en los textos de las escuelas secundarias, a menudo bajo la denominación de "problemas sociales" o "problemas de la democracia". Si bien se simplifican, se omiten muchos datos, no se da la razón lógica del porqué del tema, y se dice poco o nada acerca de los procedimientos en la recogida de datos. Si se seleccionan estos temas para los grados elementales, se simplifican más aún, se omiten las generalizaciones y terminología, dándose un paso más en el proceso de "diluir".[8]

En resumen, el propósito de los estudios sociales como transmisión de la ciudadanía es la ciudadanía, definida implícitamente como el sometimiento a los valores que reflejan el comportamiento aceptado por la comunidad a la que el colegio preste servicio. El método es la transmisión del contenido que lleva consigo una alternancia entre descripción y persuasión. El contenido se basa o bien en la tradición, o bien es seleccionado y organizado por la autoridad o por un conjunto de autoridades.

Los Estudios Sociales como Ciencias Sociales

Considerando el reciente interés de algunos científicos de Ciencias Sociales por los estudios sociales, deberíamos examinar las contribuciones desde este planteamiento. De nuevo, y nos gustaría aclarar nuestro criterio, parece ser que existe una "línea de pensamiento" clara en el campo de los estudios sociales. Hemos designado a esta línea de pensamiento como "enseñar estudios sociales como ciencias sociales". En el pasado, la influencia de los científicos sociales ha sido esencialmente indirecta y a nivel teórico. Es decir, los científicos han creado un bloque de conocimientos que más tarde se transmitía a los jóvenes en versión simplificada. Sin embargo, en los últimos veinte años más o menos, algunos científicos sociales han entrado en los estudios sociales buscando su aplicación. Están creando currículos, preparando profesores, y pretendiendo que los profesores de las escuelas públicas acepten sus programas especializados.

Sin embargo, durante gran parte del pasado y en general hasta hoy, los científicos sociales no han mostrado mucho interés por los colegios, la enseñanza, los problemas de la educación, etc. La enseñanza ha llevado consigo la connotación de arte aplicada. Las ciencias, las ciencias sociales y las humanidades se han preocupado de la creación de conocimiento. John Dewey proporcionó un análisis de esta actitud que parece válido hoy en día, señalando que hemos heredado el dualismo del impuro arte aplicado y del conocimiento puro de los griegos.[9] Entre los filósofos griegos clásicos, a menudo hay una distinción tajante entre "puro" y "aplicado". Lo primero, al menos entre los académicos, tiene mayor rango que lo segundo. El que busca el conocimiento en sí, está impulsado por un ideal más elevado que aquél que utiliza el conocimiento para otro propósito. Posiblemente esto explica por qué aquellos que estamos implicados en educación, normal-

mente funcionamos sin ayuda de nuestros colegas de ciencias sociales o humanidades. Es permisible, hasta meritorio, estudiar a los pobres y a los negros, pero no se le da ningún valor al hecho de ayudar a los profesores de los pobres o los negros.

De todos modos, como hemos indicado, en los últimos años un número de economistas, historiadores, antropólogos, geógrafos, e incluso algunos politicólogos, han estado implicados en la enseñanza de no graduados, en la preparación de currículos, impartiendo seminarios a profesores y otras diversas actividades. La primera reacción de muchos educadores de estudios sociales fue, comprensiblemente: "Gracias a Dios. Estamos encantados de teneros a nuestro lado por fin, y ahora podemos proseguir juntos con la tarea de enseñar a los jovenes".

Aún así, decir que estamos agradecidos por el nuevo interés de nuestros colegas en las Ciencias Sociales, no absuelve a los educadores de estudios sociales de la responsabilidad de analizar cuidadosamente a aquél que dice algo y a quién, y con qué propósito. Desde luego, es arriesgado generalizar sobre proyectos que giran desde los materiales históricos de Fenton al Proyecto Antropológico Georgiano, etc. Pero creemos que es posible señalar un conjunto de planteamientos y supuestos comunes a los científicos sociales.

Propósito.

En las ciencias sociales, el propósito de adquirir conocimientos es simplemente adquirir conocimientos. La adquisición de conocimientos se justifica y es válida por sí sola. No hace falta un motivo para tener nuevos conocimientos. El conocimiento, es bueno en sí. Que pueda haber alguna recompensa final es posible, pero que la haya o no, no viene a cuento. Se recopilan conocimientos sobre procesos políticos, del comportamiento de grupos sociales, sobre la función del sistema de castas, etc., y si, más tarde, se aplica este conocimiento (presumiblemente para favorecer a la humanidad) entonces bien; si no, esto es quizás desafortunado pero también válido.

Debido a la importancia dada al conocimiento por sí mismo, los científicos están en una posición ambigua con respecto a la ciudadanía. Dado que el propósito de las científicos sociales es generar conocimiento y no ciudadanía, parece existir una suposición implícita de que la posesión del conocimiento y las técnicas de una ciencia social particular, crearán de algún modo, un buen ciudadano. Es decir, no hay una conexión explícita entre las ciencias sociales y la ciudadanía, sólo la esperanza de que la adquisición de las actitudes y conocimientos de los científicos sociales resultarán en sí y por sí suficientes.[10]

Método.

Un debate sobre los métodos de los científicos sociales necesita una clarificación a la luz de una distinción importante: el científico social como investigador y como profesor.

Como investigador, el científico social organiza su actividad en algún concepto de investigación. Como investigador, el científico social percibe e identifica problemas, construye hipótesis, recoge datos, comprueba significados, modifica ideas originales, etc. Esto es el método de investigación, sin importar cómo se define y se practica. No importa cómo se defina, la investigación se caracteriza por una imaginación controlada, por una detección cauta de conocimiento, por una exquisita preocupación por la técnicas de recogida de datos, por procedimientos cuantitativos de comprobación de significados y por la inclinación de no ir demasiado lejos en las propias generalizaciones.

El comportamiento de los científicos sociales como investigadores constrasta mucho con su comportamiento como profesores. Como profesor, el científico social es poco diferente de los profesores de cualquier materia a cualquier nivel: se preocupa por transmitir ciertos conceptos seleccionados. Estos conceptos, producto de investigaciones suyas y de otros, están organizados de acuerdo con un criterio predecible: según lo que es considerado importante bien por tradición o por consenso de los científicos sociales.

Contenido.

La selección de los contenidos por los científicos sociales, de nuevo descansa sobre la misma distinción hecha en el anterior apartado; la distinción entre investigador y profesor. Como profesor, la selección del contenido del científico social probablemente refleja lo que otros consideran importante. Cualquier introducción a la antropología cultural se basa en conceptos como: la naturaleza de la cultura; teorías de cultura; el significado de modelos culturales; cambios en los modelos culturales, etc. Un curso denominado "Historia del Renacimiento" consiste en una colección convencional de temas, organizados cronológica o temáticamente, sobre la Transición del Medioevo al Renacimiento, los Efectos de las Invenciones Científicas, las Exploraciones y Colonializaciones Renacentistas, el Desarrollo del Arte durante el Renacimiento, etc.

Como investigador, el científico social reclama más campo. A decir verdad, no deberá alejarse demasiado de su "campo" o de lo que otros definen como su campo. Pero existen más probabilidades de satisfacer los propios intereses en la investigación que en el aula. En general, parece ser que el contenido de una determinada ciencia social, definida como un área de investigación, refleja significativos problemas y aspectos que han sido identificados por profesionales dentro de la disciplina.

Una disciplina no sólo define los problemas significativos, sino también un modo de investigación relacionado con estos problemas. Este modo de investigación ha sido designado "la estructura del conocimiento en una disciplina particular". Este término un tanto ambiguo, parece referirse tanto a los conceptos importantes de una disciplina como al modo en que los investigadores consiguen conocimientos acerca de estos conceptos. "Necesidades sin límite, recursos limitados" es una excesiva simplificación de un importante concepto económico. Junto a este concepto, está la larga tradición, frecuentemente modificada, acerca de los modos correctos de conseguir conocimiento de escasez, empleo, desempleo, fabricación de productos, política fiscal, etc.

Aunque hemos estado discutiendo la tradición de las ciencias sociales en los estudios sociales, deberíamos señalar que aparentemente ha habido dos aspectos en esta tradición. En el pasado, la influencia de las ciencias sociales ha estado reducida al contacto durante cuatro o cinco años entre los profesores de ciencias sociales y los alumnos que se proponían ser profesores de ciencias sociales. Las influencias se habían limitado al conocimiento de los productos de las investigaciones en ciencias sociales: por ejemplo, el profesor de estudios sociales estudiando sociología, historia, ciencias políticas, etc., como asignatura principal o secundaria, llega a saber una

gran cantidad de hechos, principios, teorías y conceptos de las ciencias sociales. Esto es lo que se les ha transmitido a los jóvenes, no obstante de forma atenuada. Sin embargo, hay una tradición más reciente en las ciencias sociales representada por Paul Bohannan y Marion Rice en antropología, Lawrence Senesh e Irving Morrissett en economía y Edwin Fenton en historia, que enfatizan sobre el modo de investigación en una ciencia social concreta. El acento se pone en cómo el científico social plantea problemas, cómo comprueba hipótesis, cómo evalua los datos, cómo los científicos adquieren y tratan conocimientos dentro de su especialidad.

Estos científicos sociales creen que su disciplina puede hacer una contribución importante, si no a la ciudadanía, sí al menos a la comprensión de este complejo y valiente mundo nuevo. Implícita en esta creencia está la suposición de que uno puede ser realmente más eficaz si es un pequeño historiador o un cuasi-politicólogo. De todas formas, la mayoría de los nuevos científicos sociales comparten el deseo universal de lograr que los jóvenes estén, no sólo informados, sino suficientemente capacitados justamente en aquellas técnicas intelectuales que les han permitido "dominar" la "estructura" de sus propias disciplinas.

Estudios Sociales como Investigación Reflexiva

En este siglo, se ha desarrollado con fuerza en los estudios sociales, lo que los autores llamamos "investigación reflexiva". Creemos que el planteamiento de investigación reflexiva es una línea de pensamiento completamente diferente a la de los estudios sociales definidos como transmisión de la ciudadanía y a la de las ciencias sociales. Nos gustaría además hacer otra distinción: aunque la investigación reflexiva debe mucho al método de investigación que se ha mantenido entre los científicos sociales, hay importantes diferencias entre este planteamiento y lo que hemos descrito en el subtítulo anterior. [11]

Los orígenes de la posición de la investigación reflexiva proceden de la filosofía de John Dewey. A través de sus propios colegas, sus obras y sus discípulos, ha surgido lentamente una tradición que ha sido resumida en el texto de 1955 *"La enseñanza de los estudios sociales en la Secundaria"* de Maurice P. Hunt y Lawrence Metcalf. Otros impulsores de esta tradición son Byron Massialas, Frederick Smith, C. Benjamín Cox, Shirley Engle, y los propios autores.

Propósito.

La ciudadanía se define no como un preacuerdo de una serie dada de valores y normas comunitarias, sino como un proceso. Esta distinción puede molestar porque resulta difícil redefinir el término como *un proceso* para aquellos que estén habituados a pensar en la ciudadanía como *una colección de valores* . El proceso describe la toma de decisiones dentro de nuestro marco político-social.

Aquí hay una multitud de supuestos que no se pueden describir en detalle, dadas las limitaciones de espacio, pero hay que explicar algunos. Primero, el "marco sociopolítico", es aquél impuesto por una política democrática que descansa sobre la creencia de que todos estamos llamados a configurar las leyes que nos gobiernan, o si no, a elegir a quienes lo hagan en nuestro nombre. Segundo, la toma de decisiones se define de modo único, no como la selección de una alternativa claramente superior a su opuesta. Se acepta que la toma de decisiones tiene lugar en situaciones

ambiguas, y una elección no se hace entre lo bueno y lo malo, sino entre lo que se percibe como bueno y lo que se toma por ser mejor (o lo que se piensa que es malo y puede ser peor). Dada nuestra preferencia cultural por el dualismo, tendemos a pensar que la "integración" es sencillamente mejor elección que la "segregación", y un "buen" ciudadano debería saber por adelantado cuál escoger.

Pongamos un ejemplo de elección percibida como buena: ¿Está absolutamente claro que los conservacionistas tienen el mejor argumento cuando se oponen a la instalación de nuevas centrales de energía o plantas nucleares que vierten agua caliente a nuestros ríos?. Obviamente, se preocupan por la polución, por el equilibrio ecológico, y por la estética. Está igualmente claro que nuestro país se acerca al final de sus recursos energéticos y que las nuevas centrales energéticas, bien sean éstas de carbón o nucleares, deben ser construídas, si queremos evitar "apagones", "cortes" o falta de energía. La elección, entonces, está entre la no polución del medio ambiente, que es bueno, y la adecuada fuente de energía, que también es bueno. O expresado de forma negativa, la elección está entre la polución del medio ambiente, que es malo, y una inadecuada fuente de energía, que también lo es. Dados estos supuestos sobre la elección y toma de decisiones, y sobre la naturaleza de la ciudadanía en una democracia, lo que sigue es el planteamiento de la investigación reflexiva acerca de la preparación para la ciudadanía, para lo cual el alumno ha de adquirir práctica en tomar decisiones referidas a problemas sociales significativos, que le afectan en ese momento o pueden afectarle en un futuro. Nuestra cultura, marcada como está por los cambios dinámicos y plurales, ha creado muchos problemas así. Es tarea del profesor de estudios sociales localizar estos problemas, ayudar a los alumnos a identificarlos y aclarar y comprobar las ideas sobre ellos. El resultado de este proceso es alguien con práctica en la técnica de identificar problemas sociales, en la evaluación de datos sociales y en la toma de decisiones racionales. Esto es lo que define a un buen ciudadano.

Método.

El método de este planteamiento es la indagación. Como últimamente este término ha adquirido un número diverso de significados, nos gustaría presentar nuestra definición: La investigación requiere la percepción e identificación de problemas significativos y la búsqueda formal y consecutiva de respuestas satisfactorias. Nos gustaría eliminar un número de posibles objecciones. La investigación no es guiar a los alumnos hacia las conclusiones que uno desea. No es deambular de aquí para allá entre una variedad de temas lanzados desesperadamente para atraer momentaneamente su atención. La investigación en su conjunto no es una sesión sin sentido, en la que todos desahogan sus quejas sin tener indicios que aportar o donde apoyarlos. La investigación tampoco es algo que uno hace un día, después de haber "cubierto" el currículo prescrito. La investigación como método significa que el profesor y sus alumnos identificarán un problema que es para ellos de considerable preocupación, así como para nuestra sociedad, y que se examinarán los hechos y valores relevantes según unos criterios.

La investigación en los estudios sociales es interdisciplinar. Esto no quiere decir "cubrir" consecutivamente un tema desde el punto de vista de la historia, la antropología, la geografía, etc. Ser interdisciplinar, tal como nosotros lo definimos, implica el

uso de datos de todas las ciencias sociales, así como de disciplinas que puede que no estén clasificadas como ciencias sociales. El uso consciente de datos de muchas fuentes está diseñado para ayudar al alumno en la solución de problemas: de nuevo queremos definir la palabra "problema" con precisión, ya que un proceso de magia lingüística ha distorsionado el término. Generalmente, se denominan como "problemas" en los libros de texto de estudios sociales, a las cuestiones y temas. Pero desde el punto de vista de la investigación reflexiva, un problema no es un problema si no es sentido, definido o percibido por individuos concretos como tal problema. Los alumnos muestran ciertos síntomas bastantes inequívocos cuando están preocupados por un problema: voluntariamente preguntan y voluntariamente contribuyen a su resolución; sus respuestas tienden a ser expresadas en términos fuertes, emotivos; lo que dicen, a menudo tiende a ser inconsistente e irracional. Muchas declaraciones estudiantiles, a pesar de, o a causa del fervor con que se mantienen, tienden a reflejar una visión simplificada del mundo. Mucho de lo que dicen está malinformado o sin apoyos sólidos.

La mayoría de los profesores de estudios sociales reconocen estos síntomas. A la mayoría nos gustaría dedicar tiempo a temas que generasen los tipos de comportamientos descritos anteriormente y usualmente llamados, simplemente, "interés". Sin embargo, frecuentemente, tenemos un sentido de culpabilidad que nos obliga a "seguir adelante" para "cumplir" el temario que tradicionalmente se señala en el libro de texto y que generalmente, sin haber reflexionado sobre ello, nos sentimos obligados a dar. El planteamiento reformista es que lo que "despierta el interés de los alumnos" no es tangencial, ni tampoco algo a lo que nos dedicamos cuando el currículo convencional fracasa: lo que genera problemas para los alumnos es parte de, o buena parte de, lo significativo de los estudios sociales.

Creemos que la investigación no es una técnica ni una estrategia. La investigación presupone toda una posición filosófica. La investigación se basa en una serie de supuestos ontológicos. Hay ciertos planteamientos epistemológicos inherentes en el concepto de investigación. Se deben tener ciertas ideas acerca de la naturaleza de los valores. Debemos tener cierta postura de respeto a la esencia de la naturaleza humana y a la teoría de la mente. La investigación es un método, en el sentido original del término: un modo de búsqueda del conocimiento.

Contenido.

Hemos visto que los contenidos desde el planteamiento de transmisión de la ciudadanía consisten en hechos, principios, y conceptos, lógicamente organizados bien por tradición o por consenso de expertos en la materia. En la selección del contenido, el planteamiento de la investigación reflexiva es similar al de las ciencias sociales (es decir, la investigación en las ciencias sociales). En vez de definir el contenido por adelantado como la organización de cierta información, se define el contenido como los datos de investigación. Esta es una diferencia crítica: la información son simplemente hechos sin relación a ningún objetivo del contexto. Los datos, por otro lado, se definen como los aspectos necesarios para solucionar un problema. Los sinónimos de datos son las "pistas" e "indicios". En un cuento de misterio clásico, una pista abre el camino hacia la solución del crimen. El dato, en los estudios sociales, es cualquier cosa necesaria para solucionar un problema generado por los alumnos. Un problema se basa en cualquier asunto relevante para sus fines.

Podríamos haber dicho que el contenido de los estudios sociales se basa en las necesidades e intereses de los alumnos, aunque estos términos han sido degradados también. [12] Sería correcto decir que el contenido se basa en lo que los alumnos consideran de máximo interés para ellos. Lo que es de mayor interés para alguien no se da: es algo que hay que deducir y determinar según las bases de su percepción de hechos y valores relevantes. Dadas las conflictivas demandas y las orientaciones de valores de nuestra sociedad, decidir lo que es de máximo interés, es una tarea que requiere toda la energía intelectual y emocional del alumno, toda la destreza del profesor, y tantos datos como puedan ser obtenidos de cualquier fuente disponible.

En resumen, el planteamiento de la investigación reflexiva es que los estudios sociales deberían estar dedicados a la preparación de la ciudadanía, ciudadanía definida como un proceso de toma de decisiones dentro de un contexto socio-político. El método de este planteamiento es la investigación, y los contenidos son datos que tienen que ver con los problemas percibidos por los alumnos y que también son reconocidos como un problema social.

Conclusiones

La discusión precedente posiblemente puede parecer dogmática para algunos. La razón, probablemente, es que nuestra cultura tiende a estar menos preocupada por lo que quiere decir algo, que por cómo funciona, cómo opera. Como cultura, tenemos la tendencia de ser antiteóricos en nuestras orientaciones,[13] y particularmente en la formación de profesores. La aversión por la teoría se combina con un eclecticismo minucioso. Sus consecuencias son profesores que operan a un nivel y se ocultan a sí mismos sus comportamientos y motivaciones reales, con un largo enredo de palabraría mágica. Un típico profesor de estudios sociales probablemente ha sido enseñado por varios científicos sociales, y comprensiblemente habrá absorbido las preocupaciones y métodos de sus profesores. Algunos de estos cursos pueden haber sido impartidos por profesores universitarios que tienen al menos un pie en la tradición reflexiva. Y como es típico, su enseñanza se lleva a cabo en un ambiente conservador, en el que se ha definido a los estudios sociales como la transmisión de contenidos considerados para ser utilizados o necesarios en momentos posteriores. Como consecuencia, el lenguaje de estos profesores refleja una mezcla de los tres planteamientos: transmisión, investigación reflexiva y ciencias sociales. Este embrollo lingüístico ha ocultado, en gran medida lo que los profesores están haciendo realmente.

Si aceptamos la idea de que la teoría es una guía para la práctica y que la teoría conflictiva guía a la práctica en diferentes direcciones, probablemente inconsistentes y autodestructivas, lo que parece que se requiere es claridad conceptual. Los profesores de estudios sociales tienen que identificar las premisas a partir de las cuales operan. Si los profesores desean preparar a los alumnos para la ciudadanía o enseñarles a pensar, necesitan una idea coherente de lo que es la ciudadanía y cómo funciona el pensamiento. Una teoría coherente no proviene de una mezcla indiscriminada de tres tradiciones que definen propósitos, contenidos y métodos diferentes.

El intento de este artículo ha sido describir tres diferentes plateamientos enfrentados en los estudios sociales. Al definir los estudios sociales como una forma de organizar, seleccionar y enseñar contenidos relacionados con la ciudadanía y al describir los tres planteamientos que se han desarrollado con el paso de los años, deseamos aportar la necesaria claridad conceptual. Esperamos que con la comprensión de los tres planteamientos, se pueda bien llegar a ser más coherente, o bien cambiar lo que se está haciendo para ajustarlo a los propios ideales o creencias.

NOTAS

[1] Wesley, E. B. and Wronsky, S. P. (1958): *Teaching Social Studies in High Schools,* D.C. Heath, Boston.

[2] Ver Engle, S. H. "Objectives of the Socials Studies" en Massialas, B. G. (1965): *New Challenges in the Social Studies,* Wadsworth Pub. Co., Belmont.

[3] Brubaker, D.L. (1967): *Alternative Directions of the Social Studies,* International Texbook Co., Scranton.

[4] BAYLES, E. E. (1957): "A Bassic Issue in Democratic Education: Thought Guidance Without Thought Control", *Progressive Education,* 67.

[5] Bury, J. B. (1955): *The Idea of Progress. An Inquiry into Its Growth and Origins,* Dover Pub., New York.

[6] Wyne, J. P. (1963): *Theories of Education,* Harper & Row, New York.

[7] Bigge, M. L. and Hunt, M. P. (1968): *Psychological Foundations of Education,* Harper & Row, New York.

[8] Hunt, M. P. and Metcalf, L. E. (1955): *Teaching High School Social Studies,* Harper and Brother, New York.

[9] Dewey, J. (1951): *The Influence of Darwin on Philosophy,* Henry Holt, New York.

[10] Fenton, E. : "Citizenship as an Objective in the Social Studies", in *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

[11] Barr, R. D. (1969): "The Changing Role of History in the American Public School", Tesis doctoral sin publicar.

[12] Bayles, E. E. and Bruce, L. H. (1966): *Growth of American Educational Thought and Practice,* Harper & Row, New York.

[13] Hofstadter, R. (1963): *Anti Intellectualism in American Life,* Knopf, New York.

Seleccion Comentada de BIBLIOGRAFIA ITALIANA de DIDACTICA de las CIENCIAS SOCIALES

Tal vez uno de los problemas fundamentales en nuestra área de conocimiento reside en la escasez de títulos que ofrece el mercado bibliográfico español, lo que nos obliga inexcusablemente a acudir a referencias bibliográficas extranjeras.

En nuestro país se han introducido bastante ideas del mundo anglosajón, sobre todo del Reino Unido, que han tenido una traducción más o menos acertada en los programas oficiales, así como en las actuaciones de grupos y colectivos de profesores. Ahora bien, son menos conocidas otras escuelas o tendencias que también tienen mucho que decir sobre la enseñanza de las ciencias sociales, en especial de la geografía y la historia, y cuyos postulados y principios se acomodan mejor, en muchos casos, a la situación española.

El Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga ha ido recopilado en los últimos años una bibliografía italiana específica del área. La validez de muchos de sus planteamientos, así como la facilidad del idioma nos han parecido motivos suficientes para incluir una selección monográfica de la misma en el presente número. Esperamos poder ofrecer en números sucesivos bibliografías específicas de otros paises.

Si algo caracteriza el tratamiento de las Ciencias Sociales en Italia, es el hecho de que la extensa producción teórica y bibliográfica existente, presenta un acentuado carácter disciplinar. Se ha profundizado extraordinariamente en algunas asignaturas, sobre todo en la enseñanza de la historia, pero, apenas existen propuestas alternativas que contemplen las ciencias sociales desde una perspectiva global o interdisciplinar. Entendemos que esta circunstancia puede deberse en gran medida a la estructuración y formulación de los programas oficiales de enseñanza

La revisión en 1985 del programa para la Escuela Elemental (6/11 años), ha supuesto un gran impulso para replantearse una enseñanza diferente de la historia, la geografía y los estudios sociales, apareciendo gran cantidad de obras que lo desarrollan desde diferentes perspectivas.

Frente a esto, el programa de la Escuela Media Inferior (11/14 años), presenta la característica de estar desfasado en el tiempo, ya que permanece vigente desde 1979. Sin embargo, también han aparecido bastantes publicaciones reclamando su revisión y explicitando modelos alternativos.

Por último, quisiéramos señalar que para la selección bibliográfica, los criterios utilizados han sido primero el de la antiguedad y en segundo lugar el de la relevancia que pueda tener la obra para la situación española. Esperamos que esta selección contribuya a iluminar el debate que sostenemos los profesionales del área.

AJELLO, A. Mª. y BOMBI, A. S. (1987): ***Studi sociali e conoscenze economiche. Un curriculo per la scuola elementare***, La Nuova Italia, Firenze.
Las autoras ofrecen una interesante contribución a la didáctica de los estudios sociales del nuevo programa italiano, contribución que ha sido experimentada con notable éxito en la escuela. En su libro nos sugieren una amplia gama de actividades didácticas para desarrollar en la escuela primaria.

ALBANO, I. e oltri (1985): ***La memoria e l'ascolto. Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo***, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
La obra relata una serie de interesantes experiencias realizadas por miembros del M.C. italiano sobre la enseñanza de la historia, partiendo del uso de la historia oral y del empleo de técnicas de investigación histórica, siempre para la escuela primaria.

ALBERTI, S. e LAZZARETTO, A. a cura di (1987): ***Quale storia insegnare?***, U.C.I.M., Roma.
Breve obra destinada a los profesores de enseñanza secundaria, en la que se recogen abundantes sugerencias para la enseñanza de cada una de las etapas cronológicas de la historia.

ANTISERI, D. (1971): ***Epistemologia contemporanea e didattica della storia***, Armando, Roma.
El autor de esta obra ya clásica, se mueve dentro del paradigma Hempel-Popper y trata de responder a la cuestión de si es posible el estudio de la historia del mismo modo que el de la física o la biología. Una idea fundamental del libro es la distinción entre explicación científica objetiva e interpretación ideológica.

ANTISERI, D. e MASON, L. (1986): ***L'insegnamento della storia***, S.E.I., Torino.
Tras analizar el nuevo programa italiano, los autores nos muestran algunas experiencias realizadas en primer y segundo ciclo de la escuela elemental, que suponen un serio intento de renovar el curriculo de historia en esta etapa escolar.

BACCHI, Mª. e oltri (1988): ***Tempo e spazio dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche***, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
La numerosa colaboración de autores que participan en este libro, tiene como resultado un profundo análisis del tiempo y del espacio en sus dimensiones didácticas. Junto a ideas ya clásicas sobre estos temas, aparecen nuevos y útiles enfoques para su trabajo en la escuela primaria y secundaria.

BENDAZZI, W. (1982): ***Un curricolo di storia. Esperienze d'insegnamento nella Scuola Media***, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
Desarrollando un planteamiento excesivamente disciplinar, el autor se cuestiona y trata de resolver de una forma práctica en su libro la construcción de un currículo de historia

BENDAZZI, W. e GORI, R. (1986): ***I programmi della scuola elementare. Storia, geografia, studi sociali, religione***, Armando, Roma.
La obra, abundando en la óptica disciplinar, puede parecer extraña a los profesores españoles, sin embargo ofrece numerosas sugerencias y ejemplos de actividades para la escuela primaria.

BENIGNO, L. e oltri (1986): ***La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze***, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
Recoge las aportaciones de diversos autores en un serio trabajo de análisis sobre la enseñanza de la historia. Muy interesante la primera parte con los artículos de Perona, Gusso y Mattozzi sobre la responsabilidad didáctica de la historia contemporánea, la enseñanza histórico-social y el currículo vertical y los objetivos de la educación histórica respectivamente.

BERTI, A. E. e BOMBI, A. S. (1981): ***Il mondo economico nel bambino***, La Nuova Italia, Firenze.
El libro presenta los resultados de una experimentación sobre la formación de los conceptos económicos, políticos y sociales en el niño. En su introducción ofrece, de modo exhaustivo, una panorámica de los estudios realizados sobre el tema, así como una confrontación de las teorías existentes.

BERTONDINI, A. e BELLANOVA, B. (1986): ***I programmi didattici per la scuola elementare. Storia, geografia, studi sociali***, Edizioni Magistero, Bologna.
Es un intento, adecuado al programa italiano, de buscar la integración entre las tres disciplinas, tratando de superar la estructuración jerárquica que éstas han mantenido tradicionalmente.

BOGNANDI, L., CAGNI, G. e MELOCCHI, S. (1987): ***Nuovi programmi per la scuola elementare. Storia***, Edizioni Scuola Vita, Milano.
Los autores afirman la posibilidad de enseñar historia en la escuela elemental; nos sugieren un detallado itinerario didáctico, curso por curso, basado en un planteamiento más antropológico que histórico en el sentido estrictamente científico.

BONFIGLIOLI, R. e oltri (1989): ***Curriculo di storia nella scuola elementare***, Giunti & Lisciani Ed., Teramo.
Interesante reflexión teórica sobre la enseñanza de la historia; siguiendo el modelo de Bloom, nos ofrece un instrumento eminentemente operativo para la escuela primaria.

BRUSA, A. e oltri (1985): ***Ricerca e didattica. Uso delle fonti e insegnamento de la storia***, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
Constitye un notable intento de aproximar las fuentes históricas a la escuela superando los problemas didácticos que ello conlleva. En las diversas contribuciones que constituyen la obra, se utilizan fuentes históricas de muy diverso tipo: novela, arqueología industrial, agricultura, población, etc., observándose en ellas una concepción reformadora de la historia y su función educativa.

BRUSA, A. (1988): ***Guida al manuale di storia***, Ed. Riuniti, Roma.
El autor, rechazando la premisa de la bondad o la maldad del libro de texto independiente del uso que de él se haga, intenta mostrar diversas formas de empleo que contribuyan a una mejora de la enseñanza/aprendizaje de la historia. Partiendo de los manuales más difundidos en la escuela media italiana, ilustra la construcción de un currículo avanzado, estimulando al profesor para un uso diferente e inteligente de los mismos.

CALDO, C. e DEMATTEIS, C. L. (1989): ***Didattica della geografia nella scuola dell'obbligo***, La Nuova Italia, Firenze.
Los autores tras mostrar la potencialidad educativa de la geografía, presentan diversos ensayos de metodología didáctica, en particular la técnica de Mastery Learnig.

CALVANI, A. (1986): ***L'insegnamento della storia nella scuola elementare***, La Nuova Italia, Firenze.
Tras una profunda reflexión teórica sobre

la psicología de la edad evolutiva y las nuevas corrientes historiográficas, el autor nos expone una hipótesis curricular que responde a las preguntas ¿qué cosa es esencial aprender de la historia?, ¿cuáles son las condiciones psicológicas infantiles que permiten tal aprendizaje? y ¿qué estrategias didácticas seguir?

CALVANI, A. (1988): ***Il bambino, il tempo, la storia*** , La Nuova Italia, Firenze.
Tras revisar exhaustivamente la contribución de la psicología post-piagetiana al tema de la comprensión del tiempo, desarrolla una propuesta operativa de trabajo en la que se ofrece a los profesores, desde el plano curricular, una hipótesis concreta de articulación y desde el plano de los objetivos cognitivos una taxonomía analítica de la habilidad potencial que el trabajo histórico elemental puede desarrollar.

CARAZZI, Mª. (1979): ***Geografia. Per conoscere l'ambiente***, Feltrinelli, Milano.
Constituye una aportación positiva a la renovación metodológica y de campo en el estudio de la geografía, ofreciendo un nuevo modelo teórico para la práctica cotidiana de su enseñanza.

DALLARI, M. (1986): ***Guardare intorno. Un aproccio pedagogico alla cultura visuale e audiovisiva***, La Nuova Italia, Firenze.
El autor pretende ayudar a la alfabetización de enseñantes y alumnos en el lenguaje del cine, la televisión y el tebeo, así como en el arte figurativo contemporáneo y moderno a los que concede un elevado valor educativo.

DAVYDOVNA, T. (1986): ***Il senso del tempo nei bambini in età pre-scolare***, La Nuova Italia, Firenze.
Esta obra soviética traducida al italiano, ofrece una valiosa guía metodológica para trabajar el desarrollo del sentido del tiempo en los niños hasta los siete años.

DE BARTOLOMEIS, F. e oltri (1983): ***Problemi di didattica della geografia***, Loescher, Torino.
La obra recoge algunas de las aportaciones de las Jornadas "Escuela y transformación social. El rol de la geografía", que organizadas por la Asociación Italiana de Enseñantes de Geografía sirvieron para establecer una nueva base conceptual para su enseñanza. De gran interés los capítulos dedicados al significado de la enseñanza de la geografía y a la investigación geográfica en el proceso educativo.

FALTERI, P. e LAZZARIN, G. (1986): ***Tempo, memoria, identita*** , La Nuova Italia, Firenze.
Desde la perspectiva del Movimiento de Cooperación italiano, la obra muestra diversas experiencias que tratan de superar la crisis de la enseñanza tradicional de la historia, propugnando la necesidad de trabajar en la escuela, de forma diferente, para una formación histórica de base.

FAMOSO, N. : (1989): ***Una rete di concetti per catturare il mondo. L'insegnamento della geografia nella scuola dell'obbligo***, C.U.E.C.M., Catania.
Interesante reflexión sobre el papel de la geografía a la luz de los nuevas teorías educativas.

FORTE, B. e RAGOGNA, G. (1988): ***La geografia nella scuola elementare***, La Scuola, Brescia.
En la primera parte del libro se analiza el actual debate sobre la identidad disciplinar de la geografía, así como los principales problemas que presenta su enseñanza. En la segunda parte se ofrece una propuesta curricular bastante detallada.

GHELFI, D. (1987): ***Didattica della geografia. Spazi e uomini a confronto***, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
Analiza la contribución de la geografía a una forma diferente de hacer escuela, capaz de responder a las necesidades reales de los niños y jóvenes de hoy, permiténdoles integrarse productivamente en la sociedad y la cultura contemporánea.

GIRARDET, H. (1987): ***Storia, geografa e studi sociali nella scuola elementare***, La Nuova Italia, Firenze.
Ante los cambios introducidos en los nuevos programas italianos, la autora propone en la obra una lectura comprensiva de los presupuestos culturales, teóricos y prácticos que los inspiran, sugiriendo a los profesores instrumentos operativos para modificar su actuación profesional.

GRUPPO UNIVERSITÀ-SCUOLA (1984): ***Proposte per un curriculo elementare***, La Nuova Italia, Firenze.
En la obra se exponen los resultados de las experiencias realizadas por uno de los grupos italianos más productivos en cuanto a propuestas curriculares. De la primera parte destacan dos capítulos dedicados al análisis de la formación de los conceptos de espacio y tiempo. En la tercera parte se examina el estudio de la realidad humana y social, a través de un itinerario basado en el estudio de los documentos.

GUARRACINO, S. (1981): ***Il raconto e la ragione. La storia nella scuola elementare***, Nuova Guaraldi, Firenze.
Es una propuesta de revisión radical de la enseñanza de la historia en la escuela elemental, centrada en la formación de las categorías históricas. Muy importantes las páginas dedicadas al espacio histórico, el tiempo histórico, el hecho histórico, las fuentes y la explicación histórica.

GUARRACINO, S. y RAGAZZINI, D. (1980): ***Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi***, Feltrinelli, Milano.
En esta extensa obra, eminentemente teórica, se examinan los problemas inherentes a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, así como también se analizan las relaciones entre la historiografía y la enseñanza de la historia. Si bien el campo de análisis no está directamente relacionado con la escuela primaria, sus conclusiones pueden servir de gran ayuda al profesorado de este nivel.

GUARRACINO, S. (1983): ***Guida alla storiografia e didattica della storia. Per insegnanti di scuola media e superiore***, Ed. Riuniti, Roma.
La obra hace un profundo recorrido sobre la historia de la enseñanza de la historia en Italia. De gran interés las páginas dedicadas al diseño curricular y a los objetivos formativos de la enseñanza de la historia.

GUARRACINO, S. (1987): ***Guida alla prima storia. Per insegnanti della scuola elementare***, Ed. Riuniti, Roma.
A partir de una lectura avanzada y constructiva del nuevo programa, presenta una alternativa curricular que dé sentido a la "primera historia" que se ofrece al alumno en la escuela. Esta alternativa se centra, básicamente, en un análisis rico y atractivo de las relaciones entre el presente y el pasado.

GUARRACINO, S. (1987): ***La realtà del passato. Saggi sull'insegnamento della storia***, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
Reune una amplia serie de artículos que el autor ha publicado en diferentes revistas. Especial interés tienen los capítulos en los que justifica la presencia de la historia en el currículo escolar, así como los dedicados

al libro de texto y la enseñanza de la historia.

GUERZONI, T. e TELMON, V. (1986): ***Le scienze sociali nell'educazione oggi***, Cappelli Editore, Bologna.
Recoge las conferencias dictadas durante un curso de perfeccionamiento de profesores de ciencias sociales. Además de las aportaciones italianas, son muy interesantes las contribuciones de Mehlinger y Suchodolski analizando la enseñanza de las ciencias sociales desde dos perspectivas ideológicas diferentes.

LANDI, L. (1988): ***Metodi e tecniche per insegnare storia nella scuola elementare***, Giunti & Lisciani Ed., Teramo.
Tras una primera parte teórica en la que el autor analiza algunas cuestiones epistemológicas y conceptuales de la historia, nos expone, en la segunda parte, un modelo experimentado para el estudio de la historia local, modelo interdisciplinar que aporta ideas interesantes.

LEONE, U. (1989): ***Geografia per l'ambiente***, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
Ofrece un interesante marco teórico donde se analizan las implicaciones del hombre con el medio ambiente, concretamente con la degradación de la calidad de vida, contrastando ese marco teórico con algunas situaciones concretas italianas.

MONACO, C. (1989): ***La storia e il suo insegnamento,*** Editrice Italiana, Teramo.
Asumiendo que el objeto del estudio histórico no puede ser sólo la historia tradicional, el autor plantea que los fines del aprendizaje histórico deben ser internos a los procedimientos a través de los cuales se desarrolla la investigación histórica. Frente a una didáctica basada en secuencias cronológicas, defiende una didáctica basada en secuencias lógicas y en la capacidad de comprensión.

MUZI, M. (1983): ***Geografia, una "nuova" scienza sociale***, Liguri Editore, Napoli.
A partir de las nuevas tendencias geográficas, la autora establece modelos didácticos alternativos al modelo tradicional de formación geográfica. Particular interés tiene el capítulo dedicado al análisis del valor formativo de la geografía.

PAGNOTELLA, I. (1983): ***La didattica della geografia***, Panozzo Ed., Rimini.
Partiendo de una revisión de la geografía moderna, el autor sugiere una serie de interesantes reflexiones para el estudio de la geografía, sirviéndose de la observación del medio próximo al alumno de la escuela primaria.

PASSERINI, L. (1988): ***Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria***, La Nuova Italia, Firenze.
La obra analiza el tema de los testimonio orales, concretamente de la memoria, como fuentes de la historia. Dedica particular atención a la dimensión didáctica y a la relación entre la transmisión del conocimiento y la concepción del tiempo y de la identidad.

PATANE, L. e TOMARCHIO, Mº. (1988): ***Procedure didattiche oggettivanti e senso del tempo nell'insegnamento della storia***, Triangale Editore, Catania.
La obra es el resultado de una experiencia desarrollada por los autores, en la que comprueban cómo la metodología adoptada para desarrollar el sentido del tiempo en los alumnos es fundamental para que adquieran una mejor comprensión de la historia.

PONTECORVO, C. a cura di (1983): ***Storia e processi di conoscenza***, Loescher, Torino.

Ofrece una amplia panorámica sobre los problemas que giran en torno a la enseñanza de la historia. De gran interés son los capítulos de Landi y Girardet en los que desarrollan una profunda reflexión sobre el sentido de los estudios histórico-sociales y el currículo de historia como construcción de redes curriculares.

PONTECORVO, C. a cura di (1987): ***Insegnare con i nuovi programmi nella scuola elementare. Geografia***, Fabbri Ed., Milano.
Los autores hacen valiosas sugerencias, desde una perspectiva disciplinar, sobre cómo desarrollar el nuevo currículo de geografía en la escuela. Muy interesante el capítulo dedicado a la construcción del pensamiento espacial en el niño.

PONTECORVO, C. a cura di (1987): ***Insegnare con i nuovi programmi nella scuola elementare. Storia*** , Fabbri Ed., Milano.
Plantea una nueva forma de hacer historia en la escuela para los jóvenes de los años 90. Bastante crítica con el programa ministerial italiano, ofrece soluciones interdisciplinares y un cambio radical en la metodología de su enseñanza-aprendizaje.

RESCIGNO, G. (1986): ***Geografia del microterritorio***, La Nuova Italia, Firenze.
La obra relata una serie de experiencias desarrolladas en la escuela media italiana, en las que se adoptan nuevos métodos didácticos para el estudio geográfico del entorno. El autor nos sugiere nuevas formas, altamente educativas, de lectura del territorio.

RICCABONE, P. (1984): ***Didattica della storia e dell'educazione civica***, Editrice La Scuola, Brescia.
El autor tras analizar la dimensión de la historia, defiende en la obra que la educación en el sentido histórico es un requisito imprescindible para la posterior enseñanza de la historia. Hace una valiosa exposición sobre el empleo de diversas metodologías y recursos para la enseñanza de la disciplina.

SCIOLLA, G. C. (1989): ***Insegnare l'arte. Proposte didattiche per la lettura degli oggetti artistici***, La Nuova Italia, Firenze.
La obra ofrece al docente de la disciplina artística un dossier práctico de trabajo; en la primera parte, teórica, se aborda el problema de la lectura de la obra de arte, en la segunda parte se ofrecen diversos ejemplos de análisis histórico-crítico.

SPIAZZI, G., BLEZZA, S. y PEZZETTA, S. (1987): ***Storia, geografia, studi sociali nella nuova scuola elementare***, Le Monnier, Firenze.
Partiendo de una reflexión sobre el programa italiano, los autores realizan un análisis del significado de estas disciplinas en la escuela primaria, presentado diversas propuestas didácticas interdisciplinares.

TAFFAREL, L. (1987): ***Storia del bambino, storia dell'huomo***, Quattro Venti, Urbino.
En la primera parte del libro se profundiza en el lenguaje de la disciplina histórica, así como en los problemas psicológicos y pedagógicos de su enseñanza. La segunda parte presenta una sugerente propuesta de contenidos y sugerencias didácticas junto a las redes conceptuales que se pretenden desarrollar en el alumno.

VALDAMBRINI, A. Mª. (1987): ***La didattica della storia nei nuovi programmmi della scuola elementare***, Giunti & Lisciani Ed., Teramo.
Tras analizar las exigencias límites y capacidades del niño para el aprendizaje de la historia, plantea una nueva forma de hacer

historia en la escuela elemental, basada fundamentalmente en la investigación.

VARIOS (1977): ***Scienze sociali e riforma della scuola secondaria***, Giulio Einaudi Ed., Torino.
La obra, de gran interés, recoge la propuesta reformadora del Consiglio Italiano per le Scienze Sociali de una enseñanza integrada de las ciencias sociales por bloques de problemas, estrechamente ligadas a la enseñanza de la historia. Muy atrevida y profunda la reflexión que plantea de unas ciencias sociales útiles para la vida de los alumnos.

VARIOS (1980): ***Quale cultura per la nuova scuola secondaria***, La Nuova Italia, Firenza.
Ofrece una interesante reflexión sobre el papel de las ciencias sociales en esta etapa educativa. El capítulo de Thiery "Experiencia y conocimiento del arte" desarrolla valiosas sugerencias para la enseñanza de esta disciplina.

VISALBERGHI, A., a cura di, (1985): ***Scuola e cultura di pace. Suggerimenti per gli insegnanti***, La Nuova Italia, Firenze.
Sugerente obra que analiza la labor de la escuela en la formación de ciudadanos responsables y por tanto la divulgación de una cultura de paz como uno de los retos que los profesores deben afrontar. En el libro se nos muestra cómo se puede difundir esta cultura de paz desde diversas disciplinas.

ZUCCHINI, G.L. (1990): ***Educare all'ambiente. Una lettura didattica dei beni naturali e culturali***, La Nuova Italia, Firenze.
Nos ofrece una amplia propuesta para la investigación del medio, no sólo en su marco físico sino cultural; son de gran interés los capítulos dedicados a la ciudad y la vivienda, al territorio sonoro y a la música. Todo ello, desde una perspectiva comprometida con la salvaguardia de un patrimonio irrepetible e insustituible para el hombre y con la calidad de vida.

Ernesto Gómez Rodríguez

BIBLIOGRAFIA
RESEÑAS

MARTINEZ RUIZ, E. y MAQUEDA ABREU, C. (1989)
La Historia y las Ciencias Humanas . Didáctica y Técnicas de Estudio.
Ed. Istmo, Madrid, 324 pp.

En una introducción de dos páginas, nos exponen la finalidad de la obra: familiarizar al alumno con las técnicas básicas que le proporcionen un bagaje didáctico para cuando se dedique a la enseñanza.

Comienzan, tratando de las "técnicas bibliográficas", para que el alumno sepa elegir las obras más provechosas para su formación profesional. Dedican un apartado a "la ficha y el fichero bibliográfico"; un segundo, a "la lectura del libro de Historia", y un tercero a "la recensión bibliográfica y el esquema de contenidos". También tratan el "comentario de texto", destacando el valor formativo de este ejercicio y la forma de realizarlo, diferenciando el "comentario de texto en el nivel medio" de "el comentario de texto en la Universidad". Para facilitar la comprensión, presentan un ejercicio desarrollado sobre temas idóneos para cada uno de los niveles. Finalizan analizando "el posible uso del comentario de texto".

Más tarde fijan su atención en "el mapa histórico", destacando las ventajas que tiene su uso, así como su valor informativo y de cómo se confecciona, ofreciendo ejemplos detallados. A renglón seguido se ocupan del "organigrama", su confección y empleo. Para su confección ofrecen cinco ejemplos y cuatro para su empleo. A continuación tratan de "los gráficos" y sus distintos tipos. Para todos ellos ofrecen abundancia de modelos. Dedican un apartado al "comentario y usos de los gráficos", con un extenso y detallado ejercicio práctico.

No olvidan la importancia de la "imagen" como transmisora de conocimientos y aseguran que *la imagen se identifica con la idea en tanto que las palabras la sugieren.* Efectuan un estudio detallado de los tipos de lenguaje visual, tratando las imágenes fijas y su clasificación y la imagen artística, con su inestimable contenido histórico. Más tarde dan normas para una lectura estructural de la imagen, siguiendo un orden: "Lectura connotativa", "Lectura denotativa", "Elementos del lenguaje de la imagen" y "Lectura estructural del núcleo".

Como colofón de este tema ofrecen una "Aplicación práctica de la teoría de la imagen", tomando como objeto "La libertad conduciendo al pueblo" de Delacroix, realizando un estudio detallado de todas las imágenes, entorno y características que la obra ofrece para, a renglón seguido, hacer lo mismo sobre "El comentario histórico de una obra de arte". Finalmente, sugieren una serie de estampas de famosos cuadros de pintura, fotografías, imágenes y grabados sobre los que practicar.

Otro tema tratado es "La Visita al Archivo" y lo comienzan, tratando las características de estos "almacenes de la Historia" y su distinta dinámica. A continuación, dedican un apartado a la "planificación de la visita", señalando las ventajas que tiene tanto para los alumnos de nivel medio como universitario, puesto que para todos

es de gran interés. En el apartado "La elección de fondos. La organización del alumnado", nos dan normas sobre las características que deben de tener los documentos, con el fin de despertar la atención e interés en el alumno y la forma de agruparlos para realizar, por último, una puesta en común.

También dedican su atención a "La visita al Museo". En el primer apartado advierten de la necesidad de adecuar el tiempo que se dedique a ella y la selección de obras adecuadas a la edad media de los alumnos. Luego nos ofrecen la forma más idónea y pedagógica de organizar la visita, evitando los inconvenientes de una inadecuada masificación ante un cuadro o una obra. Más tarde proponen tres formas, destacando lo positivo de cada una de ellas, de organizar y aprovechar al máximo el desplazamiento a un museo. No olvidan tratar de las ventajas que, para el estudio de la Historia, referido especialmente a la Prehistoria, tienen ciertas secciones de un Museo, sobre todo los que poseen restos y utensilios del Paleolítico y del Neolítico. Finalizan el capítulo dedicando un apartado especial a "El universitario y el Museo", con orientaciones y consejos prácticos.

Asimismo analizan "La Excursión", y las características que conforman esta actividad de acuerdo con el nivel de los alumnos y los fines que se persiguen. Se detienen en la elección del itinerario y la realización del proyecto, detallando las condiciones en las que se debe realizar esta actividad y la forma de llevarla a la práctica, con el fin de obtener el mejor resultado posible. El siguiente apartado se dedica a "La memoria y otros pormenores de la excursión", dando normas prácticas para obtener resultados positivos de esta actividad. Especial atención dedican a "El universitario y la excursión" por su particular formación, su interés más específico y posibilidades más amplias.

Son partidarios de "Las Técnicas de Grupo". En la introducción abogan por una enseñanza participativa combinada con la exposición magistral, destacando el valor intrínseco de cada una de ellas. En "Los Grupos de Trabajo" nos ofrecen especialmente tres: "Equipos de trabajo", "Grupo coloquial" y "Grupo clásico", abogando por su implantación en las Escuelas Universitarias de Magisterio por ser idóneas para la preparación de los futuros profesores y aplicables a la enseñanza en E.G.B..

Más tarde tratan de las "Técnicas de Trabajo", de cómo se plantean en clase y de las diferentes formas en que se pueden llevar a efectos: el panel, la mesa redonda, el simposio, el diálogo, la conferencia y las jornadas, destacando las características de cada una de ellas. Luego ofrecen técnicas para grupos grandes: el debate, el foro y la asamblea y "discusiones en grupos pequeños": seminarios de trabajo, la entrevista y juegos y simulaciones, específicamente tratados. Más adelante fijan su atención en "la Clase Magistral. La Conferencia. Los Apuntes", los dos primeros como transmisión oral de conocimiento y el tercero, como recogida de datos a vuela pluma frente a los anteriores. Subrayan los defectos que tiene este sistema sin que, por ello, aboguen por su total desaparición. En la "Lección y la conferencia" destacan los incovenientes de la lección magistral al uso, y la lección a secas, por los resultados negativos y la forma de corregirlos. En "Los apuntes" niegan categóricamente valor pedagógico al sistema tradicional porque se reducen a obligar al alumno a un aprendizaje exclusivamente memorístico y a una repetición del tema al pie de la letra. Proponen un cambio en esta actividad, señalando las condiciones en que se ha de desenvolver para obtener un resultado positivo.

Cierra el extenso trabajo una "Orientación bibliográfica" que nos pone en contacto con obras de 78 autores para que podamos ampliar nuestro conocimiento sobre la materia y estemos en condiciones de acudir al que, o a los que nos sean más útiles en casos específicos.

Despúes de un estudio detenido, llegamos a la conclusión de que es un trabajo de gran utilidad para los que nos dedicamos a la enseñanza. El mérito importantísimo de esta obra es que, toda ella, está cuajada de consejos y orientaciones prácticas; que toda ella es el producto de una larga experiencia pedagógica cuyos resultados han sido muy positivos y que toda ella escapa a una enseñanza exclusivamente teórica al uso tradicional, inoperante, memorística, aburrida y negativa.

Si conseguimos asimilar sus propuestas, ponerlas en práctica y adaptarlas a las circunstancias particulares de nuestro alumnado, habremos dado un paso gigantesco para mejorar la calidad de la enseñanza, porque los cimientos en que se basa esta tan cacareada "calidad" son la formación profesional del docente y su actitud positiva frente a la juventud que ha de instruir y formar.

Mª del Carmen Moreno.

L'ESPACE GEOGRAPHIQUE nº 2, Avril/Juin 1989.

La revista L'ESPACE GEOGRAPHIQUE ha dedicado un número monográfico a temas de educación geográfica. Inicia sus páginas con un debate "La géographie et ses enseignements" participando ROGER BRUNET, REMY KNAFOU, JEAN LUC PIVETEAU, etc., enunciando cuales son los contenidos del dosier. El primer bloque de artículos está dedicado a la cuestión ¿Qué geografía enseñar?, y las contribuciones fundamentan temas relacionados con la unidad y particularidad de la geografía. En la segunda parte de la revista, los artículos están dedicados a resolver problemas en torno a su enseñanza. La tercera sección plantea un debate sobre los programas. Finaliza con una significativa presencia de "Documentos" que sirven de punto de ejemplificación para los temas anteriormente mencionados.

Destacamos los artículos siguientes:

CLARY M. y FERRAS, R. : Géographie, *à l'ecole et au-delà*, pp. 120-122.
Centran el núcleo de su discurso sobre las siguientes cuestiones: "Los conceptos no se presentan nunca aislados, siempre en interacción. Un concepto adquiere sentido dentro de un contexto, de una red conceptual". Sugieren cómo unos mismos conceptos pueden trabajarse desde la escuela primaria hasta la universidad (lugar, cantidad, espacio, territorio, distancia/escala, entorno...).

CLAVAL, P.: *La place de la géographie dans l'enseignements*, pp. 123-124.
Los geografos establecen relaciones verticales y horizontales; siempre se plantean preguntas sobre las cuestiones de la representación del mundo; analizan las leyes de la regularidad que caracterizan las relaciones verticales y horizontales; organizan el conjunto de hechos que conducen a la diferenciación de los paisajes; estudian actividades, flujos, problemas y disfuncionalidades que situan a la geografía en un punto de partida para la reflexión del territorio y sus sistemas de ordenamiento. Claval plantea la necesidad de que estos temas lleguen a la enseñanza secundaria,

con el tratamiento didáctico adecuado para ser entendidos por los jóvenes estudiantes.

GUILMAULT, C. : *Une mise en ordre didactique des concepts*, pp.125-126.
Plantea cuestiones sobre distinción de conceptos, procesos y propiedades adecuándolos a un esquema curricular por ciclos.
En el ciclo de observación (cursos 6º y 5º), estudio de los procesos de localización, repartición, aglomeración, dispersión, crecimiento, desarrollo, migración y adaptación. Adquisición de los conceptos de escala, actividad, función, forma. Distinción de las propiedades de densidad y mobilidad.
En el ciclo de orientación (4º y 3º), profundizan en los temas anteriores y añaden sobre los procesos: concentración, centralización, información, atracción; en los conceptos: límite, contacto, equilibrio y desequilibrio; y en las propiedades: estabilidad, inercia, dinamicidad , etc.
En el ciclo terminal (2º y 1º) acumulan los temas anteriores y proponen en la lista de procesos: diferenciación, mutación, alteración, yuxtaposición,...; en los conceptos: política, valores, indicador, estructura, sistema, modelo,...; y en las propiedades: polaridad, centralidad, jerarquía, gradiente, etc.
Las limitaciones de espacio obligan a cerrar este comentario sugiriendo una lectura atenta de todos los artículos de este número monográfico.

Roser Calaf

NOVEDADES

LIBROS

BECCHI, E. e oltri (1990)
Educare allo spazio.
La Nuova Italia, Firenze.

BLYTH, J. (1989)
History in Primary Schools.
Open University Press, Stratford.

BOOTH, M., CULPIN, C. and MACINTOSH, H. (1987)
Teaching GCSE. History.
Hodder and Stoughton, London.

BRADLEY COMMISION ON HISTORY IN SCHOOLS (1988)
Building a history curriculum: Guidelines for teaching history in school.
Educational Excellence Network, Washington, DC.

CALDERO, J., CALVO, B. y GONZALEZ-MORO, Mª. E. (1990)
Experiencias didácticas en Ciencias Sociales.
ICE Unv. de Salamanca, Salamanca.

CAMPBELL, J. and LITTLE, V. (ed.) (1989)
Humanities in the Primary School.
The Falmer Press, London.

CUBAN, L. (1990)
Handbook of research on social studies teaching and learning.
Macmillan, New York.

DE BARTOLOMEIS, F. (1990)
Girare intorno all'arte.
La Nuova Italia, Firenze.

D.E.S. (1989)
The teaching and learning of History and Geography.
HMSO, London.

FIEN, J. and GERBER, R. (ed.) (1988)
Teaching Geography for a Better World.
Oliver & Boyd, London.

GAGNON, P. and The BRADLEY COMMISION ON HISTORY IN SCHOOLS (eds.) (1989)
Historical literacy: The case for history in American education.
Macmillan, New York.

GIROUX, H. A. (1990)
Los profesores como intelectuales
Paidós/MEC., Barcelona.

RAVITCH, D. and FINN, C. E. (1987)
What do our 17 year-old know?
Harper & Row, New York.

RUBIO ROJAS, A. (1989)
Cáceres. Ciudad histórico-artística
Guadiloba, Cáceres.

SLATER, J. (1989)
The politics of History Teaching. A humanity dehumanized?
Institute of Education. University of London, London.

WHITROW, G. J. (1990)
El tiempo en la historia.
Crítica, Barcelona.

ARTICULOS

BARRAGAN MEDERO, F. (1990)
"La selección de contenidos en Ciencias Sociales".
Qurriculum, 1, 93-106.

BROPHY, J. (1990)
"Teaching social studies for understanding and higher order applications".
The Elementary School Journal, March, 351-418.

DE VERA FERRE, J.R. y otros (1990)
"Recursos didácticos en la enseñanza de la geografía".
Número monográfico en *Apuntes de Educación. Serie Ciencias Sociales*, 37.

FERNANDEZ NIEVA, J. (1989)
"El valor formativo de la Historia. Requisitos teórico-prácticos".
Proserpina. Rev. del Centro Regional de la UNED, 9.

__ (1990)
"Historia, sociedad y ciencias sociales en el contexto del nuevo marco educativo".
Campo Abierto. Revista de la Universidad de Extremadura. E.U. de Formación del Profesorado de Badajoz, 7.

MUSARRA, G. (1990)
"Programmazione e verifica nella didattica della storia".
Ricerche Didattiche, 3, 65-91.

PATRIK, H. (1990)
"Investigating the relationship between aims and practice in the teaching of history".
Research Papers in Education, 5, 2, 97-126.

SALGADO BASSO, I. (1989)
"As conepçòes de história como mediadoras da práctica pedagógica do professor de história".
Didactica, 5, 1-10.

STEVENSON, R. B. (1990)
"Engagement and cognitive challenge in thoughtful social studies classes: a study of student perspectives".
Journal of Curriculum Studies, XXII, 4, 329-342.

THORNTON, S. J. (1990)
"Shuold we be teaching more history?".
Theory and Research in Social Education, XVIII, 1, 53-60.

VARIOS (1990)
"Special Section: Reactions to Charting a Course. Social Studies for the 21st. Century".
Social Education, LIV, 7, 427-446.

MATERIALES CURRICULARES

Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes de Cádiz y Málaga:

Itinerario del Puerto de Santa María (1989). Cuaderno del alumno, Ciclo 12-16, (21 pp.).

Itinerario artístico: Arcos de la Frontera (1987-1990). Cuaderno del profesor, (20 pp.) y dos Cuadernos del alumno, Ciclo 12-16, (14 pp.).

Tarifa (1989). Cuaderno del profesor, (20 pp.).

Itinerario del neoclásico gaditano a través de la obra de Benjumeda (1989). Cuaderno del profesor, (27 pp.).

La catedral de Málaga (1987). Cuaderno del alumno, Ciclo 12-16, (17 pp.).

Conjunto romano del faro de Torrox. Cuaderno del alumno, Ciclo 12-16, (14 pp.).

La alcazaba de Málaga (1988). Cuaderno para el alumno del C. Inicial, (18 pp.).

Museo Mesón de la Victoria: Artes y Costumbres populares de Málaga (1988). Cuaderno del profesor, (44 pp.) y cuatro Cuadernos del alumno: C. Inicial, C. Medio, Ciclo 12-16 y 2º Ciclo de EE.MM.

Acinipo (1988). Cuaderno del alumno, (10 pp.)

Exposición antológica PEDRO de MENA. Málaga (1989). Cuaderno del profesor, (31 pp.) y tres Cuadernos del alumno: C. Medio, Ciclo 12-16 y 2º Ciclo de EE.MM.

El megalitismo en Antequera (1989). Cuaderno del profesor, (33 pp.) y dos Cuadernos del alumno: Ciclo 12-16 y 2º Ciclo de EE.MM.

En los últimos años el sistema educativo se hace consciente de la importancia que tiene la ciudad en el proceso de aprendizaje. Paulatinamente se van imponiendo los principios de la Escuela Nueva: experimentar y conocer de forma directa la realidad que rodea a nuestros alumnos.

La ciudad nos abre sus puertas y tanto desde las administraciones autonómicas, municipales u otros organismos oficiales, como desde la iniciativa privada ha habido una profusión de publicaciones a nivel teórico-científico o, como en el caso que nos ocupa, a nivel didáctico. Es importante recuperar la ciudad como lugar de aprendizaje y a través y en ella que los alumnos adquieran, desarrollen, completen y amplíen sus experiencias.

Los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes se crean en esta dinámica por la Junta de Andalucía con el Decreto 269/1985 (BOJA, 21 de enero de 1986), ubicándose en cada una de las provincias andaluzas con el objetivo de impulsar la función educativa del Patrimonio Histórico-Artístico de Andalucía en los escolares de niveles educativos no universitarios.

La metodología en el campo educativo incluye diversos aspectos como: motivación, dirección-orientación del profesor, proceso que exige la realización de un trabajo, etc. y es aquí donde se definen, haciendo más hincapié las tareas del Gabinete, ofreciendo unas técnicas de trabajo, a través de una amplia selección de materiales, que bien estructuradas incitan a los alumnos a "saber mirar" para ayudar a "saber pensar" por medio de unas actividades de observación, distinción, selección, relación, análisis, interpretación y síntesis con juicios valorativos socioculturales de su medio local.

Por ello, la elaboración de materiales -impresos y audiovisuales- para el estudio del entorno social y urbano, se completa con la realización de otras actividades tales como campañas sobre Escuela y Patrimonio, charlas, conferencias, etc. dirigidas no sólo a la formación del profesorado sino también a toda la sociedad.

El análisis que reflejan dichos materiales se fundamenta en tres niveles: estético, estilístico e histórico. Desde estas perspectivas hacen que el alumno participe de forma activa en la adquisición de conocimientos, no limitándose a ser un simple receptor y fijando de forma más perfecta y firme, las nociones y modalidades de las culturas que nos han precedido. Este enfrentamiento con objetos y hechos rales posee todas las ventajas de un aprendizaje

significativo ya que el discente se familiariza, percibe e integra en sí mismo el mundo que le rodea.

Conscientes de esta dimensión pedagógica, estos centros proporcionan un valioso material didáctico para el profesorado no universitario en el estudio histórico-artístico de la localidad.

Las publicaciones didácticas realizadas durante estos últimos años hacen referencia a itinerarios artísticos y a monumentos civiles y/o religiosos, vinculados directamente con la historia del pueblo o ciudad. A veces se complementan con un material audiovisual.

Básicamente el material impreso lo constituyen unas carpetas de trabajo que contienen por lo general un cuaderno para el profesor y otros para el alumno. Son instrumentos de trabajo prácticos, tanto por sus aportaciones teóricas-información científica, esquemas, maquetas, gráficos, planos, vocabulario, etc. como por las directrices metodológicas dirigidas, como ya se dijo, al conocimiento y valoración del entorno histórico-artístico local.

En el cuaderno del profesor se proporciona orientación metodológica para el desarrollo de la experiencia, variando según los ciclos educativos y una información científica completada con un repertorio bibliográfico de consulta referente al tema objeto de estudio.

Los cuadernos del alumno, en algunos casos suelen ser dos por nivel, uno para ser realizado antes y después de la salida, y otro para elaborar durante la misma, o bien, uno solo por ciclo en el que se incluyen actividades para los tres momentos de la experiencia. En ambos casos se pide que el alumno observe, reflexione, investigue, asimile, incremente su capacidad crítica, y recapitule sobre determinados conceptos y aspectos. Igualmente se les facilita una información básica complementaria con textos e ilustraciones diversas.

Las primeras carpetas elaboradas contenían cuadernos para los ciclos, inicial, medio y superior. Actualmente, los trabajos se enfocan a los ciclos medio, ciclo 12-16 y 2º ciclo de EE.MM.

Analizado este material, pensamos que sería interesante crear fórmulas de coordinación con otros enfoques que llevasen a un estudio integral, interdisciplinar de la localidad, viéndola como un todo unitario en una interacción de aspectos complementarios de una misma realidad: la ciudad.

Pilar Núñez Galiano y Mª Dolores Berrio Machado.

ARROYO, A., GUERRA, E., GUITIAN, C. y NADAL, I. (1988)
Comprender la ciudad. Las ciudades.
Servicio Municipal de Limpieza. Excmo. Ayuntamiento de las Palmas de Gran Canaria.

DE VERA FERRE, J. R. y otros (1989)
Guía de recursos didácticos de la ciudad de Alicante.
Ayuntamiento de Alicante, Alicante.

__ (1989)
Itinerario sobre la evolución urbana de Alicante.
Ayuntamiento de Alicante, Alicante.

__ (1989)
Itinerario sobre la fortaleza de Santa Bárbara de Alicante.
Ayuntamiento de Alicante, Alicante.

REVISTAS ESPECIALIZADAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Geographical Education

Con una periodicidad anual y editada por la Australian Geography Teachers Association, la revista está abierta fundamentalmente al análisis y difusión de nuevas líneas y tendencias en la enseñanza de la geografía.

Geographical Education
Australian Geography Teachers Association
School of Geography. University of New South Wales
PO Box 1, Kensington NSW 2033
Australia

I Viaggi di Erodoto

Reciente publicación cuatrimestral de historia e investigación didáctica de Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori. En sus artículos ofrece reflexiones bastante novedosas tanto de la historia como de su didáctica. En este último campo, no se ciñe a un marco concreto, sino que fomenta el debate para una profunda revisión de la enseñanza de la historia, partiendo del marco italiano, pero aplicable a otros paises.

I Viaggi di Erodoto
Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori
Via Archimede 23
20129 Milan
Italia

Geografia nelle Scuole

Es la revista de L'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia; con una periodicidad bimensual, incluye artículos tanto geográficos como didácticos, ofertando modelos que puedan servir para un reciclaje y renovación del área.

Geografia nelle Scuole
Associazione Italiana Insegnanti di Geografia
Via della Navicella 12
Roma 00184
Italia

Journal of Geography

Es una publicación del National Council for Geographic Education destinada a promover y mejorar la calidad de la enseñanza de la geografía en todos los niveles educativos de la enseñanza. Abarca artículos sobre diversas cuestiones relacionadas con la geografía, intercambios de ideas y análisis de materiales didácticos.

Journal of Geography
Western Illinois University
Macomb, IL 61455
EE.UU.

Social Education

Es una publicación mensual (de octubre a mayo) del National Council for the Social Studies. Dirigida tanto a los profesores de estudios sociales, desde enseñanza primaria a universidad, como a los diseñadores de programas. Gran parte de sus artículos están destinados a mejorar la calidad de la enseñanza de los estudios sociales, incorporando modelos y análisis innovadores en este área de la enseñanza.

Social Education
National Council for the Social Studies

3615 Wisconsin Avenue, NW
Washington, DC 20016
EE.UU.

Teaching Geography

Publicación trimestral de Longman Group Ltd., destinada a los profesores de geografía. Trata temas de métodos de enseñanza, programas y temas que los integran; incluye análisis de textos y documentos publicados, favoreciendo el intercambio de ideas entre los profesores de secundaria y universidad especialmente.

Teching Geography
Longman Group Ltd.
Periodicals and Directory Division
43/45 Annandale Street
Edinburgh, EH7 4AT
Gran Bretaña

Teaching History

Es una publicación cuatrimestral de la Historical Association. Contiene artículos sobre la enseñanza de la historia, tanto desde una perspectiva teórica como práctica, informando sobre el estado de las investigaciones, así como sobre análisis de libros y programas de enseñanza de la historia.

Teaching History
Historical Association
59A Kennington Park Road
London SE11 4JH
Gran Bretaña

The History Teacher

Es una publicación trimestral promovida por la Society for History Education donde se analizan los nuevos programas de enseñanza, los planes de estudio de historia, las técnicas pedagógicas, los métodos de evaluación, informando de las novedades en cuanto a la historia y su enseñanza. Incluye también información sobre reuniones y encuentros a celebrar y análisis de textos, de películas y otros materiales didácticos.

The History Teacher
Society for History Education, Inc.
California State University
Long Beach, CA 90840
EE.UU.

The Social Studies

Es una publicación bimestral de Heldref Publications. Dirigida a los profesores de estudios sociales de todos los niveles educativos. Sus temas abarcan los estudios sociales, las ciencias sociales, los estudios interdisciplinares y, en especial, el marco y la naturaleza de las ciencias sociales, la actualización de programas, métodos y técnicas de enseñanza, así como la mejora de la comprensión entre las culturas.

The Social Studies
Heldref Publications
4000 Albermarle Street, NW
Washington, DC 20016
EE.UU.

Theory and Research in Social Education

Publicación cuatrimestral de la College and University Faculty Assembly of National Council for the Social Studies, tiene como objetivo primordial estimular y difundir la investigación y la reflexión sistemática sobre

la educación social. Contribuye tanto a la difusión de nuevos planteamientos y enfoques, como de líneas de investigación que permitan un mejor conocimiento de los objetivos, condiciones y efectos de la escolarización y educación sobre la sociedad y las relaciones sociales.

Theory and Research in Social Education
School of Education
University of Wisconsin
225 North Mills Street
Madison, WI 53706
EE.UU.

Visual Arts Researchs

Antes titulada Review of Research in Visual Arts Education, es una publicación semestral patrocinada por el Office of Continuing Education and Public Service y la School of Arts and Design de la Universidad de Illinois.

Especializada en el desarrollo de la educación artística, incluye numerosas propuestas y reflexiones sobre diseño curricular, formación del profesorado y reseñas de tesis y trabajos de investigación en esta disciplina.

Visual Arts Education
143 Art and Desing Bldg.
408 Peabody Dr.
Champaign, Il. 61820
EE.UU.

AGENDA INFORMATIVA

¤ Curso de Especialización para Postgraduados Universitarios en Didáctica de las Ciencias Sociales (Córdoba)

Este curso constituye el tercer bloque, el más específico, del Master en Didáctica de las Ciencias Sociales que se inició el pasado año.
La estructura definitiva del curso está vertebrada sobre el desarrollo de 7 módulos (cada uno con una carga lectiva de 2 créditos) que se desarrollan en 5 sesiones distintas.

Los módulos, fechas y profesores son los siguientes:
Módulo 1. **Desarrollo cognitivo y enseñanza de las Ciencias Sociales**. Mario Carretero. 8-9 enero y 18 a 29 febrero.
Módulo 2. **Desarrollo del conocimiento y la representación espaccial**. Juan A. Huerta. 17 a 22 enero.
Módulo 3. **La construcción del conocimiento social**. Juan Delval. 4 a 8 febrero.
Módulo 4. **Problemas del aprendizaje de la Historia: tiempo y causalidad**. Juan I. Pozo. 14-14 febrero y 9 a 11 mayo.
Módulo 5. **Didáctica de la Geografía**. Xosé M. Souto. 14-16 marzo y 5-6 abril.
Módulo 6. **Didáctica de la Historia del Arte**. 11-19 abril.
Módulo 7. **Didáctica de la Historia**. Joan Pagès. 25 a 30 abril.

Información en: Departamento de Didácticas Especiales. E.U. de Magisterio.
c/ Priego de Córdoba, 4. 14013 Córdoba.
Telf. (957) 20 02 64, 29 21 77 y 29 55 44.

¤ II Sympòsium sobre l'ensenyament de les ciències socials (Bellaterra)

Organizado por el Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, tendrá lugar en la Escuela Universitaria de Maestros "San Cugat" del 3 al 5 de abril próximo.
Retomando el análisis y reflexión del I Simposium de Vic, se pretende centrar la atención en las propuestas curriculares del área de Ciencias Sociales a lo largo de todos los ciclos educativos, analizando el papel que desempeñan los centros docentes, presentando experiencias concretas ya realizadas.
La conferencia inagural **"La educación social en un mundo en cambio"** la pronunciará Mariano Fernández Enguita. La primera ponencia **"Los diseños curriculares base del área de ciencias sociales"** será desarrollada por Pilar Benejam, la segunda **"Los proyectos curriculares de centro"** por Luis del Carmen y Antoni Zabala, y la tercera ponencia **"El constructivismo y el aprendizaje de las ciencias sociales"** por Isabel Gómez y Teresa Mauri.
Paralelamente al Simposyum, se realizará una **Exposición de Recursos Didácticos** que pretende mostrar las últimas publicaciones sobre Ciencias Sociales, materiales audiovisuales e informáticos de utilidad en el aula y otros materiales elaborados por instituciones tanto públicas como privadas.

Información en: Departament de Didàctica de la Llengua , de la Literatura i de les Ciències Socials. Escola de Mestres "San Cugat". Edifici G/08193 Bellaterra (Barcelona).
Tel. (93) 581 18 78. FAX (93) 581 20 07 .

¤ **III Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales** (San Sebastián)

Este simposium, organizado por la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco, se celebrará del 21 al 23 de marzo próximo. El tema central será el de **"La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales"**
Si bien la estructura definitiva del Symposiun está por decidir, está previsto que se desarrolle en torno a grupos de trabajos constituidos en función tanto de las distintas etapas educativas como de temas concretos a debatir.

Información en: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. E. U. Profesorado de EGB
Marqués de Urquijo s/n. 01006-Vitoria
Tel. (945) 23 19 66 y 23 17 66

FICHA DE SUSCRIPCION

BOLETIN DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Copiar o recortar esta ficha y enviarla cumplimentada a:
Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Barcelona)

Apellidos _____ Nombre _____
Domicilio (calle/plaza) _____ Población _____ C.P. _____
Provincia _____ Teléfono _____ País _____
Profesión _____ Fecha _____
Firma

Tarifas para el año 1991 (Suscripción anual, 2 números):
España: 1.000 Pts.- Europa 11 $. - Resto mundo 14 $

Forma de pago: ¤ Domiciliación bancaria ¤ Talón bancario (a nombre de la Asociación)

FICHA DE DOMICILIACION BANCARIA

Sr. Director de Banco/Caja
Muy Sr. Mío: Le ruego que, hasta nuevo aviso, abonen a la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, con cargo a mi cuenta/libreta, los recibos correspondientes a la suscripción o renovación anual de la revista Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Cuenta corriente nº/Libreta nº _____
Banco/Caja _____
Agencia nº _____
Dirección de la entidad bancaria _____
Población _____
C.P. _____
Provincia _____
Fecha _____
Firma

NOTAS.-
- Los miembros de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales reciben gratuitamente este Boletín, pues forma parte de los servicios que pretende prestar la Asociación.
- Las suscripciones se tramitarán por años naturales, comenzando siempre con el primer número del año en que se produzca el alta.
- El precio del ejemplar suelto del Boletín es de 600 pts (para 1991).