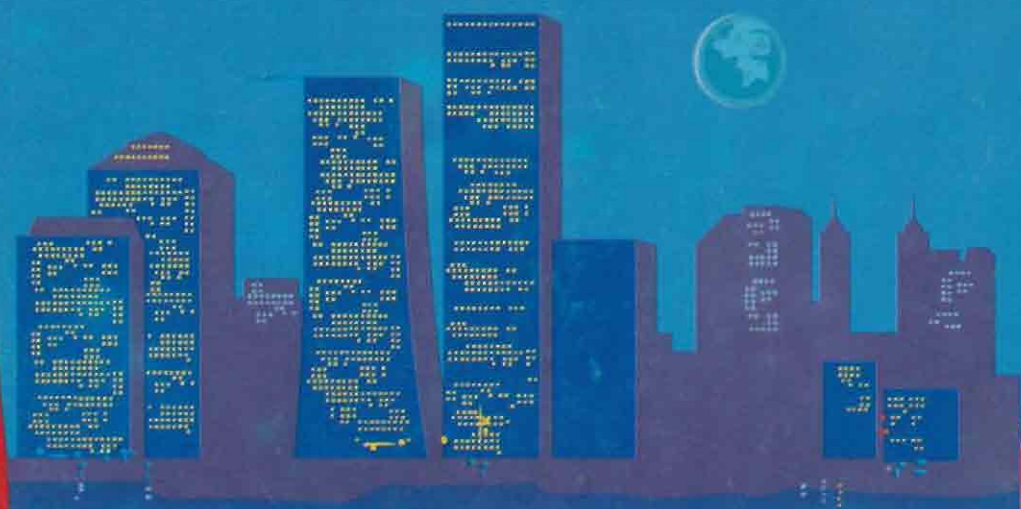


Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales



Nº 5 □ 1.992

ASOCIACION UNIVERSITARIA DE PROFESORES
DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**Boletín de Didáctica
de las
Ciencias Sociales**

Nº 5 □ 1.992

Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales Nº 5

Editores

- Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales
- Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales:
Sección Departamental de Jaén
- UNIVERSIDAD DE GRANADA
- Depòsito Legal:
- IMPRIME: Gráficas Jaén, S.C.A.

Consejo de Redacción

Ana María Aranda Hernando
Universidad de Salamanca

M^º Angeles Celigeta Crespo
Universidad del País Vasco

Antonio Luis García Ruiz
Universidad de Granada

Ernesto Gómez Rodríguez
Universidad de Málaga

Carlos Guitián Ayneto
Universidad de las Palmas

Concepción Moreno Baró
Universidad de Granada

Joan Pagés Blanch
Universidad Autónoma de Barcelona

Javier de Prado Rodríguez
Universidad de Córdoba

Pilar Rodríguez Blanco
Universidad de Santiago

Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales Nº 5

Agradecimientos

La Junta Directiva de la Asociación agradece la valiosa colaboración prestada por los profesores M^o Alcazar Cruz Rodríguez, Anacleto Nieto Romero y José Pérez Escobar.

Igualmente hace público su agradecimiento a UNICAJA de Jaén.

NOTA: Los artículos recogidos en este número, corresponden a los ponencias presentadas en el IV SIMPOSYUM de Didáctica de las Ciencias Sociales (Girona, 1.992). Problemas de traducción han impedido recoger algunas de ellas en su totalidad.

Indice

- Editorial7
- Ajello, Ana María.
La Formación de profesores del área histórico y social.9
- Clary, Maryse.
Aprender a situar, situar para aprender.31
- Coll, César.
Elementos para el análisis de la práctica educativa.45
- Thornton, Stephen J.
Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase.67
- Bibliografía.75
- Ficha de suscripción.....80

EDITORIAL

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria sigue siendo todavía una asignatura pendiente en España. A casi diez años de la aprobación de la L.R.U. y más de tres desde la LOGSE, la preparación profesional de los licenciados para impartir las materias específicas del nivel secundario sigue basándose en el Curso de Aptitud Pedagógica, sobre cuya ineficacia hay un consenso generalizado hace ya tiempo.

La propuesta realizado en su momento por el MEC da un nuevo curso de postgrado universitario, con un mínimo de 60 créditos, que sustituiría al CAP, no ha sido hasta ahora desarrollada: falta por definir la estructura y contenidos de este curso, establecer posibles modelos de organización, atribuir con claridad las competencias docentes del mismo, fijar mecanismos ágiles de coordinación con los centros de Secundaria que hagan posible unas prácticas docentes reales.

Desde nuestra óptica, y al margen de que esa propuesta supone claramente una cierta penalización para aquellos licenciados que quieren ser profesores (alargando uno/dos años su preparación), el peligro más importante de ese nuevo sistema es convertir la formación de los futuros profesores de Educación Secundaria en la simple suma de una formación científica de base y una formación psico-socio-pedagógica general, sin

referencias a los problemas específicos de enseñanza/aprendizaje de los áreas y materias concretas.

En nuestra opinión, la única forma de evitar esa posible distorsión es convertir las didácticas específicas en el eje vertebrador de la preparación del profesorado de Secundaria, garantizando que reúnan unos requisitos fundamentales:

- Configurarse como un cuerpo de conocimientos específico, capaz de integrar coherentemente los resultados de las investigaciones en torno a los problemas concretos que plantea la enseñanza y el aprendizaje de un área o disciplina (en nuestro caso, Ciencias Sociales, Geografía e Historia).

- Plantearse como cambio didáctico del pensamiento y comportamiento docente "espontáneo".

- Orientarse a favorecer la vivencia de propuestas innovadoras y a la reflexión didáctica explícita.

- Diseñarse para incorporar al profesorado a la investigación e innovación didácticas.

- Concebirse en íntima conexión con las prácticas docentes.

Por otra parte, sería muy conveniente que en la actual fase de redacción y aprobación de planes de estudio de las diversas licenciaturas (en nuestro caso: Humanidades, Geografía, Historia, Historia del Arte,...), las Universidades contemplasen la posi-

bilidad de incluir las didácticas específicas al menos como materias optativas del segundo ciclo, generalizándose así una situación que hoy sólo se contempla en muy pocos lugares.

Es obvio, en última instancia, que este proceso resulta clave el papel que pueden y deben jugar los Departamentos de Didácticas específicas en cada Universidad: sin su iniciativa y presión, mucho nos tememos que la reforma de la formación inicial del profesorado de Secundario pueda ser otra oportunidad perdida.

LA FORMACION DE PROFESORES DEL AREA HISTORICO Y SOCIAL

Ana María Ajello

Departamento de Psicología
de los Procesos de
Desarrollo y Socialización

Universidad de los Estudios de Roma
"La Sapienza"

Traductor: José Pérez Escobar
Campus de Almería.

1. Introducción.

La formación de profesores del área histórico-social no es objeto en Italia de un período específico de preparación; al igual que para los profesores de otras áreas, no existe un proceso formativo para especializarse en la enseñanza de un área disciplinar (o de un conjunto de disciplinas). En la formación de los profesores es útil distinguir entre los que desarrollan su actividad en la escuela elemental (alumnos de 6 o 10 años) y el resto, puesto que los primeros obtienen el diploma en un instituto especial (Istituto Magistrale). Las materias "profesionalizantes" de este instituto (al que se accede con 14 años y se termina con 18) son la pedagogía y la psicología, consideradas desde una perspectiva histórica, e.d., desde el desarrollo de estas disciplinas. Aunque existen en la actualidad manuales que incorporan los avances más recientes (p.e., respecto a la psicología cfr. Berti Bombi, 1989), sin embargo, todas estas enseñanzas, que incluyen en su último año actividades prácticas, no tienen un papel realmente eficaz respecto a los fines del ejercicio de la profesión. Son diversas las causas de esta situación, y no es éste el lugar para analizarlas; en cualquier caso me limitaré a decir respecto a los otros profesores, que el iter académico, que concluye con un doctorado, no prevé un conducto formativo especial para los que están destinados a la formación de los profesores. La modalidad predominante de formación se realiza a través de la participación en cursos de actualización (for-

mación permanente). en cuya organización colaboran instituciones diversas, estatales centrales, regionales y asociaciones profesionales de profesores.

La Universidad, en particular los departamentos de ciencias naturales y psicología, han llevado a cabo investigaciones sobre las modalidades de formación de los profesores y sobre el funcionamiento de los Centros para Profesores. Pero se trata solamente de iniciativas interesantes, preocupadas en la puntualización de problemas científicos inherentes a una temática particular, que, obviamente, en modo alguno pueden hacer frente a las exigencias de formación de nuestro país.

La renovación de los programas de escuela media (1977), escuela elemental (1985) y de escuela infantil (1990) ha implicado a un número creciente de profesores con más responsabilidades, por parte de la autoridad ministerial y periférica.

En lo que sigue quisiera afrontar específicamente el problema de la formación de profesores de ciencias sociales e historia, procediendo puntualmente desde la investigación en la que ha estado comprometida desde finales de los años 70 como miembro de un equipo de investigación en el Centro para profesores de la Facultad de Ciencias-Instituto de Física, de la Universidad de Roma "La Sapienza", y posteriormente como investigadora comprometida en la experimentación de currículos histórico-sociales para la escuela elemental y media, en uno de los dos departamentos de Psicología

de la misma universidad.

Articularé, por consiguiente, mi comunicación en los tres puntos siguientes:

1. La adquisición de conocimientos sociales en el contexto educativo.

2. Los fundamentos metodológicos del currículo histórico y social.

3. Las modalidades de realización de la actividad formativa con profesores.

2. La adquisición de conocimientos sociales en el contexto educativo.

La investigación pedagógica no ha prestado particular atención al valor formativo de los contenidos sociales, sea desde el punto de vista de su función en el desarrollo mental o bien desde la perspectiva de las modalidades específicas de adquisición y de las dificultades que presentan; por el contrario, se ha subrayado tanto el carácter ideológico de estos contenidos como el riesgo de un adoctrinamiento precoz; preocupaciones legítimas, pero que han impedido tomar en consideración los aspectos más arriba mencionados. Los estudios que han afrontado esta especificidad son bastante recientes, y se han desarrollado principalmente en el ámbito de la investigación sobre los procesos cognitivos en la escuela (Equipo Universidad-Escuela, 1979; Pontecorvo y Pontecorvo, 1986). Presentaré aquí algunas reflexiones que se inspiran en estas investigaciones, intentando iluminar problemas comu-

nes a todas las ciencias sociales, y que, por consiguiente, se proponen en una perspectiva muy general; posteriormente entraremos en detalles. Por ahora, moviéndonos en un plano de análisis más amplio, estudiaremos los datos referidos a la adquisición de nociones históricas, económicas, políticas, como también los referidos a la formación de conocimientos de sentido común basados en las relaciones interpersonales y con la sociedad.

Los problemas derivados de la adquisición de contenidos sociales se pueden reconducir a cuatro temas: 1) relación entre lenguaje cotidiano y lenguaje científico; 2) sedimentación histórico-cultural en los conceptos sociales; 3) impasibilidad de manipular concretamente las experiencias referidas a contenidos sociales; 4) génesis de los conocimientos sociales infantiles como "ciencias sociales", presupuestos de la enseñanza escolar.

2.1. Lenguaje cotidiano y lenguaje científico en los conocimientos sociales.

Como han señalado hace tiempo algunos pedagogos de las ciencias históricas y sociales (Genovese, 1974; Pontecorvo, 1974; Coeda Costa, 1976; Tomatore, 1976), uno de los obstáculos para quien aprende estos contenidos radica en la adquisición del sentido correcto y especializado de nociones que en el lenguaje cotidiano tienen también otros significados.

Este problema está generalmente presente también entre los profesores,

pero, a menudo, se entiende reductivamente como necesidad de explicar exactamente el significado de los términos que se utilizan, conscientes de las diversas posibilidades en el léxico diario; sin embargo, la relación con el lenguaje científico presenta otros aspectos problemáticos.

Respecto al lenguaje cotidiano hay que decir en primer lugar que los conceptos sociales "ingenuos" no son puros ni precisos, sino que poseen contornos difuminados (Pontecorvo, 1983) y parcialmente superpuestos: piénsese, p.e., en los conceptos de ley, regla, orden, mandato. Añadamos a esto el hecho de que los niños - especialmente los de escuela elemental - atribuyen otros muchos significados a los ya ofrecidos por los adultos, significados por sí mismos no incorrectos sino simplemente "diversos". Por ejemplo, se ha examinado en niños de 7 años la idea de que las leyes tienen siempre su origen en alguien que "las inventa"; en realidad esto puede suceder, pero sólo excepcionalmente, pues normalmente la ley registra y codifica una praxis normativa consolidada.

Como ha observado Vygotskij (1966), los conceptos aprendidos de modo sistemático en la escuela, incluso con nuevas locuciones, son más fácilmente manipulables en sentido abstracto que los aprendidos de modo informal, con otras posibilidades significativas, penetrados a veces de connotaciones emotivas y de referencias a valores sociales. Según Vygotskij, esta diferencia deriva del hecho de que los conceptos espontáneos (o coti-

dianos, como se suele decir en la actualidad] son intrínsecamente "vagos" porque jamás son definidos verbalmente de un modo exhaustivo; se agrupan por "complejos", e.d., "agrupaciones concretas de objetos vinculados por nexos factuales" (Vygotskij, 1966, p. 85); procediendo en su desarrollo "de abajo hacia arriba", en el sentido de que provienen de la experiencia directa y se refieren a casos concretos, y antes de llegar a la generalización tienden a mantener un fuerte carácter indiosincrático.

La escasez de locuciones propias en las ciencias sociales dificulta, por consiguiente, la individuación de los conceptos científicos subyacentes, y puede traducirse en una dificultad específica para el aprendizaje en el campo de los "estudios sociales". Desde el punto de vista del lenguaje propio de las disciplinas sociales se puede decir, por otra parte, que hay términos con significados y tonalidades diversas según las teorías en las que son utilizados. Esto quiere decir que los términos evocan no solamente el concepto que expresan directamente, sino también un contexto de significados, conocidos por quien reconoce el ámbito teórico de procedencia. Por ejemplo, si se habla en historia de la relación ciudad-campo no sólo se está haciendo referencia a una particular sistematización de las relaciones entre estas dos instalaciones (en la que la ciudad asume una posición hegemónica en el plano económico, político, social y cultural), sino que también se sitúa en una perspectiva singular de estudio de los fenómenos históricos.

Finalmente, nos encontramos con otro problema que se deriva de la escasa presencia, en el lenguaje propio de las ciencias sociales, de locuciones y términos "ad hoc": muy frecuentemente se toman prestados términos de uso común y se redefinen en un nuevo contexto teórico. La aparente simplicidad de estos términos resulta una auténtica y propia trampa para el aprendizaje. La contraposición entre lenguaje cotidiano y lenguaje especializado une una tal multiplicidad de conexiones que dejan intrincado el problema de la adquisición de conocimientos sociales. Desde el punto de vista del profesor, esta situación le exige prestar una específica atención a las fuentes de donde proceden los conocimientos a transmitir, y contextualizar y circunscribir el ámbito de validez de aquellos conocimientos a los que se refiere. Reconociendo las diversas vertientes de los conceptos a enseñar, es más probable que se favorezcan aquellas conexiones entre lo que los alumnos saben ya y lo que se les propone como nuevo, justamente para favorecer la elaboración autónoma del propio saber por parte del alumno. Resumiendo, todas estas consideraciones indican: a) la dificultad del niño para realizar operaciones intelectuales sobre conceptos "espontáneos"; b) la utilidad de una definición lo más precisa posible de los términos que se utilizarán, desde la fase inicial de la intervención educativa; c) la mayor productividad intelectual de términos especializados no penetrados de los diversos significados (incluso emotivos) que permeabilizan los conceptos cotidianos.

2.2. La sedimentación histórico-cultural de los conceptos sociales.

Otro aspecto específico de las nociones sociales es su carácter relativo, e.d., el hecho de que los conceptos sociales tienen significados implícitos, sedimentados en la cultura y la historia de los diversos grupos humanos. De esta relatividad raramente somos conscientes incluso los adultos, hasta que al encontramos frente a culturas diversas nos damos cuenta de la dificultad de comprenderlas o de hacemos entender, y somos obligados así a reconocer el sentido diversos que en culturas diversas asumen los mismos conceptos o, acaso por primera vez, adquirimos el sentido de conceptos que habíamos utilizado hasta entonces sin entenderlos verdaderamente.

Se trata de una característica señalada, por diversas razones, en los estudios sobre el pensamiento discursivo y sobre el "problem-solving" (solución de problemas), dentro de la investigación sobre los procesos de conocimiento en la escuela y en el ámbito psicológico-evolutivo. Los estudios sobre el "problem-solving" han puesto en evidencia dificultades insospechadas, y a primera vista inexplicables, en la manipulación de conceptos sociales, incluso los más "simples". Se ha elaborado la hipótesis de que las presupuestas culturales realicen en algunos casos una función de inhibición, actuando sin que el sujeto se de cuenta y desviando y obstaculizando el proceso del razonamiento en el ámbito social (Mosconi, 1978). Por ejemplo, al preguntar a un grupo

representativo de estudiantes universitarios "cuantos hijos tiene que tener para tener dos del mismo sexo" nos encontramos con un alto porcentaje de sujetos que responden "no se puede decir", mientras que si la pregunta se refiere a la elección en la oscuridad de dos calcetines iguales entre un montón de dos colores diversos, el número de los que comprenden la necesidad de hacer tres extracciones se eleva significativamente. La mayor dificultad de la primera interrogación se explica con la presencia de un presupuesto cultural relativo a lo deseable de un hijo varón (o lo no deseable de tener sólo hijos de un mismo sexo); la pregunta ha sido, por consiguiente, descodificada erróneamente del modo siguiente: "¿cuántos hijos es necesario tener para tener dos de diferente sexo?" a la que sigue la respuesta "no se puede decir".

La presencia de presupuestos implícitos en el razonamiento sobre hechos sociales no es algo extraño, e interviene en el aprendizaje escolar. En la experimentación de un currículo relativo a la revolución industrial (Garardet et al., 1984) se han percibido, por ejemplo, dificultades insospechadas en la explicación del fenómeno de limitación de espacios a niños de quinto curso. Se les había dicho que la puesta en cultivo de tierras según criterios capitalistas había producido la clausura de campos hasta entonces "abiertos" y disponibles para el uso común de los habitantes de los pueblos. En un debate posterior, los alumnos han hablado, por el contrario, de campos "dejados abiertos" por comerciantes que estaban de viaje y

a cuyo regreso "fueron cerrados". Analizando las razones de este equivoco, hemos considerado la posibilidad de que entre ellas se encuentre un presupuesto cultural implícito, constituido por la noción de propiedad en su sentido actual. Los niños viven hoy en un sistema de propiedad donde cada cosa es "de alguien" o del Estado; de hecho el número de personas es tan elevado que es una exigencia la fragmentación y reglamentación de la propiedad. Por el contrario, antes de la revolución industrial, cuando la población occidental era menor y los asentamientos eran más bien raros y estaban alejados unos de otros, no se necesitaban reglas rígidas sobre la propiedad de la tierra (sería algo así como si los indígenas del Amazonas quisieran dividir la selva a base de leyes, cuando realmente no tienen ninguna necesidad de ello).

Me he entrenado profusamente con este ejemplo porque, con toda probabilidad, existen otros muchos presupuestos que pueden obstaculizar la adquisición de conocimientos sociales, aunque no siempre es fácil reconocerlos. Por esta razón, sería extremadamente útil poder disponer de datos descriptivos sobre las concepciones sociales "espontáneas" de los niños. La investigación en este campo es todavía más bien limitada, si exceptuamos el filón de estudios sobre el juicio moral (cfr. Bertí y Bombi, 1985). Una de las causas que explican esta falta (Connell, 1971; Furth, 1980) es propiamente el carácter relativo de los conceptos sociales. Mientras que los conceptos físicos, químicos o biológicos se refieren a experiencias

universales (vgr., el hecho de que una piedra cae de arriba hacia abajo), muchos conceptos sociales expresan experiencias, emociones, relaciones entre personas que son profundamente diversos en diferentes grupos humanos. Muchos estudiosos que, siguiendo a Piaget, se han dedicado a la investigación de estadios generales del desarrollo intelectual han preferido, por consiguiente, no afrontar este tipo de nociones. Ha faltado así, a quien debía elaborar propuestas pedagógicas, un soporte cognoscitivo sobre las características del pensamiento social infantil anterior a la enseñanza estructurada.

2.3. La imposibilidad de manipular los datos sociales y el papel de experiencias emblemáticas.

Otro aspecto bien conocido por los que enseñan contenidos históricos y sociales es la imposibilidad de utilizar situaciones empíricas mediante las que los alumnos puedan verificar nociones particulares; mientras que en la enseñanza de nociones físicas se proponen con bastante utilidad experimentos con agua, pesas, etc. (incluso en contextos de juego), para las nociones históricas y sociales no existen posibilidades de tal género. Se ha intentado suplir esta carencia de varios modos.

Una primera ocurrencia didáctica utilizada es la dramatización. Se propone favorecer el conocimiento de la materia a estudiar haciendo que los alumnos representen el papel de los personajes. De este modo se toma más en consideración

la dimensión de comprensión, específica de las ciencias humanas, que la de explicación de fenómenos, que haría más semejantes los procedimientos de conocimiento de estas disciplinas a aquellos científico-noturoles (Von Wright, 1971). Desde mi punto de vista, una tal acentuación extiende excesivamente los procedimientos heurísticos de las ciencias sociales respecto de las físicas, con el presupuesto implícito de que el modelo explicativo "verdadero-científico" sea el de la física newtoniana con la investigación de un agente causal único. Una aproximación más apropiada podría realizarse, por el contrario, entre las ciencias sociales y las biológicas; de hecho, en las disciplinas que tratan sobre los vivientes no se pueden utilizar modelos explicativos monocausales, porque los fenómenos que deben ser explicados son demasiado complejos y deben ser reconducidos más bien a un concurso de causas (sobre el modelo biológico y su desarrollo histórico cfr. Mavr, 1982). En conclusión, basarse sobre la dramatización en el ámbito didáctico significa estimular una acepción de las disciplinas históricas y sociales que no se corresponde totalmente con sus procedimientos heurísticos.

La referencia a experiencias particulares, elegidas por alguna característica que las hace particularmente significativas, pone en evidencia la cuestión de las perspectivas teóricas inherentes a toda disciplina social, bajo las que ciertos aspectos osumentu relevancia respecto a otros. Por ejemplo, si consideramos los movimientos italianos del 1831 en Módena

como hechos históricos es porque en la perspectiva historiográfica del "risorgimento" éstos asumen el valor de síntomas del proceso de unificación; si por el contrario tomamos en consideración la abolición de las tarifas de aduana entre los diversos estados italianos una vez constituido el estado unitario, y lo estimamos como un hecho importante es porque nuestra perspectiva se dirige esencialmente a los aspectos económicos que subyacen al proceso de unificación. Todo esto pone en evidencia que para comprender la realidad social se realizan selecciones o reducciones de la complejidad debidas a la perspectiva teórica a la que nos referimos, e.d., se efectúa una operación de abstracción que conlleva la "reconstrucción" de la realidad en base a una perspectiva intelectual que no tiene nada que ver con el desarrollo de los acontecimientos cotidianos.

Con los alumnos de la escuela elemental (N.T. de seis a once años) es imposible abordar explícitamente tales cuestiones; nuestra indicación está dirigida al profesor para que, ciñéndose a realizar una adquisición lo más correcta posible del contenido, sea consciente del "corte teórico" inevitablemente implícito en la elección de cualquier "hecho". De un modo más indirecto podrían resultar útiles a los alumnos actividades formativas de base, como el uso de la cámara fotográfica; esta actividad podría hacer reflexionar sobre el hecho de que "apuntar con el objetivo" significa realizar una opción, aislando algunos aspectos y excluyendo otros; para realizarla de un modo eficaz, y

no casual, debe hablarse en primer lugar de los puntos dignos de atención. De un modo análogo, "comprender" un fenómeno social significa escoger algunos aspectos que se consideran importantes respecto a otros.

Un segundo remedio didáctico, utilizado para hacer frente a la falta de experiencias concretas en el estudio de fenómenos sociales, consiste en realizar dentro de la clase actividades análogas a las de la sociedad externa, pero que se pueden comprender algunos mecanismos. Es el caso de la "caja escolar", que consiste en la gestión por parte de los alumnos de un fondo, constituido mediante la venta de algunos productos realizados por los mismos y utilizado posteriormente para la compra de materiales de consumo (como bolígrafos, lápices, cuadernos). La finalidad de esta actividad sería practicar algunos aspectos, por así decir, "administrativos" en el uso del dinero, con la consideración implícita de que esto facilite la comprensión de problemas más generales. Esta perspectiva, que recuerda al punto de vista montessoriano, cae, sin embargo, en la dificultad (a la que no huyen otros aspectos de la, no obstante, estimulante didáctica de Montessori) de determinar situaciones más bien artificiosas, escasamente transferibles sobre un plano general. Por consiguiente, las situaciones de simulación pueden tener utilidad solamente cuando se ponen en un contexto explicativo más amplio (como p.e., un juego dentro de un curriculum que se basa también en fuentes discursivas, textos, observaciones, etc.).

El uso exclusivo de estos medios no puede considerarse satisfactorio, porque da una imagen demasiado simplificada de los fenómenos que deberían ayudar a comprender.

Una tercera modalidad para afrontar el problema es la visita del medio, que consiste en salir a ver, con la guía del profesor, alguna cosa que reviste un interés particular en el currículo y que exige un examen directo (p.e., un monumento, un barrio típico, un fenómeno natural). La visita del medio presenta indudables ventajas, por lo que es considerada un instrumento importante para comprender la realidad social. En primer lugar, ésta transmite el mensaje que la fuente del estudio es la misma realidad social, y que para comprenderla son necesarias operaciones de simplificación y de elección: esto exige a los alumnos un "mirar inteligente" al mundo que los circunda. En segundo lugar, esta metodología de trabajo resulta particularmente oportuna para los alumnos de bajo nivel cultural, que normalmente se entienden mejor con la vida práctica que con los textos escritos: mediante la visita del medio se reduce de hecho la separación entre cultura escolar y experiencia de vida. Finalmente, mediante la visita del medio se familiarizan con procedimientos de recoger y elaborar datos (cuestionarios, entrevistas, elaboración de tablas y gráficos, etc.) que serían difíciles de adquirir de otro modo. Todo esto indica la validez de esta estrategia, aunque tampoco está exento de riesgos.

Cualquiera que sea el medio uti-

lizado para reducir el grado de abstracción de los contenidos sociales, debe tenerse en cuenta, no obstante, que el conocimiento en este ámbito se fundamenta en su mayor parte sobre la transmisión verbal, y que el desconocimiento de esto significa vaciar de contenido el objeto de enseñanza. En la práctica escolar existen medios de transmisión verbal del saber que no caen necesariamente en la "lección" o en la escritura de textos más o menos áridos; nos referimos particularmente a los debates de clase.

2.4. Las "escenas sociales" como base para la adquisición de contenidos macrosociales.

Un último problema que queremos señalar es el relativo a las modalidades particulares con las que parecen constituirse en el niño los conocimientos sociales "ingenuos".

En el proceso de constitución-ampliación de su "espacio de vida", el niño no se limita a crear mapas del ambiente físico (lo caso y los trayectos más comunes) y a individualizar los puntos cronológicos de referencia de los acontecimientos (división de la jornada, rituales para levantarse o ir a la cama), sino que observa y hace suyas una serie de "escenas sociales" (análogas a los "behavioral settings" descritos por Borker y Wright, 1954) que constituyen un repertorio de hechos interpersonales conocidos: la gente se encuentra y se saluda, los niños reciben ordenes de los adultos, las personas participan en actividades colectivas, en la escuela, en las ofici-

nas, por la calle. Se trata de situaciones comunes que se repiten con una cierta frecuencia y con formas constantes, y que en algunos casos pueden ser adquiridas por el niño bajo forma de "scripts" ("guiones"), e.d., secuencias de acciones experimentadas como "Gestalten" (totalidades organizadas) regidas por reglas o convenciones (Nelson, 1981). Estos "scripts" se constituyen también por la sedimentación en la memoria de características comunes y experiencias que se repiten, dando la impresión de que obedecen a una regla implícita (o por lo menos a una "regularidad" que los configura). No se puede excluir, sin embargo, qué situaciones interpersonales muy notables, aunque poco frecuentes (como la visita al dentista) sean adquiridas por el niño como aspectos importantes de su mundo y entren a formar parte de su patrimonio de "escenas sociales".

El modo según el cual estos datos del conocimiento de la realidad social son adquiridos por el niño, ha sido ampliamente estudiado en los primeros años anteriores a la escolarización (2-5 años) (cfr. Nelson, 1981). Por el contrario, los ulteriores desarrollos del conocimiento social al que estos datos conducen, permanecen casi sin investigar, aunque existen hipótesis de trabajo bastante sugestivas (cfr. Ajello et al., 1986b; 1987; Bombi, 1987).

Dos aspectos de estas propuestas teóricas merecen ser destacados en este lugar. Primero, si se piensa en el conocimiento del ambiente social como algo que se construye a partir de un repertorio de "escenas", se debe

tener en cuenta que este conocimiento inicial no es de naturaleza verbal sino analógica. El carácter figurativo implícito en el concepto de "representación" podría, entre otras cosas, explicar la dificultad de los niños a la hora de aprender contenidos sociales solamente a través del lenguaje, sea escrito o verbal. Ante la falta de toda la riqueza informativa de la situación social tratada, los niños que oyen hablar, p.e., de un pueblo del pasado son inducidos a error, de "miopía" o "presbicia", aproximando o tal vez alejando de un modo excesivo su propia condición a la vida social actual. Así, en una investigación sobre nociones históricas (Bombi y Ajello, 1987) hemos encontrado niños de tercero que no dudaban en describir la "vida diaria de los primitivos" de acuerdo con las funciones familiares conocidas por ellos (un papá que va a trabajar, en este caso a cazar; una mamá que está en la casa, sea esta una cavema o un palafito; niños que aprenden o juegan), sin percatarse del problema de la aplicabilidad de estas categorías sociales en un contexto totalmente diferente. Por otra parte, en el esfuerzo de diferenciar a los antiguos respecto de nosotros, otros niños de la misma edad afirmaron que los griegos comían solamente carne cruda. Con otras palabras, lo que falta es la adquisición de los elementos que componen la "escena social", para después manipular adecuadamente los conceptos a los que se refieren. En segundo lugar, la hipótesis según la cual la primera forma de conocimiento social del niño se basa en la reconstrucción de escenas sociales observadas en el ambiente in-

mediato, y solo sucesivamente reelaboradas y conectadas con aspectos remotos del mundo social, nos lleva a distinguir entre un plano de conocimiento "micro-social" y uno de conocimiento "macro-social". La articulación del conocimiento social infantil en más niveles, propuesta recientemente incluso por Tuñel (1983), no parece gozar de la estima de muchos autores: existe una tendencia difusa a considerar el "conocimiento social" como recipiente único, lo cual impide observar todos los lados del desarrollo de las diversas nociones (morales, políticas, económicas, etc.). Esta superposición de ámbitos en la investigación sobre la "social cognition" se explica en parte por el hecho de que el niño está más precozmente capacitado para percibir la existencia y elaborar conceptualmente las relaciones cara a cara entre las personas, que para captar el plano de conocimiento relativo a la sociedad, como organismo supraindividual. La confusión entre fenómenos micro- y macrosociales pueden encontrar un ejemplo en la dificultad, bien conocida por los profesores, de comprender las causas históricas. Por ejemplo, aún dentro de los datos de nuestra investigación, se les pidió a los niños de tercero que explicaran "qué ha ocurrido a los egipcios después de los hechos descritos en el libro de texto" y encontraron grandes dificultades en individualizar el plano de explicación apropiado: algunos han invocado como causa factores biológicos ("los egipcios antiguos han envejecido, han muerto y ya no hay ninguno más en aquellas tierras"); otros han negado la existencia de un desa-

rollo histórico ("están todavía allí tal cual eran"); otros sin embargo -y constituyen tal vez el caso más interesante- han reconducido el cambio histórico a procesos psicológicos individuales ("han visto cómo vivimos nosotros y nos han imitado"; "han estudiado y se han modernizado").

Estos datos sugieren algunas conclusiones, si bien no definitivas, sobre la didáctica. En primer lugar, el carácter "escénico" del conocimiento social extraescolar sugiere no apoyarse, o nivel escolar, sobre datos verbales solamente, presentando donde sea posible material figurativo.

En segundo lugar, el carácter no sistemático de las nociones previas del niño exige, por un lado, un reconocimiento cuidadoso de los conocimientos presentes (cuya exigencia ha sido ya mencionada), y por otro, una notable atención para completar las lagunas de información básica antes de adentrarse en la explicación de fenómenos particulares: es necesario, en suma, asegurarse de hablar verdaderamente las mismas cosas. Finalmente, para poner en funcionamiento la constitución de un plano de conocimiento "macro-social" es necesario prestar particular atención a actividades de abstracción progresiva de datos "locales" y concretos, procediendo en la individuación de reglas generales y poniendo en relación con ellas los comportamientos individuales a los que el niño tiende a prestar la mayor atención.

3. Los fundamentos metodológicos del currículo histórico y social.

3.1. Las discusiones en clase.

Se puede decir que las discusiones constituyen el eje de nuestra propuesta curricular: cualquiera que sean las actividades de las diversas unidades didácticas, hay siempre por lo menos un momento de intercambio verbal, para introducir la actividad o para concluirla, para corregir un ejercicio, o incluso como momento central del trabajo. Estas discusiones afectan normalmente a toda la clase, bajo la guía del profesor; veremos más adelante cómo se pueden realzar discusiones "autoconducidas" por parte de pequeños grupos de niños. Mediante formas apropiadas de conducción, este tipo de intercambio comunicativo puede ser muy productivo desde el punto de vista del razonamiento. Se trata de crear las condiciones por las que los alumnos estén en grado de elaborar conjuntamente y de un modo progresivo los conceptos iniciales, lo que implica recoger informaciones, juzgarlas, seleccionarlas con diversos criterios, y tal vez cambiar completamente la perspectiva. Se asistirá entonces a un razonamiento colectivo notablemente más elevado que el producido por los niños individualmente. Pero ¿cuáles son las condiciones que permiten todo esto? No todas han sido identificadas, y quizás algunas no pueden identificarse a priori. La investigación de este campo está aún en proceso (Batnes, 1976; Girardet, 1981; Pontecorvo y Pontecorvo, 1986, cc. 7 y 8). No obs-

tante consideramos las condiciones ya identificadas (por lo cual podemos reproducirlas).

Encontramos discusiones de diversos tipos y con diferentes finalidades, pero existe un aspecto común a todas que es el hábito de escucha, tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos. Por lo que respecta al profesor, la disposición de fondo debe ser la de no suministrar desde arriba las respuestas correctas (impulsado por llegar rápidamente a cualquier "resultado"), sino la de dejar las cuestiones abiertas, manteniendo la motivación para que los mismos niños sigan indagando. Otro aspecto crucial es lograr comprometer a toda la clase. Un buen procedimiento para conseguir este objetivo es no dirigir la mirada sobre los alumnos que más participan en la discusión, sino dirigirla sobre el resto, solicitando así su atención e intervención, sin por ello interpelarlos directamente.

Por lo que respecta a los alumnos, el hábito de escucha es una adquisición progresiva, que se aprende y se ejercita en las más diversas ocasiones, para que llegue a convertirse en un estilo de la clase. Podemos incentivarlo ayudando a los alumnos a asimilar la regla operativa de no decir nunca algo que los otros han dicho. Existe también el problema de los turnos de palabra: si existe el hábito de escucha recíproca, entonces queda más mitigado el clima competitivo que hace tomar la palabra incluso a quien no tiene nada que decir. No obstante, es muy útil discutir en clase este aspecto, para que se convengan

de la necesidad de que todas hablen. En ningún caso puede resolverse el problema imponiendo reglas formales y órdenes "externas" al discurso, p.e., estableciendo turnos obligatorios, porque actuando de este modo se esteriliza el clima de intercambio que debe caracterizar este tipo de interacciones dentro de la clase.

Las otras condiciones dependen de las diversas funciones que puede tener una discusión en la clase: suscribir un problema; activar y compartir los conocimientos comunes sobre un determinado contenido, hacer problemáticas cuestiones consideradas obvias; puntualizar aspectos específicos sobre los que prestar particular atención, sintetizar en un cuadro sinóptico lo que previamente se ha estudiado. Estas funciones, cuando se realizan conscientemente, dan lugar a diversos modos de clarificación del discurso. Por ejemplo, las discusiones de inicio y activación proponen un procedimiento "alhila de la que pasa", en el que el profesor mantiene la discusión solicitando nuevas contribuciones, y dejando que los alumnos hablen lo más posible. Si, por el contrario, la finalidad es hacer problemáticas las opiniones de los alumnos, el profesor debe intervenir más frecuentemente para dirigir el discurso a un plano de razonamiento común. En las discusiones de puntualización o de síntesis, el profesor determina un procedimiento de "rápido intercambio de opiniones", solicitando aclaraciones o retomando los diversos elementos que han surgido, de modo que no queden aspectos oscuros o excluidos del cuadro de conjunto.

Se dan casos en los que el profesor se encuentra con dificultades para imprimir a la discusión el procedimiento querido y, aprisionado por la necesidad de hacer "salir fuera" las cosas que es necesario decir, las solicita con "consejos-órdenes", incluso utilizando las mismas palabras de los niños, pero forzando o violentando el significado: el profesor actúa entonces rígidamente, un poco como un hierro que inserta las mallas (e.d., las palabras de los niños), pero sólo en la medida en que se adaptan al razonamiento que pretende suscitar; de este modo pierde algunas contribuciones o las utiliza de modo parcial.

Veámos ahora, más particularmente, las funciones de algunos tipos de intervención del profesor. En primer lugar, son fundamentales los de inicio de una discusión, a los que denominamos "intervenciones en frío" porque se pueden preparar anticipadamente, según el tipo de trabajo que los alumnos vayan a discutir y la gradación de las dificultades cognitivas previstas. El resto de las intervenciones, que acontecen en el color del debate, son más difíciles de preestablecer y sufren muchas variables, a menudo imprevisibles. Sabemos, no obstante, que algunos producen efectos bien precisos, p.e., ¿estás todos de acuerdo?, ¿alguien piensa de forma diferente?, ¿no hay nadie que piense otra cosa?".

Estas intervenciones solicitan otras: tienen una típica función de inicio o apertura y también de suscitar problemas, puesto que integran la

posibilidad de que existan puntos de vista o soluciones diferentes a las que han sido propuestas. Respecto a la necesidad de suscitar problemas, puede ser útil la presencia en clase de un niño que represente el papel del "escéptico". No se debe aminorar esta disposición, porque la discusión debería ser una situación en la que los niños se ejercitan en argumentar sus propias razones, se critican y explicitan sus afirmaciones. Una función de problematización más explícita se realiza mediante frases de otro tipo que exigen clarificar los motivos de cuanto se ha dicho: "cómo es que, según vuestra opinión, están las cosas así?".

Obsérvese que se está evitando el uso de la palabra por qué; se ha puesto de manifiesto, en efecto, que la expresión más neutra: "¿cómo es que...?", además de ser menos inquisitorial, provoca un efecto menos dispersivo sobre el plano de la indagación de las causas. En el caso de intervenciones confusas o de alumnos que normalmente presentan este tipo de dificultad, son muy oportunas intervenciones del tipo: "házme comprender bien cómo es que las cosas están así".

El "házme comprender bien" aquí centra la dificultad de comprensión en el profesor, evitando la valoración negativa implícita en frases como "explícate mejor" y el efecto ansiógeno que de ellas se derivan. En esta dirección se sitúan también las intervenciones de "reflejo" (cfr. Lumbelli, 1985) que consisten en repetir con otras palabras el enunciado del alumno y decir después si se está de acuerdo

can ellas o no. Actuando así se hace una confirmación psicológica, que mantiene expectante la atención del interlocutor, aseguándole que está siendo escuchado y comprendido; al mismo tiempo se separa el posible rechazo de lo que se ha dicho del rechazo de lo persona en cuanto tal. Este tipo de intervención resulta particularmente útil con alumnos de baja cultura, porque tiene en cuenta sus dificultades a tomar parte activa en las conversaciones colectivas, cuando sus intervenciones no son adecuadas. El reflejo puede ser también utilizado cuando la discusión tiende a desviarse, porque permite centrar de nuevo el discurso sin desmotivar al alumno para ulteriores intervenciones.

Una clase que se ha habituado a debatir bajo la guía del profesor, podrá afrontar también momentos de discusión en pequeños grupos. En una situación de debate prolongado, la división en grupos tiene la ventaja de hacer trabajar en primera persona a más niños, pero corre el riesgo de no estar bien estructurada y degenerar en un mero palique.

Debemos añadir finalmente una consideración sobre la duración óptima de las discusiones, en términos de efectiva utilización del intercambio verbal, sin dispersiones ni pérdidas de atención. La experiencia de investigación desarrollada hasta ahora, muestra que la duración máxima de una discusión realmente productiva es de, aproximadamente, 30 minutos. Se trata de una actividad que compromete, y es el compromiso la indicación última de la diversidad entre la

discusión como medio para razonar colectivamente y una simple conversación, que ciertamente no exige tanto. El contenido de la duración de la discusión exige, en resumidas cuentas, considerar a este tipo de actividad un verdadero y propio trabajo didáctico, y no una pérdida de tiempo.

3.2. Visita del medio.

Esta metodología didáctica es usada en los currículos sociales. Se recurre a la visita del medio con dos perspectivas diferentes, aunque en parte superpuestas. La primera se refiere a la introducción de lo visita del medio en el currículo disciplinar, especialmente científico-natural, para observar y registrar los datos de la realidad exterior que serán objeto de sucesivas sistematizaciones en clase (cfr. Hopkins, 1968). De tal modo el ambiente constituye una fuente de conocimiento análoga (pero no idéntica) a un libro, sólo que, contrariamente a lo habitual, es propiamente la realidad circundante la que "hace de libro". Tal práctica dirige al niño al proceso de "comprensión del complejo paisaje físico y humana que lo circunda y, mediante éste, a estudios más profundos y orgánicos" (Hopkins, 1968, tr. it. 1975, p. 3).

En esta perspectiva, el medio es presentado a los alumnos como un ámbito del que recaban informaciones y sobre el que ejercitar las propias habilidades de elaboración mental para conocerlo mejor; la escuela orienta así a los alumnos a una apertura hacia el mundo exterior, rompien-

do el aislamiento característico del saber escolar.

Esta motivación, presente en toda iniciativa de investigación del medio, es ulteriormente intensificada en la segunda perspectiva de utilización (cfr. AA.VV., 1979). En el ámbito de la enseñanza de las ciencias humanas, la investigación del medio ha sido propuesta como ocasión para dirigir la atención a la realidad social exterior y familiarizar a los alumnos con algunos instrumentos de recogida de datos y análisis sociológico (cuestionarios, tablas, gráficos). En esta segunda acepción de la visita del medio subyacen motivaciones sociales y políticas bastante evidentes. En primer lugar, se quiere actuar de modo que la realidad presente, más que los acontecimientos históricos del pasado, sea objeto de gran interés para los alumnos, y de hecho, en los años de mas punzante crítica a lo escuela, esta metodología, con frecuencia, ha sustituido (en parte o del todo) la enseñanza de la historia, sobre todo en la escuela elemental. Por lo demás, se revaloriza el ejercicio de habilidades prácticas de movimientos en el propio ambiente de vida para favorecer a los alumnos que encuentran dificultades en la relación con una disciplina escolar alejada de su cultura familiar.

En síntesis, los dos puntos de vista fundamentan el recurso a la investigación del medio sobre la exigencia de "apertura al exterior" por parte de la escuela; sobre la mayor motivación de los chicos ante este tipo de actividad y sobre la posibilidad de condu-

cir a los alumnos hacia una mejor comprensión de la realidad circundante; ninguna de estas perspectivas considera particularmente problemático el aprendizaje del medio, salvo el recurso o los procedimientos cognoscitivos característicos de los fenómenos estudiados (clasificación de plantas, en el caso de botánica, entrevistas, si se estudia la vida del barrio, etc.). Existen también diferencias importantes. En la primera aproximación, los temas de interés son indiferentemente naturales, físicos o sociales, con implícita consideración de su "neutralidad" respecto al saber que hay que adquirir. En la segunda aproximación, sostenida por una visión ideológica de invasión, los temas son exclusivamente sociales, justamente porque es el conocimiento de una tal realidad el motivo que inspira la indagación "fuera de la escuela".

Al proponer la investigación del medio, se reconoce el valor político de un conocimiento inmediato de la realidad social circundante. Es, sin embargo, necesario hacer más problemática la actividad cognitiva que propone la visita del medio, para controlar y mantener la eficacia en la adquisición de conocimientos sociales.

En primer lugar, salir de la clase, sea para obtener informaciones nuevas tras la indagación en el medio, o bien para poner en cuestión datos considerados hasta ese momento como obvios, exige a los alumnos una disposición mucho más activa que la exigida en la actividad escolar cotidiana: se trata de identificar los pun-

tos de visto desde los que resulta significativo lo que se va a ver. Esto operación es muy importante, porque definitivamente abandona lo pretensión, algunas veces implícito en las propuestas de visto del medio, de que bostio o ver para comprender. Si, por el contrario, la salida se prepara de tal modo que sean claros los criterios de observación (las "gafas" para poner), entonces se tiene en cuenta de la carga de complejidad que presenta la realidad social. Se evita de este modo el riesgo, bastante, fuerte, de no separar del conjunto los aspectos importantes y de quedar "sobrecogidos" por la vorágine de elementos que la realidad presenta. Esto vale también cuando la recogida de datos no se realiza mediante observación directa, sino a través de preguntas, entrevistas, cuestionarios, etc. Lo que es determinante no es el "medium" mediante el que se recogen las informaciones, sino la aproximación disciplinar preelegida, porque es precisamente ésta la que orienta la selección de los datos. Independientemente de la perspectiva disciplinar que se adopte y del medium visual o verbal para la recogida de datos, podemos distinguir entre objetos "sociales" de diversa dificultad. Los datos relativos al mundo social se refieren a acontecimientos que, en algunos casos, se prestan a una observación secuencial y a la aplicación de una lógica que podríamos calificar de "narrativa", en el sentido de que recorriendo cada una de las fases se logra comprender la estructura (pensemos, p.e., en un producto de fábrica). Otros fenómenos, por el contrario, están determinados por la coexistencia de acontecimien-

tos no descomponibles en secuencias lineales del tipo "primero, después,...." y no se prestan a una observación fase por fase (piénsese en el funcionamiento de un mercado). En el primer caso será suficiente seguir el desarrollo de los acontecimientos; en el segundo, habrá que disponer adecuadamente los elementos organizadores cognitivos para evitar la dispersión.

Desde el punto de vista operativo, nos parece oportuno concebir la visita como una actividad en tres fases: preparación (mediante discusión, trabajo sobre imágenes u otras actividades), la propia visita y, finalmente, la conclusión.

La preparación en la clase es, esencialmente, un trabajo de "focalización" de los objetivos, y ayuda a prevenir, lo máximo posible, la dispersión de la atención sobre aspectos tal vez importantes pero no centrales. Conviene tener presente que esta focalización será en todo caso imperfecta. De hecho, aunque se orienten a los alumnos hacia los aspectos elegidos por el adulto como razón de la visita, la carga informativa del ambiente es tan elevada, y la novedad del método es tal, que inevitablemente los chicos cogerán otras muchísimas cosas, tal vez interesantes pero en absoluto pertinentes respecto a los problemas que se quieren focalizar. Para limitar la dispersión se puede mediante varios procedimientos "llevar, con anterioridad, el ambiente a clase". Por ejemplo, se puede disminuir la novedad del ambiente a visitar mediante el análisis de imáge-

nes preseleccionadas, sobre las que se puede discutir o efectuar actividades de vario género (reordenación de secuencias, aparejamientos, descripciones); si se quiere trabajar en el plano verbal, se puede hacer venir a un adulto para que responda a las preguntas de los niños, o los mismos alumnos pueden poner en común sus conocimientos sobre el medio que van a visitar, o, por lo menos, explicitar sus curiosidades y expectativas. Estas actividades pueden ir desde las más estructuradas (como el trabajo sobre imágenes) a las más "abiertas" y similares a las que ocurren durante la salida (como la entrevista o un "invitado"). Cuanto más se trabajen las actividades preliminares, tanto más resultará la visita un momento de confirmación y consolidación de conocimientos que una simple recogida de datos.

Los niños deben saber anticipadamente qué es lo que se va a hacer, cómo se va a hacer y cuándo. Por consiguiente, durante la fase de preparación, el profesor deberá escribir en la pizarra un elenco de lo que se va a ver o solicitar en el curso de la visita. Al finalizar se puede ciclostilar este "boceto", del que cada niño tendrá una copia, o si no es posible esto, entonces deberá copiarlo cada niño. Por lo demás, es bueno que los alumnos sean responsables individualmente de la recogida de información, para evitar que al retorno las ideas sigan estando confusas porque uno ha pensado que otro lo había anotado.

La fase de realización de la visita está expuesta al riesgo de ser percibida

como un momento vago y descomprometido. Para comprometer al mayor número posible de alumnos en un trabajo activo es fundamental que el profesor evite "asumir la dirección del proyecto" con demasiada obviedad (p.e., teniendo relaciones directas con los adultos presentes), dejando a los alumnos el trabajo de recibir todas las informaciones que se han indicado en clase. Su papel será, por tanto, el de un ayudante discreto: cuidar de que todas las informaciones previstas sean adquiridas y debidamente anotadas, que no estén atentos solamente unos pocos alumnos mientras la mayoría vaguea o charla, que no se quede todo en cuestiones marginales. Una atmósfera de auténtico interés puede mantenerse dirigiendo a cada uno de los alumnos preguntas del tipo "Según tú ¿para qué sirve aquello?", o bien "¿Has visto aquello?", como también haciéndoles partícipes de las propias dudas y observaciones (y de ningún modo amenazando con sanciones a la vuelta a clase). Si en el lugar a donde se va, hay algún encargado de guiar a los alumnos o responder a sus preguntas, sería oportuno que "previamente" fuera informado por el profesor sobre los problemas que quieren resolver. Ciertamente, no siempre quien recibe a una clase, conoce plenamente las razones por las que los alumnos hacen ciertas preguntas o dirigen su atención a uno u otro aspecto de lo que les rodea.

Cuando se vuelva a la clase, todas las informaciones recogidas deberán ser reelaboradas, confrontando cuanto se había intuido o escrito

precedentemente con todo lo obtenido mediante observación directa o entrevistas. Puede hacerse recordando cada una de las cuestiones propuestas en la fase de preparación, y escribiendo en la pizarra las informaciones obtenidas; o también, e incluso mejor, presentando preguntas generales que permitan reorganizar el conocimiento en un nivel más alto, utilizando todos los datos de los que se dispone. Parece, por el contrario, menos aconsejable evocar punto por punto todos los momentos de la visita, o incluso escuchar sin abreviación una grabación; es un procedimiento dispersivo y no permite elevarse, por así decirlo, de la crónica a los conceptos generales.

Para concluir, y fijar los resultados, puede proponerse a los alumnos la elaboración de una gran tabla que sintetice las conclusiones a las que se ha llegado escribir una carta a un amigo hipotético para comunicarle lo que se ha visto; esta segunda modalidad permite al profesor verificar las informaciones adquiridas por cada alumno e intervenir individualmente si es necesario.

3.3. El uso de imágenes seleccionadas.

Otro modo para hacer conocer la realidad social exterior es presentar en clase imágenes de varios tipos: dibujos, fotografías, diapositivas, películas. La función de las imágenes en los procesos de conocimiento ha sido ampliamente estudiada, sobre todo a nivel de investigación de base de la memoria (cfr. Cornoldi, 1986); este tipo

de indagación se ha centrado principalmente en el efecto de las imágenes estáticas y relativamente simples. La estructura y las características de secuencias complejas con imágenes fijas (como en el tebeo) o en movimiento (como en el cine o la televisión) han sido estudiadas más raramente por la investigación psicológica sobre procesos cognitivos; estos tipos de medios de comunicación han sido estudiados, por el contrario, en sentido psicodinámico (Imbasciati e Castelli, 1975), histórico-sociológico (Wthe y Abel, 1963; Strazzulla, 1977) o semilógico pedagógico, y no obstante el interés e incluso la preocupación por la difusión de la "cultura de la imagen", no se puede decir que el estado de la investigación sea satisfactorio. Se han hecho ciertamente muchas propuestas didácticas, incluso interesantes (p.e., sobre la utilización de tebeos), pero si tomamos un texto reciente sobre los aspectos cognitivos del aprendizaje escolar, como el de Boscolo (1986), y se confronta el espacio ocupado por las investigaciones de base sobre el aprendizaje del texto, por un lado, y de la imagen, por otro, no podemos no extrañarnos de la relativa escasez de estas últimas. También, en la práctica escolar, por lo menos en Italia, la utilización de las imágenes como ayuda a la didáctica en clase es menos frecuente que la visita del medio, con la que, sin embargo, tiene en común la adquisición de informaciones mediante la observación.

Diversamente de la visita del medio, los imágenes presentadas en la clase, siendo necesariamente el

resultado de una selección, no corren el riesgo de la dispersión de la atención que puede verificarse en el contacto directo con la realidad. Según el modo de realización, las imágenes pueden ser más o menos afines a las situaciones de observación directa. Así, la diapositiva o la fotografía en color de un objeto es más realista que un dibujo, y un dibujo en claro-oscuro es más parecido a la realidad que un esquema que delinea solamente los contornos. Si se trata de representar un acontecimiento, el máximo realismo puede ejemplificarse con una película en color con perspectivas fijas y muy amplias y un mínimo, o casi ningún, trabajo de montaje; mucho mayor será la intervención de corte y reconstrucción requeridos para representar el mismo acontecimiento mediante una serie de dibujos, como en una tira de tebeo. En mayor o menor medida, las imágenes orientan siempre al niño hacia los aspectos sobre los que se ha apuntado el objetivo (o la mirada); además éstas permiten volver a examinar puntos no clarificados, pararse un momento, graduar la información según los ritmos de adquisición de los que aprenden. Para clarificar cuanto estamos diciendo con un ejemplo, podemos comparar la utilización de imágenes en los estudios sociales con la actividad de laboratorio para la enseñanza de las ciencias naturales. Ciertamente que en la realidad se podrían encontrar plantas, animales, fósiles, etc., que no mostrarían directamente los fenómenos que se pretenden estudiar; en el laboratorio, sin embargo, se pueden aislar las variables que se consideran significativas para su comprensión, en

una situación ciertamente "artificial", pero heurística y formativamente mucho más útil porque permite mantener alejados muchos elementos perturbadores. Así, el uso de imágenes que presentan aspectos seleccionados de la realidad social permite focalizar la atención solamente sobre los elementos relevantes. Con esto no queremos proponer las imágenes como sustitutas de la realidad. Una primera razón es el mayor nivel de motivación que tienen los niños en la visita del medio (aunque las imágenes sean más cautivadoras que una "lección" tradicional). Sin embargo, la posibilidad, ofrecida por las imágenes, de presentar solamente los aspectos útiles a la adquisición de ciertos contenidos y no todos los que se encuentran en la realidad, no puede infravalorarse y sugiere su utilización junto a los otros instrumentos didácticos de los que hemos hablado más arriba.

Dada la variedad de características que pueden presentar las imágenes, del dibujo esquemático a la fotografía, de la diapositiva a la película, es absolutamente imposible tratarlos todos; nos limitaremos, por tanto, a una reflexión general sobre las razones que fundamentan el uso de las imágenes. Una primera utilización reside en la exigencia, para el niño, de reconstruir figurativamente la escena social en la que han acontecido los fenómenos sociales de los que se habla. Existen además cosas que no se puede ir a ver, o por razones logísticas (p.e., no todo el mundo vive cerca de un mercado general), o porque no se pueda coger los aspectos más sobresalientes en un breve lapso de tiempo

(pensemos por ejemplo en el cultivo del grano, cuyo proceso dura meses: ¿qué se podría ver en una visita?); las imágenes son entonces un medio para sustituir la visita y procurarse informaciones visuales, amén de las verbales. Existen también cosas que pueden verse pero que resultan bastante complicadas (vgr., una fábrica). Las imágenes entonces actuarán como elementos organizadores que anticipan las cosas que posteriormente se observarán en vivo. Una segunda utilización, tal vez el más sobresaliente en mi propuesta curricular, es la que permite al niño no solamente la observación sino también la manipulación de las imágenes, con actividades de clasificación y secuenciación, selección y reordenación. En el primer tipo de actividades, el recurso a las imágenes permite evitar la dificultad, ya señalada por Piaget, que encuentra el niño cuando tiene que operar cognitivamente sobre datos puramente verbales. Las actividades de selección y reordenación, por el contrario, constituyen en nuestra propuesta un modo para facilitar la construcción de nexos espacio-temporales y causales entre acontecimientos distantes entre sí, una construcción que agiliza el paso del plano de los fenómenos microsociales al de los fenómenos macrosociales.

4. Modalidades de realización de las actividades formativas con profesores.

La metodología utilizada para formar a los profesores en la realización curricular, se conecta con los resultados de diversas investigaciones

desarrolladas bien por el Grupo Universidad-Escuela en su conjunto (1980), o por cada uno de sus miembros en particular. (Pontecorvo, 1979).

El primer aspecto relevante es la realización de actividades prácticas y el tipo de actividades propuestas, todas ellas caracterizadas por la afinidad con todo lo que en currículo deberían haber hecho los niños. Esta opción se fundamenta en la convicción de la oportunidad de meter directamente a los profesores en las actividades que constituyen la "versión adulta" de lo que ellos harán después con los niños. Se considera que solamente así se puede hacer una adecuada reflexión sobre las actividades desarrolladas, comprender los procesos mentales implicados y las características cognitivas del contenido propuesto, los posibles errores, procedimientos más fáciles, etc. Un segundo aspecto del "training" es la organización en "jornadas de trabajo" de relativa autoconsistencia, pero bien coordinadas; este modo de proceder tiende a graduar las dificultades y permite, al final de cada jornada, puntualizar algunos aspectos particulares de cada unidad didáctica examinada.

Junto a esto, el material básico para el trabajo con los profesores constituye la referencia para la construcción del currículo. Así presentado este material "semitrabajado", no del todo acabado y preparado para su uso (teacher proof), se solicita a los profesores un compromiso más activo y una comprensión más profunda de las razones de fondo del currículo que

se va a desarrollar en clase, y que les exige la máxima identificación con cuanto se realizará en el aula.

Seguidamente presentaremos el material ejemplar de dos cursos de formación en historia y economía, mediante el que se precisarán las características metodológicas de esta actividad.

El primero se refiere a una imagen de Ambrogio Lorenzetti sobre el Buen Gobierno, fresco pintado en las salas del Palazzo Comunales de Siena. Se pide a los profesores que observen las imágenes e indiquen todas las informaciones sobre actividades, vestidos y vida cotidiana de la comunidad representada. Sucesivamente se les va preguntando sobre la oportunidad formativa de estas imágenes y el tipo de currículo en el que pueden introducirse, además del nivel escolar al que pueden destinarse. Se les pide finalmente que adapten las indicaciones de lectura para el nivel escolar de los alumnos considerados.

El segundo material obedece a la puesta a punto de un currículo de economía para niños de escuela elemental y la activación de las discusiones previstas por el currículo.

APRENDER A SITUAR, SITUAR PARA APRENDER.

Maryse Clary

Maître de conférences.

IUFM de Aix-Marsella

El hombre es actor geográfico, el lugar es su espacio de vida; localización, forma, estructuras, actividades concurren para diferenciarlo de otros lugares, pero todas las relaciones que él mantiene en el espacio se mezclan en un conjunto hecho de sentimientos, valores, memoria colectiva, símbolos.... En nuestras sociedades, las colectividades públicas actúan sobre los territorios influyendo en las elecciones de las empresas, modificando los comportamientos espaciales de los individuos, ofreciendo nuevos espacios al turismo, en la distribución. ¿Y el geógrafo? Este analiza los fenómenos humanos en sus distribuciones y articulaciones en el espacio, localiza para comprender mejor y estudiar las configuraciones espaciales; diferencia los territorios; en una palabra: pone en situación.

Así, la geografía desempeña un papel específico en el seno de las ciencias sociales, en lo más próximo al terreno, de la práctica y de la acción y es este capital el que debemos poner al servicio de la escuela y de la formación de los enseñantes. Teniendo en cuenta la articulación de los fines científicos y la demanda social, la enseñanza de la geografía debería permitir el familiarizar a los jóvenes con el mundo en que viven, conducirlos a una representación científica suministrándole los útiles conceptuales y metodológicos indispensables para aquellos que quieren comprender territorios y sociedades.

Cada vez nos damos más cuenta de que hay una correlación entre las actividades llevadas a cabo por

los alumnos y la apropiación de los conocimientos, y que esta apropiación no procede ya del aprendizaje teórico; sino que proviene de la aptitud o experimentar. No existe, por un lado un dominio de las cosas complejas que sería el de la reflexión y, por otro, un dominio de las cosas simples que sería el de la acción. Los dos están estrechamente imbricados. La acción es inseparable de la investigación de soluciones, supone azar, iniciativa, decisión, supone que se ha planteado un problema y emitido hipótesis. La percepción del mundo no es un simple reflejo, es ya una abstracción.

¿QUE ENSEÑA LA GEOGRAFIA?

Toda empresa educativa requiere previamente un análisis de su contenido. Siempre es importante clarificar la red de saberes que fundamentan un campo. Antes de hacer propuestas para la formación de los enseñantes, conviene preguntarse sobre qué geografía enseñar y cómo enseñarla.

Cambio de paradigma

En su renovación actual, la geografía, como la mayoría de las nuevas ciencias, toma su estatuto científico en el seno del paradigma de las epistemologías constructivistas así como la geografía clásica se refería al paradigma de las epistemologías positivistas. Hay una fórmula de Bachelard que marca bien la distinción entre estos dos paradigmas: "nada es dado, todo es construido" (1). Para el constructivismo, el conocimiento es elaborado por quien tiene

el proyecto de este conocimiento, en sus interacciones permanentes con los fenómenos que percibe y concibe, lo que entraña en el que aprende todo un proceso de conocimientos activos.

Numerosos geógrafos contemporáneos (A.S. Bailly) (2) definen la geografía por una serie de preguntas: ¿quién?, ¿cómo?, ¿qué?. Estas preguntas conciernen a los grupos que ocupan el espacio con sus valores, sus tipos de vida y su vivencia; con sus producciones económicas, sociales y culturales gracias a un determinado número de recursos, organizaciones, tecnologías, cambios; con sus localizaciones. Así pues, en los lugares, en los espacios que la sociedad produce, no son posibles todas las actividades, lo que nos devuelve al problema de la estructuración de las distribuciones espaciales, al conocimiento que el hombre tiene de su lugar de vida y al uso que hace de él. El porqué y el cómo, ponen en claro los objetivos de los individuos y de los grupos en el establecimiento de las relaciones espaciales. La geografía se convierte entonces en el estudio de las producciones de espacios por las sociedades, de las reparticiones y de las diferencias que ellas engendran, de las localizaciones que resultan de ellas, así como del sentido que toman los lugares.

Hay una forma de abordar la geografía partiendo de la producción de espacios que han hecho los grupos humanos. "La geografía, una vez que se ha vuelto a centrar, se identifica mejor con respecto a las

otras ciencias sociales; aprende los lugares, dice lo que son, cómo se disponen unos en relación con otros, cómo viven los hombres, y por tanto sus sociedades, repartidos por la superficie de la tierra y a la que ellos transforman más o menos por sus acciones". (O. Dollfuss) (3).

La geografía consiste pues, en analizar las prácticas y los procesos espaciales. Verdadera construcción mental para la que el investigador ejerce una elección que le parece significativa, elimina un determinado número de caracteres que juzga no pertinentes en provecho de otros, y todo ello con el fin de ganar en comprensión. Así, la geografía, como fruto de la subjetividad del investigador, reposa en parte sobre la representación que él se hace de los fenómenos. Deberá, pues, explicitar las ideologías y los conceptos con los que construye su conocimiento.

Partir de una problemática real.

Lo importante no es descubrir y explicar todo lo que hay en la superficie de la Tierra, acumular conocimientos sobre todos los tipos de acondicionamientos del espacio, sino comprender cómo funcionan los espacios de las sociedades humanas, o las sociedades en sus espacios, razonar geográficamente, pensar el espacio. La geografía debería ser una práctica operatoria más que una enseñanza, y procurar analizar y explicar la distribución de los fenómenos espaciales y su impacto sobre la superficie terrestre. No tiene que estudiar los lugares por sí mismos, sino en tanto que

son soportes de relaciones espaciales, tiene que hacer evidentes las estructuras del espacio, reveladas al principio de una forma simple a los jóvenes alumnos y más en profundidad después, a medida que se van desarrollando. Tiene que hacer evidentes los procesos que actúan en diferentes escalas, en espacios plurales desde el lugar elemental hasta el espacio-mundo, para volver a ajustar los caparazones del hombre, siguiendo la clasificación de Moles y Rohmer (5), en estructuras que cambian, que evolucionan en el tiempo.

Debe estudiar también, la organización del espacio como producto social; preguntarse sobre los actores, estrategias, envites; esta aproximación que hace hincapié en los procesos, vuelve resueltamente la espalda a una geografía tradicional, descriptiva, y en el mejor de los casos, explicativa, en la que el espacio es un espacio concreto, de naturalista, un dato. Es una geografía que permite a los alumnos comprender los fenómenos espaciales, los procesos de creación del espacio, sus diferentes niveles de articulación y sus diferentes actores. El territorio es algo ya construido, la geografía se interesa por espacios de relaciones, por un espacio abstracto. Por medio de las combinaciones de elementos espaciales, el alumno construye el mundo con ejes estructurantes, puntos (nudos, encrucijadas), señales, límites, construye territorios, elabora estructuras pasando progresivamente de un referente egocéntrico a referentes exocéntricos.

HACER EL MUNDO INTELIGIBLE

Para poder representarse el mundo, los alumnos necesitan un determinado número de claves de comprensión, de descodificación y de organización. Estas son por una parte las nociones y conceptos que sirven para descifrar el mundo, y por otra, los modelos que sirven para la escritura de la Tierra.

Los conceptos

Verdaderos encasillados de lectura, son instrumentos de inteligibilidad del mundo y permiten a los alumnos poner orden en lo complejo, organizar el mundo: "el instrumento-la herramienta- de nuestro trabajo es ante todo nuestro cerebro. Los sentidos son necesarios para aportarnos informaciones sobre la realidad que nos rodea, pero estas informaciones son caóticas, parecidas a un montón desordenado de pequeños cuadrados de todas las formas y colores. Nuestro cerebro los dispone en un mosaico ordenado, se esfuerza en dar cabida y significado en él a todos los elementos recibidos en desorden. Para llegar a ello, inventa instrumentos abstractos capaces de transformar un amontonamiento en estructura: los conceptos". (A. Jacquard) (6).

Teniendo en cuenta que los conceptos tanto en su intención (definición operatoria en un ciclo de enseñanza) como en su extensión (contenidos definidos por los programas de cada nivel) no se presentan nunca aislados sino siempre en interacción, un concepto no toma su sentido más

que en el seno de una red cuya jerarquía cambia con la situación, el problema que se le plantea, las hipótesis que se le emiten. Son los mismos conceptos los que son aprehendidos en los diferentes ciclos, desde la escuela elemental a la universidad, pero en diferentes grados de comprensión, de formulación y de maestría según el recorrido espiral de J.S. Bruner (7), en estrategias individuales de aprendizajes diferentes: "la adquisición de conceptos es uno de los aspectos de lo que tradicionalmente se llama pensar. El acto de categorizar emana de la capacidad del hombre para pasar del signo al significado". (J.S. Bruner) (8).

La definición completa de un concepto debe contener a la vez la denominación, los atributos esenciales y la jerarquía entre los elementos. Sean cuales sean las actividades escogidas, el objetivo es hacer a los alumnos tomar conciencia de la organización interna de los conceptos, ejercicio mucho más formador si como cree E. Orsenna (9), "las confusiones de conceptos son más impenetrables que los manglares".

La geografía puede caracterizarse por un cierto número de conceptos claves que deberían ser el núcleo de su enseñanza. Ahora bien, nos encontramos que en la mayoría de los casos, estos están ausentes de ella o sólo medianamente presentes. Uno de los objetivos de la enseñanza de la geografía es que los alumnos adquieran la comprensión de estas estructuras conceptuales. A partir de un mismo concepto-clave, el lugar, unidad

básica en geografía, pueden construirse una serie de esquemas conceptuales. Para llegar a esto, nos ha servido de base de referencia el artículo de R. Brunet (10) "La deslumbrante unidad de la geografía".

• Esquema 1: se hace hincapié en la noción de lugar, su significado en el seno de las redes que dibujan el enrejado del territorio y su red (sus límites), su situación en relación con otros lugares (ejes, flujos, rupturas) y en campos que sobresalen del dominio cultural, político, económico o natural y que pueden ser aprehendidos en otras escalas de análisis. Es su disposición lo que hace el medio.

• Esquema 2: se hace hincapié sobre los actores y las estrategias y muestra en qué lugares y territorios son una producción social, nacida de relaciones de fuerza, de las políticas, de las colectividades, de las prácticas, de las representaciones que los individuos tienen de los lugares.... y pueden encerrar varios paisajes.

• Esquemas 3 y 4: aparece una red de relaciones mucho más compleja combinando las dos precedentes. Cada uno de los conceptos básicos se transforma a su vez en una red conceptual. El geógrafo estudia territorios o distribuciones de fenómenos que toma en sus dinámicas. Identifica los procesos y los actores con conocimiento de las leyes del espacio ligadas a la acción humana y en la que las más significativas se refieren al espacio, a la distancia, al fenómeno de gravitación. Con respecto a estas leyes, las sociedades actúan con todos

los filtros de sus representaciones.

La geografía tiene sus leyes, sus reglas de juego que se apoyan sobre los conceptos. Cada uno puede elegir sus palabras-clave siguiendo sus propias opciones, pero en el curso de estas construcciones, sólo un pequeño número emergerá y cada uno tratará de ponerlos en relación siguiendo la hipótesis deducida.

Los modelos

La "modelización" es la acción de elaboración y de construcción intencional, por composición de símbolos, de modelos susceptibles de hacer inteligible un fenómeno percibido complejo y que amplía el razonamiento del actor proyectando una intervención deliberada en el seno del fenómeno: "concebir un modelo necesita pensar el objeto a partir de un signo y éste ya no es un objeto dado, sino un objeto pensado. Es el problema de la "modelización" el que se plantea y su importancia es considerable". (Raffestin) (11).

Para hacer inteligible la realidad estudiada, el geógrafo utiliza modelos. Construir un modelo sobre la organización del espacio implica pasar de lo real desorganizado a una realidad interpretada, efectuar una elección en la masa de los hechos en función de una problemática; todo modelo constituye un cuadro teórico que permite definir una situación. Por la puesta en evidencia de lo esencial de las relaciones espaciales, el modelo geográfico da una representación conceptual del espacio. La

"modelización" requiere dos operaciones: el análisis de la realidad percibida o concebida en un sistema que es una abstracción y la transcodificación de este sistema es un lenguaje gráfico, es decir, una equivalencia formal entre las características del sistema analizado y las del sistema representado. Ningún modelo puede representar la totalidad de las propiedades de un sistema. Es pues incompleto. "Modelizar" consiste en saber perder información para ganar en comprensión del fenómeno, el modelo no resulta de una simplificación sino de una elección, por lo que quizás puedan existir diferentes modelos de una misma realidad analizada" (M. Clary et al.).

Toda elaboración de un modelo parte de una o de varias hipótesis, <<"modelizar" un espacio lleva a buscar sus estructuras y sus dinámicas fundamentales.... Es preciso preguntarse primero cuáles pueden ser los principios en juego, hacer pues las hipótesis. Y probar estas hipótesis. O sea, verificar en este caso si los modelos de base se ajustan más o menos a la configuración espacial>> (R. Brunet) (13). Los modelos gráficos son representaciones inteligibles, artificiales, simbólicas, de situaciones. "Modelizar" es a la vez identificar y formular preguntas y buscar cómo resolverlas razonando por medio de simulaciones; formar en la "modelización" es iniciar en el pensamiento complejo, en la problematización.

Es posible remitir todos los fenómenos espaciales en sus estados, sus dinámicas y sus funcionamientos in-

ternos a un número reducido de modelos elementales. Al no tener sentido los signos gráficos más que en relación con los conceptos que los sostienen, la realidad reconstruida es dependiente del cuadro conceptual. La combinación de modelos elementales permite avanzar en el análisis de la complejidad localizando -señalando- los fenómenos de articulación espacio-temporal, de escalas, de dinámica territorial.

Elaborando modelos, el geógrafo o el aprendiz de geógrafo ya no trabaja solamente sobre una primera realidad, la del terreno, sino sobre una segunda realidad, la de las estructuras y procesos que él hace aparecer. El proceso de conocimiento activo está en el centro del proceso de "modelización". Alumnos y enseñantes son creadores de conocimientos nuevos en un contexto preciso puesto que el conocimiento es elaborado por el "modelizador" que tiene su proyecto en sus interacciones permanentes con los fenómenos que él percibe y que concibe.

Formar enseñantes en la modelización gráfica inicia una renovación en la enseñanza de la geografía que rompe con los modos de pensamiento tradicionales. Es darles un medio de acceder a un modo de pensamiento transversal, a la ciencia de los modelos que sostiene todas las producciones científicas, es llevarlos a una reflexión epistemológica sobre el objeto de la disciplina. "Nosotros no razonamos más que sobre modelos" escribió Paul Valéry.

¿Qué formación damos a los enseñantes?

La formación no debe entenderse como un serie de momentos, sino como un proceso dinámico donde el "formado" se convierte en actor de su propia formación, convirtiéndose entonces la formación en una formación permanente. Reconsideraremos cierto número de ejes fundamentales, en interacción permanente y sobre los cuales debería anclarse toda formación.

Ejercitar una reflexión epistemológica.

Según Piaget (14), la epistemología es "el estudio de la constitución de los conocimientos válidos, abarcando el término constitución al mismo tiempo las condiciones de acceso y las constituciones propiamente constitutivas".

La epistemología se presenta al geógrafo como un referencial capaz de indicarle por un lado, en qué medida su trabajo responde a los indicadores de cualquier legitimidad científica reconocida, y por otro lado, en qué medida se distancia suficientemente del sentido común. Sería un error pensar que el referencial epistemológico puede reducirse a una norma o a un conjunto de normas de conducta científica bien definidas; este ofrece a la vez puntos de anclaje seguros y puntos de controversia, único medio de evitar caer en la duda completa o en el otro extremo, en el dogmatismo. C. Raffestin (15) distingue cuatro elementos epistemológicos

fundamentales:

- la metafísica que designa a una muy amplia región del conocimiento, "amplio depósito que alimenta el proceso de conocimiento científico";

- la problemática que consiste en cuestionar la realidad siguiendo modalidades muy específicas y que le da alguna inteligibilidad;

- la teoría, conjunto argumentado de enunciadas, para dar cuenta del porqué y del cómo de la distribución de un fenómeno;

- la empírica, finalmente, que consiste en validar la teoría por medio de la metodología.

La reflexión epistemológica es necesaria para aquél que se forma para que a la vez se sitúe y determine la estructura del saber, para desarrollar una formación homogénea al saber que se está constituyendo por la investigación, para elaborar una red conceptual, lo que entraña interacciones con la reestructuración y/o "complejificación" de sus representaciones primeras sobre la disciplina así como con la didáctica, la puesta en práctica de procesos cognitivos.

Se puede hacer que el "formado" ejercite una reflexión sobre la disciplina, su lógica, a partir de un cuerpo de documentos: tratará entonces de identificar discursos y problemáticas diferentes sobre la geografía, relacionarlas con la evolución de la sociedad, con las grandes corrientes de pensamiento, con la evolución de

otras disciplinas, extrayendo la ideología subyacente y centrándose en métodos disciplinarios específicos.

Hay que llevar a los "formados" a reconocer los integrantes del saber disciplinar, hacerlos reflexionar sobre los conceptos clave de la disciplina, y para llegar a esto:

- discriminar lo factual de lo nocional sobre un estudio de casos;

- formular, sobre un tema determinado, una problemática en términos nocionales;

- reunir, sobre un tema determinado, un cuerpo documental coherente con la problemática (bibliografía, inventario de fuentes...);

- extraer las nociones esenciales implicadas por un tema de estudio determinado;

- poner en práctica un estudio geográfico.

Esta reflexión epistemológica puede ser una reflexión general sobre la geografía que preceda a un estudio de casos, y puede integrarse y ampliarse después para una profundización de la disciplina.

Ejercitar una reflexión didáctica.

Siguiendo con la reflexión epistemológica sobre la estructura del saber geográfico, conviene dirigir al "formado" a analizar los contenidos de la enseñanza de la geografía, a evidenciar el peso del sentido común, de la tradición de la enseñanza y la

parte de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo tanto en el plano universitario como pedagógico.

Por ejemplo, después de la observación de una secuencia, se llevará al alumno a formular las características de los saberes que se enseñan comparándolos con los saberes geográficos; objetos simplificados en cuanto a los elementos, a las relaciones, a las interacciones; objetos erróneos; objetos creados para las necesidades y finalidades de la enseñanza; objetos descontextualizados.... para identificar la desviación resultante. Enseguida, se le llevará a identificar y analizar los factores determinantes de esta desviación: finalidades y problemáticas del saber científico y de los saberes enseñados, edad y nivel de los alumnos, sus representaciones, sus experiencias previas.

Hacen falta un determinado número de instrumentos para, por un lado, poder apreciar y analizar el fenómeno de transposición didáctica y por otro, para organizarla mejor, es decir, hacerlo de forma que los saberes enseñados y los saberes disciplinares sean de la misma naturaleza, y para que, sobre todo, el saber enseñado no sea una caricatura del saber disciplinar. Presentamos aquí los instrumentos que hemos elaborado en una investigación del INRP (14) a propósito de la noción de espacio social.

- El primer problema es determinar la estructura del saber a aprender. Para ello hemos elaborado una clasificación de referencias que constitu-

ye la matriz nocional del conjunto a partir del cual se define cada una de las nociones abordadas: esta clasificación hace aparecer la estructura del saber geográfico.

- A continuación hay que traducir esta estructura del saber en objetivos nocionales: cada concepto de la clasificación de referencias ha sido subdividido en un determinado número de actos cognitivos representando los objetivos a alcanzar, lo que corresponde al saber que uno se propone enseñar. Esta clasificación presenta un carácter operatorio, permite definir objetivos de aprendizaje y de evaluación, permite seguir una progresión en la construcción de las nociones, plantear al enseñante problemas de orden epistemológico.

- Es necesario después, adaptar los saberes de las capacidades a los competencias de los alumnos, teniendo en cuenta las dificultades presentadas en la clasificación formal de evaluación en la que hay que tener en cuenta diferentes parámetros: objetos de evaluación (conceptos y relaciones), niveles de asimilación.

- Este instrumento lleva a una superación permanente, en la evaluación, de lo factual y de la simple restitución hacia lo nocional y lo transferible, permitiendo establecer un encasillado de dificultades en el aprendizaje de las nociones, lo que se propone en las clasificaciones cruzadas.

La escala de evaluación se convierte en el nivel cognitivo alcanzado con respecto a un contenido defini-

do. Refiriéndose constantemente a la estructura del saber, es como se va a poder analizar la trayectoria intelectual que el alumno acomete para construir su conocimiento que está lejos de confundirse con una simple acumulación de saberes. Bruner afirma que "el conocimiento es un proceso, no un producto"; sin embargo, en la elaboración del conocimiento se evalúa siempre el producto, nunca el proceso.

Iniciar en la complejidad

"La complejidad, una de las palabras maestras del discurso científico actual, caracteriza una estructura compuesta por numerosos elementos, pertenecientes a numerosas categorías, teniendo cada una de ellas numerosas características y desarrollando entre ellas múltiples interacciones no lineales; además, las fronteras de estas estructuras son porosas, lugares de múltiples cambios con el entorno" (A. Jacquard) (18). No se trata de retomar la ambición del pensamiento simple que era la de controlar y dominar lo real, sino de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar con lo real, de dialogar, de negociar. El pensamiento complejo ayuda a afrontar los problemas, a veces a resolverlos: "es complejo lo que no puede resumirse en una palabra maestra, lo que no puede reducirse a una ley, lo que no puede reducirse a una idea simple" (E. Morin) (19).

A la noción de complejidad se vincula la de variedad de los elementos y las interacciones, de no-linealidad de las interacciones y de totalidad

organizada. Pero comprender las realidades complejas parece necesario insistir en un conocimiento organizador global, único capaz de articular las competencias especializadas. "El gran mérito de la sistémica contemporánea es haber renovado y argumentado el aparato conceptual por el que podemos representar los fenómenos en los que intervenimos" (J.L. Le Moigne) (20).

La iniciación a la aproximación sistémica debe hacerse en tanto que es un método y no un objeto: todo estudio geográfico debe procurar poner en evidencia las múltiples relaciones que sostienen o explican una situación, una repartición, una evolución y que se estructuran en sistemas dinámicos. Construir el Mundo como sistema, pensar en términos de fachada (fachada Atlántica, fachada Pacífica), es dar prioridad a los flujos sobre los elementos, es ordenar, estructurar y jerarquizar estos elementos y los subsistemas del Mundo o de un espacio supranacional, es decir los fundamentos de la organización del espacio antes de proponer cualquier partición. "La aproximación sistémica no sólo predispone a ello, sino que obliga. Del buen uso de tal aproximación científica depende, pues, la eficacia del análisis espacial" (F. Auriac) (21).

Por otro lado, la comprensión de una parte del espacio terrestre pasa por el examen de niveles diferentes e imbricados, verdaderos sistemas jerárquicos. Determinados fenómenos, como la difusión, se encuentran además en las diferentes escalas,

introduciéndose en procesos y modelos.

Siguiendo el camino que llevo de lo local a lo supranacional, vemos que cuanto más amplio se considera el espacio, más evolucionan el número y la naturaleza de las relaciones. Más allá del ajuste jerárquico descubrimos entre estos lugares y estas áreas, discontinuidades, mutaciones. Encontramos sus interacciones, sus jerarquías, que, como en todo sistema, muestran la integración necesaria de las partes en relación con el todo, pero también encontramos en cada escala geográfica sus percepciones y por eso mismo, sus prácticas sociales. En estas condiciones, el recorrido del geógrafo se asemeja a un constante ir y venir entre dos referenciales de observación y de análisis: un referencial egocéntrico que corresponde a la concepción de un espacio construido alrededor del sujeto, y un referencial exocéntrico que corresponde a la concepción de un espacio independiente del sujeto. Tampoco existe una única visión de un lugar, sino numerosas visiones que evolucionan y que son reflejo de la complejidad de los fenómenos.

CONCLUSION

"Las dos condiciones de la evolución progresiva de nuestras sociedades.... residen en el crecimiento regular del conocimiento y en su difusión, es decir, en la investigación y en la enseñanza" (J. Ruffié) (22).

En la perspectiva abierta por esta reflexión, una es fundamental ligar

estos dos campos. Todas las investigaciones desarrolladas sobre la formación de los enseñantes en diversos contextos, tienden a sugerir que la formación inicial y continua tal como se desarrollan actualmente son relativamente inoperantes.

Hay que volver a pensar en una organización de la formación de los enseñantes en la que el concepto de formación permanente existiera antes que la distinción entre formación inicial y continua. La principal cuestión es saber cómo se pueden pensar, una por otra, estas dos formaciones: una respuesta podría ser la iniciación a la investigación como elemento constitutivo de un proceso de formación.

Hasta ahora se ha formado a los enseñantes sobre la idea de que ellos podrían ser distribuidores de saberes. Ahora bien, se encuentran enfrentados a una situación cada vez más difícil tratando de transmitir a sus alumnos saberes que ellos mismos no siempre son capaces de construir. Tenemos que formarlos en un oficio que no ha existido nunca. Ya no se trata de darles un discurso global y definitivo, sino de comprometerlos en un campo de hipótesis y experimentaciones donde necesitarán preguntarse sobre su práctica y teorizarla para dominarla mejor.

No hay un aprendizaje que no sea una respuesta. Partiendo de esta idea, hay que poner al sujeto en situación de plantear preguntas y, por tanto, suscitar en él el deseo de saber. Esto se expresa por el interés, la curio-

sidad por el contenido del aprendizaje que corresponde a un determinado número de capacidades particulares, apertura, interés, implicación...

Centrar la formación sobre el aprendizaje no significa en absoluto añadir a las enseñanzas tradicionales en lo concerniente a los contenidos del saber que hay que transmitir, una información en materia psicológica, sino que se impone introducir en el conjunto de los cursos una reflexión metacognitiva, plantear los saberes bajo el ángulo de su constitución, interesarse tanto por la manera en que los alumnos adquieren el saber, como por el control de esta adquisición, teniendo en cuenta el proceso y no sólo el producto. Varela (23), en su modelo de la "enacción", considera que el sujeto en su mismo enfrentamiento con el objeto, construye algo que se dirige a la vez a la estructura de su inteligencia y a las presiones propias del objeto que él se apropia. El problema es, pues, desarrollar la capacidad para analizar las presiones relativas a un saber determinado y, a partir de ahí, poner en funcionamiento las operaciones mentales requeridas, es decir, integrar la dimensión metodológica de los saberes.

Un enseñante de geografía no es un geógrafo que ha seguido algunos cursos de psicología, ni un animador sociocultural que desarrolla algún interés por la geografía. Es un profesional del aprendizaje de la geografía, es decir, alguien capaz a la vez de finalizar los saberes que debe transmitir, hacer un análisis epistemológico de estos, y proponer distintos caminos

para apropiárselos, es pues un especialista de la génesis de la geografía y no de la transmisión de los resultados.

Références bibliographiques.

1. Bachelard G., 1938, 1982, La formation de l'esprit scientifique, PUF, Paris.

2. Bailly A.S. et al., 1991, 2^a édition, Les concepts de la géographie humaine, Masson, Paris, Milán, Barcelone, Bonn.

Bailly A.S. et Béguin H., 1992, 3^e édition, Introduction à la géographie humaine, Masson, Paris, Milán, Barcelone, Bonn.

3. Dollfus O., Du sens et de l'unité de la géographie in L'Espace géographique t.XVIII n° 2 avril/juin 1989, Doin Ed. Paris.

4. Bailly A.S., 1989, Pour une géographie des représentations in Représenter l'espace, Anthropos, Paris.

5. Moles A. et Rohmer E., 1972, Psychologie de l'Espace, Casterman, Paris.

6. Jacquard A., 1991, Voici le temps du monde fini, Seuil, Paris.

7. Bruner J.S., 1962, The process of education, Harvard University, Press Cambridge Mass.

8. Bruner J.S., 1971, The relevance of education, WW Norton New-York.

9. Orsenna E., 1988, L'exposition coloniale, Seuil, Paris.

10. Brunet R., L'aveuglante unité de la géographie in L'Espace géographique, op. cité.

11. Raffestin C., 1988, Le rôle de la carte dans la société moderne in Vermessung. Photogrammetrie, Kulturtechnik 4/88.

12. Clary M. et al., 1987, Cartes et modèles à l'Ecole, RECLUS, Montpellier.

13. Brunet R., La carte modèle et les chorèmes in Mappemonde 86/4, RECLUS, Montpellier.

14. Piaget J., 1967, Logique et connaissance scientifique, Gallimard, Paris.

15. Raffestin C. et Turco A., 1991, 2^a édition, Epistémologie de la géographie humaine in Les concepts de la géographie humaine, op. cité.

16. Histoire et géographie: des didactiques dans tous leurs écarts in Reconires Pédagogiques, 1989, n° 26, INRP, Paris.

17. Bruner J.S., 1971, op. cité.

18. Jacquard A., 1991, op. cité.

19. Morin E., 1990, Introduction à la

pensée complexe, ESF Edit.

20. Le Moigne J.L., 1990, La modélisation des systèmes complexes, Dunod, Paris.

21. Auriac F., Géographie et géographes pour les Sciences Sociales in L'Espace géographique, op. cité.

22. Ruffié J. Traité du vivant, Jacob Edit. Paris.

23. Varela F.J., 1989, Autonomie et Connaissance, essai sur le vivant, Seuil, Paris.

ELEMENTOS PARA EL ANALISIS DE LA PRACTICA EDUCATIVA (1)

César Coll

(1) El proyecto de investigación mencionado en este artículo ha sido realizado gracias a una subvención de la **Dirección General de Investigación Científica y Técnica** (DIGICYT, PB87-0060. Título del proyecto: "Contexto, referencia y construcción de significados en la interacción educativa". Investigador principal: César Coll).

INTRODUCCION

Quiero empezar señalando el interés que reviste para mí participar en una reunión de trabajo con didactas de Ciencias Sociales. Para un psicólogo de la educación, que es lo que soy, el diálogo y el intercambio con los especialistas en didáctica, en didácticas específicas, es algo fundamental y enriquecedor; más aún, es algo necesario. Me cuento entre los que piensan que la psicología de la educación y la psicología de la instrucción están íntimamente comprometidas en el análisis, la planificación, y eventualmente la modificación, de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Me cuento también entre los que piensan que la psicología de la educación y la psicología de la instrucción no pueden avanzar en este compromiso sin la colaboración con otros profesionales -entre los que obviamente se encuentran, en primer lugar, los especialistas en didáctica- que tienen el mismo o parecido empeño. Me cuento, enfin, entre los que piensan que es absolutamente necesario, para profundizar en el análisis y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tener en cuenta la naturaleza y las características del contenido del aprendizaje.

No negaré, sin embargo, que inicio mi intervención un tanto cohibido. En efecto, yo no he trabajado nunca directamente en Ciencias Sociales y, como manifesté en su día a los organizadores de este encuentro, temo que mis aportaciones puedan ser muy periféricas respecto a los intereses y

preocupaciones de los didactas en Ciencias Sociales. Sólo la consideración del interés que tiene para mí el intercambio de preocupaciones y puntos de vista con un grupo de especialistas en didáctica de las Ciencias Sociales me ha llevado a aceptar la invitación. No voy a presentar investigaciones ni propuestas directamente relacionadas con la didáctica de las Ciencias Sociales. No me siento competente para pronunciarme sobre qué debe hacerse y cómo debe hacerse en didáctica de las Ciencias Sociales, ya sea en temas de investigación o de formación del profesorado. No me siento competente y, por lo tanto, no voy a hacerlo.

Lo único que puedo hacer es explicaros por qué y cómo, desde la psicología de la educación, estamos intentando aproximarnos al análisis de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje confiando, eso sí, que en el transcurso de esta presentación encontremos un terreno de interés común. Más concretamente, lo que voy a hacer es exponer en voz alta una serie reflexiones, consideraciones y propuestas sobre la práctica educativa surgidas, en el transcurso de los últimos dos o tres años, en el contexto de una serie de trabajos que estamos llevando a cabo en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Tal vez algunas de estas reflexiones, consideraciones y propuestas didactas de las Ciencias Sociales. Me alegraría que así fuera. Me alegraría comprobar que compartimos intereses, preocupaciones, problemas y quizás planteamientos.

EL ESTUDIO DE LOS MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA

Como decía, desde hace dos o tres años estoy implicado, junto con algunos colegas y colaboradores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, en un proceso de reflexión e investigación cuyo objetivo último es identificar, analizar y comprender los mecanismos de influencia educativa que se manifiestan en, o actúan a través de, la interacción entre el profesor y los alumnos, en el caso de la educación escolar, y la interacción entre el adulto y el niño, en el caso de situaciones educativas no escolares. El objetivo que nos guía es no sólo comprender mejor cómo los alumnos aprenden unos determinados contenidos, sino también y sobre todo comprender mejor como unos alumnos y alumnas concretos aprenden unos determinados contenidos gracias a la ayuda que reciben de su profesor o su profesora, como consecuencia de la influencia educativa que sobre ellos y ellas ejerce su profesor o profesora. El énfasis, pues, no recae sobre los procesos de aprendizaje en sí mismos, en toda su generalidad y al margen del contexto en el que tienen lugar, sino sobre los procesos de aprendizaje que, de alguna manera, pueden ser interpretados como el resultado de un proceso de enseñanza.

Somos conscientes de que esta manera de caracterizar la problemática nos aleja un tanto del enfoque habitual, o al menos dominante, de los psicólogos que estudian el apren-

dizaje escolar, que suelen centrar más bien sus esfuerzos en la dinámica interno de los procesos de aprendizaje y en el papel que en ella juegan determinadas variables o factores psicológicos y psicosociológicos como, por ejemplo, las competencias cognitivas, lingüísticas y sociales de los alumnos y alumnas, sus conocimientos y concepciones previas, actitudes, motivaciones, expectativas, destrezas, estrategias cognitivas y metacognitivas, hábitos de trabajo y de estudio, capacidades de procesamiento de la información, etc.

¿De dónde surge el interés por esta problemática? ¿Qué nos ha conducido a centrar nuestros esfuerzos en el análisis de los mecanismos de influencia educativa en los términos señalados? Varias son las razones que cabe invocar al respecto. La primera es de orden teórico muy general y no me detendré en exponerlo, puesto que tiene que ver con lo que podríamos llamar la epistemología interna de la Psicología de la Educación y, más concretamente, con una cierta manera de entender su papel en el concierto de las disciplinas psicológicas y educativas, así como sus aportaciones a la elaboración de una teoría educativa y a la resolución de problemas educativos concretos (Coll, 1988a). Pero hay otras razones quizás más pertinentes en este contexto que merecen un breve comentario.

En primer lugar, nuestro interés por el estudio de los mecanismos de influencia educativa surge, hasta cierto punto, de nuestra implicación, a partir de 1983 aproximadamente, en

una serie de trabajos sobre el diseño del curriculum escolar. La elaboración de un modelo de diseño curricular fuertemente inspirado en los principios constructivistas (Coll, 1986), y nuestra participación posterior en la elaboración de propuestas curriculares - tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria - basadas en este modelo nos ha hecho tomar conciencia de la importancia que reviste el estudio de los mecanismos de influencia educativa y, sobre todo, de nuestro desconocimiento al respecto.

La Psicología de la Educación y la Psicología de la Instrucción nos brindan en la actualidad un corpus considerable de conocimientos sobre los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento (véase, por ejemplo, Pozo, 1987 y 1989). Sin embargo, las informaciones sobre cómo aprenden los alumnos, pese a ser un elemento cuya pertinencia para avanzar en las tareas de planificación y desarrollo curricular está fuera de discusión, no son suficientes desde una perspectiva constructivista; es necesario, además, disponer de informaciones precisas sobre cómo los profesores pueden contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan más y mejor. Y en este punto es forzoso reconocer que, pese a los esfuerzos realizados en los últimos años, los conocimientos disponibles son mucho más limitados.

Por una serie de circunstancias relacionadas con el desarrollo histórico de la psicología como disciplina científica, la concepción

constructivista ha prestado atención sobre todo a los procesos individuales del aprendizaje escolar ignorando, e incluso en ocasiones despreciando totalmente, el hecho de que estos procesos tienen lugar por definición en un contexto interpersonal y que, en consecuencia, no podremos llegar a ofrecer una explicación detallada, plausible, rigurosa, empíricamente fundamentada y útil de cómo aprenden los alumnos en la escuela si no analizamos los procesos de aprendizaje en íntima relación con los procesos de enseñanza con los que aparecen irremediablemente interconectados. Urge por tanto completar la **concepción constructivista del aprendizaje** con una **concepción constructivista de la enseñanza**; o mejor aún, urge repensar la explicación constructivista desde la plataforma que supone aceptar con todas sus consecuencias que, al menos en la escuela, el aprendizaje y la enseñanza conforman una unidad indisociable. Mientras esto no suceda, la concepción constructivista continuará apareciendo como una explicación con un gran potencial heurístico para la educación y la enseñanza, pero también con limitaciones considerables para transformar este potencial en propuestas concretas de análisis e intervención.

En segundo lugar, coincidimos plenamente con quienes han señalado, en repetidas ocasiones, que no basta con disponer de Propuestas o Diseños Curriculares rigurosos, coherentes y bien fundamentados para modificar la práctica educativa. El currículum oficial, los Diseños Curriculares Base en la terminología

de la reforma, establecen un punto de referencia, refuerzan unas determinadas opciones y dificultan otras, pero por sí solos no aseguran nada. No es que no sean importantes. A mi juicio lo son. Y mucho. Pero más por las posibilidades que abren o cierran que por lo que en sí mismo suponen. En último término, como se ha dicho tantas veces, el Diseño Curricular Base no es sino una propuesta, un instrumento, y lo verdaderamente importante es cómo acaba tomando cuerpo realmente en los centros y en las aulas, que es donde realmente se convierte en experiencia educativa para los alumnos y en práctica docente para los profesores. Por el momento, disponemos de unos Diseños Curriculares Base inspirados en una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Diseños Curriculares Base que, pese a todas sus lagunas e imperfecciones, constituyen a mi entender un avance considerable. Pero lo que importa ahora es ver cómo funcionan estos Diseños Curriculares Base en la realidad de los centros y las aulas. Necesitamos pues dotarnos de instrumentos conceptuales y metodológicos que nos permitan analizar y comprender lo que ha dado en llamarse el currículum en acción.

Hasta cierto punto pues, podríamos decir que, tras una fase de cinco o seis años trabajando en cuestiones relativas al diseño y elaboración de propuestas curriculares, hemos sentido la necesidad, para seguir avanzando, de retomar la problemática desde la otra perspectiva, desde la perspectiva del currículum en acción; o si se prefiere, desde la perspectiva

de lo que sucede realmente en los centros y en las aulas, desde la perspectiva de la práctica educativa. Hemos propuesto un modelo de currículum y hemos participado en la elaboración de unas propuestas curriculares orientadas a promover la realización de aprendizajes significativos y la construcción del conocimiento en la escuela. Tenemos ahora la necesidad de indagar cómo se promueve efectivamente el aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento en los centros y las aulas, qué factores facilitan estos procesos y qué factores los dificultan. Esta indagación parece imprescindible si queremos seguir avanzando en la concreción del enorme potencial heurístico que encierra la concepción constructivista para la educación escolar; también parece imprescindible para proceder a una revisión y actualización de las propuestas curriculares formuladas, lo cual, como es sabido, constituye una de las exigencias establecidas por el modelo que ha servido de base para su elaboración.

Pero puestos a dar cuenta de las razones que nos han llevado a ocuparnos de los mecanismos de influencia educativa y a desplazar nuestro interés desde el ámbito del diseño y la planificación curricular al ámbito de la práctica educativa y del currículum en acción, no puedo silenciar una que estoy seguro que puede conectar con vuestras preocupaciones como didactas de las CC.SS. Me refiero a la sensación que hemos experimentado, en el transcurso de nuestra participación en diversos programas de formación del profesorado, de una

cierta escasez de recursos conceptuales y metodológicos para llevar a cabo esta formación de la manera que, por lo demás, nos parece más adecuada y eficaz. Muy brevemente, participamos de la idea de que esta formación debe tener como eje fundamental la reflexión en y sobre la acción docente, de que sólo es posible formar profesionales reflexivos (Schön, 1992) mediante un proceso de reflexión y análisis en y sobre la propia actividad profesional. Sin embargo, y una vez aceptado este principio sin ningún tipo de reservas, nuestra experiencia es que no resulta en absoluto fácil ayudar a los profesores a reflexionar en y sobre la acción docente.

Ciertamente hay muchos factores que pueden explicar esta dificultad: desde nuestras propias limitaciones como formadores hasta las nada favorables condiciones institucionales en las que a menudo han de llevarse a cabo los procesos de reflexión y análisis. No obstante, y sin menospreciar la importancia de estos u otros factores, hay uno en concreto por el que nos hemos sentido, y nos seguimos sintiendo, especialmente interpelados. Se trata de que, una vez aceptado el principio según el cual nuestra actuación como formadores no consiste, o no consiste sólo, en aportar informaciones nuevas o formular propuestas alternativas de actuación docente, sino más bien en aportar elementos útiles para favorecer la reflexión y el análisis, nuestros recursos al respecto son casi siempre intuitivos, parciales y no tan amplios y ricos como nos gustaría. Para decirlo de una ma-

nera un tanto brusca y simplista, pero que puede resultar esclarecedora: no basta con poner a los futuros profesores, o a los profesores en ejercicio, en situación de reflexión sobre su propia acción o experiencia docente; para que la reflexión sea realmente fructífera, los profesores y profesoras necesitan además disponer de unos instrumentos conceptuales que les guíen y les orienten en su labor de reflexión y análisis. Cuando, por la razón que sea, estos instrumentos conceptuales no están disponibles, la reflexión se vuelve errática, el análisis no conduce a una verdadera revisión crítica de la práctica y el proceso formativo no se produce o se produce en muy escasa medida.

Pues bien, al menos en lo que me concierne, no puedo dejar de tener la impresión de que a menudo estoy falto de recursos para ayudar a los profesores en esta tarea de reflexión y análisis. Me faltan -y creo que puedo extender la afirmación hasta decir que faltan en general- instrumentos conceptuales para analizar la práctica docente. Por supuesto, no estamos totalmente desamparados. Ni mucho menos. Sabemos de la importancia de los conocimientos previos de los alumnos; del peso de las concepciones o preconcepciones con las que se acercan al contenido del aprendizaje y de la necesidad de tenerlas en cuenta; del papel que juegan las expectativas y de lo determinante que es la motivación y el autoconcepto; de la importancia de los conflictos y controversias como desencadenantes del cambio conceptual; de la importancia de ofrecer modelos de actua-

ción competente; de lo beneficioso que puede ser en ocasiones la práctica guiada; de las repercusiones positivas para el aprendizaje de una interacción cooperativa entre los alumnos; etc. Todos y cada uno de estos aspectos -y otros muchos que podríamos añadir a la lista- pueden ser formación permanente como punto de referencia para analizar la práctica docente y reflexionar críticamente sobre ella con el fin de mejorarla.

Sin embargo, creo que tenemos una grave carencia. Nos falta aún, por así decir, un esquema de conjunto, una estrategia global de análisis que nos permita captar la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula. Lo que nos falta, para decirlo en términos un poco más precisos, es **un objeto modelo** de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje entendidas como un proceso de construcción de conocimientos; y, sobre todo, nos falta **un modelo teórico** que nos permita comprender por qué en determinadas ocasiones, o con determinados alumnos, este proceso parece darse sin mayores dificultades, mientras que en otras ocasiones, o con otros alumnos, este proceso resulta terriblemente complicado cuando no imposible.

¿Qué factores, variables o dimensiones, entre todos los que concurren en una actividad habitual de enseñanza y aprendizaje en el aula, resultan determinantes para que los alumnos puedan llevar a cabo unos aprendizajes más o menos significativos?
¿Dónde dirigir la atención para anali-

zar críticamente, y con un cierto grado de sistematización, las actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula y valorar si promueven adecuadamente el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos? Si pudiéramos responder, siquiera parcialmente, estas preguntas, pienso que estaríamos en mejores condiciones para ayudar a los futuros profesores, y también a los profesores en ejercicio, a convertirse en profesionales reflexivos; podríamos, al menos, darles más elementos, y más potentes, para analizar y reflexionar críticamente en y sobre su propia práctica docente, una tarea que, como sabe todo el que la ha intentado, es mucho más fácil de enunciar que de realizar.

Hasta aquí, brevemente expuestas, las razones que explican y justifican nuestra dedicación actual al estudio de los mecanismos de influencia educativa y que nos han llevado, tras algunos años y no pocos esfuerzos dedicados al diseño y la planificación curricular, a poner en marcha una serie de investigaciones centradas en el análisis de actividades concretas de enseñanza y aprendizaje. Nuestro centro de interés se ha desplazado del curriculum prescrito al curriculum en acción; del intento de elaborar propuestas curriculares coherentes, rigurosas y viables al intento de comprender qué sucede en las aulas cuando estas propuestas se convierten en experiencias educativas para los alumnos y en actividad docente para los profesores; de la preocupación por articular un modelo de toma de decisiones relativas al "qué, cómo y cuán-

do enseñar y evolucionar", presidido por la finalidad de promover el aprendizaje significativo en los alumnos, a la preocupación por entender cuándo, cómo y bajo qué circunstancias los alumnos llevan a cabo aprendizajes verdaderamente significativos en las aulas.

No puedo entrar aquí y ahora en el detalle de las investigaciones concretas que estamos llevando a cabo en nuestro intento de identificar, analizar y comprender los mecanismos de influencia educativa que se manifiestan en, o actúan a través de, la interacción entre el profesorado y los alumnos (ver Coll et al., 1992). Y tampoco tiene mucho sentido hacerlo, puesto que los resultados que tenemos hasta el momento son aún excesivamente parciales (Coll & Onrubia, 1992) y se refieren además a actividades de enseñanza y aprendizaje con contenidos alejados del ámbito de las Ciencias Sociales. Hemos incluido, en nuestro proyecto de investigación, situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje que versan sobre contenidos típicos de Ciencias Sociales, pero estamos todavía, en este caso, en la fase de recogida de datos y no podemos avanzar resultados.

Lo que sí puedo hacer -y lo que tal vez tiene más sentido hacer en esta sesión de trabajo- es presentar algunos de los principios teóricos e hipótesis directrices que guían nuestras investigaciones actuales. Son principios e hipótesis de carácter general, pero que definen, a mi entender, una cierta manera de aproximarse al estudio de los mecanismos de influencia edu-

cativa y que condicionan, lógicamente, todo el proceso de investigación: desde el tipo de situaciones observadas, pasando por los datos registrados y los análisis a los que se someten, hasta las interpretaciones finales. Mi intención es poner el acento en el tipo de preguntas que nos planteamos y a las que intentamos responder con estas investigaciones. Analizar y discutir con vosotros su mayor o menor pertinencia y relevancia para comprender mejor cómo aprenden los alumnos/as en el aula gracias a la ayuda que reciben de sus profesores puede ser para mí de gran utilidad. Y espero que también la sea un poco para vosotros.

LA INTERACCION ENTRE EL PROFESOR Y LOS ALUMNOS Y LOS MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA: ALGUNOS PRINCIPIOS BASICOS E HIPOTESIS DIRECTRICES

Organizaré esta presentación en tres grandes subapartados. El primero gira en torno a los conceptos de interacción y de interactividad, y da cuenta del tipo de situaciones de observación que hemos seleccionado en nuestras investigaciones, del procedimiento seguido para recoger los datos y de la naturaleza de los mismos. El segundo presenta dos mecanismos de influencia educativa susceptibles de jugar un papel en las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje que, utilizados como hipótesis directrices, sirven para formular las preguntas que guían el análisis

de los datos. El tercero, por último, está dedicado a formular algunas puntualizaciones sobre las características mismas del procedimiento de análisis que estamos siguiendo; o si se prefiere, sobre cómo estamos intentando responder a las preguntas planteadas.

Interacción, Interactividad y formas de organización de la actividad conjunta

El punto de partida de nuestra aproximación es que resulta imposible entender lo que hacen los alumnos, cómo y por qué lo hacen y qué aprendizajes llevan a cabo haciendo lo que hacen, si no tenemos en cuenta simultáneamente lo que hace el profesor, cómo y por qué lo hace; e inversamente, no podemos entender lo que hace un profesor, cómo lo hace y por qué lo hace, si no tenemos en cuenta simultáneamente lo que hacen los alumnos, cómo lo hacen y por qué lo hacen. Nuestra propuesta, por tanto, consiste en centrar el análisis de los mecanismos de influencia educativa en la interactividad profesor/alumnos, entendida como la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado. El concepto de interactividad supone pues una llamada de atención sobre la importancia de analizar las actuaciones de los alumnos en estrecha vinculación con las actuaciones del profesor, y reciprocamente.

El concepto de interactividad es más amplio que el concepto de interacción, puesto que incluye no sólo

los intercambios comunicativos directos entre el profesor y los alumnos, sino también otras actuaciones que son en apariencia de naturaleza esencialmente individual (por ejemplo, la realización individual por los alumnos de ejercicios de papel y lápiz, la corrección de los mismos por el profesor en ausencia de los alumnos, etc.) pero cuya significación educativa es inseparable del marco más amplio de la actividad conjunta. En este sentido, podemos decir que la interactividad profesor/alumnos, entendida como la forma de organización de la actividad conjunta, define el marco en el que cobran sentido, desde el punto de vista de la influencia educativa, las actuaciones respectivas y articuladas del profesor y de los alumnos en el transcurso de un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje. De este modo, el análisis de las formas de la interactividad, es decir, de las formas de organización de la actividad conjunta de los participantes, se convierte en nuestro planteamiento en un paso imprescindible para abordar el estudio de los mecanismos de influencia educativa.

La aceptación de este principio tiene implicaciones importantes en cuanto al enfoque teórico y metodológico adoptado. Permitaseme señalar algunas. La primera concierne a la absoluta necesidad de que el análisis de los mecanismos de influencia educativa respete la dimensión temporal del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, permita ubicar las actuaciones de los participantes en el flujo de la actividad conjunta. En efecto, tan impor-

lante o más que analizar las características de las actuaciones del profesor y los alumnos en el transcurso de un proceso de enseñanza y aprendizaje es tener en cuenta el momento del mismo en el que se producen. Actuaciones a comportamientos aparentemente idénticas pueden tener significaciones completamente diferentes, desde la perspectiva de los mecanismos de influencia educativa, según el momento del proceso en el que aparecen.

Conviene subrayar además que, por lo que sabemos, la interactividad, lo interrelación de las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a una tarea o contenido de aprendizaje, se construye en el transcurso de las aportaciones respectivas, aunque en esta construcción las aportaciones sean a menudo asimétricas y aunque, por descantado, en las aportaciones del profesor puedan jugar un papel decisivo, entre otros factores, sus ideas pedagógicas y su estilo de enseñanza. Estamos pues en presencia de un doble proceso de construcción: por una parte, los alumnos y alumnas llevan a cabo unos aprendizajes, construyen unas significados relativos a los contenidos que están trabajando; por otra parte, el profesor/a y los alumnos, como señalan Green, Wade y Graham (1988), "construyen" la actividad conjunta a medida que trabajan los contenidos. La construcción del conocimiento que llevan a cabo los alumnos se inscribe así en un proceso de construcción más amplio en el que aparecen implicados el profesor/a y los alumnos y que tiene que ver con el conjunto de las actuaciones de uno y otros.

es decir, con lo que hacen y lo que dicen todos los participantes. En suma, las **formas de organización de la actividad conjunta**, las modalidades de interactividad en cuyo marco tiene lugar, cuando lo tiene, el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, **deben ser entendidas a su vez como el resultado de un proceso de construcción que implica por igual al profesor y a los alumnos.**

La segunda implicación del concepto de interactividad sobre la que quiero llamar la atención tiene que ver con la importancia atribuida tanto a lo que "hacen" los participantes como a lo que "dicen". El concepto de interactividad, tal como lo hemos definido y tal como lo manejamos nosotros, obliga a prestar una especial atención a las relaciones existentes entre, por una parte, lo que dicen los participantes y cómo lo dicen, y por otra, lo que hacen y cómo lo hacen. **La actividad discursiva del profesor y de los alumnos**, el discurso educacional, considerado en el marco más amplio de lo que hacen, o mejor aún, considerado como parte integrante de lo que hacen, se convierte de este modo en uno de los ejes fundamentales del análisis de los mecanismos de influencia educativa.

La tercera remite a la **Importancia del contenido y/o de la tarea** en torno los cuales se articula la actividad conjunta de los participantes. En efecto, la manera como el profesor y los alumnos organizan su actividad conjunta no es independiente de la naturaleza del contenido sobre el que están trabajando o de las exigencias

de la tarea que están llevando a cabo (ver, por ejemplo, Stodolsky, 1992, para una ejemplificación de este hecho con contenidos de matemáticas y Ciencias Sociales). Parece en consecuencia extremadamente difícil, si no imposible, profundizar en el estudio de las formas de organización de la actividad conjunta sin una consideración atenta del contenido y/o de la tarea, de su naturaleza, de su estructura y de sus características.

El reconocimiento de estas exigencias, y la necesidad de tenerlas en cuenta en una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa, ha pesado fuertemente en el diseño general de nuestras investigaciones y, muy especialmente, en el tipo de situaciones de observación utilizadas para la recogida de datos y en los procedimientos de análisis de los mismos. Son estas exigencias las que nos han llevado a elegir la **Secuencia Didáctica** (S.D.) como unidad básica de observación, análisis e interpretación en todas las investigaciones en curso. Son estas exigencias las que están en el origen de la decisión de seleccionar y diseñar, para su posterior observación y análisis, Secuencias Didácticas que versan sobre una amplia gama de contenidos y/o tareas de naturaleza y estructura netamente contrastadas.

El concepto de Secuencia Didáctica, tal como lo utilizamos, tiene su origen en una serie de trabajos sobre la actividad de juego y la actividad exploratoria en el parvulario que llevamos a cabo hace ya algunos años (Coll, 1983). Una S.D. es un

proceso de enseñanza y aprendizaje en miniatura y tiene todos los componentes de este tipo de procesos: responde a unos objetivos más o menos bien definidos, se organizó en torno a unos contenidos concretos, hace intervenir un determinado material, contiene previsiones sobre qué van a hacer el profesor y los alumnos, incluye a menudo actividades más o menos formales de evaluación de los aprendizajes realizados por los alumnos, y su planificación y ejecución permite identificar inequívocamente cuándo comienza y cuando finaliza. La S.D. no se identifica necesariamente con "una lección", o con el tiempo dedicado en el transcurso de una jornada escolar a una asignatura determinada. Una S.D. así definida puede incluir varias sesiones y realizarse a lo largo de un período temporal más o menos largo, que en ocasiones abarca varias semanas.

Todas las investigaciones que estamos llevando a cabo comparten la características de utilizar la Secuencia Didáctica como unidad básica de recogida de datos. Además, se ha intentado respetar al máximo las condiciones habituales y el contexto natural en el que se desarrollan las S.D. elegidas para su observación, registro y posterior análisis. En la mayoría de los casos, se ha procedido simplemente a seleccionar, atendiendo a una serie de criterios, S.D. que se producen espontáneamente en las clases, limitándose la intervención de los investigadores a negociar todos aquellos aspectos susceptibles de facilitar el proceso de observación y registro de los datos y de garantizar su fiabilidad

y su pertinencia para los objetivos de las investigaciones. Cuando esto no ha sido posible y se han tenido que crear situaciones ad hoc para registrar S.D. con unas características determinadas, se ha intentado reducir al máximo la artificialidad de las condiciones dejando al profesor/o un amplio margen de maniobra en la definición de la situación y, sobre todo, en el desarrollo de la actividad.

En todas las S.D. observadas y registradas se ha seguido, en términos generales, el mismo procedimiento de recogida de datos. Tras una primera fase durante la cual se negocia con el profesor/a el contenido que va a trabajar y/o la tarea que va a desarrollar con sus alumnos, las condiciones en que va a llevarse a cabo la observación y el uso confidencial de los registros, se procede a una sesión de prueba con el fin de que profesor/a, alumnos y observadores se familiaricen con la situación. Seguidamente, se procede a entrevistar al profesor/a y a los alumnos. En el caso del profesor/a, la entrevista tiene como finalidad obtener información sobre los objetivos que se propone alcanzar, los contenidos concretos que va a trabajar, la metodología y materiales que tiene previsto utilizar, las actividades de enseñanza y aprendizaje que va a proponer a sus alumnos, las expectativas sobre los resultados de aprendizaje, las dificultades con las que previsiblemente van a encontrarse y cómo piensa actuar para superarlas. En el caso de los alumnos/as, la entrevista toma esencialmente la forma de una evaluación inicial de sus conocimientos sobre el contenido y/o la ta-

rea que es objeto de atención en la S.D.

El paso siguiente consiste en un registro audio o vídeo -con o sin registro narrativo complementario, según los casos- de todas las sesiones que conforman la S.D. Finalmente, se procede a entrevistar de nuevo al profesor/a y a los alumnos/as. En el caso del profesor/a, esta segunda entrevista se centra en su valoración de lo sucedido en el transcurso de la S.D. y en una comparación entre las previsiones realizadas en la entrevista inicial y lo efectivamente acontecido. En el caso de los alumnos/as, el objetivo es más bien detectar si se han producido cambios significativos respecto a la evaluación inicial en cuanto al dominio de las tareas y/o al conocimiento de los contenidos trabajados.

Lo dicho basta para tener una visión de conjunto de las situaciones, de los datos y de los procedimientos que utilizamos para registrarlos. Conviene ahora, para seguir con el plan expositivo trazado, que pasemos a ocuparnos brevemente de lo que constituye el objetivo central de la indagación: cuáles son los mecanismos de influencia educativa que operan en la interacción profesor/alumnos y cómo intentamos aproximarnos a ellos.

Algunas hipótesis y preguntas directrices sobre los mecanismos de influencia educativa

Si se acepta que el aprendizaje escolar consiste, como postula la concepción constructivista, en un proce-

so de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad última corresponde al alumno, y si se acepta, como se hace habitualmente desde esta perspectiva teórica, que nadie puede sustituir al alumno en dicha tarea, entonces ¿cómo cabe entender la influencia educativa que trata de ejercer el profesor cuando enseña a sus alumnos? Esta es sin duda una de las preguntas cruciales con las que se enfrenta la concepción constructivista. Hasta tal punto que, según se responda de una u otra manera, nos encontramos de hecho con concepciones radicalmente distintas de la enseñanza y el aprendizaje.... ¡aunque todas se reclamen "constructivistas"! Por nuestra parte, entendemos la influencia educativa

"en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno; y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno (...) por una parte, es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno; es él quien va a construir los significados y la función del profesor es ayudarlo en ese cometido. Pero, por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vehicular los contenidos escolares."

(Coll, 1990, p. 448)

Si concebimos la construcción

del conocimiento que subyace al aprendizaje escolar como un proceso, entonces la ayuda pedagógica ha de concebirse también como un proceso. De ahí que, como hemos afirmado en otras ocasiones (Coll, 1986), no pueda asimilarse la concepción constructivista con una metodología didáctica particular. No creemos que exista una metodología didáctica constructivista; lo que hay es una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista que se rige por el principio de **ajuste de la ayuda pedagógica** y que puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso. El profesor capaz de promover en sus alumnos aprendizajes con un alto grado de significatividad y funcionalidad es el profesor que, entre otros extremos, puede utilizar de forma flexible, atendiendo a las características concretas de cada situación, lo gama más o menos amplia de recursos didácticos de que dispone.

El concepto de ajuste de la ayuda pedagógica nos permite precisar un poco más lo que entendemos por mecanismos de influencia educativa. Al hablar, como lo hemos hecho hasta ahora, de los mecanismos de influencia educativa que se manifiestan en, o actúan a través de, la interacción entre el profesor y los alumnos, nos estamos refiriendo precisamente a los mecanismos que hacen posible este ajuste -en el caso, por supuesto, de que se produzca, lo que no está ni mucho menos garantizado de entrada- entre, por una parte, la ayuda pedagógica del profesor, y por otra, el proceso de construcción

del conocimiento de los alumnos. Lo que intentamos con nuestras investigaciones es identificar, describir y comprender algunas de las maneras como se produce -cuando efectivamente se produce- el ajuste de la ayuda pedagógica.

Nuestras hipótesis directrices sobre los elementos y procesos implicados en el ajuste de la ayuda pedagógica son tributarios, en gran medida, de una serie de trabajos de inspiración vygotskiana y neovygoskiana. La idea de partida de estos trabajos es que la influencia educativa -incluida la que ejerce el profesor cuando "guía" a sus alumnos o "colabora" con ellos en el transcurso de las actividades escolares organizadas en torno a la realización de una tarea, la resolución de un problema o el aprendizaje de unos contenidos- puede llegar a promover el desarrollo cuando consigue arrastrar al niño a través de la **zona de desarrollo próximo** convirtiéndolo en **desarrollo real** -reconstrucción en el plano intrapersonal- lo que en principio es únicamente un **desarrollo potencial** -aparición en el plano interpersonal. A partir de aquí, y utilizando fundamentalmente como base empírica la observación de situaciones diádicas madre/hijo o adulto/niño, han surgido una serie de conceptos y de propuestas teóricas que tratan de explicar cómo progresa el niño a través de las zonas de desarrollo próximo que se crean en sus interacciones educativas con los adultos.

Del conjunto de propuestas formuladas, quizás sea la metáfora del "andamiaje" (scaffolding) introduci-

da por Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner & Ross, 1976) lo que proporciona una visión de conjunto más ajustada sobre la dirección en la que se orienta la búsqueda de explicaciones. Mediante esta metáfora se quiere significar a la vez el carácter necesario de las ayudas, de los andamios, que las agentes educativos prestan al aprendiz, y su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran de forma progresiva a medida que el aprendiz va asumiendo mayores cotas de autonomía y control en el aprendizaje. Al margen de otras consideraciones sobre la metáfora del andamiaje en las que no podemos entrar ahora, lo que queremos subrayar es la idea central de la misma: **la cesión y traspaso progresivos de la responsabilidad y del control** en el aprendizaje. Los adultos que consiguen "andamiar" mejor el aprendizaje de los niños son los que ajustan continuamente el tipo y grado de ayuda a las dificultades que encuentran y a los progresos que realizan estos últimos en la realización de la tarea.

Esta idea aparece una y otra vez, con distintas formas y matices, en la interpretación de las observaciones de situaciones de interacción diádica madre-niño o adulto-niño efectuadas por diferentes autores (Wertsch, 1979, 1988; Wood & Middleton, 1978; Wood, 1980 Rogoff, 1984, 1990). Estos estudios apuntan a la cesión y el traspaso progresivos de la responsabilidad y del control como uno de los mecanismos de influencia educativa cuya identificación persigue nuestro proyecto. Sin embargo, lo

habitual en el contexto escolar es la situación en la que un profesor interactúa con un grupo de alumnos. Este hecho obliga a algunas reservas y explica, por ejemplo, la prudencia de Cazden cuando afirma que

"a causa de los problemas inherentes a un buen ajuste en la instrucción simultánea de un grupo de niños, lo que mejor se adapta a este modelo probablemente sean, la mayoría de las veces, las interacciones del maestro con alumnos individuales."

(Cazden, 1991, p. 117)

Cabe en efecto que sea así, que la cesión y el traspaso progresivos del control y la responsabilidad sea un mecanismo típico de influencia educativa en situaciones de interacción diádica; pero cabe también, y no hay razones para desechar a priori esta hipótesis, que lo sea también en situaciones de interacción no diádica, como las que se producen habitualmente en el aula cuando el profesor y un grupo más o menos numeroso de alumnos abordan conjuntamente un contenido de aprendizaje o tratan de llevar a cabo una tarea cualquiera. Sólo que en este caso cuesta mucho más imaginarse los procedimientos o dispositivos concretos mediante los cuales puede llevarse a cabo la cesión y el traspaso del control y la responsabilidad.

Surgen, de este modo, una serie de preguntas concretas o las que únicamente el análisis de los datos empíricos puede aportar elementos de respuesta: ¿es posible encontrar indicadores de una cesión progresiva

del control por parte del profesor y de una asunción progresiva de la responsabilidad por parte de los alumnos en las S.D. registradas?; en caso afirmativo, ¿es posible identificar los dispositivos -a al menos algunos de ellos- mediante los cuales se produce la cesión del control y el correspondiente traspaso de la responsabilidad?; ¿qué sucede cuando la cesión del control es precipitada o inapropiada y los alumnos no pueden asumir la responsabilidad correspondiente?; ¿qué papel juegan a este respecto algunos factores como la estructura de la tarea, la naturaleza del contenido u otros que hemos ido señalando en los epígrafes precedentes?; etc. He aquí algunas de las preguntas que, a partir de la hipótesis de la cesión y el traspaso progresivos de la responsabilidad y del control, hemos formulado al conjunto de investigaciones que conforman el proyecto.

Nuestra segunda hipótesis directriz, fuertemente inspirada, entre otros, en los trabajos de Edwards y Mercer (1988), tiene que ver con la conjetura de que la cesión y el traspaso progresivos del control y la responsabilidad están íntimamente relacionados con **la construcción progresiva, por parte del profesor y sus alumnos, de sistemas de significados compartidos** a propósito de las tareas, situaciones y/o contenidos en torno a los cuales organizan su actividad. Como hemos señalado en otro lugar (Coll, 1988b), a nuestro entender el aprendizaje escolar, la construcción del conocimiento en la escuela, es en realidad una construcción claramente orientada a compartir significados, mientras que la

enseñanza es el conjunto de actividades mediante las cuales se pretende que el profesor y los alumnos lleguen a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados respecto de los contenidos del curriculum escolar.

Las reflexiones formuladas por Wertsch (1984) con la finalidad de prolongar y profundizar el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próxima nos ayudarán a precisar qué entendemos por "construcción progresiva de sistemas de significados compartidos". Según Wertsch, el adulto y el niño que se implican conjuntamente en la ejecución de una tarea o en el desarrollo de una actividad tienen, cada uno por su parte, una **definición de la situación**, es decir, se representan de una determinada manera la situación y el conjunto de opciones a ejecutar en la misma. Esta definición intrasubjetiva de la situación es probablemente diferente para ambos. Para que pueda establecerse la comunicación es necesario un cierto nivel de **intersubjetividad**: los dos deben compartir, aunque sea parcialmente, una definición de la situación y, además, deben saber que lo comparten. Así pues, o bien no se establecerá la comunicación, o bien es imprescindible que se produzca una **negociación** que desemboque en una **definición intersubjetiva inicial** de la situación. Adulto y niño participan activamente en la negociación, pero su papel, nos advierte Wertsch, es claramente asimétrico: mientras el cambio que el adulto introduce en su definición intrasubjetiva de la situación es el fruto de una estrategia para esta-

blecer la comunicación y, por lo tanto, es un cambio temporal. el que se produce en la definición intrasubjetiva del niño es permanente, o se espera que lo sea, en la medida en que el adulto trata de "arrastrarlo" hacia su propia definición con fines educativos o instruccionales. Añadamos aún que, según el autor, el proceso que permite la negociación entre los dos participantes y el establecimiento de una definición intersubjetiva de la situación depende de que se utilicen "formas apropiadas de **mediación semiótica**".

Dos puntos merecen ser destacados, a mi juicio, en el análisis de Wersch. En primer lugar, al llamar la atención sobre tal hecho de que la construcción de significados compartidos es el fruto de una negociación constante e ininterrumpida de la definición de la situación, obliga a considerar el contexto en el que tiene lugar la actividad conjunta como un elemento esencial del proceso. En segundo lugar, al subordinar los resultados de la negociación al uso de "formas apropiadas de mediación semiótica", pone de relieve la enorme importancia del lenguaje, de sus funciones y usos, para la comprensión de los mecanismos mediante los cuales se ejerce la influencia educativa.

Surge así un nuevo conjunto de interrogantes que el análisis de las observaciones tendrá que afanarse en responder: esta descripción hipotética, esta interpretación elaborada esencialmente, una vez más, para dar cuenta de lo que sucede en situaciones de interacción diádica, ¿es apli-

cable a lo que sucede en las situaciones en las que el profesor interactúa con un grupo de alumnos en el aula?; ¿es posible encontrar indicadores empíricos de una construcción progresiva de sistemas de significados compartidos en las S.D. registradas?; en caso afirmativo, ¿es posible identificar los dispositivos o procedimientos -o al menos algunos de ellos- que la hacen posible?; ¿es posible detectar rupturas, divergencias o malentendidos en la construcción de sistemas de significados compartidos?; ¿mediante qué procedimientos se consigue el establecimiento de una definición intersubjetiva inicial de la situación a partir de la cual iniciar la construcción de sistemas de significados compartidos cada vez más amplios?; ¿juegan algún papel en la definición intersubjetiva inicial de la situación, y también en la posterior construcción de sistemas de significados compartidos, las suposiciones del profesor sobre lo que ya saben o no saben sus alumnos?; ¿juegan algún papel las suposiciones de los alumnos sobre lo que espera de ellos su profesor? etc.

Pero ha llegado ya el momento de hablar, con la brevedad exigida por las circunstancias, de los tipos de análisis mediante los cuales intentamos responder las preguntas planteadas. Habida cuenta de que no puedo entrar en detalles, trataré al menos de exponer las exigencias y propósitos a los que tratan de responder estos análisis.

Exigencias y propósitos de un procedimiento de análisis de los mecanismos de influencia educativa

Una breve recapitulación de los principales elementos aparecidos hasta ahora nos ayudará a centrar la cuestión. La idea básica que nos guía es, como se recordará, que el estudio de los mecanismos de influencia educativa que operan en el nivel de la interacción profesor/grupo alumnos debe centrarse en el análisis de las formas de organización de la actividad conjunta. Asimismo, hemos llegado a la conclusión de que este análisis debe integrar la dimensión temporal y atender a las exigencias y condicionamientos impuestos por la naturaleza del contenido y/o la estructura de la tarea en torno a los cuales se organiza la actividad conjunta. Todo ella nos ha conducido a proponer la Secuencia Didáctica como unidad básica de observación, análisis e interpretación y a incluir, en el diseño de las investigaciones, la observación de secuencias didácticas con contenidos y tareas netamente contrastados. Una serie de reflexiones complementarias nos han conducido, por lo demás, a postular que las formas de organización de la actividad conjunta son ellas mismas el resultado de un proceso de construcción que implica por igual al profesor y a los alumnos y que, en este proceso de construcción, juega un papel de primer orden su actividad discursiva, la interrelación entre lo que dicen y lo que hacen. Por último, inspirándonos en algunos trabajos de orientación vygotskiana y neovygotskiana, hemos

formulado una serie de hipótesis directrices y de preguntas dirigidas a la investigación que suponen, de hecho, orientar el análisis de las formas de organización de la actividad conjunta hacia la búsqueda, en las secuencias didácticas registradas, de indicadores empíricos interpretables en términos de cesión y traspaso progresivos del control y la responsabilidad y de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos.

De este panorama de conjunto, se sigue que el objetivo fundamental del proyecto, tal como se ha ido perfilando y concretando, es el análisis de las formas de organización de la actividad conjunta y de su evolución a lo largo de las secuencias didácticas. Este análisis, sin embargo, puede llevarse a cabo, por así decirlo, a distintos niveles de profundidad y con diferentes propósitos. En lo que nos concierne, el enfoque adoptado nos lleva a distinguir, en una primera aproximación, dos niveles de análisis con dos propósitos claramente definidos.

El primero se centra en **la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos** en torno a la tarea o contenido de aprendizaje y en su evolución a lo largo de la secuencia didáctica. Es un análisis que se sitúa necesariamente en un nivel "macro" y que presenta, como principal dificultad metodológica, la exigencia de una categorización de las actuaciones de los participantes que sea susceptible de reflejar su mayor o menor interconexión, que permita detectar una posible evolución de las mismas a lo largo de la secuencia didáctica y

que atienda a la naturaleza de los contenidos abordados y/o de las tareas desarrolladas. Un análisis de este tipo parece a priori adecuado, entre otros extremos, para aportar elementos de respuesta a las cuestiones antes formuladas sobre la cesión y el traspaso progresivos del control y la responsabilidad en el transcurso de las secuencias didácticas.

El segundo nivel de análisis, por su parte, es una consecuencia de la importancia otorgada a la actividad discursiva de los participantes y se vincula, siguiendo la recomendación de Wertsch, a las formas de mediación semiótica utilizadas. Este análisis, de naturaleza mucho más "micro" que el anterior, tiene como propósito aportar elementos de respuesta a las cuestiones antes formuladas sobre la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos a lo largo de las secuencias didácticas. Desde el punto de vista metodológico, plantea la exigencia, con todas las dificultades que ello supone, de encontrar un procedimiento de análisis susceptible de dar cuenta de **los significados que presentan o vehiculan** los participantes mediante su actividad discursiva y que se someten, de esta manera, a una posible negociación y modificación.

Añadiré aún que ambos análisis tiene un carácter complementario y que deben llevarse a cabo de tal manera que sus resultados respectivos se apayen y se enriquezcan mutuamente en aras de una interpretación integrada. Esta exigencia añadida tiene un doble origen. Por una

parte, el rechazo frontal a disociar la actividad discursiva de los participantes -qué dicen y cómo lo dicen- de su actividad no discursiva -qué hacen y cómo lo hacen- y la convicción de que el estudio de los mecanismos de influencia educativa requiere que ambos tipos de actividad sean considerados de forma interrelacionada en el marco más amplio de la actividad conjunta. Por otra parte, la necesidad de encontrar una relación teóricamente fundamentada entre el proceso de cesión y traspaso progresivos del control y la responsabilidad, que constituye el propósito fundamental del primer nivel de análisis, y el proceso de construcción progresiva de un sistema de significados compartidos, que constituye el propósito fundamental del segundo.

Conviene hacer explícita, a este respecto, una hipótesis complementaria que subyace a todo nuestro planteamiento de análisis y que concierne a dicha relación. Según esta hipótesis, ambos procesos -cesión y traspaso progresivos del control y la responsabilidad y construcción progresiva de un sistema de significados compartidos- son irreductibles el uno al otro y discurren en paralelo, de tal manera que a un avance, un bloqueo o un retroceso en uno de ellos corresponde hasta cierto punto un avance, un bloqueo a un retroceso en el otro. No creemos, por lo demás, que sea posible establecer una relación unidireccional entre ambos procesos. Más bien nos inclinamos, por el momento, a pensar que las influencias se producen en los dos sentidos: la existencia de un conjunto relativamente

amplio de significados compartidos por el profesor y los alumnos respecto al contenido o la tarea permitiría una cesión y un traspaso mayores del control y de la responsabilidad sin que se produzcan problemas; e inversamente, el ejercicio de un control y de una autonomía mayores por parte de los alumnos en el tratamiento del contenido o en la ejecución de la tarea permitiría comprobar hasta qué punto comparten efectivamente entre sí y con el profesor los significados construidos, detectar las lagunas y, en su caso, negociar las discrepancias.

Por una aproximación global al análisis de la práctica educativa

Espero haber sido capaz al menos de transmitir, durante el tiempo que ha durado la exposición, el tipo de preocupaciones que guían nuestras investigaciones y también las grandes opciones teóricas y metodológicas que presiden nuestra aproximación al análisis de los mecanismos de influencia educativa. Quisiera, para terminar, insistir sobre algunas convicciones que están en la base de todo lo que os he expuesto y situar nuestras investigaciones en el marco más amplio de una aproximación global al análisis de la práctica educativa escolar.

Empezando por las convicciones, pienso que seguimos teniendo enormes lagunas respecto a nuestra comprensión de cómo se construye el conocimiento en las aulas, de cómo aprenden los alumnos gracias a la

influencia que ejercen sobre ellos los profesores, de cuáles son los factores y procesos responsables de que los alumnos realicen aprendizajes más o menos significativos en el transcurso de su participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Estas lagunas no son, a mi juicio, sino una manifestación de una carencia más general y más grave que podemos resumir en una sola frase: carecemos, todavía hoy, de una auténtica teoría de la práctica educativa. Pienso que es absolutamente imprescindible colmar estas lagunas y eliminar esta carencia. Mientras no la consigamos, las llamadas de atención sobre la necesidad de estrechar las relaciones teoría-práctica en la formación del profesorado no pasarán de ser un discurso cargado de buenas intenciones epistemológicas con escasas repercusiones sobre lo que sucede en las aulas. No niego la importancia de insistir una y otra vez, como se viene haciendo desde hace ya algunos años, sobre la vinculación teoría-práctica. Simplemente subrayo que, para avanzar en esta dirección, necesitamos algo que hoy todavía no tenemos: una teoría de la práctica. Necesitamos instrumentos conceptuales y metodológicos que faciliten la lectura y la interpretación de la práctica educativa; sin ellos, la reflexión en y sobre la acción docente que suele proponerse como estrategia de formación del profesorado está condenada a moverse en el terreno de las intuiciones.

Desde una perspectiva constructivista, el punto de partida para el análisis de la práctica educa-

tiva debe ser las relaciones que se establecen entre los tres componentes del triángulo interactivo: los alumnos, los contenidos o formas culturales que son objeto de apropiación y los agentes educativos que actúan de mediadores entre unos y otros. Las relaciones entre estos tres componentes del triángulo interactivo se definen en ámbitos o niveles distintos, aunque interconectados, de tal manera que, en cada uno de ellos, las relaciones pueden tomar formas distintas e incluso contradictorias. Una aproximación global al análisis de la práctica educativa exige estudiar estas relaciones en, al menos, tres ámbitos o niveles claramente diferenciados.

En primer lugar, tenemos el ámbito o nivel en el que se definen las relaciones alumnos-cultura en términos generales; es el ámbito o nivel del currículum oficial, del Diseño Curricular Base en la terminología de la reforma; pero no sólo del currículum oficial y del Diseño Curricular Base, sino también de todos los elementos que configuran de una determinada manera el Sistema Educativo.

En este ámbito se definen, más o menos explícitamente según los casos, las relaciones que el grupo social -o los grupos sociales dominantes, para ser más precisos- desean o proyectan que los alumnos establezcan con la cultura. En este ámbito se define también, de nuevo más o menos explícitamente según los casos, el papel que van a jugar los profesores, los centros escolares y el Sistema Educativo en su conjunto como mediadores entre los alumnos y las formas culturales.

En segundo lugar, tenemos el ámbito o nivel correspondiente al centro escolar. En él se definen de nuevo las relaciones alumnos-contenidos-profesores, definición que no siempre ni necesariamente concuerda con la establecida en el ámbito o nivel precedente. Esta definición se plasma en una serie de decisiones -qué saberes o formas culturales se seleccionan, a cuáles se da prioridad, cuáles son objeto de ampliación, cómo se presentan a los alumnos, cómo se organizan, etc.- incluidas en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del Centro.

Finalmente, encontramos el ámbito o nivel del aula, en el que se vuelven a definir las relaciones entre los tres componentes del triángulo interactivo mediante el contacto directo entre ellos. Cuando se habla de "currículum en acción", se piensa habitualmente en este ámbito o nivel de la práctica educativa. Es en él donde se sitúan nuestras investigaciones sobre los mecanismos de influencia educativa.

Una aproximación global al análisis de la práctica educativa debería contemplar las relaciones entre los tres componentes del triángulo interactivo en cada uno de estos niveles. Y debería, además, indagar las interconexiones, determinaciones mutuas y posibles contradicciones entre los tres niveles. El análisis de los mecanismos de influencia educativa tal como nosotros lo abordamos es pues tan sólo una pequeña parcela de lo que debería ser una aproximación global al análisis de la práctica educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAZDEN, C.B. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Paidós/M.E.C. (Publicación original en inglés en 1988).

COLL, C. (1983) Interactividad e interacción. Bases para un análisis psicoeducativo de la gestión del proceso de enseñanza/aprendizaje. Documento interno no publicado. Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.

COLL, C. (1986) Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona: Paidós, 1991).

COLL, C. (1988a) Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación. Barcelona: Barcanova.

COLL, C. (1988b) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Infancia y Aprendizaje, 41, 131-142 (Reproducido en C. Coll, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós).

COLL, C. (1990) Un marco de re-

ferencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza, pp. 435-453.

EDWARDS, D. & MERCER, N. (1988) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós/M.E.C. (Publicación original en inglés en 1987).

GREEN, J.L., WADE, R. & GRAHAM, K. (1988) Lesson construction and student participation: a sociolinguistic analysis. In J.L. Green & J. Harker (Eds.), Multiple perspectives analysis of classroom discourse. Norwood, New Jersey: Ablex, pp. 11-47.

POZO, J. I. (1987) Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Madrid: Visor.

POZO, J.I. (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

ROGOFF, B. (1984) Adult assistance of children's learning. en T.E. Rapahel (Ed.), The context of school-based literacy. New York: Random House.

ROGOFF, B. (1990) Apprenticeship in thinking. Oxford: Oxford University Press.

SCHÖN, D.A. (1992) La formación del profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el

aprendizaje en los profesiones. Barcelona: Paidós/M.E.C. (Publicación original en inglés en 1987).

STODOLSKY, S. (1991) La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Barcelona: Paidós/M.E.C. (Publicación original en inglés en 1988).

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

WERTSCH, J.V. (1984) The zone of proximal development: some conceptual issues. En B. Rogoff & J.V. Wertsch (Eds.), Children's learning in the zone of proximal development. New Directions for Child Development, nº 23, 7-18. San Francisco, California: Jossey-Bass.

WERTSCH, J.V. (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós (Publicación original en inglés en 1985).

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.

WOOD, D.J., BRUNER, J.S. & ROSS, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.

WOOD, D.J., WOOD, H.A. &

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

LO QUE LOS PROFESORES DE MATERIAS SOCIALES APORTAN A LA CLASE

Stephen J. Thornton

Teachers College,
Universidad de Columbia

Traductor: José Pérez Escobar
Campus de Almería.

No es ningún secreto la existencia de un viejo abismo entre los objetivos, oficialmente aprobados, de la enseñanza de estudios sociales y su práctica (Cuban, 1991; Gross, 1952; Thornton, 1991). La razón oficial de los estudios sociales es educar ciudadanos que piensen y sean humanitarios. Sin embargo, la práctica de muchos profesores sugiere una definición de la materia que no va más allá de la mera transmisión de información derivada de la historia, la geografía y las ciencias sociales, para fines de socialización según la escuela existente y las normas sociales. Aunque parece existir un nexo obvio entre las preguntas que el joven se hace sobre sí mismo y el mundo, en su proceso de maduración, y la materia del curriculum de estudios sociales, sin embargo, los niños y adolescentes americanos en general no perciben la relevancia para sus vidas de las lecciones de estudios sociales. Como John Goodlad (1984) concluyó, de un estudio de 38 escuelas esparcidas a través de los Estados Unidos, los temas incluidos en los estudios sociales "aparecen como de gran interés. Pero algo extraño parece haberles ocurrido en el camino hacia la clase" (p. 212).

Durante el siglo pasado, los reformadores han intentado cambiar la práctica de los estudios sociales (Cuban, 1991). Los esfuerzos de cambio de los reformadores se han realizado típicamente "de arriba hacia abajo", es decir, mediante imposición de reformas en el curriculum, sistema de evaluación y enseñanza (Hertzberg, 1981). A pesar de las prescripciones sobre evaluación, libros de texto,

currículos, estrategias de enseñanza, etc., la práctica de los estudios sociales ha sido notablemente resistente al cambio fundamental (Cuban, 1991). En parte es debido a la descentralización tan grande que existe en la enseñanza americana: casi 15.000 distritos escolares que, al menos hasta hace poco, han disfrutado de una considerable autonomía. Sin embargo, la ineficacia de los mayores esfuerzos de reforma ha tenido también una causa más fundamental: el hecho de que una enseñanza eficaz no se logra a base de decretos. Una vez que la puerta de la clase se ha cerrado, los profesores tienen una gran autonomía para enseñar como quieran. Sostengo en este sentido, que los profesores son mejor caracterizados como ("porteros") (1) "controladores".

Al caracterizarlos así me estoy refiriendo a las decisiones diarias que los profesores hacen con relación a la materia y experiencias a las que los estudiantes tienen acceso, y a la naturaleza de ambas. Utilizaré la expresión ("hacer de portero") "efecto control", para referirme a las decisiones que adoptan los profesores respecto del currículo y la enseñanza, y también a los criterios que utilizan para estas decisiones (Thornton, 1991, p. 237).

Cada profesor guardará la puerta según su estructura de referencia. Con otras palabras, puesto que no se puede enseñar todo, el profesor, inevitablemente, tiene que seleccionar según "un marco de conocimiento y valores más o menos conscientemente establecido" en su mente (Beard,

1934, p. 182). El efecto

(1) "Porteros" podría ser sustituido por controladores y "efecto portero" por efecto control.

"control" aparece en toda enseñanza. Incluso con currículos altamente prescriptivos, como el reciente currículum nacional aprobado en Inglaterra, los observadores han notado que los profesores, frecuentemente, interpretan el currículum de forma diferente a sus creadores (Knight, 1991).

El efecto "control" está permanentemente presente en el trabajo de los profesores. Antes, durante y después de la enseñanza, los profesores deben responder a cuestiones de control: "¿Debería utilizar una ficha o un trabajo escrito como actividad culminante para la unidad América del Sur?" "¿Serán capaces mis estudiantes de interpretar este mapa-recorrido del sudeste asiático si primero no revisamos las cuestiones de escala e historia?" "¿Debería ignorar la curiosidad de Jill sobre las circunstancias que rodearon el asesinato de Lincoln para poder introducir la unidad de la Reconstrucción?" "¿Significan las pobres respuestas de los escolares en sus trabajos de casa, que es necesario repasar el tema al día siguiente?"

El hecho de que los profesores actúen como controladores no significa necesariamente que panderen de un modo consciente direcciones alternativas de acción a que evalúen sus supuestos. Ni tampoco significa que sean totalmente conscientes de toda la discreción que se les supone a

la hora de tomar decisiones en el campo curricular-instruccional. Como veremos más abajo, el efecto control está a menudo basado en supuestos y convenciones no examinados. Jahn Dewey (1938/1964) trató sobre esto cuando condenó "una educación dirigida ciegamente bajo el control de las costumbres y tradiciones no examinadas, o como respuesta a presiones sociales inmediatas" (p. 17). No obstante, total o parcialmente fundamentado, el guardar la puerta parece ser el único y más importante determinante de las experiencias de los investigadores en las clases de estudios sociales (Shaver, Davis y Helburn, 1980).

Hasta aquí he indicado que el concepto "gatekeeping" (portero) es inevitable y de capital importancia para explicar por qué la práctica de estudios sociales va como va. En el resto de este documento, analizaré los tres componentes principales del "gate keeping": (1) el significado de los estudios sociales, (2) planificación de los estudios, y (3) estrategia educativa en los estudios sociales, y algunos ejemplos de cada componente. Para terminar, regresaré a las implicaciones de mis argumentos para la formación del profesor.

1. Portería y el significado de los estudios sociales.

Las opiniones del profesor sobre el significado de los estudios sociales, están determinadas por un número de factores que incluyen sus opiniones sobre la sociedad, su concepto de aprendizaje y su concepción de la

materia. Utilizaré dos estudios sobre los significados que los profesores dan a los estudios sociales para ilustrar la interconexión entre sus opiniones y sus acciones.

El primer ejemplo procede de una investigación sobre tres maestros de escuela primaria que realicé a finales de 1980. Quería saber cómo enseñaban las materias sociales (Thornton, en prensa; Thornton y Wenger, 1990). Los administradores de la escuela habían catalogado a cada uno de los maestros de excelentes y totalmente entregados. Estaban enseñando a los niños de cuarto curso (entorno a los nueve años) las regiones físicas del mundo, tales como desiertos, bosques y praderas. Desde el principio, los tres maestros reconocieron que lo que habían elegido enseñar estaba constreñido por factores tales como la disponibilidad de material educativo y la guía curricular. Sin embargo, a través de extensas observaciones y entrevistas, se hizo patente que dentro de estas amplias limitaciones ellos habían tomado decisiones, en su mayor parte, sobre la base de tres criterios entrelazados: (1) un compromiso por exponer los hechos y las técnicas principales según el libro de texto, (2) una consideración del cómo y cuánto serían capaces de aprender sus alumnos, y (3) sus opiniones sobre la materia de estudios sociales, vgr. sobre las regiones físicas del mundo (Thornton, en prensa).

Utilizaré sus opiniones sobre la "cantidad" para ilustrar cómo funcionó su actividad de porteros. Los tres maestros se declararon a favor de

una extensión amplia de regiones. Aunque los administradores no obligaron a los maestros a explicar todas las regiones de la guía curricular y el libro de texto, éstas, sin embargo, sentían la necesidad de tratar una extensión amplia de temas. Un tratamiento muy superficial derivaba de esta obligación de la cantidad. Simplemente había poco tiempo para explicar a fondo todas las regiones del curriculum. Además, todos eran conscientes que un tratamiento superficial podía impedir un aprendizaje útil. No obstante esto, los maestros aceptaron la superficialidad como un precio a pagar por la cantidad.

El segundo ejemplo procede de un estudio de siete profesores de materias sociales en tres institutos (McKee, 1988). Los profesores estaban comprometidos en un proyecto para fomentar el pensamiento crítico en las clases de sociales. El pensamiento crítico era definido en el proyecto como "esencialmente un planteamiento y seguimiento de cuestiones sobre las ideas que uno se encuentra" (McKee, 1988, p. 445). Esta definición, sin embargo, se oponía a lo que los profesores creían sobre la práctica de estudios sociales. En efecto, los profesores consideraban las clases de estudios sociales como lugares ordenados donde la motivación estudiantil es baja. Con estos criterios en mente, prefirieron hechos nada ambiguos a una concepción abierta del pensamiento crítico. En consecuencia, los profesores concibieron, planificaron y enseñaron las técnicas curriculares de pensamiento crítico de modo diferente a las intenciones de sus promotores. En

realidad, sustituyeron el significado propuesto por los promotores por su propia concepción del pensamiento crítico.

2. Portería y planificación de estudios sociales.

Los profesores tienden a concebir la planificación como resultado de dos empresas en gran parte distintas: consideran las decisiones educativas como su propia responsabilidad y el curriculum como algo impuesto por autoridades extrañas. Por supuesto, esta distinción no es real puesto que las decisiones de planificación de los profesores, tanta si son consciente como si no lo son, configuran en su mayor parte el curriculum que es lo que finalmente cuenta: el curriculum operacional se decretó en las clases. Además, los profesores tienen, frecuentemente, prioridades a la hora de planificar, diferentes de las de los educadores universitarios, promotores de curriculum y políticos.

Mientras que el último grupo tiende a poner énfasis en los objetivos de la materia, los profesores, típicamente, consideran más importante la factibilidad y socialización a la hora de la planificación. Por ejemplo, investigadores que estudiaron los primeros años de la enseñanza media hicieron el siguiente descubrimiento: "La utilización del curriculum en cada clase aparecía menos determinado por los cursos de estudio que por las opiniones de los profesores, institucionalmente sancionadas, y las interacciones profesor-alumno"

(Cornbleth, Korth y Dorow, 1983, p. 20). Este énfasis sobre las dimensiones prácticas de la planificación resultó evidente en un estudio de 12 profesores del nivel primario, en el que el investigador concluyó, entre otras consideraciones, que los profesores habían planificado las lecciones de materia social con probabilidad de interrupciones periódicas (McCutcheon, 1981). Similarmente, y aunque el libro de texto suministraba el contenido para la mayor parte de las lecciones, los profesores realizaron selecciones del libro de texto sobre bases tales como ajuste del contenido con el tiempo de enseñanza disponible y su capacidad para ser fácilmente seguido en la clase (McCutcheon, 1981). Estas dimensiones prácticas de la planificación realizada por profesores resulta evidente tanto en la fase previa (planificación preactiva) como durante el ejercicio de la enseñanza, no solamente lo hacen por razones académicas sino también por razones de gestión como p.e., no interrumpir las familiares rutinas de la clase (Parker & Gehrke, 1986).

Tanto como las consideraciones prácticas, las prioridades en la planificación de los profesores difieren también de las de los educadores de estudios sociales ubicados fuera de la clase, puesto que los primeros ponen más énfasis en la socialización de los estudiantes. Esta socialización toma dos formas principales. En primer lugar, los profesores desean preparar a sus alumnos para lo que viene después. Así, por ejemplo, los alumnos deben prepararse para las exigencias de contenido y habilidad requeridas en cursos

posteriores. De este modo, los profesores planifican frecuentemente las actividades basándose en el libro de texto, puesto que consideran que el éxito posterior de los alumnos depende del aprendizaje realizado a través de este material. En segundo lugar, los profesores intentan también enseñar actitudes imperantes en la sociedad americana. Esto conduce, típicamente, a la enseñanza de la aceptación acrítica de creencias ampliamente extendidas tales como la obediencia al principio de la ley y el respeto a los derechos del otro (Shaver, Davis, and Helburn, 1980, p. 9).

En resumen, las objetivos del profesor son, con frecuencia, diferentes de las planificados por educadores y políticos, fundadas éstas en criterios extraescolares. Estos últimos apenas prestan atención a la realidad de la clase, dato que los profesores consideran fundamental para una adecuada planificación.

3. Portería y estrategia educativa en los estudios de sociales.

La enseñanza de estudios sociales ha estado tradicionalmente dominada por la recitación y explicación, controladas por el profesor, del libro de texto (Cuban, 1991). Aunque existe amplia evidencia de que estas disposiciones educativas son típicas de muchas clases de sociales, probablemente de la mayoría, sin embargo esto no significa que los puntos de vista de los profesores sobre lo enseñanza deseable sean similarmente

uniformes. Más bien parece existir una uniformidad considerable en las disposiciones educativas a pesar de las diferencias en las aspiraciones de los profesores (Evans, en prensa). Ahora bien, si los profesores varían en sus aspiraciones ¿por qué entonces no varían las disposiciones educativas?.

Más allá de las simplistas y, con frecuencia, superficiales explicaciones, tales como la falta de compromiso de los profesores, encontramos dos respuestas principales. Aunque no sean totalmente consistentes, éstas acentúan causas diferentes. La primera explicación pone en evidencia que las disposiciones educativas dominantes en la actualidad son el producto de las múltiples exigencias ante las que se encuentran los profesores, y ante las que deben acentuar los medios efectivos para resolverlas cada día. Por ejemplo, ordinariamente un profesor de instituta es responsable de cinco clases con 25 o 30 alumnos cada una. Encontrarse con las necesidades de 125 a 150 estudiantes cada día en varias materias diferentes (vgr., historia mundial, economía, historia de los Estados Unidos) obliga a los profesores a la rutina y a las atajos. No es realista esperar que los profesores atiendan individualmente a cada alumno cada día, o que gradúen el trabajo de cada estudiante todos los días. Bajo esta luz, la recitación, explicación y los tests puntuados mecánicamente son respuestas comprensibles y lógicas a las exigencias impuestas a los profesores. Son precisamente estos problemas los que han motivado a reformadores como TheodoreSizer (1984) a sugerir la reestructuración de las respansabi-

lidades de curso de cada profesor para que éstos pasen un tiempo más dilatado con un grupo más reducido de alumnos.

La segunda explicación pone en evidencia el viejo divorcio entre la administración escolar y los objetivos educativos a los que se supone que sirven las escuelas. Por ejemplo, Linda McNeil (1986) señaló que los administradores están a menudo preocupadas con el control y la eficacia. Hechos como el listado de clases y la supervisión del comportamiento del alumno en el vestibulo tienen normalmente más peso en la mente de los administradores que la sustantiva dirección curricular-educativa. En consecuencia, incluso profesores serios y comprometidos pueden encontrar a nivel escolar pocas prioridades que le sirvan de ayuda para sus objetivos educativos. Como resultado, concluye McNeil (1986), los profesores pueden también acentuar el control y la eficacia que deriva en mínimas exigencias académicas a cambio de que el alumno se someta a las reglas de la clase.

A pesar de este marco tan poco atractivo de las circunstancias que rodean la enseñanza, es también evidente que una adecuada enseñanza y una variedad de técnicas educativas caracterizan a un número significativo de clases. Ha ido creciendo el interés de los profesores, que obtienen éxito en atraer a sus alumnos, sobre lo que puede aprenderse acerca de la enseñanza de los estudios sociales. Por ejemplo, he estudiado a tres profesores de un mismo instituto, con alum-

nos semejantes, con el mismo libro de texto y guía curricular, y he encontrado importantes diferencias en objetivos, planes educativos y resultados de aprendizaje (Thornton, 1988). Un profesor en particular utilizaba una gran variedad de estrategias educativas y obtenía un gran éxito, a corto y a largo plazo, en atraer y motivar a sus alumnos. (Thornton, en prensa b). En general algunos profesores obtienen éxito en llegar a sus alumnos, incluso en escuelas pobres.

También se pone cada vez más de manifiesto que no se puede asumir, como a menudo se ha hecho, que la educación "tradicional" como la explicación y recitación no sean motivantes para los estudiantes. Un número de casos estudiados han documentado que profesores que utilizan técnicas diferentes obtienen éxito en la motivación de los alumnos (Brophy, en prensa). En consecuencia, la sola presencia o ausencia de una estrategia educativa particular no debería considerarse como criterio adecuado de la transcendencia educativa de la que ocurre en la clase.

4. Implicaciones para la educación del profesor de sociales.

Me he esmerado en subrayar que el efecto partería es inevitable. Más aún, este proceso de traducción del curriculum oficial en curriculum operacional es multifacético y sometido a un contexto. Incluso en los sistemas escolares estrechamente unidos, más camunes aquí en Europa que allende el Atlántico, la partería del

profesor es un elemento determinante crucial de lo que ocurrirá en clase. No existe un curriculum de "comprobación del profesor" ni tampoco un modo excelente de enseñar a actuar a todos los profesores en todos los contextos. Así las cosas, ¿qué implican para la investigación y práctica de la educación del profesor?.

En primer lugar, la educación del profesor requiere estar más fundamentada en la acción de partería y las responsabilidades que derivan de ella. Puesto que la acción de partería es, normalmente, el principal determinante de lo que ocurre en clase, incumbe al educador del profesor suscitar la consciencia de cómo se produce esta acción y sus consecuencias educativas, tanto en la fase previa como durante el ejercicio docente. Más particularmente, los profesores deben ser avisados del carácter ecológico de esta acción: e.d., lo que creen sobre el significado de los estudios sociales está conectado con su planificación, la cual está conectada con su enseñanza. Así, mientras los profesores conciben su responsabilidad como un mero "instrumenta" del curriculum más que como una "construcción" del curriculum, la reforma de otros aspectos de sus responsabilidades de partería no puede ser mas que superficial (véase Zumwalt, 1989).

En segundo lugar, los investigadores y los políticos de los Estados Unidos han puesto una gran fe en ordenar reformas en las prácticas de clase. Sin embargo, si tengo la mitad de razón en lo que he dicho sobre la acción de partería, parece improba-

ble que una reforma pueda ser mandada. Por supuesto, los profesores pueden ser obligados a ciertas prácticas, tales como la utilización de un cierto libro de texto o una técnica de enseñanza particular, pero no debería confundirse ésto con una verdadera reforma que se traducirá en una enseñanza permanentemente más reflexiva. Esto solamente puede ocurrir con la conformidad de los profesores.

En tercer lugar, necesitamos también repensar las relaciones entre los educadores universitarios y los educadores escolares. Al menos en los Estados Unidos ambos grupos tienden a observarse con cierta sospecha; los últimos ven a los primeros poco preocupados de los problemas reales que les afectan y demasiado preocupados de la investigación que aparentemente tiene poca relevancia para la práctica educativa. Los profesores universitarios, por otra parte, ven a los otros profesores demasiado preocupados del "saco de trucos pedagógicos" que les permitirá pasar el día, e insuficientemente reflexivos sobre sus prácticas (Shaver, 1979). Aunque hay algo de verdad en estos estereotipos, está claro que ambos grupos han sido obstáculos para la reforma de los estudios sociales.

Como Nel Noddings (1988) ha sugerido, es absolutamente posible una relación más constructiva entre profesores e investigadores. Por ejemplo, más que censurar a los profesores por no "aplicar" los hallazgos de la investigación -cuya relevancia para la práctica es casi siempre limitada-

los investigadores podrían gastar el tiempo en indagar en los problemas con los que se confrontan los profesores y en construir un programa de investigación sobre cuestiones mutuamente elaboradas. Una aproximación similar podría, con seguridad, informar el ejercicio docente también.

En conclusión, considerar a los profesores como porteros no significa ni glorificarlos ni condenarlos; es un reconocimiento de sus múltiples responsabilidades en la determinación y realización del curriculum y también que nosotros, educadores de profesores e investigadores, tenemos la responsabilidad de ayudar a prepararlos para que guarden la puerta curricular tan seriamente como sea posible. La teoría y la práctica en la educación del profesor pueden únicamente vincularse cuando teóricos y prácticos reconocen todos que la enseñanza realmente los compromete.

NOTA: Este trabajo fue preparado para el "IV Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales", Gerona, España, 8-10 de Abril de 1992. Agradezco a mi colega Michael Whelan las críticas realizadas a una primera versión de este trabajo.

Referencia

Nota: como todos los títulos citados son originales, no pueden ser traducidos. Requieren ser citados tal y como aparecen en la ponencia original. Solamente puede ser traducida la aclaración "in press" puesta entre paréntesis en el documento original: "en prensa".

BIBLIOGRAFIA DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

(Posterior a 1.990)

Libros

AA.VV. (1990): Actas del I Congreso Jaén, siglos XVIII-XIX. E.U. Prof. EGB. U. Granada. Jaén

AA.VV. (1990): Experiencias; Ciencias Sociales. MEC. Madrid.

AA.VV. (1992): Aplicaciones de los métodos informáticos en G^a, H^o y C.C.S.S. MEC. Madrid.

AA.VV. (1992): El vídeo en el área de Ciencias Sociales. MEC. Madrid.

AA.VV. (1991): Metodología interdisciplinaria para la enseñanza de las C.C.S.S. ICE Universidad. Córdoba.

AA.VV. (1991): Modelo de programación para el área de C.C.S.S. en la Secundaria Obligatoria. Síntesis. Madrid.

AA.VV. (1990): D.C.B. de Geografía, Historia y Ciencias I.C. .E. Sociales. Análisis crítico. Universidad. Zaragoza.

AA.VV. (1991): Segundas Jornadas de Didáctica de la Geografía. A.G.E. Junta Castilla y L.

AA.VV. (1990): Primeras Jornadas de Didáctica de Geografía. Ecir. Paterna.

ANSON, A. y otros (1990): Aspectos didácticos de Geografía e Historia. Encuentros didácticos de la G^a e H^o. ICE, U. Zaragoza. Zaragoza.

BEZALGETTE, C. (1991): Los medios audiovisuales en E. Primaria. Morala. Madrid.

BENEJAM, P. (1991): Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Geografía). I.C.E. Universidad. Zaragoza.

CALAF, R. ROQUER, S. (1990): L'estudi de la població. Dones, homes, joves, vells, rics, pobres. Graó. Barcelona.

CARRETERO, M. y otros (1989): La enseñanza de las C. Sociales. Visor. Madrid.

CÁRDENAS, I. Y OTROS (1991): Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria. Sec. Public. Universidad. Murcia.

CALAF, R. (1991): Ensenyament de la Geografia a l'escola. Barcelona.

CALDERO, J. (1990): Experiencias didácticas en Ciencias Sociales. I.C.E. Universidad. Salamanca.

CALLEJO, M.L. Y LLOPIS, C. (1992): Planos y Mapas. Actividades interdisciplinarias para representar el espacio. Narcea. Madrid.

COLL, C Y OTROS (1992): Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y Santillana. Aprendizaje de conceptos, proc. y act. Aula XXI. Madrid.

DEPART. DIDACTICAS ESPECIALES U. CORDOBA. (1990). Materiales del Area de Didáctica de las CC.SS. U. Córdoba. Córdoba.

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1992). Propuesta de Secuencia. Conocimiento del Medio. Escuela Española S.A. Madrid.

FERNÁNDEZ BENÍTEZ, V. (1992). Introducción a procedimientos de C.C.S.S. a partir del entorno. I.C.E. Universidad. Santander.

FERRER, A. (1992): La Geografía, la Historia y el Arte en la Educación Secundaria. Edición propia. Granada.

GARCIA RUIZ, A.L. Y LICERAS RUIZ, A. (1990): Estudio geográfica y didáctica de una explotación agropecuaria; la cooperativa de los pastoreos. Granada I.C.E.

GARCIA RUIZ, A.L. y LICERAS RUIZ, A. (1993): Aproximación didáctica al estudio del medio rural. Granada. Impredisur.

GARCIA IGLESIAS, X.M. y otros (1990): Historia de Arte. COU. U. Santiago de Compostela. Santiago Compostela.

GARCIA PEREZ, F.J. (1991): Didáctica de las CC.SS.: Geografía e Historia. ICE. U. Sevilla. Sevilla.

GOMEZ ESPELOSIN, F.J. y otros (1990): Pautas para una seducción. Ideas para una nueva asignatura: cultura clásica. ICE, U. Alcalá de Henares. Alcalá de Henares.

GRUPO 13-16 (1990): Taller de Historia. Proyecto curricular de CC.SS.: Guía didáctica. De la Torre. Madrid.

GÓMEZ ORTIZ, A. (1992): Sobre el contenido paisaje en la enseñanza obligatoria. Dpto. Geografía Univ. Barcel. Barcelona.

GRUPO CRONOS (1991): Proyectos de Enseñanza de Ciencias Sociales. Secundaria Obligatoria. Amarú. Salamanca.

HERNANDEZ CARDONA, X. (1990): Ensenyar Història de Catalunya. Graó. Barcelona.

HIDALGO DE TORRALBA, M^a.D. (1989): Diseño curricular de área de Ciencias Sociales. C.E.J.A. Sevilla.

LE GOFF, J. (1991): Pensar en la Historia. Modernidad, presente, progreso. Paidós. Barcelona.

LATORRE, A. MARTÍNEZ SALVA, F. (1992): Situaciones educativas en Ciencias Sociales. E. Univ. Prof. E.G.B. Valencia.

LUIS, A. Y GUIJARRO, A. (1992): La enseñanza de la Geografía. Guía Introductoria. Serv. Pub. Univ. Santander. Santander.

MERCHAN, F.J. y GARCIA, F.F. (1990): Proyecto Guadalquivir. Para comprender la Historia. Libro del profesor. Oromana. Sevilla.

MAESTRO, P. (1992): Implicaciones... D.C.B., C.C.S.S., Geografía, Historia... I.C.E. Universidad. Zaragoza.

MARTÍN MARTÍN, P. (1990): Area de Geografía, H^a y C.C.S.S.: Unidades Didácticas. C.A. y M.P. Madrid.

MASSOBRINO, V. (1991): Otra propuesta para C.C.S.S. en la Escuela Primaria. Braga. Buenos Aires.

Palencia, T. (1990): Nuevas formas en el aprendizaje-enseñanza de la Historia. CEP. Villacañas.

SURALLÉS, A. VENTURA, M. (1990): Un mundo para todos. Plenty.

SANTOS, M. (1990): Por una Geografía nueva. Espasa Calpe. Madrid.

UBIETO, A. (1991): La Historia y su didáctica. Base bibliográfica para su estudio. ICE Universidad. Zaragoza.

ZUCCHINI, G.L. (1990): Educare all'ambiente. Una lettura didattica dei beni naturali e culturali. La Nuova Italia. Firenze.

Artículos

AA.VV. (1990): Nuevas áreas curriculares: El Paisaje. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía nº177.

ASENSIO, M. (1993): Secuenciación del aprendizaje del conocimiento histórico. Barcelona, Aula de Innovación Educativa nº10.

BATLLORI, R. Y PAGES, J. (1990): El D.C. en C.C.S.S. Estado de la cuestión. Bol. Asociación C.C.S.S. (nº1). Córdoba.
BORREGO, C. (1990): La educación para la vida en sociedad. Un ámbito para el desarrollo socio-afectivo en el curriculum escolar. Sevilla, Investigación en la Escuela nº12.

CALERO, C. Y FERNÁNDEZ-PELLO, L. (1990): La Geografía en la formación de los nuevos profesores. Rvta. Publicaciones 8 (nº18). Melilla. Univ. Grad.

CARMEN, L. del (1993): Una propuesta práctica para analizar y reelaborar las secuencias de contenidos. Barcelona, Aula de Innovación Educativa nº10.

CARRO, A y PALLAROLS, J. (1990): A la Geografía desde la Literatura. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía nº171.

CASTAN, G., CUESTA, R. y FERNANDEZ, M. (1992): Los contenidos de enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales. Barcelona, Aula de Innovación Educativa nº8.

COMES, P. (1993): Los procedimientos en Geografía. Barcelona, Aula de Innovación Educativa nº10.

CRESPO, J. Y RODRÍGUEZ, J.C. (1990). La innovación didáctica en la enseñanza de la Geografía en España. Bol. Asoc. Geógrafos Esp. (nº8).

CRUZ, M. (1990): Las elecciones: unidad didáctica para el ciclo 12-14 de EE.MM. Granada, Revista de Educación de la Universidad de Granada nº4.

GARCIA, F.F. (1990): Trabajar con mapas históricos. Sevilla, Investigación en la Escuela nº10.

GARCIA RUIZ, A.L. (1993): "El mantenimiento de los contenidos en la enseñanza de la Geografía" Ponencia presentada en el VIIº Encuentro nacional de Profesores de Geografía. Lisboa. Actas.

GARCIA RUIZ, A.L. y LICERAS RUIZ, A. (1990): El estudio del medio en los centros escolares de Granada. Granada, Revista de Educación de la Universidad de Granada nº3.

GARCIA RUIZ, A.L. LICERAS RUIZ, A. y PLATA SUAREZ, J. (1991): El nuevo perfil del profesor de Geografía que contempla la LOGSE y los Diseños Curriculares Base. Burgos, Actas de las II Jornadas de Didáctica de la Geografía.

GARCIA RUIZ, A.L., LICERAS RUIZ, A. y PLATA SUAREZ, J. (1991): Las técnicas geográficas en los D.C.B.: Etapa Secundaria Obligatoria. Burgos, Actas de las II Jornadas de Didáctica de la Geografía.

GARCIA RUIZ, A.L., LICERAS RUIZ, A. y PLATA SUAREZ, J. (1992): La observación del medio rural en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Foro de las Ciencias y las Letras nº14.

GARCIA RUIZ, A.L., LICERAS RUIZ, A. y PLATA SUAREZ, J. (1992): Los contenidos de Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Primaria. Santiago, Actas del Congreso Internacional de Didácticas Especiales.

GRUPO GAIA (1990): Consumo y residuos sólidos humanos. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía nº186.

HERNANDEZ, F.X. y SANTACANA, J. (1992): El futuro de la Historia en la Reforma educativa. Barcelona, Aula de Innovación Educativa nº8.

HERRERO, CL. (1990): La Didáctica de la Geografía en las Es. Univ. de Magisterio. Bol. Asoc. Geog. Esples (nº8).

LOPEZ FACAL, R. (1992): Mapas conceptuales y enseñanza de las Ciencias Sociales. Barcelona, Aula de Innovación Educativa nº8.

LICERAS RUIZ, A. (1991): "La motivación por el aprendizaje de las Ciencias Sociales. El caso de la Geografía". Revista de Educación de la Universidad de Granada, nº 5.

MAESTRO, P. y SOUTO, X. (1990): Los contenidos en el curriculum de Geografía e Historia. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía nº180.

MARTINEZ, J. y MUÑOZ, M. (1992): Estudio

de una zona rural. Barcelona, Aula de Innovación Educativa nº8.

PAGES, J. (1990): Un proyecto: El estudio de la Sociedad. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía nº178.

PASCUAL ACOSTA, A. (1990): Un modelo de acción socioeducativa. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía nº179.

PERALTA JUAREZ, J. (1990): Nuevas áreas curriculares: El Parque. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía nº177.

ROZADA, J.M. (1992): La enseñanza de las Ciencias Sociales: Una cuestión "indisciplinada", necesariamente. Barcelona, Aula de Innovación Educativa nº8.

SANCHEZ INIESTA, T. (1993): Aplicación de los mapas conceptuales a la elaboración de secuencias en el área de Conocimiento del Medio. Barcelona, Aula de Innovación Educativa nº10.

SANCHEZ OGALLAR, A. (1990): Las novedades del área de Conocimiento del Medio. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía nº177.

SOUTO, X.M. (1990): Proyectos curriculares y Didáctica de la Geografía. Rvta. Geo Crítica (nº85).

SOUTO, X.M. (1990): Formación del profesorado en Didáctica Geografía. Rvta. Inv. en la Escuela (nº10). Sevilla.

ZABALA, A. (1992): Los proyectos de investigación del medio. Barcelona, Aula de Innovación Educativa nº8.

FICHA DE SUSCRIPCION**BOLETIN DE DIDACTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Copiar o recortar esta ficha y enviarla a:
Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos. 29071 MALAGA

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

Firma,

TARIFAS PARA EL AÑO 1993

(Suscripción anual, 3 números)

España: 1.100 Ptas

Europa: 11 \$

Resto mundo: 14 \$

Forma de pago:

- Domiciliación bancaria
 Talón bancario (a nombre de la Asociación)

FICHA DE DOMICILIACION BANCARIA

Sr. Director de Banco/Caja

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

Cuenta corriente n° /Libreta n° _____

Banco / Caja _____ Agencia N° _____

Dirección de la entidad bancaria _____

Población _____ C.P. _____ Provincia _____

Fecha _____

Firma,

NOTAS.-

- Los miembros de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales reciben gratuitamente este Boletín, pues forma parte de los servicios que pretende prestar la Asociación.
- Las suscripciones se tramitarán por años naturales, comenzando siempre con el primer número del año en que se produzca el alta.
- Las suscripciones vienen referidas a los n° anteriores y posteriores al 5, que es de distribución gratuita