

**BOLETÍN DE DIDÁCTICA
DE LAS
CIENCIAS SOCIALES
N. 3 y 4**



1991

**ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES
DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**BOLETÍN DE DIDÁCTICA
DE LAS
CIENCIAS SOCIALES
N. 3 y 4**

1991

**ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES
DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

ÍNDICE

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

<p>Consejo de Redacción: - Por la Junta Directiva de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: <i>Roser Batllori</i>, Universidad Autónoma de Barcelona. Girona. <i>Pilar Benejam</i>, Universidad Autónoma de Barcelona. <i>Ernesto Gómez</i>, Universidad de Málaga.</p>	<p>Editores: - Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Unidad de Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad Autónoma de Barcelona 08193 - Bellaterra (Barcelona) <i>Roser Batllori</i> <i>Pilar Benejam</i> <i>Pere Cornellà</i> <i>Antonia Ma Filella</i> <i>Cecília Llobet</i> <i>Montserrat Ollé</i> <i>Joan Pagès</i> <i>Manel Pons</i> <i>Pilar Tacher</i> <i>Carmen Valls</i> Imprime: ARTYGRUP, S.A. Depósito Legal: MA-1633/90</p>
--	---

	pág.
Editorial	5
III Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales	
<i>Consideraciones generales</i>	7
<i>Investigación presentada por el</i> <i>Audigier François del Departamento de Didáctica de las Disciplinas.</i> <i>Instituto Pedagógico de París:</i> <i>«La construcción del espacio geográfico, una investigación didáctica en curso»</i>	9
IV Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales	
<i>Consideraciones generales</i>	25
<i>Artículos publicados por los profesores invitados a participar en el Symposium:</i>	
• <i>Clary, Maryse. «La Geografía en la escuela, ¿para repetir o para hacer?»</i> <i>en: L'Espace-Géographique, n.º 2, abril 1989. pp. 140-144</i>	27
• <i>Coll, César. «Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas».</i> <i>Anuario de Psicología. n.º 33.2. 1985</i>	34
• <i>Naish, Michael. (1990). «Cómo introducir cambios en el curriculum de Geografía: La Geografía en el ciclo 16-19» en: Asian Geographer, 1990. Vol. 9, n.º 2, pp. 123-129</i>	47
• <i>Thornton, Stephen j. (1990).: «¿Hemos de enseñar más Historia? en: Theory and Research in Social Education, Winter, 1990. Vol. 18, n.º 1, pp. 53-60</i>	55
Archivo	
• <i>Ronald W. Evans. «Concepciones del maestro sobre la Historia»</i>	61
Bibliografía	
<i>Reseña</i> <i>«Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies.» James P. Shaver (Editor)</i>	95
<i>Otras publicaciones de Didáctica de las Ciencias Sociales</i>	102
Agradecimientos	104

EDITORIAL

El Consejo de Universidades ha dado ya a la luz los Planes de Estudio que definen las diferentes titulaciones del futuro Maestro.

Ciertamente, podemos decir que estamos de acuerdo con los Planes publicados que, a nuestro juicio, plantean una carrera eminentemente profesional.

Sin embargo, la realidad de lo cotidiano en las Universidades está convirtiendo lo que podría ser una reposada elaboración de los futuros Planes, a partir de los criterios, tan diáfanos, del Consejo, en un proceso enmarañado en el que intereses personales y criterios contradictorios con los oficiales, pueden convertir nuestros Planes en un mal remedo de la antigua Enseñanza Media, y a nuestros Centros en una especie de compendio abreviado de los Departamentos de Ciencias y Letras de toda la Universidad.

El que multitud de Departamentos de las diferentes áreas referenciales tuvieran ubicación en nuestros Centros se justificaba, exclusivamente, por la existencia de un Ciclo Superior en la E.G.B. que conllevaba la consiguiente especialización de nuestros titulados en Letras o en Ciencias. Estas áreas no estaban presentes en la Educación Infantil, ni en la formación común generalista para todos los maestros ni, por supuesto, en las demás especialidades.

La supresión del Ciclo Superior en la futura Educación Primaria, la pérdida de competencias educativas del maestro en el período 12-14 y el paso de este período a los centros de Enseñanza Secundaria y a la competencia de los licenciados, traslada claramente la ubicación de las áreas referenciales a la Facultad en donde se establecerán futuras «titulaciones de síntesis» para la formación del futuro profesor de Secundaria.

No tiene sentido que un amplísimo número de áreas de conocimiento que estaban en una parte, ahora suprimida, de la formación de un maestro especialista, quieran absorber ahora competencias que nunca tuvieron en la formación del maestro generalista, convirtiendo nuestros cursos en cursos de 14-16 asignaturas y a nuestros Centros en Centros con 28 ó 30 Departamentos.

III SYMPOSIUM DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Las titulaciones se definen, están ya definidas por el Consejo, a través de la troncalidad. Es la troncalidad la que marca el hilo conductor de una carrera universitaria y, por lo tanto, las materias obligatorias sólo pueden ser un despliegue y un desarrollo de las materias troncales. Hacer cualquier otra cosa echaría sobre las espaldas de nuestras Escuelas, de nosotros mismos, la responsabilidad de haber desvirtuado un plan profesionalizador del maestro, de haber escamoteado a los futuros maestros una especialización universitaria, de haber hecho oídos sordos a unas disposiciones oficiales esta vez sí, acertadas, y de haber redactado, por propia decisión unos planes esquizofrénicos (en el sentido etimológico de la palabra), en donde la troncalidad va por un lado y las materias obligatorias en dirección contraria.

En cada Universidad el equilibrio de fuerzas en las Juntas de Centro, está decidiendo lo que debía ser única y exclusivamente un planteamiento académico basado en criterios científicos. Mucho nos tememos que una no desdeñable parte de los Planes formadores de los futuros maestros nos llenen de sonrojo. Quizá estemos a tiempo de que el Ministerio de Educación, generador de la LOGSE, indique a las Universidades, a las que no quieran seguirla, la dirección correcta expuesta por el Consejo.

Isidro González,
por la Junta Directiva

CONSIDERACIONES GENERALES

El tema del tercer Symposium fue «La Investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales» y tuvo lugar en San Sebastián, los días 20, 22 y 23 de Marzo de 1991. La organización del Symposium corrió a cargo del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Las conferencias, siguiendo el orden del programa, fueron las siguientes:

Dr. J. Gimeno Sacristán, Catedrático de Didáctica General de la Universidad de Valencia:

«Nódulos problemáticos en la investigación curricular».

Dr. A. Pérez Gómez, Catedrático de Didáctica General de la Universidad de Málaga:
«Paradigmas y modelos de investigación educativa».

Dr. F. Audigier, del Departamento de Didáctica de las Disciplinas del Institut National de Recherche Pédagogique:

«Dos investigaciones, dos enfoques diferentes de los problemas de las Didácticas de La Historia y La Geografía».

Dr. C. Brandao, Universidade Estadual de Campinas, Brasil:

«Alternativas y desafíos actuales a la investigación social en educación».

Las ponencias presentadas fueron:

Dra. M. Izquierdo, Catedrática de Didáctica de las Matemáticas de la Universidad Autónoma de Barcelona:

«Influencias de los modelos científicos del profesorado en la enseñanza de la Ciencia».

Dra. P. García Rovira, del Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Barcelona:

«Las categorías de evaluación de los procedimientos: la lectura de gráficos».

Dra. N. Santmartí, Profesora de Didáctica de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Barcelona:

«Problemas metodológicos en la organización y análisis de los datos cualitativos».

Dra. S. Gallego, Profesora de Filología de la Universidad de Valladolid:

«Una ecuación predictiva en el aprendizaje de las Ciencias Sociales».

Dr. Carlos Brandao:

«La contribución de la investigación antropológica y de la investigación participativa a la investigación en la educación».

Se presentaron las siguientes comunicaciones:

Dra. R. Calaf:

«Un modelo para evaluar imágenes cartográficas de los libros de texto».

Prof. M. Gainzos:

«El trabajo de las ideas previas en concepciones sociales».

Dras. C. Delgado e I. Cárdenas:

«Selección, desarrollo y aplicación de algunos núcleos conceptuales comunes a las Ciencias Sociales y su aplicación a la etapa 12-16 años».

Prof. V. Magdalena y J. López:

«La utilización de imágenes espaciales como recurso didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales».

Prof. I. González:

«Una encuesta aplicada al conocimiento de los problemas derivados de la Enseñanza de la Historia en centros de secundaria: criterios de elaboración de la encuesta y problemas derivados de su aplicación».

Prof. M. Ávila:

«Una estrategia para la formación inicial del profesor de educación Infantil desde el área de Sociales».

Agradecimientos:

Desde estas páginas, la Asociación agradece cordialmente la participación de los conferenciantes, ponentes, comunicantes y asistentes y felicita a los compañeros del País Vasco por el éxito que representó la organización del Symposium.

LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

UNA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA EN CURSO

F. AUDIGIER,

**Departamento Didácticas de las Disciplinas
Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), París**

Resumen: Desde hace tres años, un equipo de enseñantes-investigadores del campo de la Didáctica de la Geografía está llevando a cabo una investigación sobre la construcción del espacio geográfico. Sin negar los demás aspectos de la enseñanza de la Geografía en la escuela, el instituto y el liceo, el equipo concibe, experimenta y evalúa secuencias de aprendizaje cuyo objetivo explícito es la construcción, por parte de los alumnos, de instrumentos de comprensión del espacio geográfico. Dicho espacio no es algo dado, como lo consideran en realidad las prácticas más frecuentes dentro de la enseñanza, sino algo construido. Tras precisar el marco teórico de este trabajo, describimos y analizamos algunas situaciones experimentales y exponemos los primeros resultados. La última parte está consagrada a una reflexión sobre algunos de los problemas actuales de la Didáctica de la Geografía.

Palabras clave: aprendizaje, concepto, didáctica, enseñanza, espacio geográfico, explicación, geografía, juego de simulación, proceso, representación, red conceptual.

* * *

Desde septiembre de 1988, un equipo de enseñantes-investigadores y de enseñantes de geografía del Departamento «Didácticas de las Disciplinas» del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP) está llevando a cabo una investigación en el campo de la Didáctica centrada en «la construcción del espacio geográfico». Este trabajo se centra en alumnos de enseñanza primaria y secundaria. Cinco enseñantes-investigadores, así como un investigador del INRP, animan esta investigación, en la que también participa otra docena de enseñantes.¹ El primer año se consagró a la elaboración del proyecto de investigación; en las clases se realizan experimentos desde septiembre de 1989; las producciones de la investigación se realizarán en junio de 1993. Por lo tanto, lo que aquí se expone es un estadio provisional de los trabajos. Se enuncian como evidencia o se contestan de modo rotundo muchas preguntas o dudas largamente elaboradas o debatidas; sobre un tema tan complejo, cada elemento del proyecto y su realización exigiría una larga explicitación de presupuestos y fundamentos. El lector deberá tener esto en cuenta y optamos por remitirlo, por adelantado, a nuestras futuras publicaciones.

PROBLEMÁTICA Y ORIENTACIONES DE INVESTIGACIÓN

Definición del objeto de investigación.

La pregunta que se plantea la investigación es la siguiente: ¿Cómo construye el alumno, en el curso de la escolarización, los instrumentos de comprensión del espacio geográfico y cómo logra aprenderlos?

Dos conjuntos de razones justifican una investigación didáctica sobre este objeto; por un lado, están las relacionadas con la Geografía como ciencia de referencia; por otro, las relacionadas con la geografía escolar tal como observamos hoy en día su enseñanza y sus problemas².

En los saberes científicos, existe, más allá de los debates legítimos, un consenso para asociar geografía y espacio. Citemos al geógrafo R. Brunet: «son numerosos en la actualidad quienes admiten que la geografía tiene por objeto central estudiar la organización y la diferenciación del espacio, del espacio de los hombres, añadiría gusto a la mayoría» (1989).

El espacio del geógrafo no es el espacio físico, topológico o métrico, por más que la medida, el juego de las escalas, el cálculo de las distancias le sean necesarios; tampoco es el espacio del pintor o el paisajista, aunque los valores, la estética, el juicio estén también presentes en sus producciones y análisis. El espacio geográfico, al igual que el de los ejemplos anteriores, es un espacio construido en función de determinadas problemáticas, según ciertos procedimientos, en respuesta a problemas, que son los propios de la Geografía.

«Pensar el espacio», desde un punto de vista geográfico, es el resultado de la utilización de conceptos y nociones que constituyen los instrumentos del geógrafo. El cual localiza, relaciona, separa, operaciones todas ellas que implican la utilización de dichos recursos y que, asimismo, los construye. Razonar sobre el espacio y con él exige esas operaciones, produce una comprensión específica de los problemas que se plantean las sociedades e, inversamente, contribuye a construir esos problemas. Por ello, reafirmamos con decisión que el espacio geográfico es un espacio construido. Esta afirmación nos sitúa en clara ruptura con una parte de la tradición geográfica; el conocimiento no se encuentra al final de la mirada, por educada que sea; el conocimiento es el resultado de procedimientos complejos en los que el problema y su elaboración vienen primero, y siempre están en juego los procesos de abstracción, conceptualización y generalización.

En relación con la geografía escolar, diversas investigaciones han mostrado que la enseñanza funciona ante todo difundiendo resultados sobre espacios previamente divididos, ya sea en función de fronteras estatales o de límites físicos. Esta enseñanza se basa en la descripción y la nominación, producto de los aprendizajes factuales que privilegian el aspecto de nomenclatura. La dimensión idiográfica domina muy ampliamente la dimensión crítica y la dimensión nomotética³. Esto implica que los instrumentos y las reglas que presiden la construcción de los discursos y los productos de la Geografía, que validan y legitiman sus métodos y enfoques no se enseñan, aprenden, construyen nunca como tales. Existen algunas aperturas y evoluciones; así, la enseñanza, sobre todo en los liceos, se abre al método, pero más raramente a los conceptos, a pesar de los esfuerzos de una minoría de enseñantes⁴.

Provistos de esos dos conjuntos de razones, hemos construido y experimentado momentos, secuencias de aprendizaje en los que, de forma explícita y principal, está en juego la construcción y apropiación de tales instrumentos por parte de los alumnos. El análisis de esas secuencias, de su desarrollo, de las producciones que en él realizan los alumnos, está orientado tanto a determinar los obstáculos, las dificultades y los problemas de aprendizaje como hacia su evaluación; estos dos aspectos (determinación de los problemas y evaluación) constituyen en realidad las dos caras de una misma interrogación, la pregunta que funda la didáctica: ¿cómo se enseñan y se construyen unas competencias en su especificidad disciplinaria, en este caso, la geografía?

El espacio geográfico

Si la referencia al espacio obtiene un amplio consenso entre los geógrafos, los debates se vuelven calurosos al considerar las cosas con mayor detenimiento. Los debates no se cerrarán nunca, lo cual es más bien signo de buena salud. Un equipo de investigación en didáctica no puede hacer caso omiso de ellos; lo atraviesan, aunque no puede tomarlos directamente en cuenta. Para él, la pregunta es el interés que tienen para la enseñanza. Tres dimensiones se mezclan aquí de modo inextricable:

— los conceptos y «instrumentos» del geógrafo, que hemos traducido en forma de tabla (véase esquema n.º 1), privilegiando los procesos de producción del espacio y los conceptos, según una lógica de punto, línea, superficie; esta tabla es un instrumento de trabajo, indefinidamente modificable y mejorable; la presentación no debe hacernos olvidar que los conceptos sólo pueden pensarse relacionados unos con otros, según la noción de red o trama conceptual;

— las escalas y su manipulación; también aquí nos encontramos con algo que une a los geógrafos; la ciudad es una superficie o un punto, según la escala considerada; un mismo problema se construye y explica geográficamente según escalas espaciales diferentes... Observemos enseguida que, si bien es relativamente fácil exponer un mismo objeto tomando sucesivamente escalas diferentes, su combinación efectiva en un único razonamiento es mucho más difícil de poner en práctica;

— las cualidades y los atributos de esos puntos, líneas, superficies, de esos lugares, ejes, regiones...; el espacio estudiado no es una abstracción pura, sino el espacio de la tierra, utilizado y moldeado por los hombres; cada figura de este espacio se califica siempre de algún modo, ya sea en términos económicos, sociales, demográficos, climáticos, pedológicos, políticos... (con mucha frecuencia son varias las cualidades combinadas).

Si trabajamos sobre el espacio geográfico, resulta un imperativo considerar esas tres dimensiones, por más que compliquen seriamente nuestra tarea. El resultado es una imbricación total entre el aprendizaje de la utilización de los recursos espaciales y el de los conceptos y objetos de las ciencias de la sociedad y la naturaleza a los que tales instrumentos remiten. Por lo tanto, utilización y aprendizaje de los recursos espaciales están ligados a los fenómenos sociales estudiados según escalas diferentes. Cada una de esas dimensiones contribuye a construir las otras.

Para escapar a esta complejidad, el mayor riesgo para el geógrafo consiste en buscar el rigor por el lado que conforma su originalidad, es decir, el espacio geográfico, y a inclinarse por el sentido común por el lado del análisis de lo social y la naturaleza. Una competencia máxima en todos los ámbitos científicos en juego es imposible, pero la vigilancia debe ser constante. Dicho de otro modo, no hay problema espacial que no sea también un problema social.

Definido de este modo, nuestro enfoque debía ser precisado con un objeto de estudio; por comodidad de programa escolar y de información, hemos seleccionado «la estructuración del espacio europeo por medio de las ciudades». Tal formulación enseguida levanta críticas; eso no constituye un problema. De modo espontáneo, connota una fuerte orientación positivista: ¿existe acaso una estructuración del espacio «en sí», que el geógrafo tiene como misión desvelar? Ello estaría en contradicción con lo que acabamos de afirmar sobre el hecho de que la Geografía, como toda ciencia,

construye su objeto y, por lo tanto, las organizaciones espaciales estudiadas por ella, a través de los problemas que elabora o en respuesta a ellos. Detengámonos aquí, no sin antes destacar que el lenguaje nos conduce de forma permanente a este tipo de enunciado, económico en cuanto a su formulación y, a la vez, que corresponde bien al realismo del pensamiento común.

ALGUNOS PUNTOS DE REFERENCIA RELACIONADOS CON LOS APRENDIZAJES

No podré desarrollar esta dimensión de nuestro trabajo; sin embargo, resulta indispensable mencionar algunas orientaciones teóricas, en forma de afirmaciones no argumentadas. Presentaré cinco:

— **la problemática constructivista**; el conocimiento que tenemos de la realidad es una construcción que llevamos a cabo gracias a (con ayuda de) nuestros sistemas simbólicos de pensamiento; esta problemática se opone a la idea de que el conocimiento, ya sea común o científico, es el reflejo más exacto, más fiel posible de la realidad. Definido de este modo, el constructivismo se opone al realismo del pensamiento, realismo que constituye el modo de funcionamiento masivo del pensamiento común, incluso de la enseñanza...

— **la idea de red conceptual**; ya hemos señalado, a propósito de la tabla de referencia punto-línea-superficie, que no era posible separar los conceptos unos de otros y que éstos forman una red conceptual. La consecuencia es importante para los aprendizajes y las prácticas de enseñanza; aprender un concepto es aprender un sistema de relaciones; aplicar una enseñanza que se propone la construcción de conceptos es, pues, privilegiar relaciones; aunque la definición de un concepto puede a veces parecer útil, enseguida hay que ponerla en cuestión mostrando las relaciones que un concepto mantiene con otros. En las ciencias de la sociedad, ningún concepto es monosémico; cada significado circula en una red de relaciones que construye el sentido atribuido al concepto;

— **el papel central de las representaciones**, entendiendo por ello, de acuerdo con la Psicología Social y las Ciencias Cognitivas, el conjunto de informaciones, esquemas de pensamiento y actitudes que los individuos tienen sobre un objeto dado; estas representaciones desempeñan el papel fundamental de filtros y de estructura de recepción de las informaciones nuevas recibidas por el sujeto. Así, nuestros alumnos no son nunca páginas en blanco sobre las cuales bastaría imprimir un conocimiento claramente expuesto; sobre los objetos que les enseñamos, poseen sus propias representaciones...

— **el interés por la metacognición**, que designa aquí el conocimiento de los procedimientos utilizados por un sujeto para construir el conocimiento; este interés, en alza actualmente en Didáctica, trata sobre la formación de los alumnos en el conocimiento de sus propias estrategias de conocimiento y del modo en que se estructura la ciencia (o la disciplina escolar);

— **la cuestión del sentido**, que se revela como determinante en los aprendizajes; las competencias construidas por los alumnos tienen que tener para ellos un sentido, una significación; uno y otra no son en ningún modo espontáneos y demasiado a menudo los conocimientos que pretendemos transmitir no se adquieren porque carecen

de sentido para quien los recibe o se ve enfrentado a ellos. Esta cuestión del sentido condiciona la comprensión, que no es más que la construcción de interpretaciones... Sin duda, no acabaremos nunca de interrogar esta dimensión de los aprendizajes, pero no podemos hacer caso omiso de la misma por el mero hecho de que sea compleja...

LA CONSTRUCCIÓN DE SITUACIONES EXPERIMENTALES

Si bien todo trabajo de investigación didáctica presupone unos cimientos teóricos debidamente catalogados y... diversos —lo cual no simplifica las cosas—, su principal material son las situaciones de enseñanza, lo que acontece en ellas, lo que enseñantes y alumnos producen... En nuestro caso, no hemos elegido analizar situaciones habituales, sino situaciones explícitamente elaboradas para construir el espacio geográfico y, por lo tanto, los conceptos, las figuras y los procesos ligados a ellas. Antes de presentar de forma breve algunas de ellas y esbozar una clasificación, insistiré en el hecho de que nuestras decisiones ponen en cuestión los hábitos de enseñanza al uso y en la distancia, por no decir abismo, entre la modestia de lo que queremos poner en práctica con los alumnos y las intenciones y orientaciones generales. Por último, las elecciones que hemos realizado constituyen una toma de posición en los debates sobre la enseñanza de la Geografía.

Nuestras orientaciones se basan sobre un a priori cuya pertinencia puede demostrarse de forma racional, pero que difícilmente puede verificarse, habida cuenta de la magnitud de los factores en juego; a saber, que el dominio de los instrumentos de la disciplina —problemática, conceptos, métodos— facilita la adquisición y la construcción de los conocimientos propios de esta disciplina. Esta mejora se debe a tres conjuntos de razones que señalo brevemente:

- un mejor acceso al significado de los saberes,
- una memorización más larga,
- una comparación más fácil entre situaciones diferentes debido al superior dominio de recursos intelectuales transferibles.

La distancia entre la finalidad general de nuestros trabajos y las prácticas en las clases expresa la diferencia entre dos escalas de razonamiento y proposiciones. Por un lado, la formación deseada apunta a permitir que el alumno construya una coherencia de conjunto y desarrolla recursos de gran poder de comprensión; esto requiere tiempo, mucho tiempo y es probable que no se llegue nunca al final. Por otro lado, cada situación escolar es necesariamente parcial y cerrada; los envites del aprendizaje tienen que ser precisos y limitados para que sean identificables y que los alumnos los construyan. Esta distancia no debe, por lo tanto, interpretarse como un empobrecimiento, sino como dos niveles necesarios de análisis y significación; cada aprendizaje parcial no adquiere del todo su significado más que en relación con el conjunto; sin embargo, el conjunto sólo encuentra «realidad» en esas mediaciones parciales.

Clasificaremos las situaciones experimentales en tres categorías:

- estudios que tratan de espacios «no reales»; estas situaciones se calificarán de «juego» en la medida en que se invite los alumnos a resolver problemas identificándose con determinados roles;

- estudios de espacios experimentados, es decir, recorridos con vistas a un ejercicio sistemático y específico; los hemos calificado como experimentados y no como vividos porque no se trata necesariamente de espacios familiares para los alumnos;
- estudios de casos, por lo general escogidos en el marco de los programas oficiales de enseñanza de la clase correspondiente; estos estudios tratan de espacios a gran o pequeña escala (este nivel de escala permite con toda probabilidad la distinción entre dos subcategorías).

Cada una de estas situaciones y las producciones de los alumnos resultantes son susceptibles de un número muy elevado de puntos de vista y análisis. Por lo tanto, hemos seleccionado algunos de nuestros intereses:

- los momentos de formalización e institucionalización del saber, es decir, los momentos en que el enseñante retoma el trabajo hecho y da a ciertos enunciados un carácter «oficial», designándolos de este modo mediante diversos procedimientos a menudo implícitos, para solicitar la atención y, por lo tanto, la memorización de los alumnos;
- los procesos de conceptualización, en especial, el paso de lo particular a lo general;
- las relaciones entre los conceptos y los modelos construidos y la realidad;
- el papel de los materiales de apoyo, documentos y otros instrumentos, sobre todo, gráficos; se suponen que tienen que prestar un apoyo a los alumnos en sus aprendizajes; intentaremos interrogar este lugar común pedagógico;

ALGUNOS EJEMPLOS DE TRABAJOS

Conversaciones para la elaboración de las representaciones de los alumnos y algunas hipótesis sobre los problemas didácticos.

Con anterioridad, hemos citado la problemática de las representaciones como uno de nuestros puntos de apoyo. Éstas no son objetos simples que haya que capturar. Se trata de un concepto que permite construir un significado particular para un conjunto de enunciados sobre un objeto dado; sin embargo, no dice qué uso puede hacer de él el enseñante. Las representaciones son a la vez una ayuda y un obstáculo para la construcción del conocimiento.

Hemos interrogado, sin buscar una muestra representativa, casi veinte alumnos de curso medios, 4.º y 3.º⁵, sobre la ciudad, su ciudad, las ciudades de Francia y Europa. Nuestro objetivo era reconstruir los esquemas que tenían de la ciudad, interrogarnos sobre los instrumentos que utilizaban para pensarla y realizar algunas hipótesis sobre los puntos de apoyo o las dificultades que estas representaciones ofrecían.

Presentamos, brevemente, los principales ejes de dichas representaciones:

— La ciudad es vivida, ante todo, por medio de los desplazamientos.

- Los desplazamientos son respuestas a necesidades y actividades personales, familiares o sociales; están muy ligados a las funciones de determinados lugares: tiendas, ocio...

Estas necesidades, actividades y funciones otorgan un sentido al discurso y a la descripción de la ciudad. Describir un trayecto es relatar una acción y expresar posiciones y relaciones espaciales.

- El relato de los alumnos está dominado por una lógica práctica; las imágenes y el croquis (o el plano) pedido de la ciudad organizan y sostienen el discurso; se trata de un espacio percibido y vivido que sirve de punto de apoyo a algunas migajas de generalización, lo cual le confiere a veces la categoría de espacio concebido.
- Los trayectos, relatos de acción, convergen en lugares generalmente centrales, en los que hay acumulación y yuxtaposición de funciones.
- Esta idea de centralidad permite cierta diferenciación del espacio según un principio de centro-periferia; pero este centro es atracción y acumulación, en ningún caso lugar de difusión.

— La ciudad «en general» es reducida a un punto, otra expresión muy empobrecida de la centralidad; dominan los aspectos visualizables y simbólicos.

— Interrogados sobre las ciudades de Francia y Europa, los alumnos combinan informaciones producto de las prácticas familiares y sociales y de las aportaciones escolares; las prácticas familiares están sobre todo ligadas a las vacaciones; las prácticas sociales se justifican mediante la expresión «lo conozco porque se habla de ello». Los conocimientos escolares hacen de las ciudades una serie de lugares-puntos mayoritariamente independientes entre sí; ante todo, se trata de nombrar y localizar; el mapa mudo, propuesto a los alumnos en el curso de la conversación, acude en auxilio de esta práctica reproduciendo una imagen que da lugar a ciertas asociaciones. El discurso del alumno funciona según la lógica de la materia enseñada.

Estas breves observaciones coinciden con las efectuadas en las investigaciones que tratan de las representaciones espaciales; nos permiten identificar de modo más preciso ciertos problemas planteados en la construcción de conceptos de análisis espacial, por los procesos de generalización o por las relaciones entre espacio vivido y espacio concebido; así, por ejemplo, si, a gran escala y para su espacio cotidiano, una mayoría de alumnos utiliza un modelo que recuerda el de centro-periferia, observamos, por un lado, que su modelo es muy reductor porque sólo funciona en una dirección, el de la atracción, y, por otro, que es difícil movilizarlo para pensar espacios a escalas más pequeñas, como si, a esas escalas, no hubiera problemas que resolver, sino sólo lugares —puntos, líneas, superficies— que nombrar. La construcción de las situaciones de aprendizaje deberá tener esto en cuenta.

DOS JUEGOS DE SIMULACIÓN

El interés por esas situaciones se basa en la hipótesis de que favorecen la abstracción, porque presentan un número finito de variables. Pero, los conceptos, las relaciones o los modelos construidos por los alumnos exigen entonces ser confrontados con situaciones «reales». Los juegos procuran herramientas para analizar las situa-

ciones reales y éstas enriquecen los juegos y les dan sentido. Dentro de esta perspectiva, hemos utilizado dos juegos muy diferentes que tienen en común no haber sido elaborados en el seno del equipo investigador.

El juego de los panaderos⁶

Este juego, de vocación heurística, sugiere ciertas «leyes» de la Geografía a partir de los trabajos de Christaller. En una llanura isótropa en la que están representados puntos regularmente espaciados y que representan explotaciones agrícolas, se invita a los alumnos a construir las organizaciones espaciales que resultarían de la decisión tomada por los agricultores de especializar a algunos de ellos en la fabricación de pan, convirtiéndose de este modo en panaderos y, más adelante, especializar a algunos panaderos en molineros... Las consignas para la resolución del problema insisten en el hecho de que, para cada etapa, la distancia recorrida por un agricultor para procurarse el pan no debe ser superior a la que lo separa (o une) a otros agricultores y, luego, que la distancia recorrida por un panadero para procurarse la harina no debe ser superior a la que lo conecta con otros panaderos... El juego permite construir algunos conceptos que serán formalizados al final de la secuencia: centro, área de influencia, distancia, umbral de accesibilidad, polo, dependencia, función, concentración, jerarquía.

Las observaciones realizadas a diferentes niveles escolares dan lugar a dos estrategias:

- algunos alumnos tienen una idea del resultado y buscan una división inmediata de la superficie delimitada; diferencian el espacio trazando líneas; su razonamiento tiene en cuenta superficies;
- algunos alumnos siguen una trayectoria mucho más fraccionada y siguen paso a paso cada consigna; dibujan el trayecto antes de hacer intentos de dividir la superficie.

Por último observemos también que en este juego todas las interrogaciones hacen referencia a los efectos gráficos. La figura emblemática a la que llegan los alumnos es el hexágono. Con ocasión del estudio de los casos reales que siguen a este juego, encontramos alumnos mucho más preocupados por encontrar esta forma geométrica para explicar las disposiciones de las ciudades en la llanura, por ejemplo, que por hacer funcionar los conceptos que permitan construir la comprensión de lo que es, en el caso estudiado, una red urbana.

El juego de las ciudades o juego de las localizaciones urbanas

Los alumnos se colocan, en grupo, ante el mapa de un país imaginario en el que figuran valles, montañas, costas, uno de ellos dotado de un clima favorable, fronteras más allá de las cuales figuran ciudades extranjeras, cuencas mineras explotadas desde hace tiempo, etc. Se precisa que ese país es de tipo europeo, con una larga tradición de asentamientos y desarrollo. Provistos de peones de varios tamaños que representan ciudades de diferentes poblaciones, los alumnos tienen que situar esas ciudades, argumentar su elección y luego presentar el resultado al conjunto de la clase. Hay diecisiete ciudades, una de un millón de habitantes, dos de quinientos mil, cuatro de doscientos cincuenta mil y diez de cien mil.

A diferencia del juego anterior, éste no admite una solución única. Este dispositivo sirve principalmente para provocar que los alumnos expresen sus representaciones, suscitar debates entre ellos, insistir en las argumentaciones, en particular en la fase de puesta en común. Ella puede ir seguida de la formalización de ciertos elementos, como los tres principios sobre los que está construido: la centralidad, el yacimiento y la encrucijada, principios que entran en todo intento de explicación de las lógicas de localización urbana.

Las observaciones llevadas a cabo con un centenar de alumnos de instituto y liceo y el análisis de las producciones de los grupos hacen aparecer las siguientes características:⁶

- la leyenda no se toma en cuenta a priori, sino a medida que se encuentran los elementos del mapa; la actitud metodológica clásica de lectura sistemática de la leyenda, recordada constantemente no es operativa; la práctica está ante todo ligada a las necesidades de lectura;
- las cifras no expresan otra cosa más que un orden jerárquico; los alumnos no tienen ningún problema en colocar una ciudad de cien mil habitantes en la montaña y hacer de ella una estación de esquí;
- los grupos proceden siempre del mismo modo; colocan la ciudad más grande, luego las de rango 2, rango 3...; elegida de este modo, cada localización está justificada por un elemento del mapa y sólo uno: litoral, mina..., muy rara vez por una relación con otras ciudades;
- los mapas obtenidos ofrecen grandes similitudes: los alumnos buscan un reparto igual y «armonioso»; se utilizan de modo sistemático ciertas posiciones, estuarios, confluencias, valles; la gran ciudad está en el centro de lo que se presenta como una gran llanura, está rodeada de una corona de ciudades de rango tres o cuatro; las ciudades de rango dos están más bien en los estuarios y las confluencias, así como las de rango tres, que ocupan también posiciones ligadas a las cuencas carboníferas y las cabezas de valle...

Si este juego se realiza después del juego de los panaderos, los argumentos y las justificaciones de los alumnos hacen referencia a él; el centro es la posición más accesible y reúne el máximo de funciones. Pero la idea de red y de relaciones entre ciudades, más complejas que el fenómeno único de centro de atracción, está ausente; los alumnos tienen grandes dificultades para pensar la articulación de las áreas de influencia y percibir el peso del terciario.

Completadas con observaciones referentes a los contenidos, estas pocas observaciones construyen representaciones que coinciden con las recogidas mediante entrevista. Así, a cada palabra le corresponde un sentido único; la llanura es necesariamente agrícola, fértil y rica, está por lo tanto muy poblada, ¡lo cual puede llevar a la existencia de ciudades agrícolas! La montaña está consagrada al turismo de invierno y acogerá poblaciones que alcanzan los doscientos cincuenta mil habitantes. Están ausentes las diferenciaciones más precisas valles/macizos, valles/mesetas-llanuras, reducidas al hecho de colocar las ciudades en los valles porque resulta más práctico para circular. Las funciones urbanas se piensan como un amasijo, una concentración; hay empleos pero no actores; la complejidad social está fuertemente reducida. Entre las funciones, se cuentan en primer lugar el comercio y el ocio; el puerto es monofuncional, pesquero o comercial, al margen del tamaño. El razonamiento sobre la distancia es raro, está incluso ausente y las superficies son difíciles de pensar.

SITUACIONES DE EVALUACIÓN

Sólo presentaré un ejemplo concebido y utilizado por el equipo, un ejercicio cuyo objetivo es verificar la adquisición de los conceptos introducidos con el juego de los panaderos. Esta verificación se realiza en forma de aplicación y no en forma de explicación; el ejercicio tiene que permitir la evaluación de los diferentes componentes del modelo. La tarea pedida al alumno es constituir en red un conjunto de ciudades de diverso tamaño; para ello, debe:

- distribuir las funciones propuestas; nuestras expectativas están relacionadas con la aglomeración y la jerarquización;
- dibujar una red de carreteras; nuestras expectativas están relacionadas con una jerarquía de los ejes. la convergencia hacia las ciudades de rango uno, la relación entre todas las ciudades;
- delimitar áreas de influencia; nuestras expectativas están relacionadas con una jerarquización de las áreas, una inclusión del área de rango dos en la de rango uno.

Los resultados muestran que las ideas de aglomeración y jerarquía están adquiridas; las redes de carreteras dibujadas son aceptables; la idea de área de influencia está adquirida; pero, por un lado, la inclusión es difícil y, por otro, los alumnos buscan con frecuencia el hexágono.

ESTUDIOS SOBRE ESPACIOS «REALES»

La presentación y el análisis de las secuencias que tratan de espacios «reales», por breves que sean, resultan demasiado largas en el marco de este artículo. Indicaremos simplemente que, en la escuela primaria, una parte de los trabajos hace referencia a los espacios experimentados por los alumnos, la construcción de los conceptos espaciales se apoya sobre esas experiencias de recorrido, de observaciones... Lo que se privilegia es la abstracción operada a partir de esa «vivencia». En la primaria y la secundaria, las secuencias experimentales se esfuerzan por combinar los niveles de escalas, dejar sitio de modo explícito e importante a momentos de formalización del conocimiento, unir los estudios de casos «reales» y las competencias adquiridas con motivo de los juegos.

No cabe duda de que es demasiado pronto para esbozar un balance. Sin embargo, afirmaremos la importancia y la pertinencia de un intento de construcción de conceptos geográficos en todos los niveles de enseñanza. Esta construcción desplaza un poco, pero muy profundamente, las prácticas dominantes en la enseñanza de la geografía; plantea interesantes problemas epistemológicos y didácticos. Nuestra actual ambición es, por un lado, proponer ejemplos de trabajos experimentales y analizados, trabajos que ofrezcan algunas pistas para favorecer la construcción del espacio geográfico por parte de los alumnos; y, por otro, profundizar la definición misma de la Didáctica de la Geografía, sus problemáticas, sus metodologías. La última parte de este artículo estará consagrada a este segundo punto. Expondré, de forma breve, algunas de nuestras dudas y algunas de las vías que nos proponemos explorar, todo ello íntimamente relacionado. Esto confiere a esta última parte un aspecto de catálogo ante el cual esperamos que el lector quede sensibilizado por la multiplicidad y el interés de los problemas planteados y no desalentado por su amplitud. El futuro de la Didáctica de la Geografía y, probablemente también el de la afirmación de esta disciplina en la enseñanza obligatoria, tienen este precio.

CUESTIONES DIDÁCTICAS, CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

La organización de las secuencias experimentales

Construir una investigación que reposa en parte en un enfoque experimental plantea de entrada la cuestión de la división de su objeto y de las secuencias de enseñanza ligadas a él. Remontándonos de algún modo un poco, existe la tensión entre la división necesaria e inevitable del objeto de investigación y la continuidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos. Estos últimos se llevan a cabo en la duración, saltan de una situación a otra, retroceden o progresan según factores difícilmente identificables de forma absoluta y definida; por último, en ámbitos como los nuestros, la construcción de competencias, en particular la de los conceptos, nunca está finalizada. Por lo tanto, lo único que se buscará cada vez serán aprendizajes parciales; se experimentarán secuencias cuya ambición será muy limitada; por el contrario, el proyecto educativo sólo puede ser global e interesar a toda la persona del alumno.

Para nuestro dispositivo de investigación, nos enfrentamos, por supuesto, a la definición de las propias secuencias, pero también a la organización de las secuencias entre sí y a su relación con las demás secuencias de enseñanza. Esta articulación plantea el tema de una progresión, de la «anterioridad», necesaria o no, de tal trabajo en relación con tal otro... Según el lugar que ocupe en la progresión, nos preguntaremos si el objeto de aprendizaje cambia o no de categoría. Así, si el juego de los panaderos precede a tal o cual caso «real», la construcción de los conceptos y la generalización no tendrán probablemente el mismo sentido que si fuera después. Y esto tiene relación con unas cuestiones relacionadas con los métodos de razonamiento que sugiriremos más adelante. Por último, aunque no por ello sea menos importante, nuestro proyecto debe gestionar, bajo el signo doble de la contradicción y la complementariedad, la tensión entre secuencias «conceptualizantes» y estudios de casos, de espacios predivididos (en especial, los espacios nacionales). En la geografía escolar, esas secuencias conceptualizantes se interesan tanto por los conceptos geográficos, nuestro objeto de investigación, como por otros conceptos de las ciencias sociales movilizados de forma permanente en toda enseñanza de la Geografía. En cuanto a los estudios de casos, remiten a una percepción de los espacios como datos, las divisiones espaciales se imponen como «cosas», es entonces muy difícil mostrar a los alumnos que también ellos están contruidos. ¿Es España esa figura cuadrada, amputada en su flanco inferior izquierdo, o un objeto completamente diferente, construido según los problemas que nos planteemos y las problemáticas sobre las que nos apoyemos?

De lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, del ejemplo al concepto, etcétera y... viceversa

Toda observación y análisis de una situación de enseñanza y aprendizaje de la geografía depende de dos conjuntos de preocupaciones que se gestionan en momentos diferentes, opuestos y complementarios. Por un lado, tenemos un conjunto en el que se combinan lo particular, el ejemplo, el estudio de casos, la importancia de la percepción a menudo visual, la descripción, el recurso a lo concreto, el enfoque inductivo; por otro, lo general, el concepto, la abstracción, la explicación, el enfoque deductivo... El conocimiento geográfico sólo podría ser particular, idiográfico, en la medida en que cada organización espacial sea diferente de otra, en que cada situación social, socioespacial sea única; pero, a la inversa, los instrumentos intelectuales para

pensar dichas situaciones sólo pueden ser generales y abstractos referidos al concepto o al modelo. El enseñante oscila constantemente entre enseñar unas o construir otros... avisado de tal complementariedad, se esfuerza por presentarla.

Tres son los procesos intelectuales fundamentales que hay que pasar por el tamiz de un punto de vista didáctico: la generalización, la abstracción, la conceptualización. Analizaremos aquí tanto las prácticas habituales de la enseñanza como las que ponemos en práctica dentro de una perspectiva de investigación experimental; no obstante, los procedimientos de investigación no son los mismos en ambos casos. El análisis de las prácticas más corrientes ofrece el gran interés de alertarnos sobre los modelos de aprendizaje que los enseñantes y también nosotros mismos vehiculamos a menudo a pesar nuestro. Así, por ejemplo, en la clase de 6º, para ser «concreto» se estudiará tal o cual oasis del Sáhara como algo característico de los desiertos calientes y, luego, se generalizará esa forma a todos los desiertos calientes.

Plato fuerte y acompañamientos

Todas las investigaciones descriptivas, realizadas o actualmente en curso, ilustran la idea de una gran fugacidad de los momentos de formalización e institucionalización del saber. Todos los cursos de Geografía dedican una enorme cantidad de tiempo a lo complementario, a explicitar las palabras, ilustrar una idea general con ejemplos, parafrasear imágenes o mapas... lo esencial, el plato fuerte, lo que constituye el corazón del aprendizaje desaparece bajo esta «salsa». Por supuesto, la salsa es necesaria para asegurar una comprensión, para dar un gusto a lo que es sólido, pero lo sólido suele ser fugitivo, breve; las relaciones entre los dos se dan como evidentes cuando, en realidad, existe un fantástico salto intelectual que rara vez es trabajado como tal...

La situación de enseñanza-aprendizaje como conjunto complejo

Sin proponer ningún modelo complejo de una situación didáctica, retendré cuatro de tales componentes, que plantean cada uno de ellos grandes problemas: el reto del aprendizaje y su negociación, la tarea por cumplir y las consignas correspondientes, la forma de los resultados exigidos a los alumnos, la formalización y la institucionalización del saber.

- Toda situación de enseñanza está legitimada, en principio, por unas competencias que hay que construir. Se trata, para el enseñante, de transformar un saber en motivo de aprendizaje, de hacer que el alumno acepte este reto y vea su interés para que pueda construir dicho saber. Situamos entonces nuestra intervención en algún lugar entre el descubrimiento progresivo de ese envite y su anuncio claro y previo. En el primer caso, la dificultad reside en el hecho de que el alumno no ve adónde se lo quiere llevar y quizá conceda poco interés al trabajo exigido; en el extremo opuesto, el hecho de anunciar el envite puede, en algún caso eliminar todo interés, ya que una vez anunciado y enunciado le basta y memorizarlo y, en otros casos, debido a su dificultad, puede sumergir al alumno en un abismo de perplejidad y desaliento...

- La tarea que hay que realizar se negocia a través de una consigna. Ésta oscila también entre dos polos: la tendencia a los trabajos prácticos, a menudo basada en una descomposición del trabajo y de las etapas de su cumplimiento; la tendencia a la di-

sertación, importante en Francia, sobre todo en el segundo ciclo, que implica una recomposición-reproducción de informaciones parceladas. La primera tendencia está relacionada con un modelo de construcción del conocimiento, legitimado hace mucho tiempo por Descartes y que afirma la necesaria descomposición de una dificultad en dificultades de orden inferior. La segunda, ligada a los modelos de evaluación obligatoria del bachillerato y la universidad, afirma la nobleza máxima de una producción que realice la síntesis organizada de múltiples conocimientos, del estilo «todo lo que hay que saber sobre...»

Para progresar en la definición de estos problemas y de su gestión en clase, tomaremos de la Didáctica de las Ciencias Experimentales la noción de situación-problema. Ese tipo de situación se basa en varios factores: no hay conocimiento realmente construido más que aquel que responde a un problema del que el alumno se ha apropiado o que él mismo enuncia; en concreto, el cuestionamiento de las representaciones y su complejidad sólo se lleva a cabo si éstas se ponen en duda en la situación de aprendizaje propuesta; el problema debe ser elaborado de manera que obligue al alumno a franquear un obstáculo, y es este paso el que permite la construcción de conocimientos o de representaciones de validez superior... Pero, en el campo de las ciencias sociales, la elaboración misma de los problemas, para no hablar ya de su resolución, es un asunto extremadamente delicado y complejo.

- La cuestión de la forma se ha trabajado muy poco hasta ahora. La asociación geografía y mapa, incluso de modo más general geografía y expresión gráfica, se considera evidente. Sin embargo, el sistema escolar francés permanece muy vinculado a la producción «literaria»; más arriba hemos hablado de disertación. La gestión de las diferentes formas de expresión escolar es compleja; la Geografía tiene como ambición enseñar a los alumnos a construir relaciones espaciales, en una relación de simultaneidad, el escrito se da en la sucesión y la diacronia; la relación gráfica, mapa y texto, sigue siendo muy empírica y casi siempre un modo no es más que la paráfrasis de otro... Si retomamos la problemática de la disciplina escolar expuesta en un artículo anterior, nos quedará someter al análisis las formas escolares de producción de un saber calificado de geográfico; la idea de retórica escolar puede ayudarnos a ello.

- Si vuelvo aquí a la formalización y la institucionalización del saber, momentos cuya importancia ya he señalado, es para mencionar dos direcciones del cuestionamiento didáctico. Uno se encuentra del lado de la señal escrita, la que el alumno elabora o reproduce y que significa para él unos enunciados que tendrá que aprender y memorizar. El otro coincide con la articulación de los saberes factuales y los saberes conceptuales. No hay que aprenderlo todo, no todo enunciado geográfico tiene la misma importancia.

Recoger y analizar los datos

Como toda investigación, la investigación en Didáctica, construido su propósito, procede a recoger y analizar los datos necesarios. Afirmaremos, como principio metodológico de base, que, habida cuenta de su objeto, la investigación en didáctica se

apoya en dos tipos de datos: las situaciones de enseñanza-aprendizaje y las producciones de los alumnos. Las primeras son objeto de una gran variedad de tratamientos: desarrollo, dinámica, gestión por parte de los enseñantes, dificultades encontradas por los alumnos, saberes efectivamente enseñados, lugar de los ejemplos, utilización de los documentos... Las segundas se producen y recogen tanto durante el desarrollo mismo de la secuencia, como antes y después. Si insistimos en estos elementos aparentemente triviales es porque todavía existen muchos trabajos que se autocalifican de didácticos y que se limitan a una presentación descriptiva de los proyectos de enseñanza o a un relato espontáneo y no argumentado de su aplicación.

Espacio vivido, espacio no vivido; espacio percibido, espacio construido..

Hemos planteado la complementariedad crítica de tales enfoques. El espacio vivido es necesariamente un espacio a escala grande; todo paso a una escala más pequeña implica una abstracción necesaria. Si, en el primer caso, diversas percepciones —sobre todo visuales en Geografía— pueden movilizarse y servir de base a un trabajo de conceptualización, en el segundo caso no ocurre lo mismo. Nadie ha «visto» nunca España o Francia. Todo documento que represente estos espacios es una reconstrucción. El único aspecto concreto del documento es su materialidad física y no su contenido. Los errores debido a esto son todavía numerosos y conducen a callejones sin salida en la enseñanza. Si bien numerosos trabajos han puesto de manifiesto el interés —sobre todo para los más jóvenes, aunque no sólo para ellos— de la escala local, de los espacios experimentados, recorridos, la articulación con espacios a escalas más pequeñas y, por lo tanto, de espacios «abstractos» se ha trabajado hasta ahora de forma poco sistemática. Volvemos a encontrar, presentadas de manera un tanto diferentes, diversas preguntas formuladas a propósito de los procesos de abstracción y generalización.

La explicación; las causas y las consecuencias

Por último, tenemos que mencionar la inmensa cuestión de los esquemas de explicación que construimos con los alumnos. Esta cuestión no es exclusiva de la Geografía y lo que puede parecer como específico de esta disciplina tiene que situarse en relación con las otras Ciencias Sociales. Es difícil separar la parte científica del sentido común, sobre todo en la propia dinámica de la clase. El sentido común surge masivamente cuando el profesor evoca ejemplos familiares a los alumnos para hacerles comprender tal o cual saber más abstracto. En el desarrollo de un juego como el de las localizaciones urbanas hemos observado todo el peso de las representaciones sociales más corrientes, que vehiculan en sí mismas sólidos esquemas explicativos, a menudo difíciles, que si no hay que poner en duda, sí al menos hay que cuestionar; si nos remontamos más, se plantea también la cuestión de los esquemas explicativos que los mismos enseñantes consideran implícitamente como evidencias. Ciertas corrientes geográficas, a la vez que afirman la necesaria combinación de los factores y la eminente complejidad de los espacios, reducen los esquemas explicativos a los datos de la naturaleza y la Historia; éstos a priori son muy diversos y se resumen a menudo en una enumeración de compartimentos poco unidos entre sí. Estas pocas observaciones rápidas —y, por lo tanto, esquemáticas— no tienen otro objeto que el de invitar a la vigilancia crítica de nuestros propios esquemas de explicación y de nuestras representaciones.

Al término de esta larga marcha a través de una investigación didáctica en curso, no hay conclusiones posibles si por ello entendemos algunos enunciados con los que cerrar una cuestión. El conjunto del campo de la Didáctica de la Geografía sigue abierto, pero los ejes explorados balizan algunas líneas de fuerza. No cabe duda de que estas están fuertemente marcadas por el sello de las especificidades nacionales: especificidades que conciernen tanto a las geografías científicas de referencia como a las geografías escolares. Pero, más allá de estas especificidades, volvemos a encontrar algunas líneas de fuerza comunes. Además del hecho de que nuestros sistemas escolares se dicen «en crisis», y no sólo los de ambos lados de los Pirineos, cada vez son más los geógrafos que se interrogan sobre su disciplina como ciencia social o como ciencia de la articulación de la naturaleza y la sociedad, pero, también, sobre lo que existe en la escuela bajo la misma etiqueta formal. Todos pensamos que la geografía escolar sigue teniendo un papel importante en la formación de los jóvenes de mañana, por poco que se piense claramente sus finalidades, sus métodos, sus objetivos, sus objetos... que se apoye de modo privilegiado en las aportaciones de una geografía científica renovada, sin por ello despreciar u olvidar lo que constituye su particularidad. Por último, si concedemos algún crédito a los discursos públicos sobre la cuestión europea, es la Geografía la que, a priori, está mejor situada para ayudar a los jóvenes europeos a construir un conjunto de competencias y saberes que articulen las escalas, planteen los problemas de diferenciación y organización espaciales y sociales. Tales aperturas necesitan de nuestra parte nuevas inversiones intelectuales que debemos emprender rápidamente si queremos participar en las mutaciones inevitables cuando no previsibles.

NOTAS

Estas distinciones no tienen como objetivo introducir ninguna jerarquía, sino aportar algunas precisiones sobre el propio dispositivo de investigación. Por enseñantes-investigadores, entenderemos enseñantes que dedican a la investigación una cuarta parte de su horario; son cinco: C. Basuyau, profesor de instituto; A. M. Gérin-Grataloup, formadora de enseñantes de liceo profesional; M. Masson y M. Rouméguis, formadoras de profesores, y C. Mercier, formador de profesores. Junto con el redactor de este artículo, forman el equipo encargado de animar la investigación, recoger y analizar datos, redactar los documentos que se produzcan. El dispositivo es, pues, colectivo; está inspirado en los procedimientos clásicos de las investigaciones en ciencias sociales que tienen un importante aspecto de experimentación práctica, unos procedimientos generalmente reunidos bajo el término de investigación-acción. Si bien, en tanto autor de este artículo, asumo enteramente la redacción, la concepción y las orientaciones de la investigación, las situaciones experimentales presentadas y su análisis son fruto de un trabajo colectivo.

² Véase un artículo precedente aparecido en «Documents d'Anàlisi Geogràfica».

³ Hemos dado cuenta de las lógicas utilizadas en el artículo citado.

⁴ Este «recurso al método» merecería por sí solo un amplio análisis. Se privilegia el estudio de documentos y de los métodos inductivos. Pero rara vez se produce una interrogación sobre los enigmas planteados por esta orientación; enigmas relacionados, por ejemplo, con los procedimientos de generalización, la categoría de la prueba, la elección de los documentos determinados por el saber final...

⁵ Recordemos que el «curso medio» corresponde a los dos últimos años de los cinco de que consta escuela elemental (9-11 años); 4º y 3º, a los dos últimos años de instituto, que cuenta con cuatro (13-15 años).

⁶ Este juego fue elaborado por Claude Mercier que, si bien participa en los trabajos del equipo, lo creó con anterioridad a la constitución del equipo. Véase bibliografía.

⁷ Este juego, elaborado por Christian Grataloup, está publicado en el folleto «Géographiques» por el CNDP; véase bibliografía.

⁸ Véase el ejemplo de la producción de un grupo de alumnos, esquema nº 3.

ORIENTACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Ne reproduisons ici ni la bibliographie qui figure dans un précédent article de la revue Documents d'Anàlisi Geogràfica, ni la listes des ouvrages de référence en géographie, écrits par des auteurs tels que Bailly, Brunet, Frémont, Haggett, Pinchemel...

AUDIGIER F. (1991): *Penser la géographie scolaire*, un enjeu pour la didactique, Documents d'Anàlisi Geogràfica, à paraître.

AUDIGIER F., BASUYAU C., GERIN-GRATALOUP A.M., MASSON M., MERCIER C., ROUMEGOUS, M. (1991): *La construction de l'espace géographique, état d'une recherche en cours*, Revue de Géographie de Lyon, 4 articles à paraître.

CAHIERS PEDAGOGIQUES Ed. (1989): *Géographie: pratiques d'aujourd'hui*, 272.

GRATALOUP C. (1990): *Jeu: les localisations urbaines in Géographiques*, Paris, CNDP, Collection Autrement Dit.

MERCIER C. (1990): *L'apprentissage de la théorie des lieux centraux*, Paris, L'information géographique, 54.

MOSCOVICI S. (1976): *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

RICHARD J.F. (1990): *Les activités mentales*, Paris, A. Colin.

VEZIN L. (1986): *Communications des connaissances et activités des élèves*, Saint-Denis, PUF.

IV SYMPOSIUM DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CONSIDERACIONES GENERALES

La Junta Directiva de la Asociación difundió a principios de Noviembre una primera circular para convocar a los miembros de esta asociación al IV Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Reproducimos parte de dicha circular, al tiempo que completamos y actualizamos la información disponible en el momento de cerrar este Boletín:

El IV Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales versará sobre el tema «Teoría y práctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado» y se celebrará en Girona (Cataluña) los días 8, 9, 10 y 11 de Abril de 1992. La presente edición está organizada por l'Estudi General de Girona y la Unidad de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Han sido especialmente invitados, como conferenciantes, a participar en este Symposium y han confirmado su asistencia, los profesores: Maryse Clary de la Université de Montpellier, César Coll de la Universidad de Barcelona, Michael Naish de la University of London, Ana M.^a Ajello de la Universidad de Roma y Stephen J. Thornton de Columbia University.

La Asociación abrió en Noviembre el plazo de presentación de comunicaciones que deben tratar el tema «Teoría-práctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Formación Inicial del profesorado». Dichas comunicaciones pueden versar sobre experiencias o investigaciones realizadas o en curso y pueden ser presentadas por colectivos o a título individual.

La organización reservará una sesión para aquellos asociados que deseen presentar comunicaciones sobre investigaciones, estudios y trabajos que puedan ser de interés para nuestra área de conocimiento aunque no se ciñan al tema central del Symposium. Este «Espacio Abierto» también debe permitir plantear problemas o intercambiar información.

El plazo de presentación de comunicaciones se cerrará el 28 de febrero de 1992 y la Comisión Científica se reserva el derecho de admisión de las mismas. Las conferencias y las comunicaciones referentes al tema central del Symposium serán publicadas en el Boletín de la Asociación.

En hoja aparte damos información sobre la inscripción para participar en el Symposium y ofrecemos otros datos de interés. Rogamos a nuestros asociados que cumplimenten la inscripción y la reserva de alojamiento lo antes posible. Se recuerda que el plazo para ello acaba el día 31 de marzo.

Publicamos seguidamente un artículo relevante de la mayoría de los conferenciantes que participaron en el IV Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Estos artículos han sido previamente publicados, no tratan específicamente del tema del Symposium, pero consideramos interesante dar a conocer la obra de los profesores invitados, antes de encontrarnos en Girona.

LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA, ¿PARA LA REPETICIÓN O PARA LA ACCIÓN?

MARYSE CLARY.

***Escuela Normal de Nîmes
«L'Espace Géographique», abril 1989, nº 2***

Hubo una vez...

Ciudades, afluentes, provincias que se recitaban en forma de cantinelas desde la escuela primaria... «las nomenclaturas poseen a veces su poesía»... Las copias de mapas que supuestamente representaban «realidades geográficas», los resúmenes, pequeños rectángulos multicolores en su versión moderna, han asegurado la perennidad de una enseñanza que consiste en nombrar, localizar, medir: una geografía puramente descriptiva, catálogo de lugares provistos de sus características visibles. La increíble cantidad de vocabulario suministrado por nuestros manuales de geografía sólo llevaba a la ignorancia de lugares y nociones, negando con ello el propio espíritu geográfico.

«Cultivar un niño, hacer de él un adulto, es enseñarle o ayudarlo a conquistar su medio» (A. Clause): ¿será posible lograrlo a través de la memorización de los nombres de lugares y de su localización, a través del dibujo del esqueleto montañoso o de los cursos fluviales? La Psicología moderna condena las observaciones y los análisis gratuitos, los ejercicios de memoria sistemáticos sin mayor ambición que la de desarrollar capacidades formales, toda pedagogía esquemática que, «con el fin de preparar para la vida, empieza haciendo caso omiso de ella y aísla al alumno en la torre de marfil de una actividad lógica.»

Hay otra idea que subsiste; según ella, habría dos momentos: uno para aprender, otro para comprender. Todavía son numerosos los maestros formados en la Pedagogía de la Geografía dentro de la línea del tratado de Leif y Rustin: «la Geografía empieza por la observación, la descripción... las informaciones se agrupan y se localizan en los mapas» y sólo en un momento ulterior se lleva a cabo el esfuerzo de encontrar «explicaciones para relacionar esas enseñanzas de distintos órdenes». De hecho, el aprendizaje no es global, está separado y escalonado a lo largo de la escolarización, y los jóvenes alumnos están condenados a la nomenclatura ya que únicamente pueden acceder a la búsqueda de las correlaciones tras haber memorizado los elementos. Sin embargo, la cultura no debe separar nunca la formación de la información, dos aspectos inextricables de la misma empresa: dar conocimientos y, al mismo tiempo, hacer elaborar estructuras que permitan organizarlos y hacerlos operativos.

Nociones y conceptos para descifrar el Mundo

Tanto en el presente como en el devenir, la vida en nuestra sociedad se ve afectada y condicionada por ciertas grandes categorías de fenómenos a las que no nos es posible permanecer ajenos si queremos que el pensamiento y la acción sean proporcionados. Por lo tanto, debemos decidirnos y plantear problemas relacionados con la estrategia de la enseñanza en el aprendizaje de la abstracción, que resulta funda-

mental en la sociedad en que vivimos. Lo importante no es tanto que el alumno alcance tal grado de conocimientos en cierto momento de la escolarización —cada uno tiene su propio ritmo— sino que se sitúe en un *proceso de construcción del conocimiento*.

Los niños aprehenden el Mundo en función de sus *representaciones*, de lo que son. Organizan los conocimientos nuevos en función de los conocimientos anteriores, las prácticas, la imagen que se hacen de las cosas. La formación de los conceptos se realiza según esta *estructura de recepción*. Quien disponga de estructuras o esquemas elaborados podrá ver, comprender, percibir más cosas. En el curso de esta operación fundamental en la elaboración del conocimiento que es la percepción, el alumno elige sus elementos, los reúne en función de una imagen ya constituida. Unos elementos aislados se olvidan rápidamente; pero, colocados en una estructura, se memorizan con facilidad, se integran y pueden convertirse en operativos. Quien no posea estructuras organizativas o esquemas elaborados necesitará mayor ayuda para construirlos.

La *problemática del aprendizaje* se sitúa, por lo tanto, en dos niveles, el saber y su elaboración. Para hacer transmisible un saber, hay que limitar el contenido a lo que parece esencial, organizar los elementos del saber según una jerarquía formal. No se trata sólo de ayudar a los alumnos a estructurar los elementos para que adquieran éstos sentidos, sino, también, hacerles tomar conciencia de sus propios métodos de pensamiento para que puedan movilizarlos voluntariamente en otra situación de aprendizaje.

El primer problema consiste en determinar la *estructura «nocional»* del saber por aprender, elaborar la matriz «nocional» a partir de la cual se define cada una de las nociones abordadas. Con ello aparece el lugar del concepto en una jerarquía: no existe nunca solo, sino siempre en el interior de una red, y son esas «redes conceptuales» las que nos proporcionan los medios de comprensión del mundo que nos rodea. Verdaderas pautas de lectura, constituyen los instrumentos de inteligibilidad del Mundo y permiten al alumno *poner orden* en lo complejo, ya parta de una red de conceptos en la que debe poner orden, ya de un concepto que sitúa en su red de relaciones. Son ellas las que le permiten *organizar* el Mundo. Las mismas nociones se abordan desde la escuela primaria hasta la universidad, pero según diferentes niveles de comprensión, formulación y dominio.

A continuación, se trata de traducir esta estructura del saber en *objetivos «nocionales»*, lo cual corresponde al saber que nos proponemos enseñar.

Por último, habrá que evaluar los saberes adquiridos por los alumnos. Para ello, será necesario un referente: la estructura «nocional» del saber. La escala de evaluación se convierte en el *nivel cognoscitivo alcanzado en relación con un contenido definido*. En la evaluación, se produce una superación permanente de lo factual y de la simple restitución de saberes en dirección a lo «nocional» y la transmisión.

Para ello, hay que crear situaciones que permitan no sólo reconocer un concepto sino también ponerlo en práctica, situaciones lo más próximas posibles a las situaciones reales de la vida y a los problemas planteados a la organización del espacio; por lo tanto, hay que organizar la enseñanza de la geografía bajo la forma de *situaciones*

problemas que tenga, para el alumno, un sentido, una significación, un valor funcional; que respondan en él a una necesidad, un deseo, una interrogación. Así, aprender significa desear y buscar una solución, realizar una capacidad nueva reconstruyendo su experiencia. Para cada tema de estudio, hay que determinar unos contenidos «nocionales» prioritarios y, a la vez, unas referencias en función de las cuales se organizan las nociones. Los contenidos «nocionales» y las referencias son necesarias para que el niño pueda pasar de un saber disperso, en mosaico, a un saber estructurado; pasar de una localización holgada y discontinua a una localización firme y precisa.

Para elegir los temas de estudio, hay que tener en cuenta las disposiciones oficiales; pero, sobre todo, se trata de no tomarlas en su literalidad y linealidad. Puede hacerse una lectura sobre saberes en evolución y sobre una actitud pedagógica (recomendada por las disposiciones) de descubrimiento y construcción por parte de los alumnos: conducir el niño «por medio de transiciones medidas a una comprensión organizada del mundo y la sociedad». Para ello, hay que *traducir las disposiciones en términos «nocionales»* a partir del propio texto oficial y las nociones suyacentes.

Juego de escala para comprender el Mundo

Si nos referimos a la clasificación de Moles y Rohmer, el hombre se mueve en el interior de caracolas, que va conquistando desde la infancia por medio de un fenómeno de descentramiento progresivo. En estos ajustes sucesivos, que van desde el lugar elemental hasta el espacio-mundo, el entorno local, incluso infrarregional, representa un hito privilegiado porque es un *espacio vivido y percibido*. En efecto, es en esa escala donde los niños pueden, del mejor modo posible, observar, medir, relacionar las múltiples dimensiones (económicas, sociales, políticas, históricas, ecológicas...) en la estructuración de las prácticas socioculturales. A este nivel, pueden describir con precisión los *signos de intervención de los diferentes poderes*. A las preguntas tradicionales de «qué, dónde, cómo, por qué» sucede la pregunta «quién obtiene qué, dónde y cómo», condición de una reflexión que puede llegar hasta imaginar el espacio de otro modo de como es.

Sin embargo, en la escuela primaria, incluso a esa escala, lo que se hace es situarse en el análisis de estructuras que se intenta esquematizar. Según la edad de los niños, es posible alcanzar a veces un estadio de elaboración complejo de los esquemas, pero hay que ser consciente de que jamás nos encontramos en una verdadera *experiencia de simulación*. Es mediante este enfoque de los *lugares de práctica*, mediante el análisis de las combinaciones espaciales en el nivel de la pequeña unidad, que una nueva pedagogía del espacio puede pasar del descubrimiento a un enfoque más científico.

Siempre a ese nivel, el niño puede *confrontar sus propias representaciones* no sólo con las de los demás, sino también con la realidad. Hay todo un movimiento de vaivén inductivo-deductivo: sumergido en una realidad compleja, el alumno llega, guiado por el maestro, a buscar un orden, a interrogarse sobre el funcionamiento del sistema, a preguntarse cuáles son los principios en juego, a emitir hipótesis, a confrontarlas con la realidad que lo remite a nuevas interrogaciones, nuevas hipótesis.

Por el contrario, a escala nacional (y, a mayor abundamiento, supranacional o mundial), la realidad geográfica suele percibirse en la escuela a través de discursos tanto más simplificadores cuanto que se quieren al alcance de niños pequeños y, por los medios de comunicación, con enfoques más dispersos y a veces de una complejidad tal que el niño carece de los medios para aprehenderlos. Incluso cuando capta los efectos, los mecanismos están más allá de su alcance intelectual. Ya no se encuentra en situación de «hacer» geografía, sino de «reproducirla». Sin embargo, «todo saber se construye, no se inculca» (Piaget y Wallon).

Por lo tanto, el niño no parece funcionar del mismo modo a todas las escalas; más que seguir aprehendiéndolas por separado como segmentos bien delimitados, *juegamos con las escalas*; observemos que, sobre un lugar, todas las cosas no funcionan a la misma escala, resituemos un lugar, un problema, un fenómeno a diferentes escalas y veamos junto con los niños cómo cambia su significación.

Mapas y modelos para organizar el Mundo

Si intentamos poner en relación los tipos de mapas utilizados o elaborados, el saber del que es portador esos instrumentos, el proceso cognoscitivo iniciado en los alumnos, nos damos cuenta fácilmente de que el tipo de herramienta utilizado, el tipo de lenguaje empleado determinan el modo en que el niño piensa el espacio, y que no exigen el mismo nivel de funcionamiento mental.

En los lenguajes que el niño utiliza, resulta evidente que una gran parte corresponde al maestro, que elige basar o no su enseñanza en los factores de renovación de la disciplina. Por otro lado, los lenguajes utilizados por los alumnos nos permiten averiguar el modo en que el niño piensa el espacio —el espacio que descubre o ha descubierto—, cómo intenta averiguar su estructura, descomponer sus múltiples relaciones. A este nivel, cuando analizamos las producciones de los alumnos, podemos descifrar una progresión en el funcionamiento mental: los jóvenes alumnos no van más allá del análisis de la estructura; aprehender la complejidad de lo real, resituar los componentes en el seno de un todo y, especialmente, establecer relaciones, todo ello teniendo en cuenta sus propias representaciones, así como las de los demás, exige un nivel de abstracción y de generalización —etapas indispensables en el proceso de conceptualización— que el niño a veces sólo alcanza al final de la escolarización primaria.

Para imaginar una *progresión en el aprendizaje de la creación de modelos* (véase tabla 1), hay que tener en cuenta la relación entre los contenidos enseñados, el correspondiente proceso cognoscitivo en el alumno, el modo en que piensa y se representa el espacio y también la necesidad de entrar por los conceptos si se quiere practicar una geografía renovada.

Si no se va más allá del mapa topográfico o el mapa mural tradicional, las únicas actividades que podrá desarrollar un alumno serán observar, describir los elementos y quizá, en el mejor de los casos, explicar lo que ve. El espacio es algo *dado*, el objeto de la geografía, un espacio *concreto*. El saber del alumno y el saber geográfico están en distorsión completa, la relación del alumno con el saber es negativa.

Si se quiere pasar al mapa temático y la creación de modelos será necesario recurrir a una metodología general que conducirá a establecer relaciones, a sistematizar, a la creación de modelos; más específicamente, al método geográfico por medio del análisis de combinaciones geográficas, el juego de las escalas; pero, sobre todo, a la utilización de nociones geográficas sin las cuales no puede efectuarse la creación de modelos. Son las redes conceptuales las que dan sentido a los signos y no al revés.

El alumno se enfrenta a una realidad compleja. El proceso de conceptualización le permite organizar el mundo que lo rodea poniendo orden en él. A partir de ahí, puesto que hay una recurrencia, puede destacarse la ruptura epistemológica —el territorio es *algo construido*, la relación del alumno con el saber se vuelve positiva—, el proceso didáctico en relación con la elección de los instrumentos por parte del maestro y de los conceptos clave para la utilización o la elaboración de esos instrumentos.

Al mismo tiempo, la utilización, por parte de los alumnos, de signos para escribir el espacio, constituye un testimonio de su nivel de conceptualización. Del mismo modo que utilizan las letras del alfabeto para escribir palabras que arman en frases cargadas de sentido, también elaboran modelos de organización del espacio combinando elementos simples —*una auténtica gramática gráfica*— que les sirven para descifrar la escritura del Mundo (polarización, difusión, simetría-disimetría, eje, gradiente...).

Aprender a descifrar, comprender, organizar el Mundo es una tarea que comienza en la escuela primaria teniendo en cuenta las representaciones que del mundo se hace cada alumno: ante todo, aprender a ordenar las propias representaciones. A menudo, lo que los alumnos no comprenden no es lo que se les enseña, sino es la forma en que se les enseña, porque no se ha tenido en cuenta sus representaciones. Responder a la demanda social situando a los alumnos, futuros adultos, en una dinámica de formación permanente: dar informaciones y crear, en el espíritu del niño, la trama que le permitirá recibir informaciones nuevas y, sobre todo, tratarlas.

De entrada, a través de sus elecciones, el enseñante sitúa al niño en posición de adquirir saberes evolutivos en un proceso cognoscitivo dinámico, o bien se estanca en saberes fosilizados. ¿Qué mirada lanzar sobre el Mundo? ¿Qué clase de adulto queremos formar?

TABLA I

Objeto geográfico	CP	CE	CM	Epistemología	Proceso cognoscitivo	
ESPACIO CONCRETO	Apoyo geográfico	Las «caracolas del hombre» La escuela El recreo Una calle Una plaza	Espacios de vida El barrio de la escuela Un pueblo	El espacio urbano El espacio regional El espacio nacional El espacio Mundo	Observar Describir Explicar El espacio es asignación	Marco de referencia ↓ Elaboración del concepto en una situación concreta • percepción • comparación • abstracción especificante
	Nociones cartográficas	Enfoque de la medida Escala Cartográfica	Enfoque de las nociones • distancia • escala geográfica	Distancia Medida Escala gráfica		
	Actividades cartográficas	«Maquetas» Huella sobre una superficie plana	Trazar y utilizar un itinerario Hacer y leer planos Mapa de carreteras Mapa mural + globos	Hacer y leer mapas Plano catastral Mapa topográfico		
ESPACIO ABSTRACTO	Nociones geográficas	Enfoque de las nociones • espacio • territorio	Enfoque • espacio social • territorio, distancia, km tiempo • función • flujo	Espacio social Territorio Escala geográfica Distancia, tiempo psicolog. coste, orden, jerarquía.	Ruptura epistemológica	Situar el concepto en su red de relaciones ↓ Redes conceptuales
	Metodo geográfico	localizar	enfoque del análisis de combinaciones geo. Funcionamiento de un fenómeno local o diferentes escalas	Análisis regional Intervención de diferentes escalas en el funcionamiento local Resituar un lugar, un fenómeno a diferentes escalas		↓ Inferencia (problemática) Valvén Inductivo-deductivo Hipótesis Verificación
	Sistemas Metodo	Conjuntos Puntos de vista diferentes Funciones diferentes	Relaciones particulares Interrelaciones	Funcionamiento de un sistema interno externo Regulación Retroacción Correlaciones Creación de modelos	Ordenar lo complejo El niño organiza su mundo ordenándolo	↓ Abstracción generalizante ↓ El alumno establece la estructura ↓ Los elementos adquieren sentido ↓ Conceptualización
Mapas y Modelos	Emergencia de estructuras	Puntos Lineas Superficies	Puntos Lineas Áreas Redes	Polos, gradientes Ejes Áreas Clases socioespaciales Disparidades regionales	El territorio el algo construido	
		Espacios diferenciales de un niño Espacios de relaciones Mapas de flujo Redes	Enfoque de modelos sistemáticos Organización territorial	Redes Áreas de influencia Espacios de relaciones (cuencia de empleo) Grafos Difusión espacial Dinámica territorial Simetría-disimetría Centro-periferia Atracción-repulsión Distribución		
Proceso geográfico	Distribución de las cosas	Organización territorial	Dinámica territorial			

TABLA II

Tipo de representaciones	Espacio representado	Lo que está representando	El espacio, un objeto	Funcionamiento mental
Mapa topográfico	espacio concreto realidad primera	Posición de las cosas, realidades visibles y observables	algo dado	constatación
Mapa temático	espacio abstracto	no visibles estructuras espacios de relaciones	análisis	correlaciones
Modelo gráfico	estructuras realidad segunda	sistemas abstractos gramática gráfica	algo construido	conceptualización

NOTA: Publicado con permiso de «L'Espace Géographique»

ACCIÓN, INTERACCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN SITUACIONES EDUCATIVAS

CÉSAR COLL SALVADOR

Psicología de la Educación
Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial
Universidad de Barcelona

«ANUARIO DE PSICOLOGÍA»

Núm. 33 - 1985 (2)

El auge creciente de los enfoques cognitivos en el estudio del desarrollo humano ha llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. La idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior ha sido progresivamente substituida por la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los estímulos y configuraciones de estímulos. En el campo educativo, este cambio de perspectiva ha contribuido, por una parte, a poner de relieve lo inadecuado de unos métodos de enseñanza esencialmente expositivos que conciben al profesor y al alumno como simples transmisor y receptor de conocimientos respectivamente; y, por otra, a revitalizar las propuestas pedagógicas que sitúan en la actividad autoestructurante del alumno, es decir, en la actividad autoiniciada y sobre todo autodirigida, el punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje.

El protagonismo atribuido a la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje escolar ha ido a menudo acompañado de una tendencia a considerar el proceso de construcción del conocimiento como un fenómeno fundamentalmente *individual*, fruto exclusivo de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento y relativamente impermeable a la influencia de otras personas. En otros términos, se ha identificado la construcción del conocimiento con una actividad autoestructurante cuya dinámica, como postula la teoría genética de J. Piaget —sin duda el enfoque cognitivo-evolutivo que mayor incidencia ha tenido sobre la educación escolar—, está regida por unas leyes de tipo endógeno que acotan y limitan las posibilidades de la intervención pedagógica.

El punto de vista que vamos a desarrollar en lo que sigue es que, si bien la actividad autoestructurante está en la base del proceso de construcción del conocimiento y tiene en efecto unas leyes propias que deben respetarse, ello no implica en absoluto que sea impermeable a la influencia del profesor y de la intervención pedagógica. Más aún, hay razones para conjeturar que es esta influencia la que hace que la actividad del alumno sea o no autoestructurante y tenga, en definitiva, un mayor o menor impacto sobre el aprendizaje escolar. Como veremos en un primer apartado de nuestra exposición, esto supone desplazar el centro de interés desde la actividad autoestructurante hacia los procesos de interacción profesor/alumno que la desencadenan y la promueven. Pero la importancia de la interacción como elemento desencadenante de la construcción del conocimiento no se limita al aprendizaje escolar, sino que al-

canza igualmente algunos procesos de cambio típicamente evolutivos. En un segundo apartado, mencionaremos algunos de los estudios que han puesto de relieve la existencia de pautas interactivas altamente estables y generales entre la madre —o cuidador— y el bebé y nos interrogaremos sobre la posibilidad de establecer un paralelismo con la interacción profesor/alumno. Por último, formularemos algunas sugerencias y propuestas para el análisis de la interacción escolar a la luz de las reflexiones hechas en los apartados anteriores. Aunque nuestros argumentos conciernen de forma casi exclusiva la interacción profesor/alumno, las sugerencias finales son a nuestro juicio extrapolables al análisis de la interacción entre alumnos.

Actividad autoestructurante e interacción profesor/alumno

El énfasis en la actividad autoestructurante del alumno ha dado lugar en ocasiones a propuestas, planteamientos y prácticas pedagógicas que ignoran o deforman las características propias y específicas de los procesos educativos escolares. Es el caso, por ejemplo, cuando se considera que la actividad directa e inmediata del alumno sobre el objeto de conocimiento es la única fuente válida de aprendizaje; o también, cuando se afirma o se sugiere implícitamente que cualquier intento del profesor de transmitir un conocimiento estructurado está condenado al fracaso o a producir un aprendizaje puramente repetitivo.

La ambigüedad del papel del profesor en algunas propuestas pedagógicas que consideran la actividad autoestructurante del alumno como el factor decisivo, único y determinante del aprendizaje escolar ilustra perfectamente las contradicciones a las que se puede llegar por este camino. En efecto, por una parte, el profesor ocupa un lugar relativamente secundario en el proceso de construcción del conocimiento, que se interpreta como el resultado de un acto autónomo del alumno en interacción con el objeto de conocimiento; recordemos a este propósito la tajante y peligrosa afirmación tantas veces repetida de que enseñar algo a alguien equivale a impedir que lo descubra por sí mismo. Pero, por otra parte, cuando deben precisarse las funciones del profesor, se le acaba concediendo una importancia decisiva como orientador, guía o facilitador del aprendizaje, ya que a él le compete crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento. Ahora bien, ¿en qué consisten estas condiciones óptimas?, ¿qué debe hacer concretamente el profesor para guiar y facilitar el aprendizaje de los alumnos? La imposibilidad de dar una respuesta inequívoca a estas y otras preguntas similares explica en gran medida las dificultades encontradas para implantar y generalizar las prácticas pedagógicas inspiradas en los principios constructivistas.

Lejos de ser casual, esta ambigüedad del papel del profesor traduce una manera de entender los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje que no tiene en cuenta lo que constituye quizás su característica más peculiar: la interacción sistemática y planificada de los actores del proceso educativo, alumnos y profesor, en torno a la realización de unas tareas de aprendizaje. Es innegable que la educación formal escolar implica una referencia obligada a un proceso de aprendizaje, de adquisición de saberes (contenidos específicos de las distintas áreas de conocimiento, destrezas, valores, normas, actitudes, intereses, etc.). Pero el acto educativo no consiste únicamente en un proceso de aprendizaje; si así fuera, resultaría difícil, además de innecesario y superfluo, diferenciarlo del aprendizaje a secas o del desarrollo en general. Hay también una voluntad explícita de incidir o intervenir sobre el proceso de apren-

dizaje del alumno: esta voluntad se traduce en una serie de decisiones sobre lo que tiene que aprender el alumno y sobre las condiciones óptimas para que lo aprenda. En otras palabras, no sólo hay un aprendizaje deseable del alumno, sino también una voluntad manifiesta del profesor de incidir sobre dicho aprendizaje.

Por supuesto, la voluntad de enseñar puede concretarse de muy diferentes maneras — ¡incluso en la decisión de no intervenir en absoluto! —, pero sin su presencia es imposible hablar de un verdadero acto educativo; puede producirse un aprendizaje espontáneo, o un proceso de desarrollo, pero no un acto educativo. La afirmación antes mencionada de que enseñar algo a alguien equivale a impedir que lo descubra por sí mismo es peligrosa porque, tomada al pie de la letra, sugiere que el verdadero aprendizaje es el que tiene lugar al margen de la enseñanza, el que es el fruto de una actividad *no sólo* autoestructurante, *sino también* individual y básicamente intrapersonal. La afirmación que comentamos es incorrecta por lo menos en un doble sentido: porque reduce implícitamente la enseñanza a un tipo de enseñanza, la que prescinde de la actividad autoestructurante del alumno; y porque sitúa ésta última en el ámbito exclusivo de lo individual (...el descubrirlo *por sí mismo*).

Con esta identificación abusiva entre actividad autoestructurante y actividad individual, la insistencia totalmente justificada en la primera ha hecho olvidar a menudo que los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje son, en esencia, procesos interactivos con tres vértices: el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje; y el profesor que actúa, es decir, que enseña, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos. El aprendizaje escolar no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de una serie de «encuentros» felices entre el alumno y el contenido del aprendizaje; es necesario, además, tener en cuenta las actuaciones del profesor que, encargado de planificar sistemáticamente estos «encuentros», aparece como un verdadero *mediador* y determina, con sus intervenciones, que las tareas de aprendizaje ofrezcan un mayor o menor margen a la actividad autoestructurante del alumno.

Analizada así la cuestión, la unidad básica de análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje ya no es la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y del profesor en torno a la realización de las tareas escolares. La actividad autoestructurante del alumno se genera, toma cuerpo y discurre no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad *interpersonal* que la incluye. La actividad del alumno que está en la base del proceso de construcción del conocimiento se inscribe de hecho en el marco de la interacción o interactividad profesor/alumno (Coll, 1981). Por supuesto, los contextos de interacción difieren substancialmente en cuanto a su capacidad de impulsar la actividad autoestructurante del alumno y, consecuentemente, en cuanto a sus repercusiones sobre la construcción del conocimiento.

Si se acepta este planteamiento, la investigación psicoeducativa se ve confrontada a dos tareas urgentes: identificar las pautas y secuencias interactivas que favorecen al máximo el proceso de construcción del conocimiento; y mostrar los mecanismos precisos mediante los cuales la interacción profesor/alumno incide sobre la actividad autoestructurante del alumno. En estos dos puntos reside, a nuestro entender, el interés del estudio de la interacción en el contexto escolar.

La resistencia a hacer compatibles las dos ideas básicas de este planteamiento — atribuir una importancia decisiva a la actividad autoestructurante del alumno y postular al mismo tiempo que depende del tipo de interacción que se establece entre el profesor y el alumno — es fácil de comprender. Como señalábamos en la introducción, la primera de estas dos ideas tiene su origen en los enfoques cognitivos que reaccionan contra la idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior, razón por la cual tienden a conceder una importancia secundaria a los procesos interactivos. Esto es cierto tanto en el enfoque del procesamiento humano de la información (Cf., por ejemplo, Farnham-Diggory, 1972; Klahr y Wallace, 1976), como en el enfoque de la teoría genética de Jean Piaget (Cf. el capítulo de la *Psychologie de l'intelligence* en el que Piaget —1947— analiza los factores sociales del desarrollo intelectual).

Así, en la teoría de Piaget, el desarrollo cognitivo se concibe fundamentalmente como el despliegue de un plan interno al individuo —la equilibración de las estructuras operatorias—, de tal manera que las relaciones interpersonales, sus características y sus repercusiones dependen del nivel alcanzado en dicho despliegue en vez de estar en su origen. Son pues los procesos cognitivos los que determinan las relaciones interpersonales y no a la inversa. En palabras de Kenneth Kaye (1982), los enfoques cognitivos en general, y la psicología genética de J. Piaget en particular, son concepciones *inside-out*, mientras que la idea de atribuir un protagonismo a las relaciones interpersonales en la génesis de los procesos cognitivos es más bien tributaria de las concepciones *outside-in*. No es pues extraño que las dos ideas sean vistas a menudo como incompatibles.

En estos últimos años, sin embargo, las concepciones *outside-in* han empezado a gozar de una amplia aceptación en el campo de la psicología del desarrollo como consecuencia, en gran parte, de la actualización de las tesis de Vigotski (1977; 1979) sobre el papel de la interacción social en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. La ingente cantidad de investigaciones realizadas durante la última década sobre las pautas de interacción del bebé empiezan a dibujar una panorámica de conjunto del desarrollo humano que se aleja, en algunos puntos fundamentales, de los supuestos básicos de las concepciones *inside-out*. Vamos a hacer algunos comentarios sobre esta nueva manera de entender el desarrollo humano con la finalidad de subrayar sus posibles implicaciones para el tema que nos ocupa. Nuestro objetivo es doble: mostrar que la importancia de la interacción como elemento desencadenante de la construcción del conocimiento parece obvia *incluso* en el caso de procesos típicamente evolutivos; y analizar hasta qué punto los avances conseguidos en este área de la investigación evolutiva pueden ser útiles como punto de referencia para el estudio de la interacción profesor/alumno.

Interacción y desarrollo

El estudio de las pautas de relación entre el bebé y los adultos (cf., por ejemplo, Schaffer, 1977; Bullowa, 1979) ha contribuido de forma decisiva a poner de relieve la importancia de la interacción en la génesis de las funciones cognitivas y afectivas del ser humano, que son vistas, cada vez menos, como el fruto de una preformación endógena o de la experiencia de un organismo socialmente aislado. La idea de que muchas de las funciones psicológicas tradicionalmente consideradas como intraperson-

nales —desarrollo del lenguaje, desarrollo simbólico, resolución de problemas, formación de conceptos, atención, memoria, etc.—, se originan, en realidad, en un contexto interpersonal fue enunciada ya por Vigotski hace más de cincuenta años en su ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores según la cual:

«en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (*interpsicológica*), y después en el interior del propio niño (*intrapsicológica*).» (Vigotski, 1979, p. 94 de la ed. cast.).

El principio vigotskiano de que todas las funciones psicológicas superiores tienen su origen en las relaciones entre las personas exige lógicamente una manera original de entender el desarrollo y su vinculación con el aprendizaje. El concepto de «zona de desarrollo próximo» sintetiza el punto de vista de Vigotski al respecto:

«(la zona de desarrollo próximo es) ...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.» (Vigotski, 1979, p. 133 de la edic. cast.).

En el contexto del problema que nos ocupa, el hecho a destacar es que la interpretación vigotskiana de las observaciones recientes sobre las pautas de relación del bebé ha difuminado considerablemente las fronteras entre los procesos de cambio evolutivo, tradicionalmente entendidos como el despliegue de un plan endógeno, y los procesos de cambio educativo que, por definición, son más bien el producto de una intervención exógena. Debido en gran parte a la aplicación de las dos ideas mencionadas —la ley de doble formación de las funciones psicológicas y el concepto de zona de desarrollo próximo—, la aproximación entre ambos procesos de cambio ha consistido en poner de relieve los componentes de intervención educativa, contrariamente a las aproximaciones que se realizan desde perspectivas *inside-out*.

Los ejemplos abundan. Desde los primeros días de la vida, se constata la existencia de sincronías interactivas, de acomodación de ritmos mutuos y de protoimitación entre los movimientos, gestos, miradas y vocalizaciones del bebé y los movimientos, gestos, miradas y discurso verbal de la madre, tanto en situaciones de alimentación como de juego cara a cara (Bateson, 1971; Kaye, 1977; Fogel, 1977; Meltzoff y Moore, 1977; Beebe, 1982; etc.). Rivière (1983, p. 10) habla de «programas de armonización» para referirse a estos fenómenos. Todos los autores que las han estudiado destacan la asimetría de estas primeras relaciones, en las que la iniciativa para empezar y mantener la interacción depende fundamentalmente de los adultos, y subrayan su importancia para preparar y equipar al bebé con instrumentos cognitivos y relacionales que necesitará posteriormente para adquirir nuevas habilidades.

Entre estas habilidades destacan obviamente las lingüísticas. También en este caso, la función educativa de los adultos parece mucho más importante de lo que se creía. Así Bruner (1981; 1982) propone completar la hipótesis chomskiana del *Mecanismo de Adquisición del Lenguaje* —que tiene como base la existencia de una gramática universal que los seres humanos conocerían de forma innata— con la hipótesis de un *Sistema de Soporte de la Adquisición del Lenguaje* del adulto. Este soporte se ma-

nifiesta, por ejemplo, en la participación del niño en «rutinas» o «formatos» interactivos con el adulto gracias a las cuales adquiere las habilidades comunicativas que están en el origen del desarrollo del lenguaje. Sin entrar en los detalles de la explicación de Bruner, lo que queremos señalar es la función educativa de los adultos en estas situaciones de interacción. En palabras de Vila (1984, p. 96),

«un aspecto importante de la teoría lo constituye el papel del adulto. Bruner, retomando las ideas de Vigotski, lo formula como una conciencia vicaria que guía al niño en la consecución del instrumento lingüístico. El adulto "andamia" o "sostiene" las consecuciones del niño forzándole a entrar en la "zona de desarrollo próximo" mediante el juego y "enseñándole" a conseguir el control consciente de lo que va "aprendiendo" gracias a las relaciones sociales establecidas».

La función educativa del adulto no se limita al desarrollo del lenguaje y a la adquisición de otras habilidades tempranas, sino que está presente también en adquisiciones posteriores. Vamos a referirnos brevemente a dos ejemplos que conciernen la competencia en la resolución de problemas, lo que nos acerca un poco a los aprendizajes escolares. El primero corresponde a una serie de trabajos de Wertsch y Hickman (Wertsch, 1979; Hickman y Wertsch, 1978; Hickman, 1978). El propósito de los autores es analizar «cómo la interacción social en el nivel de funcionamiento interpsicológico puede conducir a la resolución independiente de problemas en el nivel intrapsicológico» (Wertsch, 1979, p. 2). En otras palabras, se trata de estudiar cómo las relaciones interpersonales que establecen un grupo de madres con sus hijos —de edades comprendidas entre los 2,6 y los 4,6 años— en el transcurso de la realización de un puzzle inciden sobre la zona de desarrollo próximo de éstos últimos. Las acciones y verbalizaciones de las madres y de los niños, registradas en vídeo, se analizan para comprender el progreso desde la resolución de la tarea con una regulación interpsicológica (con la ayuda de las madres) hasta la resolución de la tarea con una regulación intrapsicológica (sin ayuda de las madres). El interés del mecanismo postulado para explicar esta transición merece una amplia cita textual:

«...we would like to suggest that the progression from one level to the next in the zone of proximal development is largely the result of the child's effort to establish and maintain coherence between his/her own action and the adult's speech. When an adult directs another adult to carry out an action, this coherence already exists for the listener. She/he can understand what behavior is being requested because she/he understands the speech with its presupposed definition of situation. For the child in the zone of proximal development, however, the coherence between speech and action must be created rather than assumed. One of the major ways that is created for the child is by carrying out the behaviors specified by adult and then building a coherent account of the relations among speech, definition of situation and behavior (...) That is, the child comes to understand the task situation as a result of behaving (under someone else's guidance) as if she/he understood it and of trying to create a coherent account of the relationship between speech and action.» (Wertsch, 1979, pp. 20-21).

Dejando al margen otros aspectos interesantes —como la función reguladora atribuida al lenguaje del adulto—, tres puntos nos llaman la atención en la interpretación de Wertsch: en primer lugar el progreso del niño a través de la zona de desarrollo próxi-

mo se consigue haciéndole comportarse *como si* entendiera la significación y el alcance de lo que está haciendo, aunque no sea realmente así; en segundo lugar la madre estructura y organiza la situación en la que se insertan estos comportamientos del niño, en tercer lugar, para que el niño progrese debe *construir* por sí mismo una interpretación coherente de las relaciones entre las directrices de la madre, su propio comportamiento y las características de la tarea. Los trabajos de Wertsch y Hickman indican que la influencia educativa del adulto se ejerce en este caso mediante el establecimiento de unas pautas de interacción en las que sus intervenciones van por delante del nivel de competencia efectiva del niño.

Los trabajos de David J. Wood y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood, Wood y Middleton, 1978; Wood, 1980), el segundo ejemplo al que antes nos referíamos, confirman en parte este extremo y aportan nuevos elementos para comprender en qué consiste la asistencia del adulto en este tipo de tareas de resolución de problemas. La situación experimental tipo es muy similar a la anterior: se pide a un grupo de madres que enseñen a sus hijos —de edades comprendidas entre los 3 y los 4 años— a resolver un problema de construcción con bloques; además, en este caso, los niños son sometidos a un postest con una tarea parecida a la de la situación experimental. Las acciones y verbalizaciones de las madres son clasificadas en cinco categorías atendiendo al nivel creciente de directividad, intervención o ayuda que proporcionan para resolver la tarea: desde el nivel 1, en el que la ayuda es mínima (palabras de estímulo o aliento), hasta el nivel 5, que representa el mayor grado de ayuda (demostración de cómo se resuelve la tarea), pasando por los niveles intermedios (llamar la atención sobre aspectos importantes de la tarea; ayudar a seleccionar el material; proponer el material a utilizar en cada momento). La hipótesis de partida, consecuente con la idea de que el adulto, como dice Bruner, «sostiene» y «andamia» los esfuerzos y los logros del niño, es que la intervención de la madre estará en función inversa de la competencia del niño; es decir, cuanto mayor sea la dificultad del niño para resolver por sí solo la tarea, mayor será el nivel de directividad y de ayuda de las intervenciones maternas. Los resultados muestran que sólo algunas madres proceden de este modo, pero son aquéllas cuyos hijos obtienen mejores resultados en el postest. Hay una fuerte correlación entre, por una parte, la tendencia de la madre a ajustar el nivel de ayuda a las dificultades de los niños durante la realización conjunta de la tarea y, por otra, la competencia posterior del niño para resolver un problema similar de forma independiente. Otros experimentos muestran que las madres son consistentes en su tendencia a ajustar las intervenciones en diferentes situaciones e incluso con niños que no son sus propios hijos. Asimismo, en un diseño experimental en el que se comparan los efectos sobre el aprendizaje de cuatro estrategias institucionales que difieren en cuanto al nivel de ayuda y directividad de las intervenciones de los adultos, se demuestra que la que procede de acuerdo con la hipótesis da lugar a mejores resultados que las que ofrecen un nivel mínimo (sólo aliento y estímulo) o máximo (demostración) de ayuda.

En suma, los adultos que desempeñan con mayor eficacia la función de «andamiar» y «sostener» los progresos de los niños realizan intervenciones *contingentes* a las dificultades que éstos encuentran en la realización de la tarea. Según Wood, la eficacia de la enseñanza —y no sólo de la enseñanza materna— depende en gran medida de que se respete esta regla de contingencia:

«(...)successful instruction involves more than the child's recognition of goals and the adult's encouragement to achieve them. It also involves what we have called the scaffolding of means. The successful teacher regulates his or her instructions, demonstrations, descriptions, and evaluations to the child's current attentions and abilities. The adult provides just that level of intervention which is necessary to get the child over his current difficulties: when the child can successfully take the responsibility for a particular constituent of a task, the adult abandons that particular form of intervention and reacts at a more general level. Thus, adult intervention is contingent upon the child's activity, and that contingency is based upon the adult's interpretation of the child's errors and the fate of earlier interventions». (Wood, 1980, p. 294).

Los resultados y la interpretación de Wood y sus colegas concuerdan con los de Wertsch y Hickman. En efecto, la intervención eficaz es la que se dirige a aquellos aspectos de la tarea que el niño todavía no domina y que, por lo tanto, sólo puede realizar con la ayuda y la dirección del adulto. Pero, además, ponen de relieve otros extremos interesantes para nuestra discusión. El respeto de la regla de contingencia exige del adulto una evaluación continua de las actividades del niño, una «interpretación» de sus errores y del efecto provocado por las intervenciones precedentes. Asimismo, la regla de contingencia sugiere que la intervención educativa, para ser eficaz, debe oscilar desde niveles máximos de ayuda y directividad hasta niveles mínimos; retomando la terminología utilizada en la primera parte del trabajo, podríamos decir que la intervención educativa eficaz es siempre contingente a la actividad autoestructurante del alumno pero, por ello mismo, necesita traducirse en niveles diferentes de ayuda y de directividad según los casos. Por último, los resultados de Wood llaman la atención sobre un hecho importante: las madres estudiadas difieren significativamente entre sí en cuanto al grado de contingencia de sus intervenciones durante la realización conjunta de la tarea; en otros términos, la función educativa de las relaciones que establecen con sus hijos varía y esta variación depende de que dichas relaciones respeten en mayor o menor grado la regla de contingencia.

Resumiendo lo dicho hasta ahora, el estudio de las pautas de relación en el bebé muestra que, desde el momento mismo del nacimiento, las relaciones interpersonales cumplen una función educativa de primer orden en el sentido de que fuerzan el progreso a través de la zona de desarrollo próximo y amplían constantemente sus límites. En cuanto a los mecanismos mediante los cuales se produce esto, el panorama que dibujan las investigaciones realizadas hasta el momento puede describirse, siguiendo a Kaye (1982, pp. 55 y ss.), mediante la metáfora del aprendiz que aprende un oficio en el taller de un maestro artesano. El bebé aprende el «oficio» de persona —es decir, accede al mundo humano de los símbolos, del lenguaje y de la cultura— gracias a los adultos, y en especial la madre, le proporcionan una ayuda similar a la que recibe el aprendiz del maestro artesano. El bebé y el adulto se implican continuamente en unas situaciones interactivas en las que el segundo proporciona al primero oportunidades, ayuda y un contexto significativo para ejercitar habilidades y subhabilidades que todavía no domina, al mismo tiempo que le presenta tareas y situaciones cada vez más complejas. Por lo que sabemos hasta el momento, esta descripción puede aplicarse tanto al recién nacido como al niño de 3-4 años.

¿Podemos generalizarla a edades posteriores? ¿Podemos generalizarla a la interacción profesor/alumno? No cabe duda de que el núcleo de hipótesis interpretativas que

caracterizan esta concepción son neurísticamente útiles para el análisis de la interacción profesor/alumno (cf., por ejemplo, Cazden, 1983). Incluso podemos suponer razonablemente que algunos de los factores que explican la función educativa de las relaciones interpersonales durante los primeros años de la vida tienen un cierto paralelismo en la interacción profesor/alumno: proporcionar un contexto significativo para la ejecución de las tareas escolares en el que el alumno pueda «insertar» sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes; adecuar el nivel de ayuda o de directividad al nivel de competencia de los alumnos; evaluar continuamente las actividades de los alumnos e interpretárlas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica; etc. Es obvio que tenemos aquí un conjunto de hipótesis sumamente interesantes cuyo alcance sólo puede determinar la investigación empírica.

Lo que no parece justificado, sin embargo, es establecer un paralelismo estricto entre las *pautas interactivas* que caracterizan el comportamiento educativo del adulto durante los primeros meses o años de la vida y las pautas interactivas que caracterizan el comportamiento educativo del profesor o de los iguales en el contexto del aprendizaje escolar. En el primer caso, el ajuste mutuo entre las acciones y/o actividades de los participantes, el grado de contingencia de los intercambios, se produce de una forma casi automática, natural y espontánea. Las sincronías interactivas, la armonización de ritmos mutuos y las conductas de protoimitación que se observan entre el neonato y su madre aparecen inmediatamente después del nacimiento en el transcurso de las primeras experiencias interactivas entre ambos, requieren muy poco aprendizaje, y todo ello, por otro lado, sin que la madre, que tiene la mayor parte de la responsabilidad en el ajuste, sea consciente.

A medida que se avanza en el desarrollo, se diversifican las actividades realizadas conjuntamente, se hacen más complejas, el bebé acumula experiencias, enriquece su bagaje de conocimientos sobre el mundo de los objetos y de las personas, desarrolla nuevas habilidades; a medida que este proceso avanza, el ajuste mutuo y la contingencia de los intercambios se hace progresivamente más difícil de conseguir (recordemos las diferencias entre las madres estudiadas por Wood y sus cofegas). Además, la relación se hace progresivamente más simétrica, en el sentido de que el niño puede tomar la iniciativa para iniciar, mantener, interrumpir u orientar el significado de las interacciones. Pero este mismo hecho, que es un indicador de progreso evolutivo, introduce nuevos grados de libertad en la relación, lo que hace todavía más difícil que las intervenciones del adulto sean automáticamente contingentes.

En el caso de la interacción profesor/alumno, estamos en el extremo opuesto de lo que sucede durante las primeras semanas o meses de la vida. El ajuste entre las actividades del profesor y las actividades del alumno, necesario para que, en la interacción que se establece entre ambos, pueda activarse la zona de desarrollo próximo, está muy lejos del ajuste casi automático, natural y espontáneo de la madre y el bebé. La interpretación de las dificultades del niño, la contingencia de las intervenciones, la significatividad del contexto de interacción, en suma, todos los factores que aparecen prácticamente como dados en el primer caso, deben construirse laboriosamente en la interacción profesor/alumno. Las pautas interactivas mediante las cuales el profesor «sostiene» o «andamia» los logros de los alumnos son probablemente distintas y, con toda seguridad, mucho más variadas que las pautas interactivas mediante las cuales la madre hace lo mismo con el bebé

Sugerencias para el estudio empírico de la interacción escolar

En la tercera y última parte de la exposición que ahora iniciamos, expondremos de forma breve y un tanto programática algunas sugerencias e ideas directrices, sobre todo de orden teórico-metodológico, para el análisis empírico de la interacción en el contexto de las situaciones escolares de enseñanza/aprendizaje. Estas propuestas surgen, en parte, del análisis precedente, y en parte también de un conjunto de investigaciones en curso sobre las modalidades de interacción profesor/alumno y alumno/alumno en diferentes niveles de enseñanza (E.G.B. y B.U.P.) y en diferentes áreas de contenido (lengua extranjera —inglés—: más recientemente, comprensión lectora; y, en fase de sondeo, ciencias sociales).

1. El análisis empírico de la interacción debe realizarse sobre unidades completas de enseñanza/aprendizaje (unidades didácticas) que incluyan desde la planificación y preparación de la tarea hasta la evaluación de los resultados. La significación de una misma pauta interactiva puede variar en función del momento del proceso de enseñanza/aprendizaje en que aparezca. Asimismo, la aparición de una determinada pauta interactiva es a menudo ininterpretable si no se tienen en cuenta las pautas interactivas precedentes. La importancia de la dimensión temporal en el estudio de la interacción exige pues tomar en consideración la *secuencia* de pautas interactivas.

2. El análisis de la incidencia de los procesos interactivos sobre el aprendizaje escolar no debe limitarse, contrariamente a lo que ha sido y sigue siendo habitual, a poner en relación las pautas interactivas observadas en el transcurso de las tareas escolares con el nivel de rendimiento final alcanzado en las mismas por los alumnos. Para que el análisis de la interacción tenga un verdadero interés, tanto teórico como práctico, debe centrar sus esfuerzos en la articulación de las modalidades interactivas con los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje y a la ejecución de las tareas escolares. El objetivo prioritario es pues identificar y explicar los mecanismos mediante los cuales las pautas de relación que se suceden en el transcurso de una unidad didáctica inciden sobre el proceso de construcción del conocimiento del alumno modulándolo —que no modelándolo— progresivamente.

3. Lo anterior implica tener en cuenta simultáneamente tres tipos de elementos. En primer lugar, hay que observar *la evolución del aprendizaje de los alumnos* en el transcurso de la unidad didáctica, identificando los momentos más importantes de dicha evolución (progresos, errores, bloqueos, reestructuraciones, regresiones, etc.). En segundo lugar, es necesario disponer de un modelo de los procesos psicológicos implicados en la apropiación, por parte de los alumnos, del contenido de aprendizaje o en la ejecución de la tarea, en otros términos, es necesario contar con *un modelo de funcionamiento cognitivo* que permita formular hipótesis sobre el proceso de construcción del conocimiento reflejado en la evolución del aprendizaje. Este elemento es imprescindible para que el análisis de la interacción supere el nivel puramente descriptivo que le caracteriza. En tercer lugar, hay que establecer *la secuencia de pautas interactivas* que se suceden a lo largo de la unidad didáctica. Puesto que el objetivo, como hemos señalado en el punto anterior, es poner en relación esta secuencia de pautas interactivas con la evolución del aprendizaje de los alumnos merced a las hipótesis sobre el proceso de construcción del conocimiento que permite formular el modelo de funcionamiento cognitivo postulado, el problema consiste en encontrar un sistema de categorización de las pautas interactivas que sea compatible y/o pertinente con

dicho modelo. Es decir, debe poderse establecer un nexo *conceptual* entre los procesos psicológicos que contempla el modelo de funcionamiento cognitivo y las diferentes categorías o modalidades de interacción.

Un último comentario para terminar. El desafío teórico que plantea el estudio de la interacción profesor/alumno y alumno/alumno es que ni la Psicología del Desarrollo, ni la Psicología de la Educación, ni la Psicología de la Instrucción, ofrecen actualmente una explicación satisfactoria y detallada de los mecanismos mediante los cuales las relaciones interpersonales, actuando sobre la zona de desarrollo próximo, llegan a incidir sobre los procesos cognitivos. En mi opinión, la teoría de Vigotski postula que se da esta incidencia —postulado que confirman los datos empíricos disponibles— y proporciona herramientas teóricas sumamente valiosas para comprender cómo puede producirse —sobre todo a partir del análisis de las funciones del lenguaje, aspecto que no hemos abordado en este trabajo—, pero, al no incluir un modelo *explícito* y *detallado* de funcionamiento cognitivo, encuentra dificultades importantes para identificar y explicar los mecanismos concretos mediante los cuales los diferentes tipos de modalidades interactivas repercuten diferencialmente sobre los procesos cognitivos.

El reto consiste en integrar en un mismo marco explicativo la actividad autoestructurante del alumno y los procesos interactivos. Aunque sabemos que ambos aspectos están íntimamente vinculados, todavía no hemos sido capaces de integrarlos satisfactoriamente en una explicación unitaria del aprendizaje escolar. En cualquier caso, la superación de esta dificultad exige tomar en consideración la dinámica interna del funcionamiento mental. La amplia aceptación de la que gozan actualmente las concepciones *outside-in*, y más concretamente la tesis vigotskianas, no debería ser un motivo para olvidarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bateson, M. C. (1971). The interpersonal context of infant vocalization: *Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics*, M. L. T., n.º 100, 170-176.
- Beebe, B. (1982). Micro-timing in mother-infant communication. En M. R. Key (Ed.), *Nonverbal communication today. Current Research*, Berlín: Mouton.
- Bruner, J.S. (1981). Vygotski: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 14, 3-17.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. New York: Norton.
- Bullows, M. (Ed.) (1979). *Before speech: the beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C. B. (1983). Peakaboo as an instructional model: discourse development at home and at school. En B. Bain (Ed.), *The sociogenesis of language and human conduct*. New York: Plenum Press, pp. 33-58.

Coll, C. (1981, Febrero). *Actividad e interactividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje*. Comunicación presentada en la Reunión Internacional de Psicología Científica de Alicante.

Farnham-Diggory, S. (Ed.) (1972). *Information processing in children*. New York: Academic Press.

Fogel, A. (1977). Temporal organization in mother-infant face-to-face interaction. En R.H. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press, pp. 119-152.

Hickman, M.E. (1978). Adult regulative speech in mother-child interaction. *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2 (2), 26-30.

Hickman, M. E. Wertsch, J. V. (1978). Adult-child discourse in problem solving situations. *Papers from the Fourteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*.

Kaye, K. (1977). Toward the origine of dialogue. En R. H. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press, pp. 89-118.

Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies. How parents create persons*. Chicago: The University of Chicago Press.

Klahr, D., Wallace, J. G. (Eds.) (1976). *Cognitive development. An information-processing view*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.

Meltzoff, A., Moore, M. (1977). Imitation of facial and manual gestures. *Science*, 198, 75-80.

Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin.

Rivière, A. (1983). Interacción y simbolo en autistas. *Infancia y Aprendizaje*, 22, 3-25.

Schaffer, R. H. (Ed.) (1977). *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press.

Vila, I. (1984). Del gesto a la palabra: una explicación funcional. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comps.), *Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 85-104.

Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.

Wertach, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological process: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.

Wood, D. J. (1980). Teaching the young children: some relationships between social interaction, language, and thought. En D. R. Olson (Ed.), *The social foundations of language and thought*. New York: Norton, pp. 280-296.

Wood, D. J., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17 (2), 89-100.

Wood, D. J., Wood, J. A., Middleton, D. J. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 131-147.

Nota: Publicado con permiso del Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial, Universidad de Barcelona.

LA GESTIÓN DE LOS CAMBIOS DEL CURRÍCULUM DE GEOGRAFÍA: EL CASO DE GEOGRAFÍA 16-19

MICHAEL NAISH

INSTITUTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE LONDRES
«ASIAN GEOGRAPHER» (1990), Vol. 9, N.º 2, págs. 123-129

Resumen: Los difundidos intentos para introducir un enfoque temático en el currículum de Geografía están encontrando resistencias al nivel de la clase. Este artículo sugiere que entre las razones para ello figura el hecho de que tales intentos no son necesariamente parte de un desarrollo al nivel del sistema. En cambio, lo que se está intentando es no alejarse de los currículos existentes, lo cual ha conducido a un debate sobre el Proyecto Geografía 16-19 (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) como ejemplo de aproximación a un desarrollo del plan de estudios que implicara un nuevo enfoque a nivel del sistema. Aquí se afirma que un enfoque semejante es necesario si realmente se quiere lograr un cambio.

...

I. INTRODUCCIÓN

«Ningún cambio se realiza sin dificultades, incluso si es para mejor»

Richard Hooker, 1554-1600

«El cambio produce cierto alivio, incluso si es de mal a peor, como yo he descubierto mientras viajaba en una diligencia. A menudo reconforta cambiar de posición e ir a estrellarse contra la pared en otro lugar.»

Washington Irving, 1783-1859

El Simposio de la Comisión para la enseñanza de la geografía de la International Geographical Union, celebrado en Hong Kong en agosto de 1990, fue memorable por el elevado grado de interés manifestado en lo que se refiere a la adopción de un enfoque temático en el currículum de Geografía en la escuela secundaria. Las ponencias de Lam (1990) y Kwan (1990), en particular, llamaron la atención sobre este fenómeno en el mismo Hong Kong y demostraron su preocupación por que no se estaban tomando iniciativas en las escuelas.

El análisis de la situación realizado por estos dos autores dejaba entrever que, a pesar de recientes revisiones de programas de estudios que piden que se tengan más en cuenta los asuntos locales, regionales y globales, los profesores de Hong Kong continuaban centrándose en la transmisión de contenidos a través de la enseñanza didáctica. Kwan (op. cit.) analiza la dificultad de romper con los enfoques tradicionales y las discrepancias entre los objetivos de los programas, que fomentan la investigación temática y orientada hacia los valores, y los exámenes públicos que hacen hincapié en la memorización de los conocimientos y la comprensión a expensas de capacidades de más alto nivel. Kwan también subraya las limitaciones de los tipos de recursos adoptados por los profesores y el uso limitado que de ellos se hace para la investigación. En su análisis de la posición que ocupa la enseñanza de los valores en la geografía escolar en Hong Kong, Lam (op. cit.) atribuye el bajo nivel de desarrollo a un entorno desfavorable, a la falta de apoyo por parte de los especialistas en currículos, al predominio de un sistema de exámenes que pone el acento en el conocimiento factual y en la falta de formación profesional en lo que respecta a la enseñanza de valores.

II. NECESIDAD DE UN ENFOQUE A NIVEL DE SISTEMA

Las experiencias del autor del presente estudio apuntan a que es muy difícil lograr un auténtico cambio del currículum de Geografía a menos que se preste atención a todo el sistema. Este es especialmente el caso cuando el sistema incluye un examen externo como elemento motor principal.

No puede dudarse de que el estilo y las exigencias de una evaluación externa semejante tienen una influencia muy grande en lo que de verdad ocurre en las clases y en la especialidad. Los exámenes externos se consideran una medida del éxito, no sólo de los alumnos, sino también de los profesores, cuyos resultados comparan entre sí en una especie de evaluación extraoficial. El intento de introducir un nuevo «enfoque», como, por ejemplo, un enfoque basado en los temas, en un sistema semejante, probablemente tropezará con serias dificultades a menos que exista una congruencia considerable con el estilo y los contenidos del programa de estudios y del plan de evaluaciones.

Para desarrollar con éxito un nuevo estilo es necesario prestar atención a todo el sistema, con lo cual me refiero a los propósitos y los objetivos amplios del currículum. Más que esto, sin embargo, un enfoque de conjunto requiere que todo el personal interesado en el currículum participe de manera crítica y creativa en el desarrollo, la evaluación, la difusión y la adopción del currículum. Naturalmente, me refiero a los profesores, a los examinadores y los inspectores y, en un caso ideal, también a los alumnos, a los padres y a los empleados. A los profesores de enseñanza superior también les corresponde un papel.

III. EL CASO DE GEOGRAFÍA 16-19

En el Reino Unido, el Proyecto Geografía 16-19 proporciona un ejemplo de enfoque de conjunto para el desarrollo de un currículum. El Proyecto, financiado inicialmente por el Schools Council (Consejo Escolar) y localizado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, comenzó sus trabajos en septiembre de 1976. Contaba con un equipo central de tres a cuatro personas financiado centralmente hasta 1985 y, desde entonces, ha obtenido fondos suplementarios de British Petroleum Company para la gestión de un sistema de asistencia nacional a cargo de coordinadores.

Nunca es fácil juzgar sobre el éxito de un proyecto nacional en materia de currícula, pero el número de alumnos para los cursos debe de ser una medida segura, y en cualquier caso, no deja duda alguna sobre el éxito de la Geografía en el currículum y reconoce el trabajo realizado por Geografía 16-19. El Proyecto ha desarrollado cursos para el GCE (General Certificate of Education), exámenes de nivel Avanzado (Advanced) y AS, así como para el examen Serie 17 del GCSE (General Certificate of Secondary Examinations). El primer examen de nivel Advanced de Geografía 16-19 tuvo lugar en 1982, con unos 500 candidatos.

A lo largo de los años 80, la matriculación para los cursos de ese nivel aumentó de manera exponencial, como lo muestra el gráfico de la Figura 1. Con cerca de 10.700 candidatos previstos para 1991, el nivel Advanced de Geografía 16-19 tiene más candidatos que cualquier otro curso de Geografía del mismo nivel en Inglaterra y Gales.

De mayor interés para los que se dediquen a desarrollar currícula es la influencia que las ideas desarrolladas en un proyecto consiguen tener en todo el sistema. En el caso de Geografía 16-19, puede afirmarse con razón que ha tenido una amplia y significativa influencia. En el Reino Unido, es indudable la influencia que los tres principales proyectos para Geografía del Schools Council (Geografía 14-18, Geografía 16-19 y Geografía para jóvenes que dejan la escuela —«Geography for Young School Leavers») tienen sobre los criterios nacionales en materia de Geografía para el GCSE (HMSO, 1985). De hecho, una de las razones del rápido y extendido éxito de los cursos de Geografía 16-19 radica en que siguen al GCSE a partir de los 16 años.

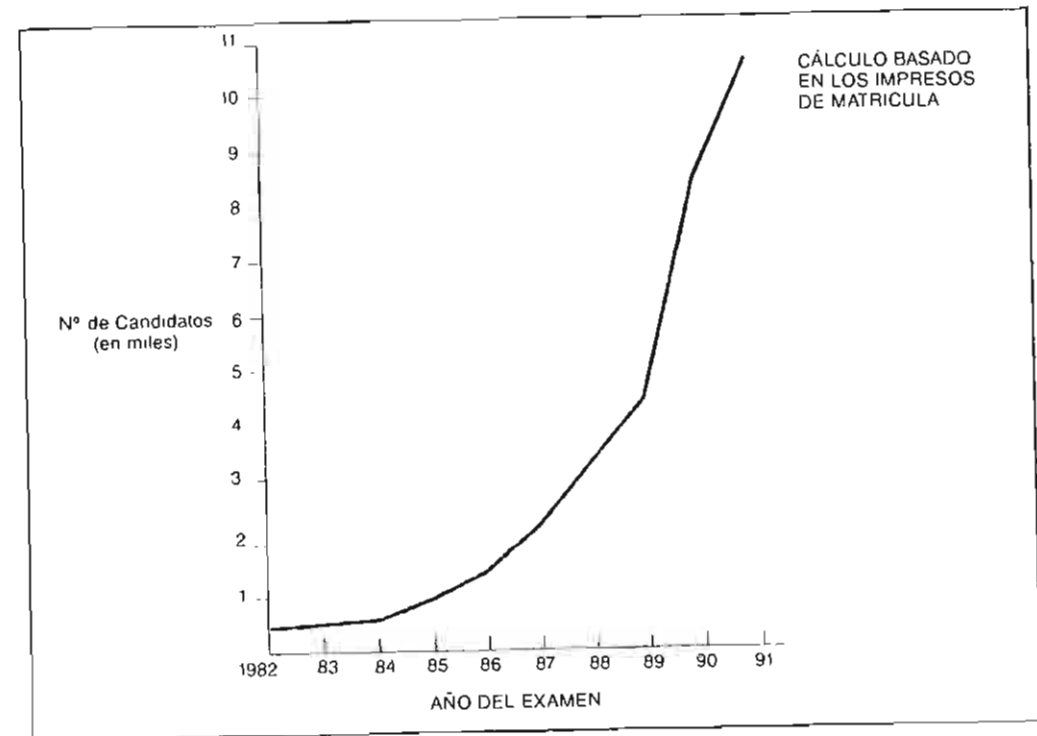


Figura 1 - Aumento del número de candidatos para el examen de nivel Advanced de Geografía 16-19 (1982-1991). (Fuente: School Examination Board, Universidad de Londres).

También puede decirse que el proyecto ha tenido una repercusión internacional. Efectivamente, las ideas de base temática mencionadas al comienzo de este artículo deben en parte su origen a trabajos desarrollados en el marco del Proyecto. Más pruebas de ello ofrece una publicación de la Australian Geography Teachers' Association (AGTA) que promueve el papel de la Geografía 16-19 en el currículum y reconoce el trabajo realizado por Geografía en el desarrollo de ideas y demuestra claramente su influencia en las afirmaciones que efectúa (AGTA, 1988).

Cuando un proyecto ha tenido repercusión a nivel tanto nacional como internacional, puede ser útil analizar las estrategias que adopta para lograr introducir un cambio en el currículum de Geografía.

A. Estrategias para el cambio

Cuando el equipo del Proyecto Geografía 16-19 comenzó a trabajar en 1976, ya existía una bibliografía sobre la naturaleza del cambio y sobre las estrategias para el mismo (véase, por ejemplo, Blyth y otros, 1976; Havelock, 1971; MacDonald y Walker, 1976; Schon, 1971; Taba, 1962; Wheeler, 1976). También se contaba con un cierto grado de experiencia gracias al trabajo realizado en proyectos norteamericanos sobre currículos y en anteriores proyectos del Schools Council.

El trabajo del Schools Council, que en su mayor parte influyó directamente en el equipo de Geografía 16-19, puede clasificarse en tres grupos principales (Graves, 1980): un modelo de intervención en el que un equipo de expertos elige un curso, produce materiales e indica a los profesores qué se espera de ellos; un modelo de independencia, en el que se da por supuesto que los profesores de la especialidad conocen los problemas que necesitan atención, tienen ideas acerca de cómo solucionarlos y, en consecuencia, son los que se hallan en la mejor posición para emprender el desarrollo necesario; un modelo cooperativo, que se nutre tanto de las capacidades de los profesores como de expertos en el tema y en educación.

Aunque los miembros del equipo del Proyecto Geografía 16-19 conocían tanto de los enfoques teóricos aplicados a los procesos de cambio como la información relativa a cómo habían funcionado efectivamente otros proyectos, adoptaron de hecho un enfoque pragmático, con sentido común, del problema, a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo podemos garantizar que nuestro trabajo logre realmente el nivel necesario de cambio en el currículum de Geografía para estudiantes de 16 a 19 años?

B. La «vía para el desarrollo del currículum» del Proyecto

La Figura 2 muestra el proceso seguido para diseñar el Plan de Estudios y adoptado por el Proyecto Geografía 16-19. En ella pueden verse algunos aspectos del carácter integrador del método escogido. Las actividades se iniciaron con una fase de investigación, en la cual se intentó definir las características de la asignatura y las necesidades de los alumnos, lo cual condujo al planteamiento del potencial de la Geografía como medio de educar a los jóvenes y permitió que se establecieran los objetivos generales.

Dado que a menudo los objetivos generales se establecen de un modo demasiado global como para poder ponerlos en práctica directamente y con facilidad, era evidente la necesidad de elaborar una exposición del currículum que el Proyecto llamó «Esquema del Plan de Estudios». Este esquema recoge una serie de indicaciones sobre cómo debe abordarse la asignatura de Geografía para jóvenes de 16 a 19 años (Estudio del Entorno de la Gente —«People Environment Approach»), y sobre cómo facilitar el aprendizaje y la enseñanza (Enfoque de Investigación— «Enquiry Approach»). También incluye otros consejos acerca de la organización de los cursos, por ejemplo, sobre cómo lograr un equilibrio en los cursos en lo que se refiere a la amplitud de los estudios y al alcance regional. Por último, el esquema aporta ideas sobre la producción de material de soporte para los cursos.

La última fase en la «vía para el desarrollo del currículum» consiste en el diseño de los cursos concretos a partir del Esquema. Además de los cursos diseñados para los niveles Advanced, AS y Serie 17 mencionados anteriormente, el Proyecto también creó cursos para el CSE (Certificado de Enseñanza Secundaria) y un módulo para los cursos de Formación Empresarial. Estas dos iniciativas han promovido otras más recientes dirigidas a la enseñanza pre-profesional. También se ha creado un Proyecto de Geografía 16-19 TVEI, donde se aplica la labor realizada en Geografía 16-19 para la producción de material de trabajo en la Iniciativa de Enseñanza Técnica y Profesional.

C. La participación activa del personal

Parte de la política pragmática del Proyecto era que todas las personas relacionadas con él debían participar en varias fases de los trabajos. Por ello, al principio se dedicó una gran parte del tiempo a organizar a los profesores en grupos pilotos y asociados en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. En cada grupo había un coordinador, que solía ser un consejero de las autoridades municipales, y un geógrafo que trabajaba en alguna institución local de enseñanza universitaria. Se procuraba que las autoridades municipales proporcionaran un local para las reuniones del grupo, pues éste a menudo estaba formado por profesores de geografía de distintas escuelas y «colleges», así como tiempo y financiación para cubrir los gastos de reproducciones y de los viajes para acudir a las reuniones tanto locales como regionales y nacionales.

Lo que se procuraba era que los profesores fueran conscientes de que estaban participando en un trabajo importante, que así se lo reconocieran sus superiores, los directores de sus escuelas y las autoridades municipales que los contrataron. Debían recibir el apoyo necesario en términos de tiempo, dinero y personal que les permitiera contribuir de un modo significativo a las actividades del Proyecto.

El equipo central organizó estos grupos porque quería que el Proyecto tuviera una base escolar y un carácter abierto en lugar de una base universitaria y centralizada. Creíamos que los profesores nos ayudarían a mantener los pies en el suelo y a desarrollar ideas y proyectos que serían realmente aplicables en una escuela o «college». Además, de este modo tendríamos a nuestra disposición toda su experiencia y aptitudes. Los profesores debían participar en cada fase del Proyecto, como ya se indica en la Figura 2. Por ejemplo, nos debían ayudar a diseñar, a probar y a desarrollar el material pedagógico y debían supervisar los exámenes. Pero lo más significativo, tal como se demostró después, era que iban a ser muy útiles para trabajar con otros profesores en la fase de difusión del Proyecto.

Se logró una mayor participación del personal a través de, por ejemplo, las discusiones mantenidas desde el inicio del Proyecto sobre las características de la asignatura, su potencial educativo y los objetivos generales. Se invitó a grupos e individuos de toda Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte para participar en esas discusiones, las cuales se celebraron tanto de un modo informal como por medio de dos conferencias en Londres. Los estudiantes y los representantes de la Administración participaron hasta cierto punto en esas discusiones elementales.

De una manera más formal, el Proyecto colaboraba con un Comité Consultivo, organizado por el Schools Council. Este comité estaba formado por representantes de todo

el ámbito e incluía a profesores, directores de escuelas, consejeros, HMI, miembros del Tribunal de Exámenes, etc. El comité desempeñó un papel importante en la toma de decisiones durante el Proyecto y fue de gran utilidad para difundir información sobre sus actividades.

Cuando llegó el momento de preparar el programa del curso de Advanced Level, se formó un Comité con miembros del Tribunal de Exámenes junto a representantes del equipo del Proyecto, profesores, miembros de los 9 tribunales de Exámenes GCE y del Comité Consultivo. Una vez más, la representación era muy amplia, lo cual ayudó a que se diera a conocer la existencia del Proyecto y sus actividades.

D. La publicidad y las publicaciones — Una táctica de saturación

Otras decisiones tácticas para promover un cambio eficaz consistieron en publicar con regularidad una gran cantidad de información y artículos acerca de cada una de las fases del Proyecto. Por ejemplo, salió un artículo en *Teaching Geography* antes de que el equipo iniciara sus actividades (Naish, 1970) y, desde entonces, ha ido apareciendo una continua serie de publicaciones en una amplia variedad de revistas y libros a medida que el Proyecto iba avanzando. Las publicaciones internas y externas del propio Proyecto se han sumado a una importante colección (véase Naish y otros, 1987, para información sobre las publicaciones del Proyecto). La intención tan sólo era la de saturar el área de la enseñanza de geografía con publicaciones, para que desde el principio los profesores y demás interesados se dieran cuenta de que estaba ocurriendo algo importante. La cantidad y el alcance de las publicaciones han aumentado a medida que los profesores han empezado a trabajar y a desarrollar sus propias iniciativas dentro del esquema general del Proyecto. Además de las publicaciones oficiales se ha creado un boletín informativo trimestral con una distribución de alrededor 5.000 ejemplares.

Se siguió una táctica similar de saturación para los cursos y talleres de trabajo. Los miembros del equipo aceptaron casi todas las invitaciones para dar seminarios, para organizar talleres de trabajo y, además, para participar en reuniones internas de profesores por todo el país durante la fase de consolidación del Proyecto. Se organizó, y se sigue haciendo, una conferencia anual en la Universidad de Bristol y, durante los últimos años, se organizan un gran número de acontecimientos internos mediante el sistema de coordinación regional delegada y las actividades del equipo moderador regional organizado por el Tribunal de Exámenes de Londres.

IV. CONCLUSIÓN

En el Proyecto Geografía 16-19, el enfoque del sistema consistió en comenzar con una hoja en blanco y trabajar sobre cada uno de los elementos del currículum. De este modo, se esperaba que surgiera un conjunto integrado y único. Así, por ejemplo, el empleo de una asesoría adecuada y agilizadora podía servir de apoyo para desarrollar ideas acerca del contenido del plan de estudios y sobre cómo éste se tenía que enseñar y aprender.

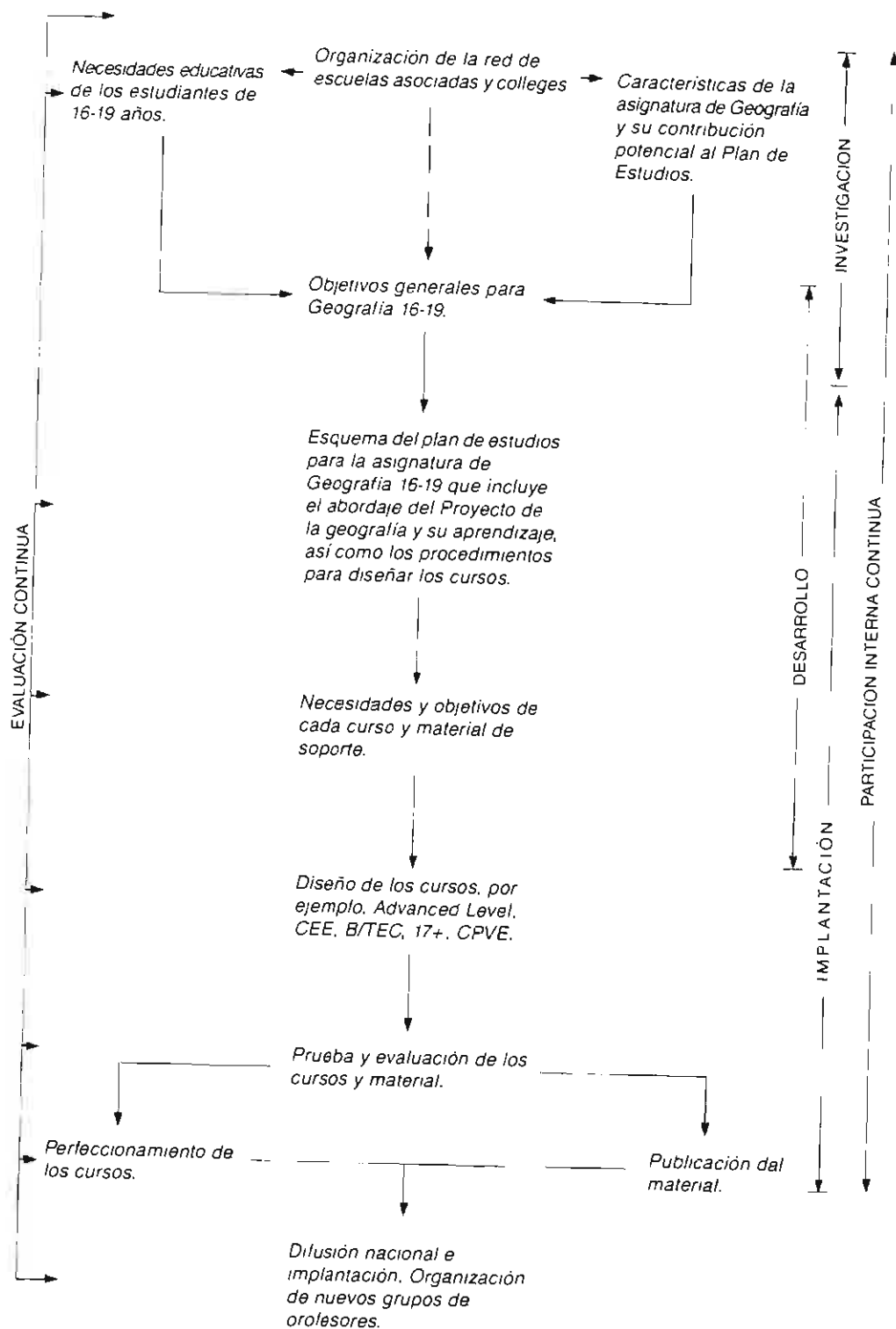
El enfoque de conjunto también requería que el personal de cada una de sus componentes participara de un modo crítico, y así se aseguraba su compromiso con los objetivos y los procesos de cambio.

La publicidad eficaz mediante publicaciones y cursos a profesores en activo y estudiantes constituyó el tercer eslabón en la táctica de saturación del sistema general del Proyecto.

Las lecciones pueden ser útiles para cualquier grupo que trabaje en la elaboración de currícula y que quiera modificar el de Geografía. Es posible que un intento de retocar un plan de estudios no sea eficaz, sobre todo cuando la evaluación es un medio de control importante. Por otro lado, el lujo de crear un currículum completo que desarrolle un enfoque a nivel de sistema puede ser muy difícil de conseguir porque requiere una gran inversión de recursos. Es difícil imaginar que en el Reino Unido volviéramos a tener los días de gloria de los proyectos del Schools Council. Se prevé que en el futuro se concederán menos aportaciones económicas para financiar proyectos creativos de currícula y se obtendrán más para supervisar la implantación del Plan de Estudios Nacional que estableció la Ley de reforma de la enseñanza de 1988.

Nota: Este artículo ha sido publicado con autorización de «Asian Geographer» de la Universidad de Hong Kong.

FIGURA 2 - GEOGRAFIA 16-19: PROCESO PARA EL DESARROLLO DEL PLAN DE ESTUDIOS



¿HAY QUE ENSEÑAR MÁS HISTORIA?

STEPHEN J. THORNTON

TEACHERS COLLEGE, COLUMBIA UNIVERSITY
«THEORY AND RESEARCH IN SOCIAL EDUCATION»
WINTER, 1990, vol. 18 n.º 1 pp. 53-60

Resumen: Desde mediados de los ochenta existe en las ciencias sociales un movimiento de reforma. La característica común y más llamativa de este movimiento es la propuesta de aumentar la cantidad de tiempo dedicado a la historia dentro de las ciencias sociales. A pesar de que todos los reformadores no opinan del mismo modo, están unidos en la importancia que otorgan al papel de la historia en el currículum. En este artículo, cuestiono la base empírica de las reformas propuestas. Para ser más concreto, ¿la dedicación de más tiempo al estudio de la historia mejora los programas de ciencias sociales? ¿La reforma del currículum es la necesidad más urgente de la educación en las ciencias sociales? ¿Debemos esperar que se produzca un cambio generalizado en la forma de enseñanza de las ciencias sociales?

INTRODUCCIÓN

A finales de los años ochenta, los Estados Unidos fueron testigos de la mayor preocupación por reformar el currículum de las ciencias sociales después de la era del Nuevo Movimiento de las Ciencias Sociales [NSS] en los años sesenta. En la actualidad, los reformadores más insistentes defienden la incorporación de más tiempo dedicado a la historia (y, hasta cierto punto, a la geografía) en los programas de ciencias sociales. A diferencia de los reformadores del NSS de los años sesenta que hacían hincapié en las estructuras de las disciplinas y en la investigación —acentuaban el *proceso* (por ejemplo, Fenton, 1967)—, los reformadores actuales subrayan la importancia del *contenido* de las disciplinas. Entre los reformadores se han destacado la catedrática Diane Ravitch (1978) de la Escuela Normal, el antiguo Secretario de Educación William Bennet (1987), la Comisión Bradley de Enseñanza en las Escuelas (1988) y, más recientemente, el grupo de trabajo sobre el Currículum de la Comisión Nacional de Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela [NCSS] (1989).

La idea subyacente del movimiento de reforma NSS era la creencia de que los currículos de ciencias sociales tradicionales exageraban la importancia del contenido en perjuicio del proceso. Por el contrario, los reformadores actuales recuerdan nostálgicamente las tres décadas del siglo cuando —como dice Ravitch (1987)— se vivía una época dorada: el currículum de historia dominaba las ciencias sociales tanto en la enseñanza primaria como secundaria. El estado de California ha reescrito la estructura de las asignaturas de historia y ciencias sociales siguiendo las líneas de pensamiento de los reformadores de los años dorados del currículum de historia. Debido a que California es el estado más poblado de la Unión, las reformas emprendidas allí, se convierten con frecuencia en un modelo para los otros estados y ejercen una gran influencia en el contenido de los libros de texto.

El objeto de este trabajo es demostrar que existen escasas pruebas en la bibliografía de investigación que sirvan de apoyo a los puntos de vista de los reformadores y que la sustitución de otras asignaturas de ciencias sociales por historia puede ser de muy poca utilidad, si no se modifican también los arraigados modelos de instrucción y

aprendizaje. Además, sigo estando muy poco convencido de la existencia de una época dorada para la historia en las escuelas. ¿Dónde están las pruebas de lo que se enseñó? ¿De cómo se enseñó? ¿Y de lo que aprendieron los alumnos? En el mejor de los casos, como escribió Larry Cuban (en prensa), las pruebas de lo que ha ocurrido en las clases durante este último siglo son fragmentarias. Según mi opinión, Ravitch asume con demasiada facilidad que los manuales de los currícula y los libros de texto reflejan con exactitud lo que ha pasado con la enseñanza y el aprendizaje en las clases. Objetivos habitualmente citados en los programas de ciencias sociales como el pensamiento crítico y la comprensión del sistema político estadounidense no parecen haber sido importantes ni en la instrucción ni en el aprendizaje de los alumnos. (Goodlad, 1984; Rogers & Stevenson, 1988; Stodolsky & Glaessner, 1988). En resumen, los objetivos oficiales y la práctica son con frecuencia dos mundos diferentes.

Quiero subrayar al comienzo de este trabajo que mi objetivo no es oponerme a que la historia ocupe un lugar importante —incluso central— en la educación de todos los niños. De hecho, en alguna otra parte, he demostrado las contribuciones indispensables del aprendizaje de historia al crecimiento educativo de los niños (Thornton, 1987). Tampoco pongo en duda que el enfoque y la secuencia de los cursos de historia actuales —como la exigencia de enseñar historia del mundo en un año— provoque obstáculos importantes para lograr una enseñanza y aprendizaje eficaces. No obstante, la propuesta de los reformadores continúa sin convencerme. Encuentro mucho más adecuada la inquietante descripción de John Goodlad (1984) de lo que ocurre con los temas que valen la pena en las ciencias sociales: «parece que les sucede algo extraño en el camino hacia la clase» (pág. 12).

En concreto, planteo tres cuestiones sobre las reformas: ¿sirve la historia cronológica tradicional para los objetivos de la educación de los ciudadanos más que otras asignaturas de las ciencias sociales? Segundo, ¿los nuevos currícula y materiales de instrucción darán como resultado una mejora generalizada de la enseñanza y aprendizaje? Y, tercero, ¿la sustitución de otras asignaturas de ciencias sociales por más horas dedicadas a la historia ataca el fondo de los problemas centrales de las ciencias sociales en las escuelas?

¿Es la historia cronológica tradicional la mejor educación del ciudadano?

Según las leyes del estado y las bases curriculares, el objetivo fundamental en los programas de ciencias sociales en las escuelas de los Estados Unidos es la educación del ciudadano. Con esto, los reformadores están de acuerdo. Discrepan, sin embargo, en el lugar donde los programas de ciencias sociales ponen el énfasis. Por ejemplo, los miembros de la Comisión Bradley (1988) señalan: «El conocimiento y los hábitos mentales aprendidos en el estudio de la historia son indispensables para la educación del ciudadano en democracia» (pág. 7). Sobre esta base, defienden un currículum de ciencias sociales cuyo eje sea la historia y un mínimo de cuatro años de enseñanza de historia entre 7º y 12º grado. A pesar de estar preocupados por cuestiones más generales que el lugar ocupado por la historia en el currículum, el NCSS (1988), en su informe, otorga a la misma una importancia similar.

La demanda de inclusión de más horas de estudio de historia en los programas de ciencias sociales, exige una estimación del tiempo dedicado en la actualidad. Esto

no es de ningún modo fácil. A pesar de que algunos indicadores revelan un declive durante los años cincuenta de la matriculación en ciertos cursos —por ejemplo, en historia mundial en la enseñanza media —otras asignaturas como la historia de Estados Unidos (también en la enseñanza media) han ganado terreno a partir de los años treinta, en parte a expensas de la historia de Europa (Dowley & Levstik, 1988). Además, muchas asignaturas de ciencias sociales que habitualmente no se consideran como cursos de historia —como educación cívica— pueden contener una cantidad importante de contenidos históricos. Por ejemplo, a juzgar por el «best-seller» *Civics in Action* de Richard E. Gross y Vanz Devereaux (1967), las asignaturas de educación cívica incluyen temas históricos tales como el desarrollo del pensamiento democrático en las colonias estadounidenses, la Era Revolucionaria, los desarrollos claves de la política exterior de Estados Unidos a lo largo del tiempo. Con otras palabras, no existen pruebas definitivas sobre la cantidad exacta de tiempo que en la actualidad se dedica a la enseñanza de la historia dentro de los programas de ciencias sociales.

Incluso aunque se supiera el tiempo dedicado, los reformadores consideran que el aprendizaje de las asignaturas de ciencias sociales existentes tienen poca relación con el de las asignaturas de historia cronológica. Por ejemplo, Ravitch (1987) define la secuencia del desarrollo del ambiente de los grados elementales como una «sociología para bebés». Sin embargo, como ya he dicho, la tesis de los reformadores se apoya en pruebas indirectas y en suposiciones sobre los beneficios del aprendizaje de la historia.

A este respecto, vale la pena señalar que recientes informes (Ravitch & Finn, 1987) sobre el poco conocimiento real de los jóvenes estadounidenses sobre el pasado de la nación guarda una notable similitud con las evaluaciones realizadas a principios de los años cuarenta cuando los alumnos estudiaban más asignaturas de historia que en la actualidad (Comité de Historia Estadounidense para las Escuelas y Universidades, 1944). Con respecto a los beneficios a largo plazo del pensamiento histórico, no se sabe casi nada (Knight, 1988).

En resumen, no existen pruebas de los supuestos beneficios de dedicar más horas a la enseñanza de la historia. En el caso de que la enseñanza de la historia deba basarse en su eficacia como forma de educación cívica —por ejemplo, en ámbitos como la toma de decisiones ante las cuestiones públicas— ello no podrá ser corroborado empíricamente. Se sabe muy poco acerca de los efectos que producen en los alumnos cursar más asignaturas de historia —como hace cincuenta o sesenta años atrás— o menos —como en las últimas décadas.

¿Aportan algo los currícula y materiales nuevos?

Los reformadores han diseñado ámbitos y secuencias y solicitan libros de texto mejor escritos. Estos ámbitos y secuencias tienen muchas características admirables: por ejemplo, la clara insistencia en la necesidad de estudiar en profundidad algunos temas en vez de pasar por muchos de forma superficial. De igual manera, la solicitud de libros de textos atractivos promete ser una mejora con respecto a los relatos con frecuencia incoherentes de los libros de texto.

Sin embargo, los reformadores se equivocan al definir el currículum con una visión demasiado estrecha. El currículum no son sólo los documentos curriculares y los materiales de instrucción (currículum oficial); también incluye la forma en que los maes-

tros transforman el currículum oficial en instrucción. A pesar de que Ravitch (1987) señala la necesidad de hacer cursos de formación, en el caso de que se aplicaran los nuevos currícula, no se extiende sobre el asunto. De igual manera, los miembros de la Comisión Bradley (1988) afirman que se centrarán en el «currículum» y no en las «técnicas pedagógicas» ni en la «formación del maestro» (pág. 3). Al igual que los reformadores del NSS de los años sesenta, parece que existe la idea tácita de que la consecuencia de las disposiciones curriculares y la distribución de materiales de instrucción es un cambio en el currículum.

En la historia de la educación de las ciencias sociales existen pocas pruebas de que nuevos manuales y materiales de instrucción provocarán un cambio en el currículum. Por ejemplo, los análisis de las causas del fracaso del movimiento del NSS sugieren que rara vez los maestros alteraban el currículum utilizado sólo por la existencia de un nuevo currículum oficial y de nuevos materiales. Con respecto a este tema, James P. Shaver (1979) comparó la educación en las ciencias sociales con un profundo lago cuya superficie se ve agitada por un soplo de viento (reformas curriculares). Las innovaciones pueden provocar pequeñas olas sobre la superficie de la educación de ciencias sociales sin llegar a alcanzar la gran estructura escolar que se encuentra debajo.

De igual manera, la creencia de que libros mejor escritos pueden tener un efecto beneficioso en el aprendizaje, aunque parezca evidente, puede llegar a ser más aparente que real. Por supuesto, nadie defenderá los libros de texto mal escritos, pero hasta cierto punto el contenido del libro es un aspecto secundario con respecto a la forma que los maestros lo utilizan. Tampoco existen pruebas que sustenten la afirmación de Ravitch (1987) de que cambiando el contenido del libro de texto se redefine «la forma de enseñar historia en las escuelas» (pág. 9). A pesar de la gran cantidad de críticas sobre los libros de texto en la literatura de las ciencias sociales, se sabe poco sobre la influencia de los diferentes contenidos de los libros de texto en el aprendizaje de ciencias sociales del alumno (Shaver, 1987), pág. 122). Además, como observaron Matthew T. Downey y Linda S. Levstik en su informe sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia, muchos maestros emplean el libro de texto sobre todo como libro de consulta. Si en realidad los alumnos no leen el libro de texto, es improbable que la calidad de la escritura ejerza alguna influencia en su aprendizaje.

Es obvio que los maestros y los alumnos deberían tener a su disposición los mejores currícula y materiales de instrucción. No obstante, los reformadores tienen en la currícula y materiales como fuentes de cambio mucha más fe de la justificada por los resultados de las investigaciones. No hay duda que los nuevos materiales serán útiles y positivos para algunos maestros, pero hay pocas razones para pensar que la mayoría de los maestros cambiarán la forma habitual de trabajo.

¿Es la reforma curricular la necesidad más urgente en las ciencias sociales?

La respuesta a esta pregunta depende de lo que se quiera decir con reforma curricular. En la bibliografía de ciencias sociales, se ha utilizado la expresión reforma curricular para referirse al desarrollo de los documentos del currículum y los materiales de instrucción que lo acompañan. En cambio, se la ha utilizado con menos frecuencia para referirse al éxito de estos intentos en provocar cambios en el currículum en la instrucción y en el aprendizaje en la realidad de la clase. Como ya he señalado,

las reformas actuales en el currículum de historia tienen más relación con la primera definición que con la segunda.

En la literatura de las ciencias sociales es un tópico el hecho de que, a pesar de los muchos esfuerzos por reformar el currículum, la práctica diaria no parece haber cambiado mucho desde comienzo de siglo en la mayoría de las clases. Los actuales reformadores del currículum de historia harían bien en prestar atención al consejo de Hazel Whitman Hertzberg: Los movimientos de reforma necesitan una mayor y más sólida base de información sobre la clase de la que han querido o han sido capaces de desarrollar (1981, pág. 165).

Un cambio en el nivel de la clase implica reconocer el hecho que, dentro de un contexto particular, el maestro desempeña la función de controlador del currículum y la instrucción (Thornton, en prensa). El contenido que el maestro decide destacar, la forma en que lo presenta, lo que el maestro evalúa, y así sucesivamente, determina el verdadero currículum, el que experimentan los alumnos. A pesar de que existe una mayor variedad de calidad en la instrucción de lo que en un momento se pensó (Thornton, en prensa), la mayor parte de la instrucción en ciencias sociales se basa probablemente en un nivel de información muy bajo. Los estudiantes encuentran estas experiencias de aprendizaje monótonas y poco relacionadas con sus vidas.

Esta situación no es una característica inherente a la asignatura de historia, de educación cívica o cualquier otra de las ciencias sociales. Más bien el problema está relacionado con lo que el maestro decide destacar y con una determinada forma de organizar la instrucción. A los niños les interesa mucho las cuestiones de ciencias sociales, pero en general no les gusta el tipo de instrucción que reciben en la asignatura (Herman, 197, pág. 54). En estas circunstancias, vale la pena preguntarse si simplemente ordenando más tiempo de historia (o más de cualquier otra cosa) cambiará tanto el currículum operativo (que sucede en la clase) como el currículum experimentado (que aprenden los alumnos).

Mi punto de vista al respecto es bastante simple; pienso que alterar el número y la estructura de los cursos de historia es menos importante que utilizar unos cuantos dólares, para ayudar a los maestros a pensar cómo mantener el control del currículum y la instrucción de la mejor manera posible. Incluso los currícula muy bien planificados y llevados a la práctica de forma muy cuidadosa deben enfrentarse a poderosas fuerzas de inercia en la cultura de las escuelas (McKee, 1988). Si no se presta más atención tanto a las barreras institucionales como a los puntos de vista de los maestros sobre la conveniencia de un cambio (McNeil, 1986), existen muy pocas posibilidades que las actuales reformas en la enseñanza de la historia eviten la escasa vitalidad de la asignatura de ciencias sociales impartida en muchas clases. Vividas de esta forma, las glorias de los griegos clásicos y el drama de la Revolución Francesa pueden ser tan aburridos y sin sentido como una lección sobre los asistentes sociales.

Conclusión

En el prefacio de *Historical Literacy*, Paul Gagnon —el investigador más importante de la Comisión Bradley y editor del volumen— señala que los veinte autores de la obra escriben para la gente que ama la historia, que ama aprender de ella y ama enseñar-

la (1989, pág. XII). Me cuento entre uno de ellos. No obstante, por más fuertes que sean las convicciones sobre la importancia de la asignatura de historia, no se debe confundir esto con el fundamento más importante de la enseñanza de la historia a los alumnos: la educación cívica. Desde hace muchos años existen pruebas claras de que los alumnos se sienten con frecuencia descontentos de sus experiencias con las ciencias sociales (Herman, 1977 ; Stodolsky & Glaessner, 1988 ; Weible & Evans, 1984). No hay ninguna razón para pensar que la simple exigencia de más cursos de historia —por importante que sea el contenido para nuestra juventud aparentemente ahistórica y provinciana (Torney-Purta, 1986) alterarán de forma substancial la calidad de las experiencias de los alumnos en clase. Como señaló Hertzberg en su ensayo en *Historical Literacy* (1989), «La historia estadounidense se enseña en casi todas las escuelas del mundo y, sin embargo, los estadounidenses parecen olvidar y desconocer su propia historia» (pág. 97). Hasta que no se tome más en consideración cómo y con qué criterios los maestros transforman el currículum durante la instrucción —y el modo en que esto influye en las experiencias de los alumnos—, la exigencia de más cursos de historia contribuirá probablemente muy poco al progreso de la educación cívica.

NOTAS:

1. Este artículo fue escrito por el profesor Thornton cuando enseñaba en la Universidad de Delaware.
2. Publicado con permiso del «National Council on Social Studies».

ARCHIVO

CONCEPCIONES DEL MAESTRO SOBRE LA HISTORIA

RONALD W. EVANS

Escuela Normal de Educación

Universidad de Maine

«THEORY AND RESEARCH IN SOCIAL EDUCATION». Summer 1989.

Vol XVII, n.º 3, pp. 210-240.

**C. by the College and University Faculty Assembly of the
National Council for the Social Studies.**

Resumen: El objetivo central de esta investigación exploratoria es describir y analizar las concepciones del maestro sobre el significado de la historia. El trabajo también explora factores que pueden llegar a modelar las concepciones del maestro sobre el significado de la historia. La recogida de datos incluye encuestas y entrevistas. Las técnicas empleadas para el análisis de datos fueron análisis de contenido de las observaciones durante el trabajo de campo, análisis de frecuencias y tabulaciones cruzadas de los cuestionarios de las encuestas. Los modelos y temas que emergieron fueron desarrollados y ordenados después en las tipologías de los maestros. Éstas incluyen cinco concepciones sobre la historia: el narrador de historias, el historiador científico, el reformador/relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico. Las concepciones sobre la historia del maestro parecen estar relacionadas con la ideología y la orientación pedagógica del mismo.

* * *

LAS CONCEPCIONES DEL MAESTRO SOBRE LA HISTORIA

En la actualidad nos encontramos a nivel nacional en pleno resurgimiento de la preocupación por la enseñanza de la historia en las escuelas. Diane Ravitch, una historiadora educacional de la Universidad de Columbia, Lynne Cheney del *National Endowment* para las humanidades, Bill Honig responsable del departamento de educación de *California schools* y el antiguo Secretario de Educación de los Estados Unidos William J. Bennett, entre otros, piden un retorno a la enseñanza de la historia de forma cronológica (Ravitch, 1987). Sin embargo, esta tendencia actual está dejando de lado muchas de las cuestiones subyacentes que han hecho mantener la enseñanza de la historia en las escuelas en un perpetuo estado de crisis.

¿Cuáles son las concepciones que sostienen los maestros sobre el significado de la historia? ¿Qué concepciones tienen sobre los objetivos del estudio de la historia, de los modelos en la historia, de su generalización? El objetivo central de esta investigación es explorar las concepciones sobre el significado de la historia del maestro, la relación entre las concepciones históricas del maestro y su estilo de enseñanza y los factores ambientales que pueden influir en dichas concepciones.

A pesar de que la historia ha perdido su monopolio en el currículum de las ciencias sociales, la historia mundial y de los Estados Unidos continúan siendo las dos asignaturas más cursadas de las ciencias sociales (Downey, 1985). La preocupación sobre el estado de la historia en las escuelas no es nada nueva. La mitad de los años setenta fue testigo de una llamarada de comentarios públicos sobre la enseñanza de la historia y los problemas que la afectaban. Escritor tras escritor predijeron la desaparición de la historia como asignatura independiente (Mehaffy, 1982). El estado máximo de preocupación se alcanzó cuando Richard Kinkerdall (1975) de la *Organization of American Historians* en un informe declaró la historia en "estado de crisis" a causa de la disminución de las matrículas en la asignatura de historia en la universidad y la disminución creciente de los cursos de historia de las escuelas. En una encuesta realizada en 1977 sobre el estado de las ciencias sociales, Gross informó que el número de escuelas secundarias que ofrecían historia de los Estados Unidos había descendido del 73 por ciento en 1961 al 53 por ciento en 1973 (Gross, 1977).

A pesar de que los informes de los años setenta sobre la desaparición de la historia podrían haber exagerado la situación, muchos factores se han combinado para crear una situación de crisis progresiva. Los problemas de la actitud del estudiante han afectado tradicionalmente la enseñanza de la historia. Los alumnos describen muchos cursos de historia como aburridos, sin vida y poco pragmáticos. Se quejan de la falta de importancia de la historia y protestan por su condición de asignatura obligatoria (Morrisett, Hawke & Superka, 1980). El debate sobre las razones de la falta de interés de los alumnos se ha limitado en general a realizar afirmaciones más que a investigar o buscar explicaciones. Un conocido historiador aceptó el punto de vista de que la historia no era importante (Donald, 1977). Otro atribuyó la falta de interés en la historia al descuido de la función en gran medida humanizadora de la historia a favor de una cada vez más limitada especialización (McNeil, 1976). Otros atribuyeron los problemas de la historia a una enseñanza pobre (Fite, 1979; Krug, 1978; Wesley, 1967). Probablemente, la explicación más frecuente ha sido que la mayoría de la historia enseñada es una compilación de mitos sobre el pasado, ajena a las necesidades de las minorías y demasiado política, insuficiente desde el punto de vista cultural o social (Hertzberg, 1980).

A pesar de estos estallidos episódicos de preocupación por la enseñanza de la historia en las escuelas, no debemos suponer que la historia es una asignatura que corre el peligro de ser desplazada, porque no es así. (Downey & Levstik, 1988). Sin embargo, lo cierto es que muchos estudiantes no aprenden demasiados conocimientos históricos, no logran captar el significado de nuestro pasado ni obtienen aprendizajes significativos con la asistencia a las clases de historia en las escuelas (Ravitch & Finn, 1987). Si la historia tiene que jugar un papel importante en la educación de los ciudadanos, su significado se merece una gran atención, en especial las concepciones que sobre él tienen los maestros.

INVESTIGACIÓN RELACIONADA CON LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS

A pesar de la gran cantidad de investigaciones sobre las ciencias sociales y la historia, los eruditos han dedicado muy poca atención al tema de los objetivos, metas o fines. Históricamente, los educadores sociales han preparado los objetivos de forma indirecta a través de debates sobre los contenidos y los métodos. La consecuencia de esta si-

tuación ha sido una bibliografía con más declaraciones de intenciones que investigaciones, dejando al currículum de ciencias sociales sin una definición clara, ni objetivos o fines (Barr, Barth, & Shermis, 1977). Estudios recientes indican que a lo largo de Estados Unidos se ofrece una serie relativamente estable de cursos de ciencias sociales. No obstante, es probable que los objetivos varíen en función del libro de texto o la preferencia del maestro (Shaver, Davis & Helburn, 1979; Superka, Hawke & Morrisett, 1980; Wiley, 1976). Entre otros factores, parece ser que el desacuerdo existente sobre el papel y la función de las ciencias sociales impide la formulación de una definición clara de los objetivos. Los objetivos de las ciencias sociales son difíciles de definir y son muy propensos a proliferar (Gross, 1977). Estos hallazgos acentúan la complejidad y confusión en el campo; y ayudan a explicar la mínima atención prestada a los objetivos en la bibliografía de investigación. Sin embargo, es justamente esta área, mal definida y poco investigada, la que necesita una atención inmediata.

Muchas ramas de la investigación señalan las concepciones de los maestros como una variable crucial en las decisiones curriculares. Brophy y Good (1974) sostienen que lo más importante en el momento de dar forma a las decisiones curriculares es el sistema de criterios de los maestros o la base conceptual. Otra investigación ha señalado que el maestro ocupa un lugar central en el proceso de enseñanza (Shaver y otros, 1979). Por consiguiente, la concepción del maestro sobre el significado de la historia puede moldear las decisiones curriculares.

La base conceptual del maestro está también influenciada por el conocimiento cultural. El conocimiento cultural incluye las creencias, los valores, las expectativas, los modelos intelectuales y las fórmulas utilizadas para generar e interpretar los acontecimientos de la clase. Una investigación reciente realizada por Anderson-Levitt (1987) demostró que el conocimiento cultural moldea las tomas de decisiones de los maestros.

El creciente cuerpo de investigación sobre el conocimiento del maestro parece también significativo. La investigación sobre el conocimiento del maestro se ha centrado en tres aspectos: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico y el conocimiento curricular. Como ha señalado Shulman, la investigación sobre las cogniciones del maestro ha sido insuficiente en lo referente a la "explicación de la comprensión cognitiva de los maestros sobre el contenido de la asignatura y de las relaciones entre esta comprensión y la instrucción que éstos proporcionan a los alumnos" (1986, pág. 25). Como han señalado Feiman-Nemser y Floden, el conocimiento del maestro está "activamente relacionado con el mundo de la práctica" y "funciona como un todo orgánico, orientándola en la situación y permitiéndole actuar." (1986, pág. 513)

En una de las investigaciones más importantes realizadas hasta la fecha sobre el conocimiento del maestro, Elbaz distingue tres niveles de conocimiento práctico: las normas prácticas, los principios prácticos y las imágenes mentales. Las últimas captan el conocimiento y los objetivos del maestro en el nivel más general, orientando su conducta global más que dirigiendo acciones específicas. "El maestro combina los sentimientos, valores, necesidades y criterios mientras se forma una imagen de cómo debería ser la enseñanza, al mismo tiempo que introduce su experiencia, el conocimiento teórico y los hábitos escolares para darle substancia a estas imágenes" (1983, pág. 134). Las imágenes actúan como mediadoras entre el pensamiento y la acción, guían al maestro de forma intuitiva e inspiran más que determinan sus acciones.

Algunas investigaciones sobre las perspectivas del maestro han explorado campos similares, examinando el objetivo y el contexto de determinadas acciones de enseñanza. En una investigación reciente sobre los puntos de vista de maestros en las ciencias sociales de enseñanza elemental, se han encontrado seis conceptualizaciones principales sobre las ciencias sociales expresadas a través de los criterios y actividades en la clase: las ciencias sociales como no asignatura, como relaciones humanas, como enseñanza ciudadana, como conocimiento de la escuela, como el centro integrador del curriculum de la enseñanza de enseñanza elemental y como una educación para la conducta social.

Wilson y Wineburg (1987; 1988) en sus recientes trabajos centrados en el conocimiento histórico del maestro sobre la asignatura y su sabiduría práctica han encontrado que la especialización del maestro y la profundidad de su base tienen un profundo impacto en lo que los maestros de historia enseñan y en la forma de hacerlo. Además, sugieren que el conocimiento de la asignatura es importante para enseñar, aunque no es el único factor que interviene en una buena enseñanza.

Los resultados de mis trabajos de campo previos sobre las concepciones de la historia señalan que éstas varían: las concepciones de los alumnos se desarrollan de forma deficiente; las concepciones del maestro se adaptan al curriculum transmitido; y, las concepciones del maestro pueden influir las concepciones del alumno (Evans, 1988a). Estos resultados implican que los maestros deberían dedicar más atención a las lecciones de historia y que es necesario continuar investigando para clarificar concepciones sobre el significado de la historia y su impacto en el proceso educativo.

El objetivo de esta investigación es alcanzar una mayor claridad de las concepciones de los maestros sobre el significado de la historia. En función de los fines de esta investigación, el significado de la historia se definió de forma que incluyera cuatro tipos de concepciones. Primero examiné las concepciones sobre los objetivos de la historia de las personas investigadas y las valoraciones de los mismos sobre su utilidad. En segundo lugar, exploré las concepciones sobre los modelos históricos y sus opiniones sobre el progreso y el declive. Tercero, examiné el grado de generalización que cada uno consideraba adecuado. Y, por último, investigué sus concepciones sobre la aplicabilidad de la historia, es decir, la relación de los acontecimientos históricos pasados con el presente. A pesar de que con la amplitud y profundidad de los datos recogidos, no se puedan sacar conclusiones generalizables, éstos son suficientes para generar teorías fundamentadas sobre las concepciones de la historia, su posible impacto en el estilo de enseñanza y su relación con los antecedentes del maestro. Este tipo de teorías podría proporcionar una serie de constructos teóricos basados en la práctica, descripciones del pensamiento del maestro que podrían resultar muy útiles para los nuevos profesionales y los ya experimentados. También, nos puede ayudar en nuestro esfuerzo por comprender dónde estamos situados.

Método

La investigación combinó datos de encuestas y entrevistas. Basándonos en una exploración previa acerca de las concepciones sobre la historia del maestro y el alumno (Evans, 1988a) y una crítica sobre la filosofía de la historia (Evans, 1988b), se confeccionó un cuestionario general que se envió a todos los maestros de historia de enseñanza media de seis distritos del centro y este de Maine ($n = 160$). El objetivo principal del cues-

tionario era buscar sujetos potencialmente entrevistables. De forma intencional, la amplitud de la muestra se limitó a áreas relativamente cercanas al lugar de trabajo del investigador. Las preguntas del cuestionario se referían a los conceptos sobre la historia de los maestros y a los antecedentes personales. Un jurado independiente evaluó la validez del contenido y se revisó después de dos pruebas. Los apartados sobre los antecedentes preguntaban por los años de experiencia, la especialidad principal, el nivel de educación alcanzado, las horas semestrales de historia, el punto de vista y la filiación política, sexo y religión. El cuestionario también solicitaba voluntarios para participar en las entrevistas subsiguientes. Los datos obtenidos de la encuesta (se devolvieron 71 cuestionarios) se analizaron para crear modelos de respuesta del maestro y después desarrollar un primer proyecto sobre las diferentes tipologías de los maestros. Posteriormente, se realizó una tabulación cruzada de los conceptos sobre la historia del maestro y la información sobre sus antecedentes para determinar modelos de antecedentes del maestro que se pudieran relacionar con dichas concepciones sobre la historia.

Se seleccionaron trece sujetos que habían respondido la encuesta y que se ofrecían de forma voluntaria a participar en breves entrevistas. A pesar de que, en gran medida, la muestra se eligió a sí misma, la selección de los sujetos entre los voluntarios se basó en las respuestas de la encuesta y en la proximidad geográfica. La entrevista con cada persona duró aproximadamente unos 50 minutos y se indagó las concepciones del maestro sobre el significado de la historia (incluyendo los objetivos del estudio de la historia, modelos en la historia, generalización y aplicabilidad), una descripción del estilo de enseñanza del encuestado y las perspectivas de los maestros sobre los orígenes de sus concepciones. Por ejemplo, las preguntas de la entrevista incluían: ¿Cuáles son algunas de sus ideas sobre los objetivos del estudio de la historia? ¿Hay modelos en la historia? ¿Hasta qué punto podemos realizar comparaciones fiables a través del tiempo y el espacio? Cuénteme un poco sobre su enseñanza. ¿Cómo se formó sus ideas sobre la historia? Después de cada pregunta general, se plantearon con frecuencia preguntas similares formuladas de manera diferente. Por ejemplo, ¿para qué sirve la historia? Además, se utilizaron con frecuencia pruebas de categorías. Con respecto al método de enseñanza, éstas incluían: ¿libro de texto? ¿conferencias? ¿debates? ¿otros métodos? Las citas de los maestros entrevistados aparecen en el texto palabra por palabra. Las entrevistas transcritas se resumieron y parafrasearon cuando los cuadros lo requerían, aunque siempre que fuera posible se mantuvo el estilo.

Los análisis de datos comenzaron con un análisis de frecuencias y un primer desarrollo de las tipologías de los maestros. Después se puntuaron las respuestas de la encuesta de 0 a 6 de cada entrevistado para cada tipología. Luego, se tabuló de forma cruzada las tipologías de los maestros con los datos sobre los antecedentes de los mismos. Posteriormente se revisaron las tipologías de los maestros y se desarrollaron con más detalle, utilizando los datos de la entrevista como una fuente de información para la descripción de las concepciones sobre la historia de los maestros. Entonces se combinaron los datos de la encuesta y la entrevista para desarrollar una descripción global de cada una de las concepciones sobre el significado de la historia de los maestros. Los entrevistados se seleccionaron para incluirlos en los resúmenes de las entrevistas en función de las puntuaciones de la encuesta.

A pesar de los grandes esfuerzos de los investigadores, este trabajo tiene varias limitaciones que pueden restringir su generalización. Ante todo, el intento de este estudio

es describir las concepciones de los maestros sobre la historia con el objetivo de desarrollar tipologías que reflejen diferentes enfoques. La investigación no está diseñada para generar una muestra al azar que pueda reflejar el estado de las concepciones del maestro de una manera generalizable. Dada la gran cantidad de enseñanza considerada típica y de investigaciones que documentan su invariabilidad, el autor piensa que podemos aprender más de la diversidad y de lo raro. Segundo, el investigador se apoya sólo en voluntarios, por lo tanto limita aún más la generabilidad de la muestra. Se consideró necesario recurrir a voluntarios con el objeto de encontrar sujetos dispuestos a entrevistarse y a hablar abiertamente sobre sus pensamientos sobre la historia y su significado; pero esto pudo provocar que el grupo de sujetos de la investigación fuera más bien exclusivo. Tal vez, los maestros que se presentaron como voluntarios fueron aquellos que se sentían cómodos contestando preguntas sobre su forma de enseñar. Tercero, el informe aquí presentado se basa sólo en datos obtenidos de la encuesta y las entrevistas. Aunque la observación en clase hubiera enriquecido notablemente el trabajo, el objetivo central de esta fase del proyecto de investigación era concentrarse en las concepciones de los maestros sobre la historia. A pesar de que los resultados — presentados más arriba— no son generalizables, el autor cree que de alguna manera son representativos de lo que se podría observar en una muestra más grande, más generalizable.

Resultados

Basándonos en los datos obtenidos de los maestros estudiados, las concepciones sobre la historia, sus objetivos y significado parecen variar. Esto confirma los resultados de mi primera investigación (Evans, 1988a). A pesar de que las concepciones sobre la historia no son completamente diferentes, la mayoría de maestros estudiados suele ajustarse a una de las cinco amplias categorías o tipologías: el narrador de historias, el historiador científico, el reformador/relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico. Estas tipologías, basadas en la concepción del maestro sobre la historia, combinan un enfoque pedagógico y una epistemología. El factor dominante parece ser una concepción sobre el objetivo. Cada categoría pone de relieve una concepción claramente diferente de los objetivos del estudio de la historia. A pesar de que las concepciones sobre el objetivo van desde ganar conocimiento hasta cambiar el futuro, éstas no son categorías exclusivas. La mayoría de maestros estudiados poseían elementos de más de una tipología, aunque también la mayoría exhibía una tendencia dominante. La siguiente visión de conjunto pondrá de relieve las características de cada tipología.

El narrador de historias

Ocho de los 71 maestros (o el 11,3% de la muestra) se ajustan al modelo del narrador de historias. Los narradores de historias hacen hincapié en detalles fascinantes sobre la gente y los acontecimientos; y señalan que el conocimiento de otros tiempos, otras gentes y otros lugares es el motivo más importante para el estudio de la historia. Todos estos maestros organizan la clase en torno a su figura; el factor dominante es la exposición del maestro y la narración de historias un método habitual. En general, afirman que hay que hacer hincapié en el estudio de la gente y los acontecimientos para ayudar a los alumnos a comprender acontecimientos básicos y a captar el sentido del tiempo.

Buscando un modelo teórico comparable, la tipología del narrador de historias se parece a la filosofía analítica idealista de la historia. Claramente, el idealista no se interroga sobre el significado; en cambio, sostiene que los acontecimientos del pasado son úni-

cos y que el papel del historiador es comprender la particularidad única de dichos acontecimientos para explicarlos por medio de abundantes detalles, en resumen, contando una buena historia. Por consiguiente, el objetivo central del estudio de la historia es ampliar los conocimientos culturales o rendir homenaje a nuestros predecesores. Debido a que los acontecimientos son únicos, no existen modelos. La generalización es nula. Estudiamos historia porque nos explica quiénes somos y nos da pistas sobre nuestra identidad. Por consiguiente, el maestro de historia idealista puede cumplir el oblicuo objetivo de explicar «qué es el hombre», (Collingwood, 1946). Actualmente de moda entre los historiadores, éste ayuda muy poco a comprender el proceso de explicación histórica, su relación con la ideología o el significado de las tendencias o acontecimientos pasados. Es una visión muy reducida de la historia.

La tipología del narrador de historias se manifiesta en las siguientes citas (sobre los objetivos del estudio de la historia) realizadas por los maestros entrevistados:

«Estudiar historia es una de las formas de afirmar nuestras identidades; no se puede afirmar la identidad sin tener contacto con el pasado.» (John)

«No se trata de que quiera contarles algo a mis alumnos, se trata de hacerlo interesante para ellos... Intento enseñar narrando historias. Al igual que en los tiempos antiguos, yo supongo que los primeros maestros eran narradores de historias y cuando los padres querían liberarse de sus niños durante un rato, posiblemente había alguien a quien le gustaba sentarse rodeado de niños pequeños y contar historias; y funcionaba. Y a mí me funciona. Puedo convertir casi cualquier cosa en una historia.» (John)

«Con la edad y después de manejar mucho material, puedo convertir lo que ha sucedido en forma de historia. En otras palabras, lo hago interesante, no intento justificar las cosas, lo hago interesante.» (John)

«El conocimiento es la marca de una persona culta.» (Paula)

«La historia es una forma de evadirse. Es una diversión. Es como un melodrama gigante. Hablo sobre acontecimientos y a los niños les encanta porque es una historia, y la Historia es eso.» (Paula)

«Pienso, ahondando en lo más profundo de mi alma, que si una persona no conoce sus orígenes, no es un ser humano completo; le falta algo y, por consiguiente, pienso que es muy importante que una persona conozca sus orígenes, de dónde viene y tal vez incluso que rinda homenaje a aquellos que nos han precedido. Sus vidas merecían algo... Tal vez sea una manera de homenajear a nuestros antepasados y sus realizaciones.» (Charles)

La figura 1 suministra mayor información sobre cada una de las concepciones sobre la historia de los maestros. Sobre el objetivo, los cuatro señalan que el conocimiento histórico forma parte del hecho de convertirse en una persona culta, un elemento clave necesario para comprendernos a nosotros mismos. Esta concepción sobre el objetivo es coherente con el modelo teórico descrito más arriba. Con respecto a los modelos, los maestros parecen estar divididos. Dos consideran los acontecimientos históricos como

únicos mientras los otros dos ven algunos modelos muy generales. También difieren sobre la posibilidad de generar en historia. Por lo tanto, estos maestros no se ajustan al modelo teórico en lo concerniente a sus creencias sobre la generabilidad y los modelos o, mejor dicho, se ajustan sólo parcialmente. No obstante, con respecto al estilo de enseñanza, los cuatro se ajustan al modelo de narrador de historias; los cuatro mencionan la narración de historias, con frecuencia parece que lo utilizan como un medio para conseguir que la historia se convierta en algo vivo para los alumnos; y todos parecen apoyarse en métodos muy centrados en el maestro para enseñar conocimientos de historia.

Los datos sobre los antecedentes de estos maestros sugieren que los orígenes de la tipología del narrador de historias se pueden rastrear en experiencias tempranas con novelas y películas históricas, influencia familiar, una fascinación por las historias o un interés por los antepasados. Cuando se les solicitó que describieran sus orientaciones políticas, los cuatro se describieron a sí mismos como conservadores moderados. Una tabulación cruzada sobre los datos de la encuesta de la muestra más amplia sugería también que los narradores de historias solían ser políticamente conservadores. Cinco de los ocho narradores de historias se identificaban como de centro derecha, como conservadores o moderadamente conservadores. Los cuatro tenían una concentración relativamente alta de horas semestrales de estudio de historia, que iba desde las 39 a las 90 horas con un promedio de 70 horas por semestre. Otros datos interesantes: tres de los cuatro se identificaban con una creencia religiosa; y, los datos de la encuesta mostraban una leve tendencia de los maestros principiantes a concentrarse en una orientación de contenido (66% de los maestros con cinco años de experiencia o menos eran o narradores de historias o historiadores científicos).

A pesar de que no es posible realizar afirmaciones definitivas sobre los factores que pudieron haber llevado a estos maestros a formar parte de la categoría de narradores de historias, da la impresión de que una tendencia hacia un conservadurismo político y una fuerte base en la disciplina de historia son factores importantes. La enseñanza de historia está saturada de contenidos ideológicos. Por consiguiente, el enfoque del narrador de historias se desarrolla posiblemente a partir de la interacción de una base ideológica, una concepción de la historia y de sus finalidades y la experiencia práctica de clase. Todos estos maestros han encontrado que la narración de historias es un enfoque que funciona.

Historiador científico

Trece de los 71 maestros encuestados (o el 18,3% de la muestra) se ajustaban al modelo del historiador científico. Para ellos, la explicación e interpretación histórica hacen que la historia sea más interesante; y afirman que la comprensión de los procesos históricos y el ampliar los conocimientos sobre los orígenes para comprender acontecimientos actuales son las razones claves para el estudio de la historia. El historiador científico cree que en la enseñanza de la historia debe presentar una combinación de características singulares y similitudes existentes en la gente y en los acontecimientos, y que esto es muy importante para que los alumnos aumenten su capacidad de comprensión de la generalización histórica y las aptitudes del método de la investigación histórica.

Las filosofías prácticas de estos maestros se parecen a la filosofía de la historia analítica positivista. Este grupo de historiadores considera la historia como una forma de investigación científica y suelen apropiarse de los métodos de las ciencias naturales. En general, creen que es necesario una rigurosa fidelidad a las pruebas y prestar mucha atención a las fuentes primarias, de tal manera que el historiador y el alumno puedan objetivamente intentar descubrir la verdad. Creen que la historia es generalizable, pero no están de acuerdo en la existencia de leyes universales. Por lo general, consideran que no existen modelos en la historia, pero tienen fe en la existencia de probabilidades, compartiendo generalmente al menos cierto acuerdo con la idea de progreso. Los historiadores científicos están unidos en el deseo de hacer la historia más científica, más objetiva. Popular por primera vez entre los historiadores del siglo XIX, el modelo científico tuvo probablemente su mayor impacto en la enseñanza de la historia a través del movimiento de las nuevas ciencias sociales de los años sesenta y principios de los setenta: sus características fundamentales fueron la investigación y el uso de las fuentes primarias.

La tipología científica se manifiesta en las siguientes citas de las entrevistas a los maestros:

«Los niños deben saber de dónde venimos para que vean por qué hacemos las cosas de la manera que las hacemos, por qué las cosas son como son en la actualidad y para que comprendan qué cosas se pueden cambiar. Creo que sólo por una cuestión de cultura, de transmisión de cultura... debes tener al menos un conocimiento superficial de estas grandes tendencias y corrientes generales, y de los nombres y pueblos de la historia.» (Steve).

«No les digo nunca lo que tienen que pensar. No termino la clase con una conclusión florida y elegante. Prefiero dejarlos cuestionándose... más preguntas, más preguntas, pocas respuestas, pocas respuestas. Es difícil para los adolescentes aceptarlo, porque quieren respuestas; y cada cierto tiempo, intentamos llegar a una conclusión; pero, yo quiero que ellos prueben sus hipótesis una y otra vez, una y otra vez. Escribimos con este estilo; hacemos hipótesis. Algunos maestros no se sentirían cómodos de esta manera, estoy seguro.» (Eric).

«Desde el primer momento, en todos los cursos, no importa cual sea su nivel, enseñanza, dejo muy claro que... existen los hechos y que la interpretación de los mismos es suya y... que la suya es tan válida como la mía en cualquier nivel; los estímulo para que pongan reparos y pongan en duda el libro y pongan en duda lo que les digo; y ordenen las cosas a su manera; con frecuencia, al comienzo del año, planteo algunas cuestiones que sean interpretativas, después las dos respuestas totalmente diferentes e intento que lleguen a comprender que ambas respuestas son válidas mientras estén respaldadas, mientras se basen en pruebas.» (Rusty).

«Durante mis años de enseñanza, sólo tuve un par de niños que se hayan dado cuenta de mis convicciones políticas... Habitualmente continuo así hasta final de año y ellos no saben si soy demócrata o republicano... Trabajamos intensamente en la comprensión de la idea de que todos tenemos una posición y que tienen derecho a ello; yo creo que es parte de mi trabajo dejar mis opiniones en casa.» (Rusty).

«Estudiamos historia para comprender el presente, cómo hemos llegado hasta aquí y las opciones que tuvimos que hacer. Necesitamos perspectivas históricas diferentes sobre cuestiones como por qué nuestro estado suele estar económicamente deprimido.» (Sally).

La figura 2 proporciona más información sobre las concepciones de los maestros sobre la historia. Con respecto al objetivo, los cuatro analizan aptitudes comunes al trabajo de los historiadores. Tres mencionaron aptitudes analíticas o de interpretación y los cuatro señalaron perspectivas o puntos de vista o interpretaciones adecuadas. El elemento central del enfoque histórico en estos maestros es el intento de ser neutralmente científicos u objetivos. A pesar de que los cuatro ven algunos modelos en la historia humana, varios parecen poco dispuestos a analizar los modelos como algo más que tendencias. Rusty ejemplifica la actitud general: proporciona diferentes teorías y deja a los alumnos que decidan. Aunque todos los profesores piensan que las generalizaciones pueden ser de alguna utilidad, los cuatro expresan su cautela ante los límites de la analogía. Esta falta de comodidad con las generalizaciones está en armonía con el modelo teórico desarrollado más arriba. De hecho, los filósofos científicos de la historia desarrollaron un estudio crítico de sistemas especulativos considerados como indefendibles. El estilo de enseñanza de cada uno de los maestros ejemplifica el uso de las interpretaciones adecuadas, el maestro como guía más que como árbitro de la verdad y el énfasis en el pensamiento de importantes acontecimientos históricos. Todos intentan mantener una objetividad bastante transparente planteando cuestiones abiertas a los estudiantes.

Los datos de la entrevista realizada a todos los maestros muestra la influencia de los propios profesores de historia en la formación del pensamiento del maestro de esta tipología. Tres de los cuatro mencionaron claramente la importancia otorgada por sus profesores a la formulación de interpretaciones adecuadas, a la utilización de pruebas y a proporcionar diferentes perspectivas. En general, este énfasis contradice un proceso de orientación centrado en las aptitudes y las cuestiones debatidas por los historiadores. Parece ser que la orientación de este grupo ha sido moldeada más por estudios formales que por la influencia familiar. Sus orientaciones políticas contrastan mucho con las de los narradores de historias. Tres de describieron a sí mismos como liberales y cuatro como liberales moderados. Los datos de la encuesta con una muestra más amplia de historiadores científicos sugieren que este grupo suele tener una tendencia política hacia el centro izquierda o el centro. Ocho de los trece maestros de esta categoría se describían a sí mismos como de extrema izquierda (uno), liberal o moderadamente liberales, mientras que sólo tres eran de centro derecha. Posiblemente una orientación de enseñanza que haga hincapié en que los estudiantes alcancen sus propias conclusiones razonadas -más que en que valoren sus antepasados- es más coherente con una ideología política liberal.

Otro hecho interesante de este grupo es que tres de los cuatro afirmaban no tener ninguna creencia religiosa. Tal vez, esto refleje una falta de compromisos fuertes o un intento científico por permanecer imparcial ante cuestiones morales. Cualquiera que sea la razón, este hecho se ajusta de alguna manera al punto de vista mundial de la tipolo-

gia científica. Por último, los cuatro maestros citados más arriba tienen una base muy fuerte en la disciplina de historia. Aunque la dedicación de horas por semestre varía de 30 a 100 —un promedio de 78 horas—, es la más alta de los grupos estudiados.

A pesar de que no es posible realizar afirmaciones generalizables sobre los factores antecedentes que han modelado las concepciones sobre la historia de estos maestros, parece ser que sus propias experiencias en la asignatura han ejercido una gran influencia sobre ellos e intentan imitar a los historiadores que han conocido. También es razonable señalar que, en general, sus orientaciones religiosas y políticas les proporcionan una base ideológica en la que fomentar ciertas creencias en los estudiantes es considerado como algo menos importante que proporcionar pruebas y dejar que éstos lleguen a sus propias conclusiones. En cualquier caso, estos maestros han encontrado que cuando en la clase reina el espíritu de investigación y el espíritu de cuestionamiento, se estimula el interés, la actividad y el pensamiento del alumno.

Relativista/Reformador

Ésta es en mucho la categoría más amplia; 32 de los 71 maestros encuestados se ajustaban a la tipología del relativista/reformador (45,1% de la muestra). Este grupo destaca la relación entre el pasado y los problemas presentes y sugieren que la historia es la base fundamental para comprender las cuestiones actuales. Habitualmente, estos maestros creen que se pueden extraer lecciones de la historia para tomar decisiones contemporáneas y sostienen que las leyes provisionales son posibles y que se deben desarrollar y examinar a la luz de las pruebas. Al tiempo que subrayan la similitud entre la gente y los acontecimientos, los relativistas sugieren que lo más importante para los alumnos de historia es la aplicabilidad de la historia al presente.

La posición intelectual de estos maestros es similar a la de los filósofos analíticos relativistas de la historia; los cuales servirán como modelo teórico para esta tipología. Los relativistas analíticos sostienen que todos los aspectos de la historiografía están contaminados de opiniones preconcebidas; por consiguiente, la objetividad científica es imposible. Estos historiadores sostienen —como Charles Beard lo hizo una vez— que la historia es «el pensamiento contemporáneo sobre nuestro pasado» y que ningún historiador es capaz de describir el pasado tal como sucedió. Los historiadores de este grupo —desde los progresistas a los de la nueva izquierda— son en una gran mayoría reformadores sociales y tienen una visión clara de un mundo mejor que orienta la mayor parte de su trabajo. Entre los maestros estudiados, muchos de los relativistas tienen un punto de vista similar de la justicia social, de una sociedad reformada.

Las citas siguientes ilustran la concepción del relativista/reformista sobre los objetivos del estudio de la historia:

«Mi enfoque es enseñarles a los niños lo que la historia nos puede enseñar a nosotros sobre nuestras situaciones. Probablemente, ellos tendrán que tomar importantes decisiones a lo largo de su vida, o tendrán que responder a ciertos sentimientos, resentimientos... por lo tanto, en realidad, utilizo los procesos históricos para enseñar básicamente por qué los Estados Unidos se encuentran en el callejón sin salida actual. Intento mostrarles de dónde proviene todo esto; cómo empezó y por qué en cierto modo la situación continúa sin resolverse.» (Warren)

«Pienso que si uno puede atraer la atención sobre el hecho de que este país ha cometido enormes errores, de que la gente se ha comportado de forma inadecuada en casi todos los aspectos, en parte porque son seres humanos, en parte por ignorancia y en parte porque son codiciosos... pero sí puedes atraer la atención hacia este hecho; pienso que entonces los pones sobre el buen camino para que juzguen, piensen sobre él y cuestionen lo que está sucediendo ahora.» (Warren)

«Considero a la historia sobre todo como un proceso dialéctico. Quiero decir que tengo que admitir que en mi forma de ver el mundo hay una premisa muy muy marxista y veo los procesos a través de la lucha económica y de clases; pero creo que podemos ampliarlo. Creo que existen un montón de luchas... Creo que la historia nos enseña sobre... el gran trío: el militarismo, el racismo y la explotación económica.» (Waren)

«Creo que es principalmente relacionar el pasado con el presente. Intento trazar paralelismos, cosas que han sucedido antes y que después intento aplicarlas a lo que está sucediendo ahora... Se debe aprender de la historia... Si no se puede aprender de ella, ¿entonces por qué la estudiamos?... Creo que los mejores historiadores intentan hacer esto, intentan extraer lecciones del pasado. Esto es todo lo que enseño. De todos modos, ésta es la forma cómo intento enseñar.» (Tom)

Las razones que considero para enseñar ciencias sociales son para ayudar a la gente joven a comprender el presente, y a mí me parece que el pasado es realmente la clave para comprender qué está sucediendo hoy y por qué está sucediendo hoy; y que la gente, en realidad, la gente en democracia tienen la posibilidad de determinar su propio futuro así como también ayudar a determinar el futuro del país y sus efectos en el mundo. Considero que como maestros de ciencias sociales tenemos la clara obligación de generar compromisos con nuestros sistemas democráticos...» (Jeff)

El cuadro 3 proporciona una visión general más detallada sobre cuatro concepciones relativistas/reformistas de la historia. Posiblemente, el elemento clave de todas es el énfasis en hacer de éste un «mundo mejor», tratando de aprender de nuestros errores y de comprometer al alumno con la comunidad. Todos los maestros piensan que nuestro mundo tiene muchos problemas y que tenemos la obligación de intentar mejorarlo. Este punto de vista es similar a un supuesto subyacente del movimiento de ciencias sociales: el objetivo central de la educación cívica es la mejora social (Evans, 1987).

Todos los relativistas/reformistas creen que existen modelos en la historia. Es más, estos modelos son en general más definitivos que los modelos aceptados por cualquiera de las otras tipologías consideradas hasta ahora. Dos de los maestros consideran la historia como un proceso dialéctico y parece que los cuatro piensan que se puede influir en los modelos históricos a través de la acción humana. Todos los maestros consideran también que la generalización es un componente clave del estudio de la historia; y creen que las comparaciones y analogías forman parte de la comprensión histórica, como una fuente de lecciones válidas en la medida en que estén apoyadas con pruebas.

Con respecto al estilo de enseñanza, estos maestros son similares a los historiadores científicos en el hecho de que plantean problemas a los alumnos mientras utilizan una variedad de métodos. No obstante, la diferencia clave es la fuente de dichos problemas. Para el historiador científico, éstos provienen de la formulación de interpretaciones históricas rivales de la estructura de la disciplina académica. Para el relativista/reformista, los problemas se formulan a partir de temas actuales y la historia está relacionada con las preocupaciones actuales. Ambas están orientadas hacia la investigación.

¿Qué explica la orientación relativista/reformista de estos maestros? Tres mencionaron la influencia familiar, citando discusiones y debates sobre historia y política mientras iban creciendo en sus casas. Los cuatro también mencionaron maestros estimulantes en la enseñanza media o en la universidad. Es llamativo que todos se describieron a sí mismos como demócratas liberales. El análisis de los datos de la encuesta más amplia muestra que la mayoría (20 de 31 o el 65%) de los relativistas/reformistas son de centro izquierda y se describen a sí mismos tanto como liberales o como moderadamente liberales. También, los cuatro maestros examinados más arriba eran de filiaciones religiosas judeo-cristianas. En la muestra más amplia, los relativistas/reformistas también solían ser cristianos (81%). Por último, los cuatro tenían una fuerte base histórica que iba desde 30 a 60 horas semestrales, aunque el promedio de 49 horas es significativamente más bajo que en las otras tipologías descritas hasta ahora.

Otro dato interesante: los maestros con más experiencia tenían una tendencia a ser relativistas/reformistas en un porcentaje levemente superior a aquéllos con menos experiencia. De los maestros con cinco años de experiencia, el 49% era relativista/reformista mientras que aquéllos con los mismos o menos años se ajustaban tanto a la tipología del narrador de historias como a la del historiador científico. Esto sugiere que el modelo relativista/reformista puede ser relacionado también con los años de experiencia.

A pesar de que las pruebas están lejos de ser definitivas, parece ser que cuando los maestros poseían una ideología que combinaba el liberalismo y la creencia religiosa, ésta tenía un impacto importante en el punto de vista histórico y en el deseo de mejorar el mundo de los mismos. Asimismo, los conocimientos de la materia no parecen ser un factor importante para este grupo. Sin considerar las influencias que modelaron las concepciones sobre la historia de estos maestros, todos los maestros sienten que han tenido éxito a través del enfoque relativista/reformista. Todos encontraron que este enfoque puede estimular a los alumnos al estudio de la historia y a relacionar el pasado con cuestiones del presente en un esfuerzo por aprender qué podemos hacer para cambiar el futuro.

Filósofo cósmico

A pesar de no ser un grupo importante (dos de los 71 maestros encuestados o el 2,8% de la muestra), la tipología del filósofo cósmico tiene varias características distintivas. Primero, el maestro cósmico considera las generalizaciones o «leyes» que relacionan los acontecimientos como el aspecto más interesante de la historia. Segundo, el filósofo cósmico considera que existen modelos definitivos en la historia; a pesar de que cada uno puede ver un modelo diferente, la mayoría tienen un punto de vista cíclico de la historia. Al igual que los metahistoriadores, estos maestros ven la teoría como una parte esencial de la historia y creen que la historia tiene un significado profundo con implicaciones para el futuro.

Los filósofos especulativos de la historia, los metahistoriadores, suelen entrar en uno de los tres grandes grupos: el metafísico, el empírico o el cósmico. Los filósofos metafísicos de la historia buscan una explicación que trascienda la experiencia observable y formulan leyes universales que explican las poderosas fuerzas que definen el curso de los acontecimientos. Los metahistoriadores empíricos procuran hacer una síntesis similar con la experiencia humana, pero intentan con más fuerza fundamentar la especulación en pruebas históricas. Los filósofos cósmicos suelen atribuir la explicación a fuerzas en general descritas como la Providencia o Dios. Estos tipos de metahistoria tienen en común el intento de sintetizarlo todo en la experiencia humana, de situar la experiencia humana en un gran modelo. Lo mismo se puede decir de los maestros «cósmicos» que entrevisté.

Las siguientes citas de las entrevistas de los maestros proporcionan algunos ejemplos del pensamiento cósmico:

«La historia es el estudio de la condición humana. La forma de ser del ser humano no ha cambiado mucho, es más o menos la misma. Todavía tenemos pobres y ricos; todavía tenemos místicos, la guerra no ha cambiado, las sociedades aún pasan por etapas bastante similares a las que pasaron las sociedades de antes. Está todo relacionado, los humanos han reflexionado sobre las mismas cosas durante siglos.» (David)

«Hay modelos en la historia. El ejemplo que utilizo es que la civilización emana de un único ser humano, forma un grupo, que después pasa por diferentes etapas: la tribu, la comunidad, la ciudad-estado, la nación y finalmente el imperio. Éste alcanza un determinado nivel en que se vuelve difícil de manejar, después se desintegra... y el ciclo comienza otra vez de nuevo. Es un modelo cíclico, entrelazado con la naturaleza como el ciclo de la vida y de la muerte de un ser humano, de un árbol o de las estaciones.» (David)

«No aprendemos de nuestros errores, esta es la lección... La historia se está acercando al día del Juicio Final, porque no aprendemos del pasado. No me gustaría ser un adolescente hoy en día... Intento enseñar de forma optimista que somos capaces de aprender, que debemos aprender, de que hay esperanza; pero, si quieres ser realista tuvimos un margen de error en el pasado, antes de haber llegado a estas bombas nucleares. Pero ahora no tenemos mucho margen de error.» (Leo).

A pesar de que cada concepción de estos maestros sobre la historia contiene elementos de otras tipologías, todas hacen hincapié en algún gran modelo. Como ilustra la figura 4, ambos maestros analizan a los seres humanos como un ser animal, desde un punto de vista biológico, como un organismo viviente. Todos ven un modelo claro en la historia, uno de los maestros habla de ciclos, el otro de decadencia. También ambos consideran que en la historia se puede generalizar y que las generalizaciones pueden ser muy fiables. Ambos maestros utilizan enfoques centrados en el proceso mezclados con una variedad de técnicas de enseñanza. Ambos se describen a sí mismos como liberales moderados y ambos tienen una fuerte relación con la religión: Leo es protestante; David realizó su licenciatura en una universidad jesuita.

El pequeño tamaño de este grupo en la muestra y la falta de un modelo fuerte hacen que los orígenes de las concepciones de estos maestros sean muy difíciles de trazar. Los datos de la encuesta revelan cosas poco interesantes sobre el filósofo cósmico, posiblemente porque sólo había dos casos. No obstante, ambos habían alcanzado niveles altos de conocimientos: uno tenía una licenciatura y el otro lo mismo más 45 horas semestrales. El promedio era de 45 horas semestrales de historia. También ambos mencionaron el haber estudiado filosofía de la historia y nombraron a Toynbee como una influencia.

Tal vez, investigaciones posteriores encuentren más ejemplos de esta tipología. Al llegar a este punto, mi hipótesis es que en ambos casos la lectura de historiadores cósmicos y una base religiosa han tenido un profundo impacto en el pensamiento de estos maestros sobre la historia. Las creencias religiosas jugaron un papel central en el caso de Jacob Neumann, un filósofo cósmico descrito en mi trabajo anterior (Evans, 1988a).

Ecléctico

Un grupo relativamente amplio —16 de los 71 maestros encuestados o el 22,5% de la muestra— no tenían una tendencia central, ninguna puntuación igual o superior a cuatro en alguna de las categorías del análisis del cuestionario. A pesar de que algunos de los miembros de este grupo estén probablemente más cerca de un tipología de lo que permite concluir los resultados del cuestionario, la mayoría combina elementos de dos o más concepciones de la historia descritas más arriba. Las notas de las entrevistas resumidas en el cuadro 5 ilustran este eclecticismo.

Cuando se les preguntó sobre los objetivos del estudio de la historia, todos los maestros dieron respuestas múltiples. Los cuatro mencionaron conocimientos o apreciación del pasado. Todos los maestros mencionaron también al menos uno de los otros objetivos, como interés, narración de historias, relación del pasado con el presente, ayuda a la comunidad o ejercicio mental. La similitud más importante es que ninguno de los maestros tenía aparentemente una tendencia dominante. Aunque sus ideas sobre los modelos y la generalización diferían, la segunda área importante en que se parecían era el estilo de enseñanza. Todos estos maestros hacían hincapié en la variedad y en el interés del alumno. De hecho, parece que el elemento en común era una orientación muy práctica para conseguir el interés de los alumnos.

Si las concepciones sobre la historia de estos maestros y sus estilos de enseñanza son eclécticos, parece ser que los antecedentes son también de alguna manera eclécticos. Quizá no sea más que una curiosidad, pero los cuatro mencionaron historias contadas por miembros de la familia y tres de los cuatro mencionaron maestros de historia que habían tenido en la escuela. Los cuatro tenían creencias religiosas, pocas horas semestrales en asignaturas de historia y se describían a sí mismos como políticamente moderados o centristas. Tal vez esta moderación refleje una ausencia de un fuerte compromiso ideológico coherente con su eclecticismo. Más que cualquier otra tipología, las necesidades de la enseñanza en clase o la de interesar de alguna manera a los estudiantes de historia modificaban las concepciones de este grupo sobre la historia.

ANÁLISIS

A pesar de que los datos recogidos en esta investigación exploratoria son insuficientes para extraer conclusiones definitivas, varios hallazgos son interesantes y merecen un comentario más amplio. Para resumir:

1. Las concepciones sobre la historia del maestro, los objetivos y significado parecen variar. Los maestros estudiados suelen entrar en una de las cinco tipologías: el narrador de historias, el historiador científico, el relativista/reformista, el filósofo cósmico o el ecléctico. Cada tipología se puede identificar con tradiciones antiguas de la filosofía de la historia, de la educación de ciencias sociales y frecuentemente con filosofías de la educación más amplias. La tipología del narrador de historias es similar al filósofo analítico idealista de la historia, que en la actualidad se manifiesta a través de los escritos de Ravitch (1987) entre otros. El énfasis en la transmisión de conocimientos y en la utilización de métodos centrados en el maestro ubica claramente a los narradores de historia en la tradición de transmisores de la conducta de los ciudadanos en las ciencias sociales (Barr, y otros, 1977). Con respecto a la educación, el énfasis en el contenido del conocimiento está muy cerca del punto de vista de los esencialistas, una posición intelectual que Brameld describió como conservadora «porque resolvería los problemas de nuestro tiempo desarrollando conductas especializadas primordialmente para conservar más que para cambiar el contenido esencial y la estructura del mundo preexistente.» (1955, pág. 77)

La tipología del historiador científico es similar a la del filósofo analítico positivista. El acento en las investigaciones abiertas en relación a los acontecimientos históricos y el esfuerzo por la objetividad científica sitúa esta tipología en la tradición de la investigación de las ciencias sociales (Barr y otros, 1977). Fitzgerald denominó a este grupo «mandarines», probablemente por la utilización exagerada de conceptos complejos extraídos de las disciplinas académicas; los cuáles parecían exóticos a muchos maestros, alumnos y padres (Fitzgerald, 1979). Desde el punto de vista educativo, se debería considerar a este grupo como moderadamente progresista; pero, a causa del énfasis en el conocimiento académico también contiene marcados elementos del esencialismo.

El punto de vista del relativista/reformista es similar al filósofo analítico relativista. Considera que se debe reflexionar sobre el pasado desde una óptica contemporánea e intenta que los alumnos extraigan lecciones para el futuro. Su orientación hacia el presente, el énfasis en relacionar el pasado con los problemas actuales y la idea de estudiar el pasado para construir un futuro mejor sitúa claramente a este grupo en la tradición de la investigación reflexiva (Barr y otros, 1977). Desde el punto de vista educacional, estos maestros son progresistas y «reconstruccionistas», filosofías que Brameld describió como opuestas al liberalismo y radicalismo. Miran hacia el futuro y están centrados en el futuro respectivamente. En palabras de Brameld: «El progresista es el genuino liberal porque se enfrentará a nuestras crisis desarrollando ideas y hábitos para utilizarlos como instrumentos para producir un cambio evolutivo progresista, gradual. El «reconstruccionista» es el radical porque no resolverá los problemas conservando, modificando o retrocediendo, sino mirando hacia el futuro» (1955, pág. 77).

El filósofo cósmico se parece mucho al filósofo especulativo de la historia. Esta tipología considera que todas las experiencias están relacionadas, forman parte de un modelo más amplio que tiene un significado profundo. Para estos maestros, la forma humana permanece invariable, los elementos claves de la existencia son constantes. Por consiguiente, esta tipología puede estar estrechamente vinculada con el «perennialismo», una filosofía que Brameld describe como una mirada hacia atrás, el deseo del retorno a una época anterior. Otra vez, Brameld afirma: El «perennialista» es el «regresivista» porque se enfrenta a las cuestiones contemporáneas reaccionando en contra de ellas en favor de soluciones extraordinariamente similares a las de una cultura muy antigua o incluso evadiéndose a un reino intelectual de perfección eterna» (1955, pág. 77).

El ecléctico representa la falta de una filosofía coherente. El ecléctico tiene un enfoque muy pragmático de la enseñanza, que se refleja en su concepción sobre la historia, extrayendo ideas y fundamentos de diferentes tradiciones. A pesar de no ser tan coherente, ni tan fácilmente defendible como las otras tipologías, el ecléctico se caracteriza por una adaptación admirable a la presión de la enseñanza. Su esencia es contradictoria; su estilo, una combinación de enfoques que funciona.

A pesar de que en el análisis de más arriba se distinguen cinco categorías principales, éstas no son totalmente diferentes entre sí ni totalmente inclusivas. La mayoría de maestros presenta elementos de más de una tipología, pero tienen una tendencia dominante. Cabe preguntarse hasta qué punto los maestros son conscientes de su estilo de enseñanza y si éste se ajusta a su filosofía e ideología.

2. Las concepciones históricas de los maestros están profundamente relacionadas con sus antecedentes, creencias y conocimientos. Entre los factores mencionados se encuentran sus propios maestros, los profesores universitarios, la familia, los libros y sus experiencias vitales; aunque, los factores más importantes parecen ser el hogar y la escuela. También, los antecedentes religiosos y políticos juegan un papel especialmente importante, aunque la importancia de cada uno de estos factores puede variar de forma considerable. En los narradores de historias, la tendencia hacia un conservadurismo político y una fuerte base disciplinar parecen ser los factores primordiales. En los historiadores científicos, éstos son la preparación disciplinar y ciertos profesores de historia, aunque el liberalismo político y la falta de creencia religiosa pueden ser también importantes. Para los relativistas/reformistas, parecen esenciales los antecedentes familiares, la filiación política liberal y la creencia religiosa, mientras que aparentemente la base disciplinar jugaba un papel secundario. Para los filósofos cósmicos, las creencias religiosas podrían haber jugado el papel más importante. Y por último, para los eclécticos, lo más importante parece ser sus propios maestros de escuela y la presión de la clase mientras que la ausencia de convicciones políticas fuertes podría haber impedido el desarrollo de un enfoque más definitivo.

De esta manera, las creencias políticas parecen estar relacionadas con las concepciones sobre la historia, aunque esta relación no es absoluta ni directa. Los narradores de historias tienden a ser conservadores, los relativistas/reformistas y los historiadores científicos suelen ser liberales y los eclécticos muestran tendencias hacia el centro. Los resultados de este estudio —al menos, en la mayoría de casos— sustentan mi conclusión previa de que la enseñanza de la historia puede ser un amplio foro para enseñar valores (Evans, 1988a). Sin embargo, la naturaleza política del pensamiento histórico

se oculta habitualmente bajo la superficie, debajo del nivel de la consciencia. Al igual que en la interpretación histórica, las creencias políticas suelen entrar de forma cautelosa por la puerta de atrás.

3. Los resultados de la entrevista sugieren que la pedagogía puede estar fuertemente relacionada con las concepciones sobre la historia. El idealista narra historias, el historiador científico fomenta el pensamiento abierto sobre la historia, el reformista combina métodos para estimular el cuestionamiento del alumno y para relacionar el presente con el pasado, el filósofo cósmico promueve las interpretaciones cósmicas y el ecléctico opta por la variedad para conseguir el interés del alumno. Sin embargo, los resultados de la investigación demuestran que la relación entre las concepciones del maestro sobre la historia y el estilo de enseñanza pueden no cumplirse en todos los casos. La falta general de relación podría indicar que los imperativos organizativos y el peso de los modelos tradicionales de enseñanza tienen tanto o más impacto.

CONCLUSIÓN

Los resultados de este trabajo sugieren la necesidad de seguir investigando. A causa de su naturaleza exploratoria y limitada, los resultados aquí presentados merecen ser corroborados, pero también plantean diversas preguntas. Entre las que podrían ser interesantes se encuentran:

1. ¿Qué impacto tienen las concepciones sobre el significado de la historia en el curriculum transmitido? ¿O en el curriculum recibido?
2. ¿Cuáles con las concepciones sobre el significado de la historia de los alumnos?
3. ¿Qué impacto, si existe alguno, tienen las concepciones de los maestros sobre las concepciones de los alumnos?
4. ¿Qué relación, si es que hay alguna, existe entre las tipologías presentadas más arriba y el rendimiento de los alumnos? ¿Y las actitudes de los alumnos?

La segunda fase de este proyecto de investigación se centrará en algunos maestros con mayor profundidad, cada uno representará una tipología específica. La recogida de datos incluirá observaciones en clase y entrevistas con maestros y alumnos en un esfuerzo de explorar con más detenimiento algunas de estas cuestiones.

Las tipologías desarrolladas en este trabajo plantean algunas cuestiones muy prácticas que tocan el meollo de los enfoques teóricos de la enseñanza de historia. ¿A quién debemos imitar? ¿A quién debemos dejar de lado? ¿Cómo debemos evaluarlos? Por supuesto, cada profesor de historia debe encontrar sus propias respuestas. Como mínimo, vemos que la concepción de la Historia como un relato difundido por críticos neo-conservadores de las ciencias sociales, es sólo una de las muchas posibilidades.

Las concepciones de los maestros sobre la historia parecen tener raíces profundas en los criterios, conocimientos de la asignatura, el conocimiento pedagógico y la ideología política y religiosa. Como una categoría conceptual, las «imágenes» de Elbaz están muy cerca de capturar la esencia de las concepciones sobre la historia del maestro y su

probable papel en la enseñanza (1983). Los maestros poseen imágenes sobre la historia que inspiran muchas de sus acciones. Por consiguiente, se debería considerar la enseñanza de la historia como el vehículo de los maestros para expresar la forma de ver el pasado, sus creencias sobre el presente y sus visiones del futuro. Tal vez, esta exploración pueda ayudar a los maestros a clarificar sus imágenes sobre lo que debería ser la enseñanza de la historia y ayudarnos a todos nosotros a desarrollar enfoques más coherentes sobre la enseñanza de la historia. Dado el estado actual de la práctica presentado con anterioridad, y los resultados mayoritariamente negativos sobre las actitudes de los alumnos hacia el estudio de la historia, es necesario un mayor esclarecimiento de los hechos.²

Notas finales

1. Los nombres utilizados en este trabajo son seudónimos.

2. El autor desea agradecer la beca de investigación concedida por la Universidad de Maine; la ayuda de Walter McIntire y Theodore Coladarci, quienes me asesoraron sobre los aspectos cuantitativos de la investigación; y, a Suzanne Wilson que revisó una primera versión de este trabajo.

Publicado con el permiso de «Theory and Research in Social Education».

Cuadro 1. Narradores de historias

	Susan	John	Charles	Paula
Objetivo	La historia es una forma de evadirse. Es una diversión. Es como un melodrama gigante. Hablo sobre acontecimientos y a los niños les encanta porque es una historia; la Historia es eso. Sirve para comprendernos mejor a nosotros mismos. La historia afecta todas las cosas de nuestra vida... los acontecimientos pasados, influyen en las cosas que pensamos hoy, influyen en cómo actuamos, cómo serán las cosas en el futuro.	Estudiar historia es una de las formas de afirmar nuestras identidades; no se puede afirmar la identidad sin tener relación con el pasado. No se trata de que quiera contarles algo a mis alumnos, se trata de hacerlo interesante para ellos... Intento enseñar narrando historias. No intento justificarla, la hago interesante.	Si una persona no conoce sus orígenes, no es una persona completa... Es muy importante que una conozca de dónde viene e incluso tal vez que rinda homenaje a aquellos que nos han precedido... que rinda homenaje a sus antepasados y a sus realizaciones. Esto también te ayuda a madurar como persona.	Siempre estuve interesada en los acontecimientos y en aprender sobre la gente, especialmente de los antiguos. El conocimiento es el distintivo de una persona culta. Estudiamos historia para saber más. El libro puede hablar de la gente y de lo que han hecho, pero yo les cuento historias sobre su vidas personales y esto lo hace más interesante para ellos.

Modelo	Creo que las cosas suceden una y otra vez en las diferentes épocas. Es casi como los pequeños círculos que uno hacía en caligrafía en clase... No es siempre el mismo, pero se parecen bastante. Es un círculo que crece, llega a un nivel y decae.	Creo que tiene que haber algún tipo de modelo, por supuesto. Los conflictos han existido siempre. Enseño una asignatura de historia mundial y hago hincapié en la definición de Hegel de la historia: la historia es el desarrollo de la lucha del hombre por la libertad...	Si existe algún modelo es muy pequeño, muy diminuto porque la historia ha cambiado.. cada persona es diferente, la sociedad tiene ideas diferentes. Casi me atrevería a afirmar que no existen los modelos. Cada época es única.	Pienso que cada era es única, pero que todo evoluciona junto; por lo tanto, creo que se puede mirar a cada una de forma diferente. Todo se encuentra en el mismo paquete, un periodo conduce al otro. Pero, se tiene que mirar a cada acontecimiento por lo que lo hace único.
---------------	---	--	--	--

Generalización	No se puede generalizar.. siempre existe un niño con gafas sentado en la última fila que te puede pescar en cualquier momento, así que tienes que tener mucho cuidado. No estoy seguro de cuánto se puede aprender de la historia sin cometer errores. Todos tienen que cometer los suyos.	Se puede generalizar... por ejemplo: los Estados Unidos han abusado del medio ambiente. Debes empezar con un concepto general Para que la enseñanza sea eficaz, se debe partir de una generalidad. Las predicciones son posibles sólo apoyándose en certezas.	Sólo en un sentido muy general. Siempre han existido los pobres y los ricos los fuertes y los débiles, aquellos que gobiernan y aquellos que son gobernados. Siempre hay problemas que enfrentan a los hombres y hombres que intentan triunfar.	Las generalizaciones te pueden dar una idea general de una época. Creo que es posible tomar algunos acontecimientos del pasado y mirar al futuro.
-----------------------	--	---	---	---

Estilo de enseñanza	Básicamente les hablo a los niños. Enseño un montón de cosas y cuento un montón de historias porque pienso que la historia es divertida. Cuenta una historia y conviértela en una película, conviértela en tecnicolor... y harás a la gente más real, y al libro más real, harás que cobre vida.	Mi manera de enseñar es tal vez la más antigua de todas. Enseño narrando historias. Si visitas mi clase verás que ésta se centra en el maestro. Yo soy el centro y todo proviene de mí. Esto no significa que yo sea el único árbitro de las ideas.	Algunas veces debes atenderlos como si fueran bebés y otras no. Me gusta exponer temas. Tienes que ser casi como un animador. Empiezas a hablar sobre los movimientos reformistas y la clase comenzará a bostezar sin cesar. Hablas sobre sangre y tripas y es increíble.	Existen periodos de preguntas y respuestas. Yo expongo algunos. La mayoría de ellos necesitan un estímulo y no leen el material. Combino vocabulario, preguntas sobre el texto, exposiciones y hojas de ejercicios. Francamente, me preocupa más el tiempo que estoy con mi familia.
----------------------------	--	---	---	--

Antecedentes del maestro	Siempre me ha gustado leer novelas históricas, que es una buena manera de aprender historia... era sólo una forma de evadirme. Me gustaba el cine con locura. Otra forma de evadirme. No estaba rodeada de muchos niños.	Siempre me ha fascinado la historia. Siempre, quiero decir desde el preescolar. Mi madre me leía las historias del rey Arturo, así que desde hace mucho tiempo yo sabía cosas sobre los caballeros con armaduras. Soy un aficionado a la genealogía.	En la escuela, mi asignatura favorita era historia. Me gustaba saber qué habían hecho mis antepasados. A mi padre le gustaba la historia y prestó servicios en la marina durante la Segunda Guerra Mundial.	Mi padre solía hablar de historia. Solía sentarse y hablar sobre la gente en la historia, cogía mis libros y los miraba desde otro punto de vista que el mío, y nos sentábamos y discutíamos
---------------------------------	--	--	---	--

Cuadro 2. Historiadores científicos

	Rusty	Doug	Eric	Sally
Objetivo	Desde el primer momento que comenzamos la clase dejo muy claro que están los hechos y que su interpretación sobre los mismos es tan válida como la mía... y con frecuencia planteo algunas cuestiones que son interpretativas y después leo dos respuestas totalmente diferentes... ambas respuestas son válidas en la medida que están apoyadas por pruebas. La historia plantea las cosas dentro de contextos amplios.	La historia te ayuda a comprender cómo se desarrollan los acontecimientos en el mundo, a conocer los antecedentes históricos y a tener una perspectiva más amplia. Creo que ahondando profundamente en un periodo histórico o en un tema, se desarrollan algunas aptitudes analíticas y de investigación que serán útiles en cualquier otra cosa que se quiera estudiar.	No intento nunca decirles lo que tienen que pensar... Más bien los dejo cuestionándose... Es difícil para los adolescentes aceptarlo, porque por ser adolescentes quieren respuestas... Quiero que ellos prueben sus hipótesis una y otra vez. La historia te hace más tolerante. Nos da un vocabulario común para que nos podamos comunicar.	Estudiamos historia para comprender el presente, cómo hemos llegado hasta aquí y las opciones que tuvimos que hacer. Necesitamos tener perspectivas históricas diferentes sobre cuestiones como por qué nuestro estado suele estar económicamente deprimido. Para nosotros, la comprensión histórica es necesaria para poder tomar las decisiones adecuadas en la actualidad.

Modelo	Yo no enseño «esto responde a un modelo». Intento darles un marco de trabajo cuestionable y dejarlos decidir. Les expongo a los niños diferentes teorías. Creo que la condición humana es bastante coherente. Todas estas potencialidades están allí para progresar o...	Pienso en la historia más como tendencias que como modelos. Puedo ver situaciones que se desarrollan a partir de acontecimientos pasados y estos modelos son actuales. Creo que existen los modelos hasta cierto punto. Debe haber algo relacionado con el florecimiento y la decadencia de los grandes imperios...	Soy un devoto de la tesis de Schlesinger, la tesis cíclica. Existen ciclos y modelos que vale la pena estudiar. Dan una imagen de esperanza a aquellos que les gustaría ver volver un estilo de gobierno más cuidadoso, más considerado.	Han existido modelos de crecimiento, después de decadencia. Los imperios se levantan y caen. Cada era tiene su espíritu... no son totalmente diferentes y la gente implicada no es totalmente única en su género.
---------------	--	---	--	---

Generalización	Cada época tiene sus cualidades únicas. Intento señalar las similitudes, paralelismos, a pesar de que estas analogías y paralelismos tienen límites reales. La historia no es muy fácil de pronosticar, por lo tanto debemos ser conscientes del alcance de nuestras capacidades.	Pienso que existen periodos históricos similares, pero no creo que se puedan hacer comparaciones directas. Creo que es posible generalizar de forma pésima, si quieres hacerlo. Creo que el peligro es generalizar siempre y decir que algo es un modelo... un verdadero peligro...	Difícil de hacer. A.J.P. Taylor dijo una vez, después de los albores de la era nuclear, que si la historia fuera una guía, todos deberíamos estar pidiendo nuestras píldoras de la muerte. A veces generalizamos, pero ésto suele desalentar a los estudiantes... corremos el riesgo de hacer una pésima enseñanza.	Realmente no se puede generalizar. Se pueden realizar comparaciones, pero a veces son de muy poca utilidad. Las comparaciones pueden servir como una guía pero sólo desde el punto de vista de suministrar señales de advertencia. El utilizar modelos para explicar la historia puede ser problemático...
-----------------------	---	---	---	--

Estilo de enseñanza	No expongo temas. Intento que los alumnos participen al máximo. Hacemos simulaciones y debates entre los alumnos. El otro día realizamos una simulación que diseñé sobre una huelga en una fábrica de tejidos. Mi plan de enseñanza general es cronológico.	Principalmente, mis clases de historia son un debate bastante abierto. No realizo un montón de exposiciones. Planteo preguntas... Utilizo citas contradictorias como una forma de inducir a que los niños piensen y después las desarrollamos. Llegamos a diferentes interpretaciones.	Utilizo una variedad de métodos. A algunos niños les gusta debatir, a otros no. Quiero decir debatir de verdad, no sólo decir sí o no. No hago exposiciones de temas. Más bien planteo preguntas del material... me contestan y hago todo lo posible para que todo el mundo tome conciencia...	Hago afirmaciones contradictorias sobre el pasado como: "Hitler no hizo nada malo" para ver cómo reaccionan. No me gustan los libros de texto... Utilizo trabajos de alumnos, juicios simulados, proyectos... Les doy un marco de trabajo y ellos eligen.
----------------------------	---	--	--	---

Antecedentes	En la escuela universitaria trabajé con profesores que eran muy buenos. Ellos me hicieron confrontar los hechos, ser más disciplinado y más organizado y no me dejaban que me conformara con respuestas fáciles... pero todos me permitían hacer mis propios juicios.	Siempre me gustó la historia, desde que era pequeño. Durante la escuela secundaria era desconsolador y aburrido, pero en la universidad cursé una asignatura en donde se vieron los diferentes aspectos polémicos de la historia y diferentes temas y cosas.	Los profesores en sus exposiciones me impactaban mucho más que el material que solicitaban que leyéramos. El estilo que tengo en la actualidad se basa probablemente en esta idea. Prefiero hablar de historia más que pedir que lean excesivamente.	En la universidad empecé a cuestionarme cosas. Tuve un profesor que hacía que la historia fuera fascinante al proporcionar diferentes perspectivas. Mi interés por la historia se remonta a los años escolares. Recuerdo que leía biografías.
---------------------	---	--	--	---

Cuadro 3. Reformadores

	Warren	Tom	Jeff	Dan
Objetivo	Mi enfoque es enseñarles a los niños lo que la historia nos puede enseñar a nosotros sobre nuestras situaciones... por lo tanto, en realidad, utilizo los procesos históricos para enseñar básicamente por qué los Estados Unidos se encuentran en un callejón sin salida. La historia sirve para aprender sobre los procesos, sirve para aprender cómo la gente alcanza un cierto nivel cultural... y qué puedes hacer con ello una vez que te encuentras allí.	Pienso que lo principal es relacionar el pasado con el presente y tratar de aprender de los errores que se han cometido. Intento trazar paralelismos; cosas que han sucedido antes y que después intento aplicarlas a lo que está sucediendo ahora. La mayoría de cosas que enseñamos han sucedido antes... si no se puede aprender de la historia, ¿entonces por qué estudiamos?.	Pienso que las razones de la enseñanza de las ciencias sociales es (sic) ayudar a la gente joven a comprender el presente; y, a mí me parece que el pasado es realmente la clave para comprender lo que sucede en la actualidad... Tenemos la clara obligación de generar un compromiso en nuestros estudiantes. Tenemos la oportunidad de determinar nuestro propio futuro.	El elemento clave que intento dejar claro a los niños es que somos seres humanos que tomamos decisiones que afectan a nuestra vida. Si miras con atención, se puede realmente aplicar el viejo proverbio de que la historia se repite a sí misma. Si podemos aprender de los errores cometidos por la gente antigua y construir a partir de ellos, vamos a hacer un mundo mejor.

Modelo	Entiendo la historia sobre todo como un proceso dialéctico... Debo admitir que existe... una premisa muy marxista allí... todo el concepto de lucha económica, de clase, masculino-femenino, este-oeste. llámalo como quieras.	Creo que existen los modelos. Creo en el contrapeso del poder, como cuando un grupo obtiene mucho poder, después algún otro grupo se opone a él, y entran en conflicto durante un cierto tiempo y el nuevo grupo insta un nuevo poder. Creo que existe un ciclo, pero no creo que sea predecible.	Creo que hay modelos en la historia... el único momento en que uno de estos modelos tienen importancia es cuando lo utilizamos de verdad. Creo que tenemos la oportunidad de determinar cosas y existen factores que pueden influir estos modelos.	En la naturaleza parece que todas las cosas son muy cíclicas. No importa cual sea la civilización que mires. Parece como si avanzáramos y retrocediéramos; pero después algo sucede y la civilización declina. No sé si podemos hacer algo al respecto.
---------------	--	---	--	---

Generalización	Para comprender alguna cosa de la historia y para poder generar soluciones, tienes que ser capaz de generalizar, si no por qué preocuparse. Tienes que llegar a comprender más profundamente qué es lo que hace a la gente funcionar, por qué están haciendo las mismas cosas que hacían hace 400 años.	Creo que se pueden realizar algunas comparaciones. La naturaleza humana es la misma sean los tiempos históricos diferentes o no. Uno debe ser capaz de hacer generalizaciones sobre la historia o si no ésta se convierte sólo en una lista de hechos. Creo que los mejores historiadores intentan sacar lecciones del pasado.	Las generalizaciones son posibles. Me gusta que mis alumnos sean capaces de documentar por qué han hecho determinada generalización, que se apoyen en pruebas históricas. Esto no quiere decir que vamos a excluir o ignorar la singularidad de un periodo en particular.	Los periodos históricos son únicos, pero tienen una base común comparable. Creo que están todos relacionados. Los seres humanos son básicamente los mismos. Me gusta generalizar, pero se tiene que justificar con pruebas.
-----------------------	---	--	---	---

Antecedentes del maestro	La única cosa verdaderamente importante que me sucedió mientras estaba estudiando historia... cuando era alumno de primer año de la universidad tuve un profesor que era antropólogo materialista. La universidad lo llamaba marxista. Él cambió mi forma de pensar.	Discusiones. Crecí en una familia que leía y puedo recordar discusiones de tipo históricas y todos estos libros estaban a mi alrededor. Mi padre era muy conservador... Soy una especie de rebelde contra aquello. Tuve maestros tradicionales, pero eran estimulantes.	Cuando era niño me fascinaban los objetos históricos... leer libros sobre acontecimientos importantes. Mis padres eran sobrevivientes del holocausto; y el liberalismo y pacifismo de mi padre me influyeron. Mi maestro del bachillerato quería que nosotros reflexionáramos sobre las cuestiones dentro de un contexto histórico.	Mis padres recibían visitas de amigos con quienes discutían sobre política. Eran argumentos amistosos, pero es divertido; siempre recuerdo aquello. Tuve un profesor de historia en la universidad que era muy estimulante... y me gustaría imitarlo.
---------------------------------	--	---	---	---

Estilo de enseñanza	Intento que sea variada. Hablo, le pido a la gente respuestas e intento lograr que piensen sobre cuestiones. Doy muchas clases magistrales. Intento utilizar muchas lecturas. Estudiamos cosas que están relacionadas con los temas básicos que me preocupan.	Utilizo la exposición/debate. Intento provocar pensamientos y preguntas; y cuestiono a los alumnos; a veces digo cosas extravagantes para hacerlos pensar. Podría apoyar un ataque a la Unión Soviética sólo para ver lo que dicen los alumnos.	Intento utilizar un enfoque muy práctico. No sólo hablamos o leemos... hacemos visitas, trabajos de campo y podemos empezar a explorar temas directamente. Les doy a leer una variedad de fuentes, después hago preguntas... para relacionar estos temas con el presente.	Muchos debates, preguntas y respuestas. Está muy abierto. Doy clases magistrales, pero no muchas. Leemos mucho y hacemos informes de investigaciones. Utilizo el modelo de juicios. Es una buena manera de examinar ambos lados y lograr que los niños participen.
----------------------------	---	---	---	--

Cuadro 4. Filósofos cósmicos

	David	Leo
Objetivo	Me preocupa sobre todo la capacidad de mis estudiantes para pensar, para resolver problemas. Me pregunto cómo se van a enfrentar con el siglo XX, cómo adaptarán sus vidas, cómo tomarán sus decisiones. La historia es el estudio completo del esfuerzo humano... y comprender estos fundamentos les permitirá estudiar y dominar otras asignaturas. El proceso histórico es continuo y todo está relacionado. Existe en esencia una forma animal. Ésta ha pasado por diferentes estadios y experiencias, pero todas son bastante similares. Los seres humanos han reflexionado sobre cosas similares y se han planteado las mismas preguntas. El proceso histórico continuará... Está todo conectado.	Utilizando el pasado, con optimismo, uno puede comunicarle a los niños en qué nuestra especie —el homo sapiens— se ha equivocado y continúa equivocándose. No aprendemos de nuestras experiencias históricas. Miras los ciclos de la historia e intentas comunicar la idea de que existe cierta predictibilidad...

Modelo	La civilización emana de un único ser humano... después por cualquier razón ellos forman un grupo que atraviesa por diferentes estadios... esto va desde la existencia tribal doméstica a una comunidad, a una ciudad-estado, y de estados en naciones. Después si una nación se reúne y todo está en su lugar, extiende sus límites y se convierte en un imperio. Los imperios alcanzan un cierto nivel en el que dejan de funcionar, entonces se desintegran. Este modelo se repite... no existe ninguna diferencia con el ciclo de la vida y de la muerte de un árbol.	El modelo es la debilidad del hombre, su incapacidad para resistir la tentación. Intento enseñar de forma optimista, pero si quieres ser realista, con estas bombas nucleares, no tenemos demasiado margen de error. No aprendemos... Nos estamos acercando al día del Juicio Final.
---------------	---	--

Generalización	Se realizan comparaciones constantemente y se deben hacer; pero se debe ser astuto en cuanto a los conceptos de tiempo. Por ejemplo, pensemos en 1988 y 1488. ¿Qué estaban haciendo los imperios en 1488 que sea muy diferente a lo que el imperio americano está haciendo en 1988? Tenemos que comprender que los imperios coloniales en 1488 eran muy parecidos al imperio americano. La historia cambia porque la gente piensa, pero la condición humana en general no está cambiando. Los seres humanos pueden pensar y cambiar el curso de la historia... El final está abierto.	Creo en la generalización. Repetimos los errores del pasado y puedes mostrar analogías que son válidas. Con nuestra falta de atención a los gobiernos, tenemos los políticos que nos merecemos. Cosechamos lo que sembramos... No aprendemos de nuestros errores.
-----------------------	--	---

Estilo de enseñanza	En mis cursos se utiliza un libro de texto estándar. Según lo que crea que necesitan mis alumnos, lo complemento con todo lo que caiga en mis manos. Expongo lecciones, discuto con mis alumnos, provoco debates. Con frecuencia juego el papel de abogado del diablo. Utilizo un proceso de pensamiento crítico. Les pido que escriban ensayos, que lean un número determinado de libros, escriban críticas de los mismos y las presenten a la clase.	Soy un dictador autocrático. A veces hacemos juegos de roles y simulaciones de juicios de Nuremberg. Utilizamos guías de estudio. Le dedico mucho tiempo a la gente, los lugares y a las causas... al por qué. También dedico mucho esfuerzo a la geografía.
----------------------------	--	--

Antecedentes del maestro	Yo estudiaba administración de empresas y empecé a cursar algunas otras asignaturas, un poco de filosofía, algunos cursos de psicología... y después historia. Dos profesores hicieron que me atrajera, entonces pensé "bingo" y me enamoré. Mi padre siempre me había dicho que él amaba la historia en la escuela, y esto se convirtió en algo positivo para mí. Toynbee, creo, ha ejercido una importante influencia en mí. Hace la historia interesante. Y las series de Durant.	Mis experiencias, en general, en Asia, África y Medio Oriente. Quiero decir que éstos fueron mis años de formación y en ese entonces yo estaba a los finales de los veinte y al comienzo de los treinta. Toynbee, H.G. Wells y su perfil del mundo; ambos me han influido.
---------------------------------	--	--

Cuadro 5. Eclécticos

	Betty	Sumner	Paul	Donald
Objetivo	Para crear un reconocimiento mayor de algunos de nuestros antepasados. También para hacerles comprender que la historia se repite a sí misma... y se pueden encontrar paralelismos. Creo que hay algunas cosas divertidas en la historia, puedes alejarte de lo convencional y encontrar cosas que puedan interesar a un niño, sólo por placer.	Creo que es importante que los alumnos sepan cómo los Estados Unidos han llegado a ser lo que son. Como tantas cosas dependen del gobierno, la gente necesita tener una buena base de la historia estadounidense. Tal vez sea posible aprender de nuestros errores. Utilizo la historia como una buena forma de narrar historias y hago hincapié en cómo se puede relacionar las cosas pasadas a nosotros en la actualidad.	Un reconocimiento del pasado. En cualquier cultura o sociedad tienes que sentir como si hubiera una base. Volviendo hacia atrás un poco, puedes tomar conciencia, puede convertirte en alguien más comprometido, más culto. Conocer el pasado puede ayudarte a comprender lo que sucede en la actualidad. Tal vez esto pueda ayudar a la sociedad. Alcanza a la vida cotidiana.	Soy un tradicionalista. Pienso que las raíces del presente están en el pasado. Considero a la clase de historia como un curso de supervivencia. Si no aprendemos... nada sobrevivirá. El conocimiento es poder. A veces es por el puro placer de saber. Necesitamos un cierto cuerpo de conocimiento para funcionar. La mente, al igual que el cuerpo, necesita ejercicio.

Modelo	Creo que existen los modelos, pero probablemente estén eclipsados o tapados por otras cosas. Creo que la historia tiene características únicas, pero la premisa general es que podemos encontrar denominadores comunes en muchas cosas que sucedieron.	Probablemente existe un modelo general. Hablamos de una época de paz, después de una depresión económica, luego viene la guerra; esto es lo que ha sucedido más o menos tanto en Estados Unidos como en Europa. Es simplemente algo que continúa repitiéndose a sí mismo. No creo que progrese.	Definitivamente existe un modelo... un período de nacimiento, después ideales y valores morales superiores, y por último una nación se vuelve más decadente. Todo parece desarrollarse por ciclos. Los ciclos concluyen cada vez más rápido. Nada dura eternamente.	¿Se repite la historia a sí misma? La respuesta es obviamente que no. Esto equivaldría a coger una situación muy compleja y responderla de una forma muy simple. Existe sólo un tipo de modelo muy amplio, muy general. Las civilizaciones se levantan y caen.
---------------	--	---	---	--

Generalización	Creo que es posible hacer generalizaciones sobre cualquier cosa. La validez depende de quién lo diga y de dónde venga... Podemos mirar nuestros errores... algo parecido a sentarse frente a un acontecimiento deportivo y después adivinar. Tenemos que vivir tomando decisiones.	En realidad no se debería generalizar. Es verdaderamente difícil mirar revoluciones pasadas y no compararlas con cosas que suceden en la actualidad. En algunos casos estamos obligados a trazar algunos paralelismos entre diferentes períodos de tiempo.	No creo que se pueda aprender de la historia. Si conoces el pasado y puedes apreciar el presente... bien, eso es bueno, pero no creo que alguna vez alguien pueda aprender de verdad del pasado. Hay demasiados factores implicados, demasiadas variables... todas únicas.	Yo estoy constantemente comparando y contrastando el pasado con el presente. Creo que los alumnos deben comprender la unicidad de un acontecimiento dentro del contexto de la historia del país. Tengo tendencia a ser prudente con las generalizaciones.
-----------------------	--	--	--	---

Estilo de enseñanza	De alguna manera no convencional. Trabajamos mucho en grupo, realizamos muchos proyectos de simulación e informes generados en la clase. Intento utilizar muchos documentos... hago muchos trabajos suplementarios. Todo lo que hacemos tiene que estar conectado entre sí.	Al enseñar combino clases magistrales, participación del alumno y material audiovisual... realizamos simulación de juicios y hablamos sobre acontecimientos actuales y de cómo relacionarlos. Les cuento historias de personalidades y las represento... Hago cualquier cosa para lograr que los niños se interesen.	Intento que los alumnos participen lo máximo posible. No me gusta hacer sólo clases magistrales. También mis alumnos tienen que conseguir material y me gusta escuchar sus puntos de vista. A veces los hago trabajar en pequeños grupos. Provoco polémicas.	La variedad es la sal de la vida. A veces doy clases magistrales, utilizo grupos de discusiones o juegos de simulación. Mis alumnos tienen que escribir informes sobre investigaciones, hacer informes orales. La variedad es la sal de la vida. No me puedo aburrir en clase.
----------------------------	---	--	--	--

<p>Antecedentes del maestro</p>	<p>Mi abuelo era el historiador local del pueblo. Solía escuchar sus historias sobre los madereros. Leía biografías. Tuve un profesor en la enseñanza media que convertía a la historia en algo vivo. En casa, siempre se considero a la historia como parte importante de la vida.</p>	<p>Mi padre me contaba historias sobre la guerra de Corea. Tuve un maestro de 8º grado que utilizaba todos los medios posibles para conseguir que los alumnos aprendieran. Era simplemente fascinante escucharlo. Él lograba convertir a la historia en algo vivo. Creo, que después de él, tuve un modelo de enseñanza al que imitar.</p>	<p>Uno de mis profesores de historia de la universidad era muy bueno. Cursé todas sus asignaturas. . Recuerdo historias que contaban mis abuelos. Mis padres solían llevarme a todos lados, lo que provocaba en mí un deseo de aprender cada vez más... Mi padre estaba comprometido en política. Yo continué sus pasos.</p>	<p>Mis padres y dos maestros ejercieron una gran influencia sobre mí. Mi padre y mi madre provenían del viejo continente y solían contarme historias de cómo era Italia. Mi maestro de historia del mundo de 9º grado era genial. También hubo un profesor en la universidad así</p>
--	---	--	--	--

Referencias

Anderson-Levitt, K.M. (1987). Cultural knowledge for teaching first grade: An example from France. In G. Spindler (Ed.), *Interpretive ethnography of education at home and abroad*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.

Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. Arlington, Virginia: National Council for the Social Studies.

Brameld, T. (1955). *Philosophies of education in cultural perspective*. New York: Dryden.

Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Cheney, Lynn. (1987). *American Memory*. Washington, D.C.: National Endowment for the Humanities.

Collingwood, R. G. (1946). *The idea of history*. London: Oxford University Press.

Donald, D. H. (1977). Our irrelevant history. *AHA Newsletter*, 15, 3-4.

Downey, M. T. (1985). The status of history in the schools. In M. T. Downey (Ed). *History in the schools*, pp. 1-2. Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Downey, M. T., & Levstik, L. S. (1988). Teaching and learning history: The research base. *Social Education*, 52, 336-342.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.

Evans, R. W. (1987). *Defining the worthy society: A history of the societal-problems approach in the social studies, 1895-1985*. Ed. D. dissertation, Stanford University.

Evans, R. W. (1988a). Lessons from history: Teacher and student conceptions of the meaning of history, *Theory and Research in Social Education*, 16, 203-225.

Evans, R. W. (1988b). Philosophy of history; Implications for pedagogy. Paper presented at the annual meeting of the New England Educational Research Organization.

Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

Fite, G. C. (1975). The historian as teacher: Professional challenge and opportunity. *Journal of Southern History*, 41, 3-18.

Fitzgerald, F. (1979). *America revised*. New York: Vintage Books.

Goodman, J. & Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13, 1-20.

Gross, R. E. (1977). The status of the social studies in the public schools of the United States: Facts and impressions of a national survey. *Social Education*, 41, 194-200, 205.

Hertzberg, H. W. (1980). The teaching of history. In M. Kammen (Ed.), *The Past Before Us*. (pp. 474-504). London: Cornell University Press.

Kirkendall, R. S. (1975). The status of history in the schools. *Journal of American History*, 62, 557-570.

Krug, M. M. (1978). On the crisis in the teaching of history, *Illinois Schools Journal*, 58, 20-26.

McNeill, W. H. (1976). History for citizens. *AHA Newsletter*, 14, 4-6.

Mchaffy, G. L. (1982). History as subject matter. In *Encyclopedia of Educational Research*. American Educational Research Association.

Morrissett, I., Hawke, S., & Superka, D. P. (1980). Six problems for social studies in the 1980's. *Social Education*, 44, 561-569.

Ravitch, D. (1987). «The Revival of History. Problems and Progress.» Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 24, Washington, D.C.

Ravitch, D. & Finn, C. (1987). *What do our 17-year-olds know*. New York: Harper & Row.

Shaver, J. P., Davis, O. L., & Helburn, S. W. (1979). The status of social studies education: Impressions from three NSF studies. *Social Education*, 43, 150-153.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

Spindler, G. & Spindler, L. (1987). Schonhausen revisited and the rediscovery of culture. In G. Spindler (Ed.), *Interpretive ethnography of education at home and abroad*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.

Superka, D. P., Hawkes, S. & Morrissett, I. (1980). The current and future status of the social studies. *Social Education*, 44, 362-369.

Wesley, E. B. (1967). Let's abolish history courses. *Phi Delta Kappan*, 49,3-8.

Wiley, K. B. (1976). Social Science Education. Vol. 3 of *The status of precollege science, mathematics and social science education*. Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium.

Wilson, S. M. & Wineburg, S. S. (1987). Peering at history from different lenses: The role of disciplinary perspectives in the teaching of American history. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D. C..

Wineburg, S. S. & Wilson, S. M. (1988). Models of wisdom in the teaching of history, *Phi Delta Kappan*, 70, 50-58.

BIBLIOGRAFÍA

SHAVER, JAMES P. (ed.) (1991).

«Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning».
MacMillan Publishing Company. New York. 653 pp.

En 1991 la MacMillan Publishing Company ha editado el libro «Manual de investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales». Este libro, editado por James P. Shaver, reúne las aportaciones de muchos y cualificados autores. Por su gran interés para todos los profesionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales, traducimos para nuestros lectores el índice del mismo que da cuenta de la relevancia y amplitud de su temática.

ÍNDICE

SECCIÓN I. PROBLEMAS DE EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA. p. 1

1. «La Historiografía de los Estudios Sociales: retrospectiva, circunspecta y prospectiva». Michael Bruce Lybarger.
2. «Investigación Filosófica y Estudios Sociales». Robert K. Fullinwider.
3. «Enseñanza y Teoría de las Ciencias Sociales: Ciencia, Conocimiento e Historia». Thomas S. Popkewitz y Henry St. Maurice.
4. «Investigación crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales». Cleo H. Cherryholmes.
5. «Investigación cualitativa en la enseñanza de las Ciencias Sociales». Judith Preissle-Goetz y Margaret Diane LeCompte.
6. «La investigación cuantitativa en la enseñanza de las Ciencias Sociales». Jack R. Fraenkel and Norman E. Wallen.
7. «Revisión cuantitativa de la investigación». James P. Shaver.
8. «Diversas orientaciones en la evaluación de los programas de Ciencias sociales». Ted T. Aoki.

SECCIÓN II. EL ALUMNO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. p. 107.

9. «Desarrollo cognitivo, emocional y social: Las Ciencias Sociales en la educación Infantil». Nancy B. Wyner and Elizabeth Farquhar.
10. «El desarrollo cognitivo, social - emocional y moral. Características de los alumnos: bases para los Estudios Sociales en la Escuela Primaria». Janet Elaine Alleman and Cheryl L. Rosaen.
11. «Desarrollo social, cognitivo y moral de los adolescentes. Los Estudios Sociales en la Escuela Secundaria». James A. Mackey.
12. «Diversidad cultural de los alumnos y los Estudios Sociales». Geneva Gay.

13. «Estudios Sociales para alumnos en situación de riesgo y con incapacidades». Charles K. Curtis.

14. «Alumnos superdotados y Estudios Sociales». James R. Delisle.

SECCIÓN III. LOS PROFESORES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. p. 183.

15. «Cambios en la concepción de la investigación en la enseñanza de las Ciencias Sociales». Beverly J. Armento.

16. «Historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales». Larry Cuban.

17. «La educación de los profesores de Ciencias Sociales». Susan A. Adler.

18. «Las características de los profesores y la enseñanza de las Ciencias Sociales». James S. Leming.

19. «El profesor como si fuera el guardameta curricular-instruccional en el campo de las Ciencias Sociales». Stephen J. Thornton.

20. «Competencias del profesor en Ciencias Sociales». William B. Stanley.

SECCIÓN IV. EL CONTEXTO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

21. «Investigación sobre el contexto, investigación en el contexto». Catherine Cornbleth.

22. «Agrupación de alumnos y estructura escolar». Philip A. Cusick.

23. «La influencia de la familia en los Estudios Sociales». Cynthia Szymanski Sunai.

24. «La Mass Media y su influencia en los Estudios Sociales». John E. Splaine.

25. «Los exámenes como contexto de Educación Social». Dana G. Kurfman.

26. «Ámbito y secuenciación, finalidades y objetivos: sus consecuencias en los Estudios Sociales». William W. Joyce, Timothy H. Little, y Stanley P. Wronski.

27. «Las sociedades, desde las locales hasta las nacionales, y cómo influyen en la enseñanza de las Ciencias Sociales». Jack L. Nelson.

SECCIÓN V. LOS RESULTADOS DE ENSEÑAR Y APRENDER EN EDUCACIÓN SOCIAL. p. 343.

28. «Alcanzar los objetivos cognoscitivos y actitudinales en los Estudios Sociales». Walter C. Parker.

29. «Alcanzar los objetivos afectivos en Ciencias Sociales: valores, empatía, y desarrollo moral». Kathryn P. Scott.

30. «Conocimiento y desarrollo conceptual en los Estudios Sociales.» Peter H. Martorella.

31. «Efectos de la participación social y política». Patrick Ferguson.

32. «Enseñar y aprender Historia». Matthew T. Downey y Linda S. Levstik.

33. «Enseñar y aprender Economía». Mark C. Schug y William B. Walstad.

34. «Enseñar Antropología, Sociología y Psicología». Murry R. Nelson y Robert J. Atahl.

35. «Enseñar Política, Civismo y Derecho». John J. Patrick y John D. Hoge.

36. «La Investigación en la enseñanza de la Geografía.» Joseph P. Stoltman.

37. «Educación para la Comprensión Internacional». Byron G. Massialas.

38. «Educación Multicultural: Cambio de actitudes respecto a la raza y al sexo». James A. Banks.

39. «Temas Conflictivos en Ciencias Sociales». Carole L. Hahn.

SECCIÓN VI. PARTES DE LA INSTRUCCIÓN. p. 481.

40. «La interacción y la transmisión en la clase de Ciencias Sociales» William W. Wilen and Jane J. White.

41. «Consideraciones substantivas y metodológicas para un análisis adecuado de los libros de texto». Isabel L. Beck y Margaret G. McKeown.

42. «Tecnología interactiva en los Estudios Sociales». Lee H. Ehman y Allen D. Glenn.

43. «Juegos y simulaciones en la enseñanza de las Ciencias sociales». Ambrose A. Clegg, jr.

44. «La organización de la clase en los Estudios Sociales». Nancy E. Winitzky.

45. «La participación de la comunidad escolar en los Estudios sociales». Dan Conrad.

SECCIÓN VII. LA INTERRELACIÓN ENTRE LOS ESTUDIOS SOCIALES Y OTRAS ÁREAS CURRICULARES. p. 549.

46. «Arte, Música y Literatura en las Ciencias Sociales». Elliot W. Eisner.

47. «El tema de La Ciencia - Tecnología - Sociedad (STS) y la enseñanza de las Ciencias Sociales». James R. Giese, Lynn Parisi and Rodger W. Bybee.

48. «La investigación en el tema de la lectura y los Estudios Sociales». Kay Camperell and Richard S. Knight.

49. «La escritura en los Estudios Sociales». Robert L. Gilstrap.

50. «Investigación internacional en Estudios Sociales». Judith Torney - Purta.
51. «Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias sociales y la Educación Cívica en Inglaterra». Ian Lister.
52. «Investigación en Estudios Sociales en el Este de Europa». Péter Szebenyi.
53. «Investigación en Estudios Sociales en Africa». Merry M. Merryfield and Peter muyanda-Mutebi.

RESEÑA

La concreción del proyecto del National Council for the Social Studies nos ofrece un texto que viene a cubrir una extensa laguna en nuestra área de conocimientos: el estado de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudios sociales.

Quiero precisar antes de nada que la obra se refiere a los estudios sociales y no a las ciencias sociales, término este último más extendido por estos lugares y que sin duda alguna, no es coincidente con el primero. Ahora bien, tal cuestión terminológica o si se quiere conceptual, lejos de restringir la validez de la obra, le confiere una mayor trascendencia, ya que nos permite constatar, en primer lugar, que los estudios sociales guardan en bastantes ocasiones, sobre todo en aquellas que se refieren a la práctica cotidiana del aula, estrechas relaciones con nuestras ciencias sociales, con aquellas que se practican en la mayoría de nuestras aulas. En segundo lugar, permite adentrarnos en esa concepción, más teórica y académica, de los estudios sociales que sin estar todavía, a pesar de su relativa antigüedad, aceptada por la mayoría de los profesores en su quehacer diario, desde determinadas Instancias oficiales está siendo desplazada, a través de la revisión de los currícula, hacia concepciones más clásicas, que postulan «la vuelta a lo básico», a la historia y a la geografía fundamentalmente.

Aclarada esta cuestión que me parecía básica, pasaremos a su comentario. En palabras de Shaver, su editor, sería pecar de ingenuos pensar que los profesores de estudios sociales acudirían en bandadas a este manual buscando formas de mejorar su enseñanza; supondría desconocer, sin entrar en el detalle de las causas, el divorcio real existente entre «teóricos y prácticos» (Larkins, 1989). Ahora bien, la existencia de tal situación no debe ser obstáculo para que la investigación educativa sobre los estudios sociales revierta sólo en beneficio de los primeros; ésta ha sido una de las cuestiones más tenida en cuenta por los autores: que la obra aún teniendo un público potencial inmediato, los actuales y futuros investigadores del tema, también ofrezca a los profesores de niveles no universitarios una investigación básica y no una traducción inmediata, a considerar para su práctica.

Desde tal perspectiva, la obra se ha estructurado en ocho secciones que atienden, menos la primera y la última, a una serie de elementos considerados claves para la enseñanza y el aprendizaje en los estudios sociales. Lógicamente en una obra de estas características y volumen, el interés y la calidad de sus componentes es muy variada,

por lo que nuestro comentario, sin renunciar a ser global, incidirá específicamente en aquellos temas con mayores repercusiones en nuestras ciencias sociales y especialmente en su didáctica.

La Sección I^a dedicada a Cuestiones de epistemología y metodología básicamente nos presenta una panorámica de las diversas opciones metodológicas a utilizar en la investigación educativa sobre los estudios sociales. Huyendo de posturas ortodoxas, se realiza un recorrido a lo largo de cuatro capítulos que se inician con la Investigación crítica, a cargo de Cherryholmes; la metodología cualitativa es expuesta por Goetz y LeCompte, mientras que Fraenkel y Wallen desarrollan las características de la metodología cuantitativa. Por último, Shaver nos presenta en su capítulo una revisión de las investigaciones realizadas desde este último planteamiento. Tal vez de todos ellos, el más novedoso sea el dedicado a la metodología cuantitativa, ya que aborda la Investigación desde unas perspectivas que pueden ofrecer a las ciencias sociales un nuevo marco para su conocimiento y análisis.

Junto a estos capítulos específicos sobre la Investigación, hay otros dedicados a analizar las influencias históricas y culturales en el desarrollo de la teoría educativa. En síntesis, la finalidad de esta sección parece ser la de dotar a aquellos interesados en la Investigación en estudios sociales de recursos sobre la práctica actual de la investigación y sobre cómo ésta podría desarrollarse de forma más fructífera.

Los cinco capítulos de la Sección II^a se centran en el alumno de estudios sociales. En ellos se examinan las investigaciones relativas al desarrollo cognitivo, socio-emocional y moral de los alumnos de diversas edades y etapas escolares, desde el preescolar hasta el instituto. Se analizan las investigaciones realizadas con grupos racial y culturalmente diferentes, así como con alumnos con deficiencias o superdotados.

Entre las aportaciones más interesantes de esta sección cabe destacar: la revisión que Wyner y Farquhar hacen sobre la necesidad de considerar la interacción de lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de aprendizaje de los hechos sociales; la importancia que según Mackey tienen el sexo, la raza y la clase social en la adolescencia para la comprensión y en el pensamiento social, a pesar de que estas conclusiones deben ser revisadas a la luz de nuevas y más amplias Investigaciones; las recomendaciones didácticas que Curtis hace a partir del análisis de los alumnos considerados «grupos de riesgo» para facilitar y mejorar sus aprendizajes.

El profesor de estudios sociales es el tema de la Sección III^a. Entendiendo que por su temática podría ser la sección más interesante para aquellos comprometidos con la didáctica y la formación de profesores, la comentaremos con más detalles.

En primer lugar, sorprende lo poco que se sabe sobre los profesores de estudios sociales, en contraste con las numerosas opiniones que tomadas de investigaciones sobre los alumnos, muestran su grado de apatía y aburrimiento ante los estudios sociales.

Beverly J. Armento, dedica su capítulo a revisar el cambio conceptual que se está produciendo en la Investigación sobre la enseñanza de los estudios sociales. Tras realizar un recorrido por algunas de las investigaciones realizadas, considera las cinco causas fundamentales que están provocando la «revolución lenta», y que la están orientando

desde cuestiones muy específicas sobre el comportamiento de los profesores, hacia planteamientos y análisis más profundos que contemplan al profesor en un contexto mucho más amplio de interrelaciones, acercándola mucho más hacia posturas de investigación crítica o cualitativa. Tal vez este capítulo debería haberse integrado como colofón de la primera Sección.

Larry Cuban, analiza la historia de la enseñanza de los estudios sociales. Tratando de responder a la pregunta ¿ha cambiado la enseñanza?, encuentra diferencias muy relevantes entre las prácticas de los profesores de primaria y secundaria. Sin embargo constata la persistencia, a lo largo de diversos momentos y diversos cambios en las condiciones de trabajo de los profesores de estudios sociales, de un modelo centrado en el profesor y en el dominio del libro de texto. Ante su conclusión de que los estudios sociales han experimentado pocos cambios, y de que, cuando éstos se han producido, apenas han sido fundamentales. Cuban apunta que las razones para tal estabilidad tal vez se deban a las necesidades que tienen los profesores de una práctica pedagógica, de rutinas diarias y recursos diseñados para satisfacer las necesidades de una muy compleja y exigente profesión.

Susan A. Adler en el capítulo que trata de la formación de los profesores de estudios sociales, nos ofrece una abundante variedad de trabajos que ponen de manifiesto las discrepancias existentes en cuanto a la concepción que del profesor tienen los distintos sectores educativos; así, las opiniones de profesores en activo, técnicos y administradores educativos y estudiantes de profesor, suelen ser muy diferentes. Ante esta variedad de opiniones, Adler se plantea la necesidad de conocer las opiniones de estos colectivos sobre la escuela y los estudios sociales si se pretenden impulsar reformas y sobre todo programas de perfeccionamiento en servicio, que es otro de los temas que trata en su trabajo.

Las características del profesor de estudios sociales son analizadas por James S. Leming, a partir de variables como personalidad, conductas instructivas y opiniones sobre la educación y las asignaturas entre otros. El eje de su trabajo, pretende analizar las relaciones entre las actitudes de los profesores con los tipos de razonamientos, habilidades, opiniones y valores que sus alumnos desarrollan en las aulas. Es muy interesante en este sentido el análisis que hace el trabajo de Ehman, como clave para conocer los efectos de la personalidad del profesor en el aula sobre las actitudes y valores de los alumnos.

Stephen J. Thornton, en su capítulo titulado el profesor como portero curricular-educativo de estudios sociales, hace una interesante revisión de los trabajos dirigidos a conocer tres componentes esenciales para el profesor de sociales: sus opiniones relativas al significado de los estudios sociales, sus decisiones sobre la planificación educativa y sus decisiones sobre las estrategias instructivas. Sobre la primera de ellas, se observan amplias contradicciones entre cómo dicen entender los estudios sociales y cómo los practican en sus aulas, y ello a pesar de la amplia libertad de que gozan para definirlos y planificarlos. Con respecto a la segunda, entre otras, Thornton llama la atención por su trascendencia, sobre la extendida opinión existente entre los profesores de que currículo e instrucción, son dos cuestiones diferentes que afectan a dos colectivos también diferentes: técnicos y profesores. El análisis que realiza del papel del libro de texto así como de la organización de las estrategias de aprendizajes en el aula, son otros temas que destacan por su novedad y aplicación.

El último capítulo de la sección corresponde a William B. Stanley y en él se revisan las competencias del profesor de estudios sociales.

Bajo la denominación el contexto de los estudios sociales, la Sección IV^a centra su atención en algo vagamente definido como contexto y que hace referencia a aquellas fuerzas provenientes de comunidades, grupos, instituciones y estructuras burocráticas que emergen para cambiar, en distintas direcciones, los programas de estudios sociales. Como es lógico, ésta es una de las secciones específicamente americanas, y cuya traducción a nuestro caso sólo se puede hacer desde capítulos aislados. Así, de toda la sección, los aspectos más interesantes son los que analizan la influencia del hogar, los medios de comunicación y las comunidades locales en los estudios sociales.

La Sección V^a se plantea como un análisis de las investigaciones sobre los resultados de la enseñanza y el aprendizaje de las distintas disciplinas que componen e integran los estudios sociales; estas disciplinas recogen un amplio repertorio que pone de manifiesto la variedad y riqueza de los estudios sociales, aunque para nosotros resulte extraño encontrarnos con asignaturas como antropología, psicología, participación política y educación para la comprensión internacional. Sin embargo, considero que puede ser muy útil en dos sentidos: para numerosos profesores que estén experimentando aproximaciones a algunas de tales enseñanzas, contar con esta información puede facilitar su trabajo, evitándoles caer en soluciones ya descartadas y vías muertas de trabajo; por otro lado, a nivel teórico, pueden documentar una reflexión interesante para reconsiderar si algunas de estas asignaturas o contenidos, no deberían tener un mayor peso y sentido en las ciencias sociales y en la educación de los jóvenes.

Bajo el tema los componentes de la instrucción, los autores de la Sección VI^a han pretendido compaginar sus análisis teóricos con la aplicaciones prácticas en las aulas de estudios sociales; para ello se abordan una serie de temas que influyen, casi determinan, la vida cotidiana en las clases. Entre ellos destacan: el análisis de la interacción, las consideraciones metodológicas para analizar los libros de texto, la organización de la clase y la participación de la comunidad escolar en los estudios sociales. Además se dedican dos capítulos para abordar temas más actuales como son la tecnología interactiva y los juegos de simulación en el área.

La cuestión de las interrelaciones entre los estudios sociales y otras áreas curriculares es el contenido de la Sección VII^a analizándose las interrelaciones a partir de dos bloques: el primero dedicado a considerar la importancia y conexiones que la lectura y la escritura tienen en/con nuestra área; mientras que el segundo se centra en otras disciplinas como la música, el arte y la literatura o la tecnología y la ciencia.

Por último, la Sección VIII^a pretende contemplar la perspectiva internacional sobre la investigación en estudios sociales, aunque creemos que los ejemplos están mal elegidos y sólo hacen referencia a unos determinados países o bloques. Tal vez el más interesante, aunque hoy por hoy caduco y sin sentido, sea el análisis que se hace de los estudios sociales, o de su traducción, en los países del Este de Europa.

Ernesto Gómez
Universidad de Málaga

AUDIGIER, F. (1991)

«Enseigner la société, transmettre des valeurs»
Revue Française de Pédagogie, n.º 94, pp. 37-48.

BATLLORI, R./PAGES, J./PONS, M. (1991): Actes del segon Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials de la U.A. de Barcelona/Escola de Mestres «Sant Cugat». Vic, Eumo Editorial.

BERGOMI, E. (1990)

«Un curriculo per la Scienze Sociali»
Annali della Pubblica Istruzione, n.º 5/6, pp. 558-571.

CALAF I MASACHS, Roser. (1990)

«L'Ensenyament de la Geografia a l'escola».
Barcanova, Barcelona. (VIII premio Barcanova a la Renovación Pedagógica).

CARDENAS, I. y otras (1991): Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.

CATLING, S. (1990)

«Subjecting Geography to the National Curriculum»
The Curriculum Journal. Vol 1, n.º 1, pp. 77-90.

DOMÍNGUEZ GARRIDO, María C. (1991)

«La Investigación - Acción y el Diseño Curricular de Educación Infantil a partir del medio físico y social que percibe el niño».
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n.º 11, pp. 17-28.

DUFOUR, B. (Ed.) (1990)

«The New Social Curriculum. A guide to cross-curricular issues».
Cambridge University Press, Cambridge.

EGAN, K. (1991)

«La comprensión de la realidad en la educación Infantil i Primaria»
Morata, Madrid.

FLEMING, D.B. (1991)

«Social Studies Reform and Global Education»
The Social Studies. Vol. 82, n.º 1, pp. 11-15.

FLORES, T./LÁZARO, M.L. (1991): Un ejemplo de Diseño Curricular para el Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (Enseñanza Secundaria Obligatoria). Madrid. Editorial Síntesis.

GARCÍA PÉREZ, Fco. F. (1990)

«Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión».
Pub. de la Univ. de Sevilla, Sevilla.

GUARRACINO, S. y RAGAZZINI, D. (1990)

«La formazione storica. Metodi storiografici e criteri didattici».
La Nuova Italia, Firenze.

JACKSON, PH.W. (1991)

«La vida en las aulas»
Morata, Madrid.

KNIGHT, P. (1991)

«Teaching as Exposure: the case of good practice in Junior School History»
British educational Research Journal. Vol. 17, n.º 2, pp. 129-140.

LITTLE, V. (1990)

«A National Curriculum in History: a very contentious issue»
British Journal of Educational Studies. Vol 38, n.º 4, pp. 319-334.

MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (ed): La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales. Actes du Colloque. INRP, Paris.

MATTOZZI, I. y otros (1990): La cultura storica: un modello di costruzione. Faenza. Faenza Editrice.

MAY, W, T. (1991)

«Constructing History in a Graduate Curriculum Class»
Curriculum Inquiry. Vol. 21, n.º 2, pp. 129-140.

NEWMANN, F, M. (1990)

«Qualities of thoughtful Social studies classes: an empirical profile»
Journal Curriculum Studies. Vol. 22, n.º 3, pp. 253-275.

ORDÓÑEZ ÁLVAREZ, Juan José. (1991)

«Bibliografía sobre Didáctica de las Ciencias Sociales»
Aula Abierta n.º 57, pp. 203-225.

PENDRY, A. (1990)

«Dilemmas for History Teachers Educators»
British Journal of Educational Studies». Vol. 38, n.º 1, pp. 47-62.

ROBERTS, M. (1990)

«History in the school curriculum 1972-1990; a possible dialectical sequence: thesis, anti-thesis, synthesis?».
The Curriculum Journal. Vol. 1, n.º 1, pp. 65-75.

ROZADA, J, M, y otros (1990): El Diseño Curricular Base (DCB) de Geografía, Historia y Ciencias Sociales: análisis crítico. ICE, Universidad de Zaragoza.

THORNTON, S. J. Y WENGER, R.N. (1990)
«Geography Curriculum and Instruction in three Fourth Grade Classrooms».
The Elementary School Journal. Vol. 90, n.º 5, pp. 515-531.

WALFOR, R. (1991)
«Geography and the National Curriculum»
Education Today. Vol. 41, n.º 1, pp. 27-31.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento a la DIRECCIÓN GENERAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA por su magnífica colaboración que ha permitido que el Boletín n.º 2 fuera publicado.

Agradecimiento a l'ÀREA D'ENSENYAMENT DE LA DIPUTACIÓ DE BARCELONA sin cuya ayuda no habría sido posible la publicación de este Boletín.

FE DE ERRORES

Hacemos constar que, por error, se omitió en la pág. 25 del Boletín n.º 2 que el artículo «Una definición de Los Estudios Sociales: Análisis de tres planteamientos» de James I. Barth y S. Samuel Shermis, se reproduce con el permiso del National Council for the Social Studies, Social Education.

Disseny Portada A.FORRELLAT