

Instituto Superior de Formación del Profesorado

> La Geografía y la Historia, Elementos del Medio



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

O 9 JUL 2007

ENTRADA
DONATIVO

MA- (4.C)



H/6291



LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA, ELEMENTOS DEL MEDIO



SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO



R.162848



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-01-195-6 I.S.B.N.: 84-369-3540-3 Depósito Legal: M-2217-2002

Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S. A. - Leganés (Madrid)

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Principios

LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA, MÁS ALLÁ DEL ENTORNO

Hasta hace bien poco, la educación de los niños españoles se dividía tajantemente a partir de los 10 años. Destrezas instrumentales consideradas generales, (leer, escribir y calcular), se impartían hasta esa edad con carácter también general mientras que, a partir de ella, los conocimientos se bifurcan en dos caminos educativos con caudales y calidades muy diferentes. De los 10 a los 14 años, para la gran mayoría se insistía, o poco más, en aquellos conocimientos generales, en las escuelas, mientras de los 10 a los 16 años, para una minoría selectiva, se establecía un curriculum distinto de mayores objetivos y horizontes, en los colegios y en los institutos. El conocimiento, aquí, no era ya sólo meramente instrumental, sino que se abría al interés científico.

En el primer caso, se educaba, a la mayoría, para actuar en su propio entorno, mientras en el segundo caso se educaba, a la minoría, para actuar más allá de su entorno.

Pero, ¿qué ocurría con el conocimiento, en relación con el método utilizado para impartirlo? Pues, en el primer caso, el conocimiento podía bastarse a sí mismo, porque era limitado en sus caudales y calidades, mientras en el segundo caso, el conocimiento se bastaba a sí mismo también porque era limitado en sus destinatarios. El método a aplicar, la didáctica, en consecuencia, no requería de presencias en escuelas e institutos mucho más allá del propio conocimiento.

Las recientes unificaciones educativas, progresivamente implantadas en los últimos años del siglo XX, han conducido a una enseñanza que, hasta los 16 años, es general para todos, sin distinción alguna. Pero ahora ¿educaremos sólo para el entorno?...¿No debemos educar ya para conocer y actuar en el medio, más allá del entorno?...Los nuevos tiempos nos exigen, evidentemente, educar a todos para poder actuar más allá del entorno. Pero para ello, necesitamos utilizar el entorno, (igual que en toda enseñanza general), y utilizarlo como vehículo que haga trascender el conocimiento hacia nuevos destinos finales a los que pueda acceder cada alumno, igual que en toda enseñanza diversificada. Porque el éxito de esta nueva educación ya no depende tanto de los contenidos, cuanto del método y los recursos que se empleen para impartirlos. Esta nueva enseñanza de los albores del siglo XXI, requiere, pues, de un imprescindible componente didáctico para poder ser eficaz.

El presente volumen se dirige al análisis de nuevos caminos metodológicos y de una profundización en la ciencia didáctica, para dar respuesta a los nuevos interrogantes de la edu-

cación de nuestros días.

Dirección editorial del volumen *La Geografía y la Historia*, elementos del Medio: ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO

Coordinación: MARTÍNEZ GARCÍA, Pilar

Autores:

ANADÓN BENEDICTO, Juana APARICIO GERVÁS, Jesús M.ª COMES SOLÉ, Pilar GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier MARTÍNEZ FERREIRA, José M.ª RODRÍGUEZ IGLESIAS, Guadalupe SÁNCHEZ AGUSTÍ, María



Indica

ÍNDICE

El conocimiento geográfico e histórico educativos: La construcción de un saber científico	9
Adaptaciones curriculares y entorno social: metodología procedimental en el área de las Ciencias Sociales Jesús M.ª Aparicio Gervás. Guadalupe Rodríguez. José M.ª Martínez Ferreira	101
Lenguajes de la Historia. Palabra e imagen al servicio de la enseñanza: documentos escritos, orales e iconográficos Juana Anadón Benedicto	147
El tiempo constructor del espacio: Un modelo de estudio a través de Santillana del Mar	175
La interpretación de las imágenes espaciales	209
Sociedad, Patrimonio y Enseñanza. Estrategias para el siglo XXI Francesc Xavier Hernández Cardona	245
Los retablos como recurso para enseñar historia en edades tempranas: Una aproximación a la vida cotidiana en la época de los Reyes Católicos	279
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	323

e de la companya del companya de la companya de la companya del companya de la companya del companya de la companya de la companya de la companya de la companya del companya de la companya del companya de la companya de la companya del companya de la companya de la companya de la companya del companya

and the second of the second o

EL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO EDUCATIVOS: LA CONSTRUCCIÓN DE UN SABER CIENTÍFICO

Isidoro González Gallego Catedrático de Universidad en Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad de Valladolid

Citando a Toulmin, en un reciente trabajo, Pilar Benejam¹ se mostraba de acuerdo en que hay tres tipos de áreas científicas, dejando bien sentado que un área científica, un campo de conocimiento se propone siempre unos **ideales explicativos**: buscar causas y razones para un ámbito de fenómenos, ignorando los que no le son propios, los que están fuera del marco que encuadra este ámbito.

Es evidente que en el ámbito de los fenómenos educativos, que se establecen como consecuencia de la presencia en los currícula, de conocimientos propios de las ciencias sociales, se producen determinadas consecuencias que se originan en causas susceptibles de ser analizadas en un **proceso consecutivo** que va desde las segundas a las primeras. Y es evidente también, al menos para nuestra «organización profesional», que este ámbito de fenómenos, (y ello es definitivamente importante), puede ser ya adecuadamente enmarcado sin excesivos escrúpulos de anticipación. Ello nos está permitiendo estructurar un área científica propia, un área en el que un concreto ámbito de fenómenos queda ya dentro de ese marco, mientras otros muchos, que todavía hace poco se movían de forma difusa interpenetrándose dentro y fuera de ese marco, pueden ser ignorados o, mejor, considerados, aunque en mayor o menor relación con él, fuera del marco.

En consecuencia, podríamos decir, siguiendo con Toulmin, que existen en un extremo, disciplinas científicas con todos sus elementos

¹ BENEJAM, Pilar. La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. Íber, n.º 21, Julio-Septiembre. Ed. Graó. Barcelona, 1999. Pág, 5.

estructurantes muy claros, definidos y correctos dentro de un «ámbito propio»², mientras existen disciplinas científicas, por el contrario, sin elementos claramente aislables, con un cierto campo teórico no aceptado por todos, con indefiniciones metodológicas y sin una organización profesional competencial organizada. Entre medias existen disciplinas difusas, que disponen de unos elementos u otros, o de todos en mayor o menor grado, que se encuentran en un campo intermedio. Las primeras se podrían denominar «**compactas**», o «**maduras**», las segundas son únicamente una presencia de futuro, y se podrían denominar «**disciplinas posibles**», mientras las terceras, las que caminan desde la posibilidad a la madurez, las podríamos denominar **disciplinas en proceso de compactación.**

La creación de una organización profesional³, cuarto elemento estructurante, ha sido, en nuestro caso, un factor decisivo para que la didáctica de las Ciencias Sociales fuera pasando, de ser una disciplina posible, (antes de los años ochenta del siglo XX pasado), a ser una disciplina en proceso más o menos avanzado de maduración. Todavía estamos lejos de ser una «disciplina compacta», pero ya no podemos ser clasificados como una «disciplina difusa». Entre otras cosas, porque hemos dado un paso gigantesco desde el campo de nuestras «ideas disciplinares»: hemos pasado de ser un saber impreciso, que no acababa de desgajarse de sus anclajes científicos referenciales, (y todavía hay miembros de nuestra comunidad científica debatiéndose en esta ruptura), y que cuando pretendía establecer su organización teórica, no tenía otra salida que yuxtaponer los conocimientos de las diferentes ciencias sociales y las distintas ciencias educativas, a ser un campo de conocimiento que comienza a plantear sin complejos su personalidad científica como ciencia educativa.

Para definir una «ciencia educativa» y, en concreto, unas «Ciencias Sociales Educativas», necesitamos apoyarnos, por un lado,

² Estos elementos estructurales se podrían concretar, a nuestro juicio, en cuatro: unas ideas disciplinares, un cuerpo teórico, una metodología de trabajo y una organización profesional.

³ Mario BUNGE, en su quizá más importante título, (*La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*), ya cifra el factor fundamental para la creación de una ciencia, en la existencia de un grupo de personas interesadas por un ámbito de fenómenos de conocimiento. Bunge se refiere a la creación de una «comunidad científica». En nuestro caso, a nuestro juicio, se ha dado un importante paso más: la constitución de una organización corporativa, nacida en la universidad y que comienza a generar «extensiones científicas» en otros niveles.

claro está, en nuestras ciencias referentes, aquellos que constituyen nuestras raíces, nuestros anclajes y, por otro, en las Ciencias de la Educación, como está claro también, porque sólo ellas constituyen la conexión de las ciencias referentes con los objetivos, los intereses, los sujetos y, (esto es importante), en definitiva, con los «elementos estructurantes» del área. Porque digámoslo igualmente claro: los ideales disciplinares, el cuerpo teórico, la metodología y la corporación profesional no tienen sus horizontes en nuestros anclajes y nuestras raíces científicas referenciales, (que son permanentes y no pueden desaparecer), sino fundamentalmente en las Ciencias de la Educación.

Nuestros anclajes estructurantes, para el saber educativo, para el conocimiento en el mundo escolar, están constituidos, como *punto de partida*, por la Historia, la Geografía y la Historia del Arte, junto con las demás Ciencias Sociales. Pero nuestros anclajes estructurantes, **como ciencia**, tienen como *punto de llegada* fundamentalmente la Psicología de la Instrucción y la Didáctica General.

Las dificultades para la ruptura con las raíces de nuestras ciencias referentes, como decimos, eran tan fuertes hasta época cercana, que nos impedían traspasar un horizonte que nos hiciera ser algo más que una «ciencia difusa», una ciencia posible, para encaminarnos hacia una cierta, y en la actualidad ya innegable, llegada a, digamos, el «umbral de la madurez».

En consecuencia, referirnos, para los intereses de nuestra ciencia, a los diferentes campos científicos de procedencia, es una cuestión que se nos queda ya, obsoleta. Nuestra ciencia, (ninguna ciencia), no se puede construir por adición o por yuxtaposición⁴. Tenemos que construir, (hemos comenzado a hacerlo), un área de conocimiento propia, homogénea y coherente. Hopkinson recoge la idea de Hirts: «El conocimiento tiene una única estructura fundamental»⁵.

A esta idea del conocimiento homogéneo, a la idea de la existencia de anclajes y raíces, y la idea del horizonte educativo como conformador de nuestro campo científico, habría que proporcionarle el aval de Echevarría cuando dice: «una ciencia (sólo) se convierte en sa-

⁴ BENEJAM, Pilar. Op.Cit. Pág, 6.

⁵ CALAF MASACHS, Roser. *Didáctica de las Ciencias Sociales: didáctica de la Historia*. Oikos-tau. Barcelona, 1994. (Lo subrayado es nuestro). Pág, 22.

ber cuando se enseña... la enseñanza, el ser **enseñada** (debe tener la consideración) de parte esencial de una ciencia»⁶.

He aquí, pues, cómo «ser enseñadas» es parte esencial de las ciencias sociales. Y ser enseñadas con determinadas maneras de entender sus fenómenos, desde la propia concepción de los saberes, hasta sus resultados finales, pasando por su fórmulas de transmisión. Y ser enseñadas, en definitiva, a quienes «viven en» el propio mundo social que estudian, forman parte de él, son sujeto y objeto de ese estudio.

Pero si hemos hablado de que es el ser enseñadas lo que fundamenta y estructura nuestro campo de conocimiento, (parte esencial de toda ciencia, nos decía Echevarría), podríamos detenernos en el conjunto de nuestros «elementos estructurantes» como ciencia a partir de las Ciencias de la Educación.

I. UNOS ELEMENTOS ESTRUCTURANTES PROCEDENTES DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

A) Lo que nace con la mente, (el primer factor), y lo que nace con la experiencia, (dos factores más)

La Psicología, que se preocupa de los procesos cognitivos, nos ilustra, a los profesores y a los investigadores en la Didáctica de las Ciencias Sociales, sobre el funcionamiento interno de la mente humana. Sus conclusiones, las de «los grandes autores» de este campo científico, son para nosotros, inestimables. Sin conocer los intrincados caminos de la inteligencia de los sujetos, no podemos comunicarles nuestro conocimiento.

Pero nosotros también, como especialistas de «lo social», sabemos que la mente no funciona, (como mantenían los psicólogos de las tesis «innatistas»), a partir exclusivamente de **estructuras y construcciones generales innatas**. Y hoy, aunque la Psicología cognitiva acepta, naturalmente, una base innatista, no puede negar el papel de «lo so-

⁶ Cf. ARRANZ MÁRQUEZ, Luis. La Historia y su vocación integradora e interdisciplinar. En SIMPOSIUM de Didáctica de las Ciencias Sociales, X. Un curriculum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI: qué contenidos y para qué. Diada. Logroño, 1999. (Lo subrayado es nuestro). Pág, 21.

cial», es decir, de la experiencia, en la construcción del conocimiento, e incluso en la conformación de sus estructuras. Se trata de una experiencia que nosotros clasificaríamos en *consciente* y en *inconsciente*.

Por otro lado, el innatismo tampoco había nacido en nuestro campo científico, sino en el de la Teoría del Lenguaje. La idea, muy de moda en los años 60, de que el lenguaje, como decía Noam Chomsky, responde a impulsos biológicos internos, y que incluso es el lenguaje el que crea el pensamiento y no al revés, se extendió entre los científicos de lo social: fue lo que se llamó el «estructuralismo».

Enfrente se situaría el «asociacionismo», para el cual la mente, como nos enseñaban en la vieja asignatura de «Psicología, Lógica y Ética» del antiguo Bachillerato, era «Tam quam tabula rasa» en espera de que la experiencia viniera a trazar sobre ella, las líneas del conocimiento.

En Didáctica se recogerán estas ideas, señalando cómo, tanto en un caso como en otro, en definitiva, la enseñanza es, en principio, (y esto ya lo sostenía Bunge), como la «caja negra» de una cámara fotográfica. Sabemos que, puesta ante una imagen, acaba reproduciéndola en una fotografía. Pero no sabemos qué ocurre en el interior de esa «caja negra».

Si esto es lo que ocurre en la teoría Didáctica General, igual ha de ocurrir en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Pero con una estimable diferencia: en el campo de una **Didáctica específica, el objeto** que la cámara fotografía es nítido, claro, reconocible y observable. Saber que ocurre, pues, en el interior de la caja negra, desde la Didáctica Específica de un determinado conjunto de saberes, tendría que resultar mucho más asequible, si somos capaces de investigar adecuadamente sobre ello.

Estudiar «eso que ocurre» a partir del asociacionismo nos llevará, por un lado, a las «Teorías Conductistas», cuyo máximo representante podría ser Skinner: si proporcionamos nociones geográficas o históricas que contengan un elemento común, y lo hacemos una y otra vez, el sujeto podrá ser capaz de llegar por sí mismo a la conclusión que se deriva de ese elemento común. Desde este punto de vista, el proceso de aprendizaje tendría la posibilidad de ser seguido y «condu-

cido» por la enseñanza, según dice Skinner, a través de la administración de refuerzos, (memoria, repeticiones, actividades...), para llegar a la «conducta modélica» elegida como objetivo, y nacido de la «experiencia consciente».

Estudiar, en consecuencia, «eso que ocurre» a partir del innatismo, nos llevará, por otro lado, a las modernas «Teorías de la Psicología Cognitiva», que tan eficaces se están mostrando, cada vez más, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para estas teorías, (propuestas basadas en el alumno más que en el conocimiento disciplinar), lo que ocurre en el interior de la «mente que aprende» es el más específico modelo de «caja negra»: no podemos conocer «experiencialmente» lo que ocurre en el interior. Sin embargo, de hecho, según va avanzando la investigación, a nuestro juicio, las posibilidades de aceptar que podemos llegar a establecer líneas de regularidades en los procesos cognitivos, y a intervenir sobre ellos, aparecen cada vez más claras. Las teorías dejarán de ser de «caja negra» para pasar a ser «teorías translúcidas».

Sin embargo, nosotros, como especialistas en la Ciencia Social, además del innatismo, y además del asociacionismo, no podemos perder de vista la «experiencia inconsciente» constituida por la influencia previa y conformadora de los contextos sociales, (que son parte de la experiencia y del asociacionismo), en los que cada individuo se mueve. A principios del siglo pasado, Alfred L. Kroeber, en su artículo «The superorganic», aparecido en «American Anthropologist», ya sostenía que «la distinción que cuenta entre el animal y el hombre, no es la que se da entre lo físico y lo mental, (que no es más que de grado relativo), sino la que hay entre lo orgánico y lo social...»⁷: Innatismo, asociacionismo y ligado a este último, preconceptos sociales. Éstos serán tres factores claves a tener en cuenta.

Ciertamente, si Juan Sebastián Bach hubiera nacido en Tanganika en lugar de en Sajonia, no habría producido ni el menor fragmento de una coral o una sonata; sin embargo, muy probablemente, podemos confiar en que hubiera conseguido con el tam-tam, ritmos de mucha mayor calidad musical que la que hubieran podido obtener sus compatriotas. Por lo tanto, el asociacionismo no puede estar reñido

⁷ Cf. SAVATER, Fernando. El valor de educar. Ariel. Barcelona, 1977. Pág, 26.

con el innatismo... y ninguna de las dos teorías, en exclusiva, nos resulta válida para explicar la realidad, máxime cuando estamos hablando de la realidad social.

B) Concepto de curriculum: el cuarto factor

La Psicología Cognitiva, de la que tanto debemos asumir para la Didáctica de cada Área del Conocimiento, en cualquier caso, nos puede resolver gran parte de los problemas desde la mente de los sujetos.

Además, ello no funciona, ya lo hemos dicho, de manera independiente respecto al conjunto de saberes que pretendemos **comunicar** en el aula. Hay, ciertamente, una estructura, unos estímulos, **una mecánica de la mente** y unas fórmulas que nos permiten transitar por los caminos que hacen que ella, la mente, acceda al conocimiento, (en nuestro caso social), de manera más eficaz.

Sin embargo, hay un cuarto factor a tener en cuenta junto a los tres anteriores, desde nuestro punto de vista. Nos referimos a los derivados de la **disciplina**, estructurada en forma de «curriculum», y la manera en que nosotros **diseñamos** ese curriculum **aplicando** sobre él las teorías cognitivas. Ello constituye el cuarto elemento a tener en cuenta para resolver los problemas de los aprendizajes.

Es la institución escolar lo que debe servirnos para la aplicación de nuestro curriculum de Geografía e Historia. Para ello, hemos de alimentarlo de conocimientos propios, directos y originales: son los conocimientos educativos.

Esos conocimientos no pueden ser una instrucción vulgarizada, es decir, un conocimiento reducido, sintetizado, esquematizado y resumido, lo que tantos y tantos, (entre ellos los propios científicos de la materia referente), suelen llamar «conocimiento didáctico», con el atrevimiento que sólo nace de la ignorancia.

Alguno ha denominado con acierto a este tipo de instrucción «conocimientos precocinados»⁸. Digámoslo: el que un saber se sinteti-

⁸ ILLICH, Iván. Un mundo sin escuelas. Nueva Imagen. México, 1977. Pág, 29.

ce no convierte la síntesis en acción didáctica. Nos referiremos páginas adelante, a la común idea de «la sintetización» para estructurar los contenidos de Geografía e Historia desde la menor a la mayor dificultad. Se entiende por muchos que, sus tesis que se van ampliando, son lo que organiza nuestro conocimiento en la escuela. Es un criterio radicalmente erróneo, pese a estar tan difundido⁹.

No obstante ya, incluso científicos de la ciencia referente, como Capel o Fontana, por citar a un geógrafo y a un historiador, saben y dicen que necesitamos trabajar en torno a las posibilidades de un verdadero «conocimiento educativo», un **saber diferente** del saber científico, (nuestros, por otra parte imprescindibles, anclajes), con el que el curriculum se construye. Pero qué sea el currículum y cuál sea el caudal de conocimientos que debemos incluir en él, es cosa que ha variado mucho a lo largo del tiempo.

Rabelais, en *Gargantúa y Pantagruel*, escribe cómo Gargantúa, el padre, manda una carta a su hijo que premonitoriamente, fecha en la ciudad de Utopía el 17 de marzo. Le dice:

«Deseo y te ordeno que aprendas bien los idiomas. Primero, el griego, como manda Quintiliano; en segundo lugar, el latín; y después el hebreo, para descifrar las Sagradas Escrituras, y también el caldeo y el árabe. Forma tu estilo, en lo concerniente al griego, a imitación de Platón; en lo tocante al latín, a la de Cicerón. No haya Historia que no tengas presente en la memoria, a lo que te ayudará la Cosmografía de los que la han escrito. De las artes liberales, como Geometría, Aritmética y Música, te dí algunas lecciones cuando eras pequeño. Continúa con esas disciplinas, e infórmate de todos los cánones de la Astronomía. Deja la Astrología adivinatoria como abusos de la verdad y vanidades. Quiero que sepas de memoria los buenos textos del **Derecho**. Me propongo que te entregues especialmente al conocimiento de las Ciencias Naturales. No hay mar, puente, lago ni río cuyos peces no conozcas y todos los pájaros del aire, todos los árboles, arbustos y fructificaciones de las arboledas, más las hierbas del suelo y los metales ocultos en el seno de los abismos. Examina meticulosamente los libros de Medicina de los médicos griegos,

⁹ BOURDIEU, P. y otros. *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI. Madrid, 1976. Pág,

árabes y latinos, sin desdeñar los de los talmudistas y cabalistas. Dedica algunas horas del día al estudio de las **Santas Escrituras**.

«En fin, quiero verte hecho un pozo de ciencia, porque bien dice el sabio Salomón que no puede entrar sabiduría en el alma malévola. Añade también que ciencia sin conciencia es la ruina del alma. Ten precaución y cautela ante los pecados del mundo. No entregues tu corazón a la vanidad, que esa es vía transitoria. Ayuda a tu prójimo y ámalo como a ti mismo. Venera a tus preceptores y huye de las compañías que no te convengan».

Rabelais, un hombre del Renacimiento, al fin y al cabo como cualquier padre (y madre) de hoy, quiere ver a su hijo «hecho un pozo de ciencia». Eso es lo primero. Por ello traza un curriculum verdaderamente impresionante, cuajado de «contenidos conceptuales». Es un curriculum instruccional basado fuertemente en las disciplinas. Y no disciplinas para educar, sino siguiendo el modelo de la ciencia referente: Platón, Cicerón, los médicos griegos, árabes y latinos... Las actitudes, es decir, lo que podríamos identificar como «la educación», es algo que se añade y que incluso era inherente al conocimiento disciplinar, ya que a Rabelais (como ahora) le parece que «en un alma malévola no puede entrar la sabiduría».. En consecuencia: a la escuela se va a aprender, a instruirse, y toda la Educación, incluso la educación en valores, se desprende de ello, de las propias disciplinas.

El curriculum propuesto por Pantagruel, sería hoy inaplicable. Y es que la mayor dificultad para la aplicación del curriculum, reside en la misma complejidad de todo el sistema de enseñanza-aprendizaje que debemos tener en cuenta. Toda esa complejidad ha de quedar reflejada en el curriculum, es decir, en **el camino** que conjuntamente han de recorrer alumnos, profesor y conocimiento.

Por ello es preciso desarrollar al máximo la investigación, y por ello toda la problemática que llevamos expuesta nos reclama la constitución de una ciencia. Y desarrollar una investigación, es decir, un campo científico, que se ha de apoyar en un esquema teórico y en un tipo de experiencias aplicadas que le dé sentido. Si no lo hacemos así, quedaremos inhabilitados para comprender el problema de la educación como una totalidad. Nada es unívoco y nada camina en una sola dirección.

Gimeno Sacristán ya señala que no podemos abarcar y reducir a una sola teoría la ingente cantidad de datos, investigaciones y conclusiones que nos llegan. Como en el resto de las ciencias, la construcción de elaboraciones teóricas nuevas, capaces de ser incorporadas a nuestra epistemología, (una epistemología aún por consolidar), ha de seguir un lento proceso, lo que no quiere decir no tenerla en cuenta desde el principio. Ello sucede mucho más claramente en nuestro campo científico, un campo científico en construcción.

Así que, con tal complejidad, a la que se añaden nuestros alumnos, (los «sujetos»), y nuestra presencia cotidiana ante ellos, (un actor ante su público), no debe extrañarnos que nuestra acción científica cuando se convierte en aplicada, sea tanto una ciencia, como un arte, y que una posible definición de nuestra área de conocimiento, sea la de «estudiar científicamente el arte de enseñar».

Una teoría del curriculum de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, sería la que pudiera llegar a conclusiones sobre la sistematización de nuestra disciplina, la que decidiera ir seleccionando los problemas fundamentales y de base para lograr esta sistematización, y la que pudiera ir ofreciendo soluciones prácticas caso por caso. Es decir, una teoría que se convirtiera en el «modelo mediador», tanto de las técnicas hasta ahora sin fundamentación científica, (las de la «caja negra»), como de las ciencias referentes hasta ahora sin traslación didáctica. En ambos casos, para caminar a través de la explicación científica, y a través de los conocimientos técnicos, hacían falta unas «técnicas fundamentadas en el conocimiento técnico didáctico».

En nuestro caso, es evidente que, por la juventud del área, nos encontramos más claramente que otros campos científicos, en un primer estadio del camino «ciencia difusa-ciencia madura», coincidente con lo que decía Bachellard: «Tenemos que construir nuestra ciencia «en contra» de los criterios seguidos hasta ahora, destruyendo conceptos que se contradicen con nuestra investigación y con nuestra experiencia, y superando "la experiencia" cuando se quiere colocar por encima de la critica» 10. Y no es malo destacar cómo la enseñanza es una de las actividades más proclives a aceptar como permanente lo que

¹⁰ BACHELLARD, G. La formación del espíritu científico. Siglo XXI. Buenos Aires, 1975. Pág, 15.

sólo es rutina heredada. Ello hace mucho más difícil la construcción de un campo científico nuevo.

C) Las teorías del curriculum¹¹

Ya hace muchos años que Tyler exponía la necesidad de encontrar un método racional para «examinar los problemas del currículo y la enseñanza», y para analizarlo e interpretarlo. ¿Cómo hacerlo en el caso de la Ciencia Social? Para construir nuestro campo de investigación es obvio que tenemos que partir de nuestra concepción del curriculum, dentro de cuyo ámbito de desarrollo y aplicación, tenemos que levantar nuestro edificio científico.

Taba¹² nos suministraba algunas ideas al respecto:

- El curriculum debe concebirse como «la búsqueda de las bases de orden antropológico, sociológico, psicológico y gnoseológico para un conocimiento». Nosotros añadiríamos también «que, (particularmente en el caso de las Ciencias Sociales), se derivan, individual y conjuntamente, del propio conocimiento específico de que se trate».
- La definición de un proceso de planificación de objetivos, de vinculación con la realidad social, de organización de los contenidos, apoyándonos en aquella realidad, de fórmulas de aprendizaje en relación con los sujetos, de selección de medios, y de medida de evaluación de los resultados, completaría la definición de Hilda Taba.

Estas seis fases del proceso de desarrollo curricular, en Geografía e Historia, (objetivos, realidad, contenidos, aprendizaje, medios y evaluación), más y más desarrolladas por los investigadores desde

¹¹ Seguimos, en la siguiente relación, el curso impartido por Gimeno Sacristán, cuando seguimos su Curso de Doctorado sobre «Una Teoría de la Enseñanza» en la Facultad de Educación de Salamanca. El curso dictado por el Profesor Gimento Sacristán se publicó poco después, y sus ideas han aparecido en diversas de sus obras. Entre ellas:

GIMENO SACRISTÁN, José. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ y GÓMEZ, Ángel I. La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid, 1989.

¹² TABA, H. La elaboración del currículo. Troquel. Buenos Aires, 1974.

que Tyler y Taba los elaboraron, nos conducirán a una práctica científica de la enseñanza que jamás puede consistir en trasladar niméticamente al aula unas teorías científicas, si no aparecen en ella *nacidas de y para* la educación.

Los principales modelos que desde las distintas teorías del curriculum, se nos ofrecen, serían:

- El modelo formal de Moore, que no pretende ser definitivo y único, sino definir unas formulaciones técnicas del curriculum. Moore define la Didáctica con una paradoja: «Es una teoría práctica que se define por su aplicación, mucho más que por su teoría». Según Moore, la Didáctica no puede explicar ni predecir, sino que es fundamentalmente prescriptiva. Pero a estas alturas de desarrollo científico del área, a nuestro juicio, es muy discutible que la didáctica científica sea sólo prescriptiva. Cada vez más, el desarrollo de la investigación nos puede permitir llegar a conclusiones explicativas, en ritmos, secuencias, regularidades, generalidades o previsiones en las que se puede llegar a un determinado tipo de predicciones.
- El modelo psicológico de Gage, para el que lo fundamental será el tipo de proceso psicológico que conducirá el desarrollo curricular y la acción del profesor. Este peso de lo psicológico está muy aceptado y reconocido: en él insisten teóricos del curriculum tan destacados como Nutholl y Snook. Pero, en alguna medida, con gran influencia del conductismo. Se trata de buscar el condicionamiento de la conducta justificado por las razones del educar. Los propios Nutholl y Snook hablan de un «proceso de instrucción» y de un «proceso de conducción». Para nosotros, el proceso psicológico, con ser importante, es un elemento más, (sea cual sea su nivel de importancia), y no una guía exclusiva.
- El modelo instruccional de Bruner, en el que se discuten claramente las teorías conductistas, que llegan a identificar el proceso educativo con el de la «enseñanza programada» por ordenador¹³. Para Bruner, lo fundamental es despertar en

¹³ BRUNER, Jerome. *The culture of education*. Harvard University Press. Cambridge, 1996.

el alumno la **predisposición** por aprender, pero sin abandonar nunca la perspectiva de la **estructura** y la **forma** del conocimiento y la **secuencia** en la presentación de los **contenidos**. Este modelo, a nuestro juicio, sin desdeñar el de Gage, y teniendo en cuenta los dos a los que nos referiremos a continuación, es el que puede ofrecernos perspectivas más sugerentes en la construcción de una Didáctica de las Ciencias Sociales.

- El modelo estructural, que se deriva del instruccional, pero da importancia a la discusión y a la crítica del diseño y de su aplicación, según preconiza Taylor, ideas en las que insistirá Husen al analizar las variabilidades intrínsecas a todo proceso de aprendizaje. Ello acentúa la necesidad de la discusión y la crítica. Su sistema es el llamado «Sistema tridimensional»: objetivos, conocimiento y método. Para nosotros, estaría muy en relación con nuestras idea, (de la que hablaremos), del proceso didáctico como un proceso de comunicación, siguiendo las tesis de Habermas.
- El modelo didáctico de Frank¹⁴, derivado del estructural de Taylor y Hansen y apoyado siempre en Bruner, por el que la didáctica aplicada y el cumplimiento de los objetivos didácticos se apoyan en una psicoestructura, pero también en una socioestructura, para llegar al «algoritmo» o «método», es decir, al juego de reglas que nos dictan qué hay que hacer y cómo hacerlo. Heimann, Klausmeier y Goodwin siguen este modelo con unas u otras variantes. Pero en estos últimos, lo más interesante es su carácter de «modelo cultural», porque hacen entrar en juego a la interacción entre los medios y la organización... aunque lo fundamental es ya «el proceso» desde una conducta inicial a una conducta final.
- Finalmente, los modelos procesuales son aquellos que se fijan, sobre todo, en la intervención directa sobre la realidad educativa en su desarrollo total. Los que hemos visto hasta ahora «contaban sincrónicamente» el fenómeno educativo,

¹⁴ FRANK, H.G. y MEDER, B. *Introducción a la Pedagogía cibernética*. Troquel. Buenos Aires. 1976.

sea desde perspectivas formales, psicológicas... los modelos procesuales intentan definir unas **técnicas** específicas y detalladas, en busca de que **el proceso** nos conduzca indefectiblemente **a un producto**, por lo que algunos consideran que pueden llamarse también «prescriptivos». Son los que preconizan, entre otros, Wheeler, Laforcade o la propia Taba. A nuestro juicio, la idea de una intervención que se desarrolla a través de técnicas y procesos y que se dirige a la obtención de un producto, supera, sin duda ya, el carácter prescriptivo y llega al predictivo. Si en la Didáctica de las Ciencias Sociales somos capaces de discernir científicamente este proceso, el campo de una **ciencia madura** aparece abierto ante nosotros.

– El modelo comprensivo, por último, que tomaría una postura integradora, debe dar cabida, en definitiva, a todas las dimensiones significativas del proceso, entendido, como venimos defendiendo, como un gran conjunto de sistemas y procesos de comunicación.

D) Nuestro desafío como Área de Conocimiento científico

Pero, llegados aquí, nuestro problema es: ¿Cómo se acomodan las diferentes teorías del curriculum, entendido desde una concepción generalista, al curriculum de una disciplina específica?

Pensar que basta con el conocimiento de la existencia del modelo formal, o el psicológico, o el instruccional... y examinar sus fórmulas, para poder aplicarlo con un automatismo lineal sobre un mundo de contenidos tan complejo (ya lo hemos dicho), como el de la Ciencia Social, (como el de cualquier otro curriculum específico), resulta una idea ciertamente simplista.

Los teóricos del curriculum explican estructuras, sistemas, procesos... pero nada de ello tiene sentido absoluto en abstracto. Es evidentemente necesario que conozcamos y analicemos teorías del curriculum y formas aplicativas del curriculum. Pero el esfuerzo de nuestros colegas de ambas áreas científicas, tiene que ser correspondido por nosotros con la investigación para la transposición desde los cam-

pos generales del conocimiento **didáctico** y **psicológico** hacia los campos psicodidácticos de nuestra disciplina. Ésta es nuestra tarea en el camino de la maduración de nuestra área científica, de nuestra constitución como Ciencia.

Pero esta tarea será larga y requerirá de múltiples esfuerzos. No en balde, ya Joaquím Prats¹⁵ señala como el primero de cinco posibles **ámbitos de investigación**, el que se refiere al diseño y desarrollo curricular del campo social en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas. Y, en segundo lugar, el de la construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales, otro espacio que tiene mucho que ver con el curriculum.

Y Joan Pagés¹⁶ señala, igualmente, entre otros, como campos propios de investigación, aquéllos que versan sobre la programación, sobre la práctica de la enseñanza (métodos y estrategias) y, también, sobre los problemas de aprendizaje, con lo que incide en la segunda de las dos Ciencias de la Educación referentes, la Psicología de la Instrucción.

Hay pues, desde el núcleo de lo curricular, un ancho abanico de trabajo por desarrollar.

He aquí, pues, cómo tenemos ante nosotros un enorme campo de acción. Porque, así, se cierra el círculo: Ciencias Referentes (Ciencias sociales) – Ciencias de la Educación (Didáctica y Psicología), en el camino de la constitución de un área de conocimiento apoyado, pero independiente de ambos campos.

Por eso, nada tiene de extraño que algunos utilicen el concepto de «Psicodidáctica»; y, más aún, de «Psicodidáctica de las Disciplinas». Éste es un campo en el que, a las estimables aportaciones ya realizadas por colegas de otras áreas, procede aportar las nuestras que, sin

PRATS, Joaquim. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Notas para un debate deseable). En, «La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales». Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Diada. Barcelona, 1997. Pág, 17.

PAGES, Joan. Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En, BENEJAM, Pilar y PAGES, Joan. Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria. I.C.E./Horsori. Barcelona, 1997. Pág, 216.

duda, tendrán mucho que añadir en beneficio de la educación. Renzo Titone hace un pequeño intento de definición de las Psicodidácticas disciplinares, pero como él mismo reconoce:¹⁷

«Estas anotaciones sobre la psicología de algunas materias, no son más que ejemplificativas de particulares orientaciones de la investigación, pero al mismo tiempo, pueden contribuir a dejar ver cómo es posible fundar una didáctica diferente sobre presupuestos científicos de naturaleza psicológica. Numerosos problemas quedan abiertos, no obstante estos intentos pioneros, lo cual significa que está todavía por hacer una didáctica completamente científica».

Éste es nuestro desafío como Área de Conocimiento Científico.

E) Psicología de la Instrucción y disciplinas caricaturizadas. ¿Retornan las disciplinas? De acuerdo, pero... ;con qué novedades?

El largo caminar de la Educación a través de la instrucción produjo, desde finales del siglo pasado, serias dudas a los pedagogos respecto a su verdadero papel, (el de la instrucción y, por ende, el de las disciplinas), en la educación. Y el enorme peso de conocimientos que se suministraban al alumno, pero nada tenían que ver ni con sus intereses y curiosidades, ni con la realidad social para la que, supuestamente, se le educaba, hizo que poco a poco empezara a **descender** la consideración del **papel de las disciplinas** en la educación. Los objetivos del conocimiento disciplinar parecía que se alejaban de los objetivos educativos.

Entonces, si las disciplinas, en general, y la Geografía y la Historia muy en particular, no tenían objetivo adecuado que cumplir en la educación de los ciudadanos, si sólo tenían interés propedeútico, (no instrumental), y sólo servían para los más capaces... y si nada más que algunas de ellas poseían un carácter instrumental (¿Lenguaje y Matemáticas?), se podría hablar de las disciplinas como de innecesarias... ¿qué sentido tienen las disciplinas?. ¿No es más interesante educar en valores, en actitudes, en comportamientos...?

¹⁷ TITONE, Renzo. Psicodidáctica. Narcea. Madrid, 1986. Pág, 95.

Es así como empieza «la caricatura» de lo disciplinar. Y, sorprendentemente, esta misma sociedad nuestra que protesta por unos Programas educativos que considera desustanciados y blandos, faltos de contenidos, es la misma que lleva años ridiculizando y poniendo en solfa esos mismos contenidos.

¿Cuándo dejaremos de oír que no hay que aprender la lista de los Reyes Godos?. Todos los días, cada joven periodista que tiene un micrófono a mano dice recordar amargado el trauma que sufría de niño porque el profesor de historia le obligaba a aprender la lista de los Reyes Godos. Muchos estamos deseando que profundice más la investigación en la Historia de nuestra disciplina, para poder localizar ese extraño y escondido colegio donde maléficos profesores obligaban a latigazos a que los niños se aprendieran la tan famosa lista. De los adultos vivos hoy, ni aún los más ancianos pueden decir, sin faltar a la verdad, que alguna vez les obligó un maestro a aprender esa, por otra parte, tan famosa lista..

También han tenido muy mala prensa los pobres afluentes, sobre todo «los afluentes por la derecha y los afluentes por la izquierda», que quizá se obligaran a aprender en los años 40 en algunos casos, pero que ya no se siguen aprendiendo, quizá, lamentablemente. Aquí, en Valladolid, donde estas líneas se escriben, no podemos renegar de los afluentes, porque renegaríamos nada menos que del Pisuerga. Y en Palencia no pueden renegar del Carrión, ni en Zamora del Esla, ni en Salamanca del Tormes... y así..., porque, al menos en Castilla y León, el río Duero manda tanto que, si no fuera por los afluentes, no habría manera de bajarle los humos.

Pero lo cierto es que las disciplinas se caricaturizaron. Ello **no fue malo** para la Educación, porque así nos dimos cuenta de que para educar a todos los ciudadanos, además de las disciplinas, presentadas, (tal cual), expositivamente en el aula, se necesitaba algo más. Pero **fue malo** para las disciplinas, porque nuestros colegas de las Ciencias de la Educación acabaron creyéndose de verdad lo de la poca importancia de «lo disciplinar» y llevan más de cincuenta años construyendo hermosos edificios teóricos sobre la Educación y cerrando los ojos a algo tan evidente, (ya lo hemos dicho), como el hecho de que, se quiera o no, **se enseña**, (**;y se educa!), a través de un aparato disciplinar**. Las disciplinas, desde nuestra perspectiva, son el instrumento que utiliza-

mos para educar. Pero a este respecto hagamos dos precisiones: constituyen un instrumento **no prescindible**, y constituyen después un **objetivo** de aprendizaje. Educar sin las disciplinas, volatiliza y evapora la Educación: ningún instrumento le puede sustituir con rigor, y ningún objetivo se puede alcanzar con la misma eficacia formativa.

Recientemente, se ha dado en decir que, efectivamente, el profesor necesita saber cómo enseñar, y éste es el reconocimiento máximo que las disciplinas parecen haber conseguido últimamente. Pero cada vez queda más claro que «el cómo enseña un profesor», no es cuestión que se resuelva con un repertorio de técnicas procedimentales en abstracto, sino que «depende de lo que intenta enseñar» 18: más, menos, en una dirección, en otra, para un nivel, para otro, con una selección de contenidos determinada, con secuencias diferentes...

Cuando los psicólogos empezaron a trabajar en lo que, en un principio, llamaron «Psicología del aprendizaje», (término a nuestro juicio bastante adecuado), y ahora denominan «Psicología de la Instrucción», llegaron a conclusiones extraordinariamente interesantes. Comenzábamos a conocer, gracias a ellos, los diferentes problemas, procesos y caminos de análisis, para empezar a saber cómo se organizaba la construcción de los conocimientos. Pero, desgraciadamente, se llegó en algún caso al cénit de la instrucción: se enseñaba a aprender todo; lo que a veces conducía a enseñar a aprender... nada. El verbo aprender dejó de tener transitividad y se sustantivizó: el qué aprender era lo de menos. Los importante era «aprender a aprender».

Y es que, aceptada la caricatura de los conocimientos disciplinares, arrojarles de una patada fuera del edificio educativo construido para «el conocimiento», ahora en singular, era muy fácil. De hecho, fue lo que ocurrió.

Lo que sucede es que, en la ancha, amplia y larguísima autopista del «aprender a aprender», «enseñar a pensar», «programar Programas», «diseñar Diseños» o «proyectar Proyectos», (también pueden caricaturizarse, como se ve, los conceptos de las ciencias de la educación), acabó llegándose a una aduana de peaje con la que necesariamente se tiene que topar cualquier aprendizaje: **el qué**. Así comen-

¹⁸ TOBISON, Peter. *Psicología educativa*. Pirámide. Madrid, 1984. Pág, 25.

zaron a aparecer Programas de «pensar sobre» 19, y ello llevó consigo al **método de solución de problemas**.

De nuevo se «programaron Programas» donde los problemas se inventaban: islas caribeñas con una revolución que se resolvía en etapas sorprendentemente parecidas a las de la Revolución Francesa, o redes de comunicación que diseñaba el Ministerio de Transportes de un supuesto país africano y cuyo problema era si debería haber o no un sistema radial, ya que la capital estaba en el centro. Como problemas inventados...más ganaríamos, obviamente, para el aprendizaje, con los problemas reales. Estábamos, (estamos), a un paso del retorno de las disciplinas.

Porque resultaba evidente, y era evidente cada vez más, que había que regresar a las disciplinas como instrumento y como objetivo. Y si se profundizaba en las evidencias, se llegaba a la conclusión de que, sin desdeñar la psicología del aprendizaje y sin desdeñar la Teoría del curriculum, las disciplinas exigían aprendizajes muy específicos, según cada una de ellas, y construcciones curriculares muy fundamentadas que tenían que depender indefectiblemente del contenido disciplinar. Así hubo que llegar a las didácticas específicas.

Pero el **retorno de las disciplinas** no puede ser el regreso de los dioses. Durante estos cincuenta años de hibernación, deberíamos haber aprendido algunas cosas:

- 1. Que, efectivamente, nuestros colegas de las Ciencias de la Educación **tenían razón** respecto a *las causas* que originaron la caricaturización disciplinar.
- 2. Que, si bien es cierto que no han podido finalmente, sustituir a las disciplinas, sí es cierto que han realizado un esfuerzo enorme que ha supuesto un paso de gigante en el mundo de la educación.
- 3. Que el regreso de lo disciplinar al aula no tiene sentido si no es para generar unas nuevas ciencias disciplinares, integra-

¹⁹ NICKERSON, Raymond S.; PERKINS, David N. y SMITH. Edward E. Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Paidós/MEC. Barcelona, 1987. Pág, 233.

das en las Ciencias de la Educación. Y que eso, la especificidad en la educación, constituye un nuevo campo de especialización de cada ciencia disciplinar para la que proponemos el adjetivo denominador de «educativa».

Fijémonos, por ejemplo, en las llamadas «habilidades básicas del razonamiento para la resolución de problemas». Según Nickerson y Perkins son doce... pero nos bastaría aplicar a cada una de ellas, a varias de ellas, o a todas conjuntamente, (según niveles y según objetivos), un problema histórico o geográfico para suponer ya un cambio en nuestras formas de enseñar:

Habilidades básicas de razonamiento:

- 1. Hallazgo de alternativas. Para, por ejemplo, la invasión de Afganistán.
- 2. Estimaciones y aproximaciones. *A, por ejemplo, el fenómeno migratorio*.
- 3. Asignación y adquisición de significados. *Para, por ejemplo, las últimas reuniones hispano-británicas sobre Gibraltar.*
- 4. Reunión de informaciones. Sobre, por ejemplo, la situación del Patrimonio histórico-artístico.
- 5. Clasificación. De, por ejemplo, los regímenes políticos.
- 6. Hallazgo de patrones. Sobre, por ejemplo, las causas de los procesos revolucionarios.
- 7. Generalización. Sobre, por ejemplo, modelos de vida en el tercer mundo.
- 8. Ordenamiento secuencial y catalogación. *De, por ejemplo, los sistemas de comunicación*.
- 9. Empleo de criterios. *Para valorar, por ejemplo, el proceso de la inte- gración europea.*
- 10. Reorganización de la información. Sobre, por ejemplo, las reacciones ante el terrorismo.
- 11. Comunicación eficaz. En torno, por ejemplo, a la presentación de los reclamos publicitarios.
- 12. Solución de problemas. Por ejemplo, el de los servicios urbanos.

Son, pues, habilidades básicas de razonamiento que en la educación no se producen en abstracto: se producen de diferente manera, en diferentes niveles, y según los individuos, (aunque sean básicas), y por tanto con características generales unívocas), pero sobre todo, ofrecen variaciones muy grandes si se aplican a las Matemáticas, el Lenguaje o a las Ciencias Sociales. Por ello, deben existir didácticas específicas para cada área disciplinar.

En este camino, los cultivadores de las ciencias referentes, por otro lado, deben saber que la estructura lógica de la ciencia, en cuanto producto terminado, o producto final ya elaborado, no se corresponde en absoluto con la estructura del proceso psicológico necesario para acceder a la información que la ciencia pretende suministrar²⁰. La ciencia construida, o en construcción desde su propio campo de investigación, no sirve para gran cosa en el aula. Es la misma ciencia, pero no en su anverso sino en su reverso. Es la otra cara de una igual moneda. La ciencia que se enseña es «otra ciencia», otro saber.

Esto tiene un carácter determinado, (como indicaremos más adelante), en el caso de las ciencias que se construyen en el aula, como las Matemáticas... pero un carácter que es complejísimo en las ciencias que pretenden ofrecerse ya construidas, como la Historia o la Geografía²¹.

Sin embargo, los diseños de las secuencias instruccionales, basados en teoría sólo de Lenguaje, no nos pueden bastar. Se necesitan las aportaciones de la propia ciencia, como ya señalo Ausubel²², y como viene defendiendo tan acertadamente César Coll²³. Desde las dos perspectivas que ambos defienden, la Ciencia y su adquisición **son dos tareas diferentes**, por lo que la ciencia debe adoptar, para la Educación, formas nuevas y diferentes para facilitar el que pueda ser adquirida.

Lo que es evidente es que hasta ahora, la mayor parte del saber supuestamente aprendido, se olvida... o no se ha aprendido, porque se ha **aprendido para...** pasar un examen. Y nuestros compañeros psicó-

²⁰ BERNAL MAINAR, Juan Antonio. Psicología de la enseñanza-aprendizaje en el Bachillerato y en la Formación Profesional. I.C.E. de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1980. Pág, 23.

²¹ Ibídem, Pág, 25.

²² AUSUBEL, D.P. Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En, ELMS, S. «La educación y la estructura del conocimiento». El Ateneo. Buenos Aires, 1973. Pág, 211.

²³ César Coll ha venido defendiendo en todas sus obras lo que nosotros llamamos «el retorno de las disciplinas».

logos nos han demostrado que lo que se aprende, se aprende para cumplir un objetivo. Hay objetivos para toda una vida: nunca se abandonan. Pero hay objetivos muy temporales: ésos conducen a aprendizajes destinados, en sí mismos, a ser olvidados. De esos aprendizajes y de esos objetivos están llenas nuestras aulas.

Nuestros colegas de las Ciencias de la Educación van a aceptar «nuestro regreso». Pero nos van a exigir con razón, que entremos de lleno en el proceso, y en la problemática y en la investigación educativa en relación con nuestra presencia. Como dice Giorda, y no refiriéndose ya al conocimiento, sino a su aprendizaje, (un concepto «más educativo»): «Dar mayor importancia al problema del aprendizaje del conocimiento, en detrimento del despertar de la personalidad o de la adquisición de los métodos de razonamiento, es, o bien un error, o bien una consigna coyuntural poco fundada, si no se plantean simultáneamente»²⁴. Estamos de acuerdo.

Todo ello no será posible si no cambiamos la formación del profesorado, para evitar esa idea de los jóvenes licenciados del C.A.P., que se sorprenden de que los niños no piensen en absoluto igual que un adulto, y de que no comprendan cosas que son, (para ellos), evidentes²⁵.

En España, el nuevo papel que hay que reservar a las disciplinas arranca desde principios de los años 80, años en los que César Coll ya se planteaba las relaciones entre psicología y curriculum disciplinar mientras, al tiempo, los teóricos del curriculum se olvidaban de las disciplinas.

César Coll plantea la necesidad de integrar «desarrollo-aprendizaje-enseñanza» en un solo conjunto que vendrá a dar respuesta a otro: «educación-educación escolar-curriculum». Coll, en su conferencia en el I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid en 1986, citando a Calfee, recuerda que el desarrollo personal no se entiende sino dentro del contexto de lo social y de lo cultural.

Nosotros diríamos que desde lo **social**, se plantean los **objeti**vos del curriculum y desde lo **cultural**, sus **contenidos**. Estos conteni-

GIORDAN, André y VECCHI, Gerard (De). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Diada. Sevilla, 1988. Pág, 9.
 DEL VAL, Juan. La Psicología en la Escuela. Visor. Madrid, 1986. Pág, 41.

dos suponen que el alumno «ha asimilado, ha interiorizado, ha aprendido, en suma, el conjunto de explicaciones, conceptos, destrezas, prácticas, valores, costumbres y normas que caracterizan una cultura determinada, de tal manera que es capaz de interactuar de forma adaptada con el Medio Físico y Social en el seno de la misma»²⁶.

Una lanza, pues, que ha sido rota con fuerza en los últimos años a favor de los contenidos, ha corrido a cargo, como hemos dicho, de Cesar Coll, para el que «la importancia atribuida a los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje es quizá una de las propuestas que más llama la atención en las propuestas curriculares de la Reforma»²⁷, porque «en las últimas décadas ha habido una cierta tendencia a minimizar su importancia e interés, cuando no a considerarlas una especie de mal necesario... hasta tanto... que algunos profesores han estado estos últimos años escindidos entre la necesidad, por una parte, de enseñar contenidos a sus alumnos (¿cómo, si no, organizar las actividades del aula?), y, por otra parte, la aceptación, más o menos reflexionada y argumentada, de una filosofía educativa que ve en el excesivo peso dado a los contenidos, el origen de una buena parte de los males que aquejan a la educación».

En cualquier caso, como venimos manteniendo, estos contenidos tienen que adoptar nuevas posiciones en la educación. Morin, a estos efectos, ya nos señala la cada vez mayor **inadecuación** entre los contenidos disciplinares del curriculum, (y ello afecta de manera muy radical a los **contenidos sociales**, **geográficos e históricos**), y el mundo globalizado del siglo XXI. Nuestro mundo se resentirá de una educación que ofrece saberes fragmentarios de las disciplinas frente a realidades sociales multidimensionales, globales, transnacionales, planetarias...²⁸. En un mundo con una evidente «identidad planetaria», las visiones sociales que ofrecemos en nuestros currícula, circunscritas a veces en exceso a nuestro propio espacio, no se corresponden con las

²⁶ COLL, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós. Barcelona, 1990. Pág, 158.

²⁷ COLL, César. Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana. Madrid, 1992. Pág, 10.

²⁸ DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, Consuelo y CUENCA LÓPEZ, José M.*. Nacionalismo e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial. En ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús, FRIERA SUÁREZ, Florencio y PIÑEIRO PELETERO, Rosario (eds.). Identidades y territorios. Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales. KRK Ediciones. Oviedo, 2001. Pág, 305.

necesidades del alumno y de nuestra sociedad... Pero, por otro lado, ¿cómo harán nuestros profesores... que desgraciademente ya reciben en la Universidad su propia «formación fragmentaria» en la Geografía, por un lado, y en la Historia, por otro?.

Claro está que nadie quiere el regreso a esa enseñanza disciplinar que, además de ser fragmentaria en sus contenidos, es también dentro de es misma fragmentación, una enseñanza acumulativa, transmisiva, tradicional... Pero es que «otra» educación, esta vez «basada exclusivamente en el alumno», está ya convirtiéndose en también tradicional, en «el negativo» de lo anterior.

La solución que propone Coll a esta esquizofrenia que viene aquejando desde hace 150 años, a la enseñanza, (educación, por un lado, e instrucción, por otro), es la que ahora tenemos que adoptar en Didáctica de las Ciencias Sociales como objetivo de investigación, como horizonte creador de nuestra área didáctica. Y está proporcionando, ciertamente, muy buenos resultados a nuestro campo científico, porque integra en un sólo «concepto educativo» al alumno y a la disciplina, a través del curriculum. Nos referimos a las Teorías Constructivistas.

Contra ello, los psicólogos del aprendizaje nada tienen que decir. Y los teóricos del curriculum tampoco. Que se acepten estas teorías educativas pero, además, con nuestra presencia, es sólo cuestión que afecta a nuestra capacidad investigadora y a la aceptación por todos de la progresiva ampliación, inevitable, de la «comunidad científica».

II. EL CONSTRUCTIVISMO: UNA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO CON EL QUE SE EDUCA

La Psicología Cognitiva, para nosotros, tiene cuatro grandes cimas en su sistema de cumbres: Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner. Luego nos referiremos a ellos. Pero los cuatro son las cimas, también, o quizá por ello mismo, de un conjunto de teorías sobre el conocimiento concebido como proceso de construcción: un conjunto de teorías que llamamos «constructivismo».

Para este conjunto teórico, elaborado trabajosa y rigurosamente en el tiempo por los investigadores, el aprendizaje no es, (únicamen-

te), una respuesta a un estímulo de enseñanza, ni un «reflejo isomórfico» de una estructura disciplinar expuesta en el aula, ni una explicación de las cosas adquiridas a través de estructuras innatas sino «una construcción progresiva y de creciente complejidad de estructuras y regulaciones mediante las cuales el sujeto elabora formas mentales que establecen permanentemente el equilibrio del individuo con el medio»²⁹ en el que vive y que le acoge, para poder interpretarle de manera adecuada dotándole de significados.

Nosotros pensamos que en el constructivismo, como teoría que acepta la realidad de la necesidad de ordenar en una red estructural, la adquisición de los conceptos, (lo que es muy parecido al estructuralismo del Lenguaje de Noam Chomsky, al que antes nos referíamos), puede ser la solución a la dicotomía Psicología congnitiva-Disciplina Curricular.

El constructivismo, que nace de la Psicología Cognitiva, y que forma parte, como ésta y como el estructuralismo lingüístico, de las teorías innatistas, acepta conjuntamente, pues, al alumno y su mente, por un lado, y al conocimiento y sus conceptos, por otro³⁰; en no desdeñable medida, éste es el mismo esquema, lo acabamos de señalar, del estructuralismo lingüístico. Ideas como las de la construcción, la significatividad, o los preconceptos, entre otras, nacen, precisamente, del mismo marco teórico.

Sobre constructivismo ha aparecido una amplia colección de artículos en la Revista «*Cuadernos de Pedagogía*», cuarenta y siete³¹, que nos sirven de sobra para comprender la teoría como conjunto y las distintas perspectivas de la teoría. No obstante, hay algunos libros, muy utilizados, en los que se describen y analizan adecuadamente las teorías constructivistas³².

30 La asignatura clave en nuestro Programa en la Facultad de Educación de Valladolid se denomina, precisamente, «Teoría conceptual de la Didáctica de la Ciencias Sociales».

²⁹ RODRÍGUEZ NEIRA, Teófilo. *Teoría y módulos de la enseñanza. Posibilidades y límites.* Milenio. Lleida, 1999. Pág, 289.

³¹ Puede consultarse el CD-ROM de la Revista Cuadernos de Pedagogía «Veintitrés años contigo». Praxis. San Sebastián, 1997. Los artículos más interesantes, a nuestro juicio, son los de Coll y Solé, Coll y Gómez Granell, Coll (selección bibliográfica de 1991) y dos más, el de BASEGAS Eulalia. «El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista», en el n.º 159 de 1988, y el muy atractivo de DEVAL, Juan. «Hoy todos somos constructivistas», en el n.º 257 de 1997.

³² COLL, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós. Barcelona. 1990.

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAUR, Teresa y otros. El constructivismo en el aula. Graó. Barcelona, 1993.

CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. Edelvives. Zaragoza, 1993.

El constructivismo nació como una **teoría individual**, es decir, aplicable a cada sujeto de la educación. Es cierto que dentro de un contexto cultural; pero sin concretar la relación individuo-contexto desde el punto de vista de la construcción del conocimiento. **La construcción de nuevos conceptos** va constituyendo el andamiaje de refuerzo de toda la edificación cognitiva, y se va automotivando y autoconstruyendo según van llegando los «refuerzos externos» conceptuales. Es lo que, más tarde, Vygotsky denominaría «la comunicación-aprendizaje», ya anticipando el concepto al que nos hemos referido de comunicación como «feed-back»³³. Es a Vygostky al que se debe la idea de la «**construcción cognitiva**» y su formulación, tan atrayente.

Pero ese constructivismo individual no es el que nos interesa, va que muy pronto se va a pasar a una visión más amplia del concepto «constructivismo»: es la que concreta Vygostky, ajustando la idea de los refuerzos externos, (una idea behaviourista y neobehaviourista), con la idea del conflicto cognitivo entre el nuevo concepto y el viejo, que no se ajustan, pues, por mera superposición, sino dentro de las «muescas» que en los conceptos tiene marcados el mundo social y personal existente, como factor fundamental del proceso. Este ajuste, cuando se trata del conocimiento matemático, depende del proceso educativo. Pero cuando se trata del conocimiento social, depende de él, sí, pero, también, de todo el entramado del medio que rodea al alumno. Por ello en el constructivismo aplicado a las Ciencias Sociales, el profesor tiene que edificar el proceso de aprendizaje contando simultáneamente con el sujeto y con el medio. Este último, condiciona los caminos del aprendizaje en el alumno. Por ello, diferenciaremos más adelante, y fuertemente, la idea del «aprendizaje previo» conseguido en el aula, y el «pre-concepto», que definiríamos algo así como el «pre-juicio», adquirido a través de aprendizajes sociales exteriores al aula. Es lo que hemos denominado «experiencia consciente» y «experiencia inconsciente».

El paso siguiente, que enlaza ya con nuestra disciplina de manera mucho más directa, es la consideración definitiva, pues, del constructivismo, no como un proceso individual, ni como un proceso de interacción, sino como un proceso fundamentalmente social, en el que está inscrita la mente del alumno en la que funcionan pre-conceptos

³³ LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. y VYGOTSKY, Lev S. Op. cit. Pág, 13.

muy potentes en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, mucho más potentes, a nuestro juicio, que en los casos de otras disciplinas.

La idea de que el punto de partida para nuevos aprendizajes son los **conocimientos previos** y los preconceptos, y la idea de que los conceptos que se intenta que adquiera un alumno, deben integrarse en una **red organizada** y correctamente estructurada, de tal manera que cada concepto y cada conjunto de conceptos disponga de un **significado** que le dote de sentido, como pensaba Ausubel, es difícilmente rebatible.

Pero el esquema de Vygostky, concibiendo un proceso que dispone de una zona más o menos amplia de despliegue y avance, que es la «zona de desarrollo próximo», parece también que puede dar mucho juego para su utilización en los aprendizajes individuales. Ahí es nada: localizar el espacio de conjunción entre las enseñanzas sociales que queremos suministrar y el potencial real de capacidad cognitiva de cada alumno, por otro lado, como venimos manteniendo, condicionada por el medio. Es sobre este espacio «marcado en el plano» por nuestro diseño curricular individual de cada alumno, sobre el que tenemos que ir colocando nuestros «ladrillos conceptuales» para la construcción del conocimiento³⁴. Teóricamente es, sin duda, irreprochable.

¿Cuál es, para nosotros, el interés de las teorías constructivistas? No, ciertamente, la facilidad ni las posibilidades reales de su aplicación, sino su valor como teoría educativa en la que es posible fusionar en un conjunto, como ya hemos indicado, el binomio «esquizofrénico» Psicología del Aprendizaje-Curriculum Disciplinar. Desde la perspectiva de nuestra integración como ciencia de la comunicación histórica y geográfica, en las Ciencias de la Educación, no cabe duda de que el constructivismo es una teoría que integra coherentemente ambas perspectivas.

No se trata, pues, de una «aplicación dogmática»; no se trata, como dice Delval, de «una riada de conversos yendo al santuario del constructivismo», pero sí de esa integración desde la ciencia, y desde la práctica, del reconocimiento de la existencia de unos principios ge-

³⁴ LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. y VYGOTSKY. Psicología y Pedagogía. (Introducción de CECCHINI, Marco). Akal. Madrid, 1986.

nerales que produzcan un impulso nuevo para «la revisión sistemática de nuestras ideas»³⁵.

A) Comunicación, ciencias de la comunicación y construcción de conceptos

La idea de la Educación como comunicación, que nosotros estamos tomando de Habermas, está ya en Vygostky cuando hablaba de la «relación didáctica», eso que constituye el problema fundamental del proceso educativo, entre formación social y formación individual. Un aula no es, con su profesor, sino un grupo de personas «interactuando entre sí». Y hasta tanto, que **esa comunicación** constituye un importante **factor del desarrollo mental**³⁶.

Pero la idea va más allá, porque la comunicación no es una interacción teórica o montada sobre la abstracción, sino también, la «emisión de mensajes de conocimiento». Son mensajes que tienen lugar a través de un emisor, (profesor, libros, textos, vídeos...), que son, al mismo tiempo, en muchos casos, emisor y canal de transmisión³⁷. Si, como decimos en otro lugar, las «ciencias cooperadoras», (que son los campos científicos de la comunicación generados por la civilización del siglo XX), deben incluirse en nuestro ámbito de teoría y de aplicación, todo lo que venimos llamando «construcción del aprendizaje», podría identificarse también, en alguna medida, con el término «decodificación», realizado por el receptor de los mensajes.

Desde este punto de vista, Psicología Cognitiva, Ciencias de la Comunicación y conocimiento disciplinar tienen mucho que decirse. Y ése es un diálogo al que nosotros vamos a asistir encantados. Y no sólo vamos a asistir encantados: estamos deseando participar en él, porque nos es imprescindible en el caso de las Ciencias Sociales. Efectivamente, si estamos manteniendo que en las teorías constructivistas el modelo social tiene un papel imprescindible en el conocimiento de las Ciencias Sociales, como condicionante externo de la

³⁵ COLL, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós. Barcelona, 1990. (Citando a Delval). Pág, 12.

³⁶ CECCHINI, Marco. Introducción a LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. y VYGOTSKY, Lev S. Op. cit. En nota 34. Pág, 8.

mente, resulta meridiano que ante la idea del aprendizaje como comunicación, como interacción, los preconceptos del alumno y del conjunto de alumnos, interactuando entre sí y con el profesor, y, más aún, con los propios contenidos sociales que se proponen, cobran dimensiones impensables, (y necesitados de investigación), en nuestra Didáctica Específica.

En alguna medida, mientras estamos analizando las distintas teorías cognitivas, da la impresión, (sobre todo por el alto peso que Vygostky y Ausubel conceden a las acciones verbales), de que los posibles pies de barro de las actuales teorías de la Psicología de la Instrucción, y aún del constructivismo, van a encontrarse en las nuevas tecnologías de la educación, desde el punto de vista de la comunicación, y en la «aldea global», desde el punto de vista del contexto. Nosotros, precisamente, los profesores de la Ciencia Social, sabemos, con Mac Luhan, la importancia de los medios para la transmisión de mensajes, y más cuando hablamos de «mensajes sociales», y más ante el conocimiento científico actual, que es una **construcción social** altamente tecnificada y, más aún, artificializada³⁸.

El caudal de nuestros «medios didácticos», sus características técnicas y sus características subyacentes, coinciden con los de las ciencias de la comunicación en objetivos, en aplicación y en metas finales. Pero, si «el Medio es el mensaje» también en el aula, (si fuera así, como puede acabar siendo posible), necesitaremos muy pronto de nuevas ideas sobre el proceso instructivo, facilitadas por las Ciencias de la Comunicación.

El constructivismo, como sucesivamente las distintas teorías en cada campo científico, se constituirá en la última capa sedimentaria, consolidada, definitiva, pero ya no abierta y disgregada, sino dura y cerrada, sobre la que construir nuestro campo científico. Y nuevas teorías destinadas, a su vez, a ser también en el futuro «capas sedimentarias», provocarán una nueva riada de artículos, ponencias y libros.

³⁸ BENEJAM, Pilar. «El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales». En, SIMPOSIUM de Didáctica de las Ciencias Sociales, X. Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. Diada. Logroño, 1999. Pág, 19.

B) La construcción de conceptos: teorías para el afianzamiento del conocimiento histórico y geográfico

Pero hoy, (hasta que eso llegue), tenemos que trabajar con lo que tenemos. Y tenemos ante nosotros la comunicación en el aula para la construcción de conceptos. Hay dos grandes grupos en los métodos tradicionales para el estudio de los conceptos: el grupo de métodos de la definición y el grupo de métodos de la abstracción³⁹. El primero ha sido fuertemente puesto en discusión por su excesivo verbalismo formal, porque se preocupa sólo del resultado final, obviando su proceso de desarrollo, y porque, en consecuencia, se olvida de la percepción.

Vygostky defiende, siguiendo a Asch, una teoría de la formación de conceptos como algo creativo, no mecánico ni pasivo. Un concepto «surge y toma forma en el curso de una operación compleja encaminada a la solución de un problema». El factor decisivo será la llamada «tendencia determinante».

Antes de Asch, se pensaba que los conceptos se formaban gobernados por dos tendencias básicas: la reproducción por asociación propiamente dicha (estamos en el «asociacionismo», al que ya nos hemos referido) o por **perseveración** (esta segunda se apoya en el esfuerzo tradicional, dentro también de la idea de asociación, de la memoria). La primera «recupera imágenes» de experiencias pasadas que han estado conectadas con la nueva, con el nuevo concepto. La segunda es un regreso de las imágenes para penetrar directamente en el flujo conceptual de las mismas.

Asch demostró que, además, existe una «tendencia determinante», la creada por la propia imagen, que, en alguna medida, se explica a sí misma. No es sólo una cadena de eslabones, sino un proceso de problemas generado por la propia imagen en multitud de direcciones. Las ideas de Asch eran ciertamente atractivas, y se alejaban, en cierta medida, desde nuestro punto de vista, del concepto de la construcción cognitiva individual, para apoyarse también en el **propio contenido de conocimiento**, en tanto espléndido generador de imágenes. Así, la construcción de conceptos depende también, (no sólo de la

³⁹ VIGOTSKY, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. Barcelona, 1995. Pág, 48.

mente, no sólo de los procesos de aprendizaje y no sólo del medio), de las imágenes, de las tendencias determinantes que se puedan encontrar en las imágenes..., es decir, el constructivismo ha de tener en cuenta los contenidos de aprendizaje: los contenidos de las Ciencias Sociales, esos contenidos que «generan un proceso de problemas en multitud de direcciones».

Pero Vygostsy y Sajarov, aún en la línea de Asch, dan otro paso más. Ese «desparramamiento» de los problemas que afecta al nuevo concepto no es simultáneo, sino **secuenciado**, y es posible que el profesor **guíe** el proceso, dé pistas para la solución, introduzca gradualmente **medios** y fórmulas de apoyo. Y ello se puede incluso desglosar en «tres fases básicas», subdivididas cada una en varios estadios, de las que no es el momento de hablar.

Sin embargo, la otra idea importante a la que ya hemos aludido, es la del marco en el que todas estas operaciones tienen que realizarse: la zona de **desarrollo próximo**, o de **desarrollo potencial**.

La idea de la zona de desarrollo rompe, en gran medida, con la idea de los estadios de Piaget. No se trata de invalidar a Piaget, sino de introducir la idea de que una buena enseñanza y un adecuado aprendizaje pueden hacer superar la **idea estancial** piagetiana. Es como si cada estancia tuviese dos niveles en el desarrollo evolutivo de una a otra: el nivel evolutivo real o «nivel real de desarrollo», que es el que mensuramos por los tests, y el «nivel evolutivo de desarrollo potencial». La diferencia entre ambos sería la zona de desarrollo próximo⁴⁰.

Lo importante es que, desde nuestros planteamientos, en esa zona es donde se debe realizar el trabajo de nosotros, los profesores, y que en el primer nivel es donde situaremos, como hemos apuntado, los **preconceptos**, por un lado, que tienen componentes y raíces sociales, y los **aprendizajes previos**, por otro, que son los adquiridos dentro del marco disciplinar. Diferenciar **preconceptos** de **aprendizajes previos**, nos parece muy importante para deslindar y precisar nuestra construcción en el campo curricular de las Ciencias Sociales.

VIGOTSKY, Lev S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. Barcelona, 1989. Págs, 124 y siguientes.

Definido, pues, el complejo proceso de la comunicación, la adquisición de los conocimientos y el marco en el que todo él se desarrolla, cobra pleno sentido la necesidad de planificar con detalle y cuidado los mapas conceptuales, (no es el momento ahora de detenernos en los mapas conceptuales), que vienen a ser la guía de los vericuetos seguidos en las distintas direcciones del «desparramamiento» a que aludíamos, y la secuencia de los pasos que vamos dando por cada uno de los caminos⁴¹. Ningún conocimiento coherente, articulado y procesual de la Historia y de la Geografía, se puede adquirir, y menos afianzar, sin tener en cuenta estas teorías, que son validadas por la práctica en el aula.

C) Descubrir conceptos: iconos y símbolos en Ciencias Sociales

Pero en estos mapas conceptuales, y en este diseño de nuestra acción, de nuestra intervención como profesores para aplicar « las ayudas» en la construcción conceptual, no podemos olvidar, finalmente, dos ideas: una referente al **contenido** profundo de cada concepto, y otra referente a la forma más adecuada para su **adquisición**. La primera tiene como referente las tesis de Ausubel sobre *el significado* del conocimiento; el segunda tiene como referente las tesis de Bruner sobre *la forma de llegar a él*⁴².

Bruner parte de la misma idea de Vygotsky: hay una posibilidad de llegar en cada estadio piagetiano, desde un nivel real del desarrollo, hasta un nivel potencial superior, que incluso puede ir más allá de las fronteras del estudio de que se trate. Ésa es, como ya hemos dicho, la labor de los profesores: encontrar la zona de desarrollo y actuar en ella para hacer ascender el nivel de conocimiento y comprensión de nuestros alumnos.

Pero para dar ese paso hacia delante, hay que analizar primero la «maduración» del sujeto, por la que es capaz de representarse el mundo que le rodea⁴³; y ello es algo que está muy en relación con los

⁴¹ NOVACK, J.D. y GODWIN, D.B. *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona, 1984. Pág, 23.

BRUNER, Jerome. Hacia una teoría de la instrucción. Uteha. México, 1996.
 La representación del mundo tiene, según Bruner, tres dimensiones: la acción, la imagen y el lenguaje simbólico, y ellas existen, tanto en «la etapa madurativa», como en la siguiente, «la de integración».

preconceptos suministrados por el medio social. Desde esta perspectiva, podríamos decir que el conocimiento de las Ciencias Sociales, en tanto en cuanto conformadora de nuevos conceptos a través de los previos, influye directamente en la construcción de nuestro curriculum y todos los curricula disciplinares presentes en el aula. Ya, al fin y al cabo, decía Cicerón que «todas las artes pertenecen a la humanidad, tienen un vínculo común y una especie de parentesco de sangre»⁴⁴. Ese vínculo y ese parentesco, no nos cabe duda, se establecen fundamentalmente a través de lo social.

Luego, después del nivel de maduración, hay que considerar su «integración», es decir, la capacidad desarrollada en el dominio de las técnicas, por las que el alumno puede dominar unidades de información que le permiten resolver problemas.

La resolución de los problemas, (seguimos con Bruner), se realiza a través de tres representaciones o diferentes maneras de representar el mundo: **enativa**, **icónica** y **simbólica**, es decir, las que se corresponden con **respuestas motrices** a los estímulos, con **organización selectiva** de las imágenes y de las percepciones, y con la **representación interna** de los objetivos del ambiente⁴⁴.

Por eso nos dirá Bruner que si enseñamos a los niños cualquier conocimiento o habilidad, empleando el lenguaje que se corresponde con su nivel de desarrollo, el niño puede entender cualquier cosa.

Sin embargo, no se resalta suficientemente otra idea de Bruner que es importantísima para todo lo que venimos diciendo, y conecta perfectamente con la idea anterior. Bruner resalta que **en cada asignatura** escolar, existen sus propias formas elementales de raciocinio, con lo que las ideas de la **disciplina educativa** que venimos defendiendo encuentran aquí un nuevo apoyo; no es sólo que cualquier cosa se puede explicar en un adecuado nivel de lenguaje, es que, igualmente, **cada disciplina tiene su propio lenguaje explicativo**, su propia estructura conceptual, que se complementa con aquél⁴⁵. Cada disciplina propone una organización selectiva de las imágenes que ofrece y propicia determinadas re-

⁴⁵ ARAUJO, Joao y CHADWICK, Clifton B. *Tecnología educacional. Teoría de instrucción*. Paidós. Barcelona, 1988. Pág, 41.

⁴⁴ BUENO MARTÍNEZ, Gustavo. *Identidad y educación: la perspectiva de un filósofo*. En ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús, FRIERA SUÁREZ, Florencio y PIÑEIRO PELETEIRO, Rosario (eds.). *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. KRK Ediciones. Oviedo, 2001. Pág, 53.

presentaciones simbólicas. Ninguna disciplina ofrece una mayor riqueza icónica y simbólica para su construcción que las Ciencias Sociales.

Pero la teoría más conocida de Bruner, que se deriva de todo el proceso anterior, es la meta que le dirige: el aprendizaje por descubrimiento, término muy amplio y que, sólo en parte, tiene que ver, aunque muchos lo confundan, con el descubrimiento investigador. Aprender por descubrimiento no tiene necesariamente que ver con recursos y técnicas que proponen al alumno «una pequeña investigación» para que llegue a una conclusión, (un «descubrimiento»). El aprendizaje por descubrimiento es más un proceso mental sobre los conocimientos que permite adoptar una nueva idea o descubrir un significado según caminos de búsqueda disciplinar seguidos por el alumno. Pero el propio Ausubel cree que aunque es un método interesante para la Educación Primaria, resulta largo, enojoso y que no compensa el esfuerzo y el tiempo en Educación Secundaria⁴⁶. En cualquier caso, existen, según los distintos autores, (porque las estrategias de descubrimiento no son cosa sólo de Bruner), tres formas básicas de descubrimiento: inductivo, deductivo y transductivo, según el cuadro que transcribimos a continuación⁴⁷, para la Educación Primaria, y primer ciclo de Secundaria.

Tipo de lección de descubrimiento	Tipo de búsqueda en la disciplina a enseñar	Tipo de pensamiento utilizado por el estudiante	Desarrollo cognitivo que se requiere del estudiante	Fin principal de la lección	
Inductiva abierta	Descriptiva o inductiva	Pensamiento inductivo	Estadio intuitivo o concreto (seis-once años)	Enseñar un método inductivo de búsqueda (categorización)	
Inductiva estructurada	Inductiva Descriptiva o Pensamiento formal (de ocho		Estadio concreto o formal (de ocho años en adelante)	Enseñar una asignatura (conceptos, categoría, generalizaciones)	
Semideductiva	Prescriptiva o deductiva	Pensamiento inductivo	Estadio concreto o formal (de ocho años en adelante)	Enseñar una asignatura (propiedades, conceptos)	
Deductiva simple		Pensamiento deductivo	Estadio formal (de once-doce años en adelante)	Enseñar un método deductivo de búsqueda (formación de hipótesis y experimentación)	
Transductiva Artística o transductiva		Pensamiento transductivo	Estadio concreto formal (de ocho años en adelante)	Enseñar "métodos artísticos" de búsqueda (uso del patrón, la forma, el tema, la repetición)	

⁴⁶ MORINE, Harold y MORINE, Greta. El descubrimiento, un desafío para los profesores. Santillana. Madrid, 1978. Pág, 115.

D) Connotar y simbolizar conceptos: el constructivismo como teoría del aprendizaje apoyado en saberes disciplinares

Si Bruner ya se refiere al **lenguaje del conocimiento** y al lenguaje del desarrollo verbal, con lo que introduce en el proceso educativo, de lleno, los contenidos disciplinares, Ausubel dará un paso más allá, porque se preocupará de cuáles son y de cómo **asignar significados**, no ya sólo a los lenguajes de una disciplina, (significados verbales), sino también a los **propios conceptos**⁴⁸, lo cual nos parece ya, a los propósitos de las tesis que mantenemos en el presente trabajo, de capital importancia.

Porque las teorías de Ausubel no son tanto teorías directamente enlazadas con la Psicología, (que, claro está, «también» lo son), cuanto teorías simultáneamente ligadas con los contenidos. Son teorías que se ocupan, sí, de lo cognitivo, pero de lo cognitivo aplicado directamente a todos y cada uno de los conceptos disciplinares.

La primera idea es la de que todo concepto ha de tener un significado, apoyado, naturalmente, en conceptos anteriores, sean preconceptos o sean aprendizajes previos, a su vez dotados también de significado. Pero, ¿de dónde viene ese significado?. ¿Dónde están los datos, experiencias, hechos, causalidades, que dotan de significación al concepto?. Obviamente es en los contenidos anteriores que se encuentran ya «construidos» en la mente del sujeto donde se pueden encontrar. Estamos hablando, por tanto, de significados muy unidos al conocimiento social. Está claro, para nosotros, que las teorías constructivistas, aquéllas que nos proponemos utilizar, están fuertemente vinculadas a los **contenidos curriculares**, a los saberes, en nuestro caso, la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales.

En este sentido, como veremos en el cuadro siguiente, la línea de aprendizaje de Ausubel sigue un camino diferente a la de Bruner. Su línea es la del **aprendizaje receptivo**, no contraria, sino distinta, a la del aprendizaje por descubrimiento, aunque Ausubel argumenta a su favor que su propuesta ahorra tiempo y es, técnicamente, más organizada. No olvidemos, por otra parte, como ya hemos indicado, que las ideas de

⁴⁸ AUSUBEL, D. P.; NOVACK, J. D. y HANESIAN, H. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México, 1979.

Bruner parecen más propias de **Educación Primaria**, mientras el propio Ausubel preconiza las suyas para **Educación Secundaria**.

Ausubel distingue, al buscar significados, entre el **lógico** y el **psicológico**. El primero surge de los propios contenidos; el segundo es el que se necesita para captar el primero, complicado y de difícil acceso. En alguna medida, es el segundo el que define el significado lógico, lo que es la razón de que, comprendiendo todos lo mismo, en términos generales, cada persona tenga conceptos diferentes de los mismos contenidos de un campo de conocimiento «aprendido».

Por lo que respecta a la propia significación, es claro que vuelve a haber una distinción entre el **contenido verbal significativo** y el **contenido conceptual significativo**, es decir, entre lo que significa un concepto según sus términos literales, y lo que significa un concepto según su interpretación. Ambos nos interesan. El primero porque es, no sólo verbal de desarrollo, sino, como dice Bruner, verbal desde los propios términos de la disciplina. El segundo porque depende directamente de la disciplina: son significados que nacen de los propios contenidos disciplinares. En Geografía e Historia, **asignar significados conceptuales** es, quizá, la tarea más importante que puede y debe desarrollar el profesor. La vida cotidiana, la vida que nos rodea, está constantemente proporcionándonos significados referenciales con los conocimientos históricos o geográficos. Estos significados tienen que estar constantemente presentes en el aula, y han de ser presentados y asignados por el profesor.

Todo este conjunto de contenidos significativos incluidos «por subsunción» en aprendizajes sucesivos, recibe el nombre de «constructo», es decir, dentro de una «estructura cognitiva», un conjunto organizado de ideas que se encuentran dispuestas para participar en la construcción de un nuevo aprendizaje. Sólo el conocimiento matemático dispone, a nuestro juicio, de una estructura superior que el de la sucesividad temporal de la Historia para organizar «constructos», es decir, nichos alveolares dispuestos a aceptar un conocimiento nuevo en relación significativa con lo anteriormente aprendido. Por ejemplo, Napoleón sobre el constructo de la Revolución Francesa, ésta sobre el constructo del ascenso burgués, etc...

Pero para que esta estructura «funcione», se hace imprescindible la interrelación de tres variables: la «subsunción», a la que ya nos hemos referido, la disponibilidad de «subsuntores», lo que permitirá «anclajes» firmes del conocimiento, y la «discriminalidad», es decir, la apreciación de semejanzas o diferencias. Ordenar y estructurar este esquema nos resulta imprescindible.

La «variable constructo», por otra parte, se corresponde con la «variable proceso», es decir, los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje y en la retención del aprendizaje: desde una «variable constructo» se produce un proceso, que es también una variable. La unión procesual se traduce en los estadios de la reconciliación integrativa, la subsunción, la asimilación, la diferenciación progresiva, y por fin, la asimilación del concepto para la elaboración de un nuevo «constructo». Con ello, acaba el proceso de «construcción del constructo». Claro está que a muchos profesores estas elaboraciones teóricas pueden parecerles, (lo hemos dicho), simples teorías, innecesarias elucubraciones. Pero, cada vez más, es evidente que sin tenerlas en cuenta en la acción didáctica, poco se puede hacer... excepto exponer, por parte del profesor, y memorizar «avant la letre» por parte del alumno. Ya lo hemos dicho también en palabras de Bunge: la teoría no es un lujo de la práctica, sino su justificación. Porque, sin una teoría, ¿con qué avalamos nuestra práctica?

Pero sigamos, ¿cómo se organizaría «la entrada» de conceptos para la iniciación de este proceso?. Pues a través de los «organizadores avanzados», es decir, contenidos introductorios claros y estables, relevantes e inclusivos del contenido que se va a enseñar. Estos organizadores pueden ser **expositivos**, (claro está), o **comparativos**. Los primeros se utilizan para entrar en contenidos completamente nuevos; los segundos para contenidos «más familiares». Esta idea, sin duda, será más aceptada para una enseñanza tradicional.

Y una vez iniciado el proceso hacia el constructo, ¿cómo se desarrolla? De nuevo aparecen otros esquemas en la red, las «reconciliaciones integrativas» entre los conceptos que establecen las relaciones. Por eso, Ausubel criticaba a los libros de texto que se distribuyen formalmente, en temas y lecciones, lo que rompe el proceso de «reconciliación integrativa». Este rechazo de Ausubel al libro de texto, como elemento que de ningún modo contribuye a conciliar intregradamente conceptos nuevos relacionados horizontalmente, tiene particular relevancia en la explicación de la Historia. El alumno entiende co-

mo sucesivos, elementos conceptuales que son simultáneos o paralelos, que se desarrollan horizontalmente en el tiempo, como los económicos, los políticos, los sociales, los artísticos o, (y esto es más lamentable), los sucedidos en el mismo tiempo en espacios geográficos diferentes.

Finalmente, todo ello, proceso y constructo, ha de ordenarse en «jerarquías», en categorías en orden decreciente de inclusión.

Así, como un gran constructo, ordenado en un conjunto, de forma naturalmente contraria al libro de texto, en una gran panorámica, es como se elaboran y presentan los «mapas conceptuales».

Ausubel, Novack y Godwin, en 1978, fueron capaces de discernir algo tan importante como es el agrupar los tipos de aprendizaje de los que acabamos de hablar, el significativo y el de descubrimiento, según dos grandes líneas; la que va por el camino **significativo-memorístico**, y la que va por el camino **descubrimiento-receptivo**. Su famoso gráfico explica perfectamente esta idea.

Clasificación de las situaciones de aprendizaje según Ausubel, Novack y Hanesian.

	Aprendizaje por recepción	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo
Aprendizaje por repetición	Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas para resolver problemas	Soluciones a rompecabezas por ensayo y error
	Conferencias o presentaciones de la mayor parte de los libros de texto	Trabajo escolar en el laboratorio	«Investigación» más rutinaria o producción intelectual
Aprendizaje significativo	Clasificación de las relaciones entre los conceptos	Enseñanza audio-tutelar bien diseñada	Investigación científica (Música o Arquitectura nueva)

III. EL RETORNO DE LAS DISCIPLINAS Y LA CREACIÓN DE UNA «SCIENZA NUOVA»: LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ante la creación de esta nueva ciencia que es la Didáctica de las Ciencias Sociales, nuestro primer problema ha sido, como hemos visto, un problema de identidad, que se ha ido resolviendo a través del proceso del que hablaba Bunge: primero, antes que «los principios» de la propia ciencia, la creación de una comunidad científica; después, la iniciación de unas hipótesis teóricas, (al principio muy ligeras), y diseñar unas líneas de trabajo aplicado concreto, (Planes de Estudio de Magisterio, Planes de Estudio de la enseñanza no universitaria, Doctorados, Formación de Secundaria, Psicopedagogía...), y, finalmente, comenzar las tareas de investigación, con lo que, realmente, se comienza a construir el área científica.

Pero otro de nuestros elementos de reconocimiento reside en la íntima trabazón que nos une con la Educación no universitaria. Para la sociedad, y para la Administración, nuestras posibles tareas investigadoras no pueden desligarse de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Primaria y en Secundaria.

Y ya sabemos que en Educación Primaria, nadie nos discute nuestra acción didáctica, pero en Educación Secundaria, no se acaba de entender cuál es nuestro campo de trabajo, pues se entiende que nuestras ciencias referentes, puestas allí en simple presencia, en acción poco más que expositiva, bastan para que se cumplan los objetivos de la educación.

Esta posición tan simplista y acientífica, como hemos visto, es la que ha venido conduciendo a la caricaturización social de las ciencias referentes y a los intentos, por parte de muchos teóricos de las Ciencias de la Educación, de minimizar el papel desempeñado por el conocimiento en el mundo educativo. A ello, ha venido respondiendo el conocimiento, el saber, las disciplinas, la «Academia», en fin, acusando despectivamente a las Ciencias de la Educación de ser sólo «teóricas» 49, como acabamos de señalar. Es una dicotomía para la cual,

⁴⁹ ESTAPA GIMÉNEZ, Jesús. El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En PAGES I BLANCH, Joan; ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús y TRAVE GONZÁLEZ, Gabriel (eds.). Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Universidad de Huelva. Huelva, 2000. Pág, 320.

como llevamos intentando argumentar, la Didácticas Específicas pueden muy bien ejercer el papel de puente, un puente que valora por encima de todo los conocimientos, sí, pero que sabe que de poco sirven en el aula sin las Ciencias de la Educación. Y un puente que valore las Ciencias de la Educación frente al desprecio en que las tiene el conocimiento disciplinar, un desprecio nacido de la ignorancia que, en nuestro caso, ha de calificar de culpable.

Esta «ignorancia culpable», ha sido extraordinariamente fuerte. Un antiguo Ministro le decía a un conocido Catedrático de Universidad: «Es horrible, el Ministerio de Educación está lleno de pedagogos. ¿Quién se preocupará de lo que tienen que saber los niños?». El Ministro era hijo de una maestra, o sea, que algo tenía que saber sobre estos asuntos.

Y es que este profundo desencuentro, hasta ahora sin puentes, se produce porque unos se preocupaban de lo que tienen que «ser» los niños, sepan o no sepan. Y otros se preocupaban de lo que tiene que «saber» los niños, sean quienes sean.

Los teóricos de la Educación, de todas formas, en la perspectiva de lo que anteriormente hemos hablado, (el «desprecio» a las disciplinas), no han podido conseguir su inconsciente propósito porque era imposible: era algo así como enseñar sin detenerse en el qué del enseñar. Pese a ello, sus aportaciones fueron, nos **han sido** a los enseñantes, sobre cuyos hombros cae en tan alto tanto por ciento, la responsabilidad de la Educación, extraordinariamente importantes, como ya hemos destacado. Porque ellos nos han obligado a dar un giro de ciento ochenta grados en nuestras **concepciones** de la enseñanza, en nuestras **maneras** de enseñar y, en definitiva, en las **decisiones** sobre el qué enseñar.

Y es que, mientras existan las disciplinas, los saberes y los conocimientos, los fines de la educación se dirigirán, al propio tiempo que *al ser*, también *al saber* de los alumnos, es decir: **ser, sabiendo**. Porque, desde posiciones progresistas y críticas de la enseñanza y de la vida social y sus mecánicas de funcionamiento, nadie puede aspirar a ser sin el saber, y menos en esta sociedad del siglo XXI a la que ya se denomina «la sociedad del conocimiento». La inexistencia del saber, precisamente, o, dicho de otra manera, el llamado, (probablemente de manera tan impropia en la formulación como errónea en el concepto), *fracaso escolar*,

es lo que está trayendo inexorablemente el regreso del conocimiento. Y es que los saberes siempre tuvieron en su mano un arma, ciertamente, invencible: las nota finales. Las «notas», por más que se les quiera disfrazar y sustituir con «necesita progresar», gozan de una inmejorable salud social, aunque las ciencias, (sociales o no), estuvieran enfermas.

Así que lo que sucede es que nos encontramos ante una encrucijada muy importante. Las Ciencias de la Educación, nuestras imprescindibles, por necesarias, compañeras, van a aceptar nuestra presencia, la presencia de las disciplinas. Pero nos exigen, para aceptarnos de nuevo, «saber ser» diferentes. Nuestra encrucijada está, más o menos, y salvando las distancias, en el mismo lugar de los terrenos de la ciencia en donde estuvo la necesidad del tránsito desde un «universo tradicional» hacia una «Scienza Nuova», como la bautizó Giambastita Vico.

Para la ciencia académica tradicional, es decir, para la ciencia tradicional de la escuela, el universo científico era inamovible: había que saber lo que había que saber; el hacerlo era problema de cada uno, no de los saberes; el principio de autoridad y el argumento de autoridad se encontraban como principio básico de la enseñanza, y la erudición, por un lado, y la sumisión de los aprendizajes, por otro, parecían bastar en el aula.

Esta estructura que hoy todavía, en la concepción de muchos, se parece demasiado a la escolástica, tiene que ser sustituida por la «Scienza Nuova», una ciencia educativa del progreso, de la innovación, de la «incertidumbre», de la experiencia investigadora y de la conciencia crítica. Si la nueva ciencia educativa, que es la única que podemos esgrimir para regresar al aula, entre el refunfuñar dubitativo de algunos pedagogos, puede cumplir su función eficazmente, comenzará una nueva etapa en la que educar y conocer, en la que los saberes científicos y la Psicología del aprendizaje o la teoría curricular, entrarán en prolífica coayuda. Para todo ello, la Didáctica de las Ciencias Sociales, las Didácticas Específicas, tienen que constituirse en un área científica que pueda dar respuesta a esos nuevos desafíos.

A) Ciencia ocultada, más bien que oculta

Hemos dicho que, en alguna medida, las Ciencias de la Educación intentaron sustituir a los contenidos o, por mejor decir, reducirlos nuevamente a una instrucción convertida en «parte únicamente comple-

mentaria del educar». La Didáctica, es decir, la Ciencia que resolvía los problemas que generaba la presencia de los contenidos disciplinares, no era, ni siquiera, una parte destacada de las distintas Ciencias de la Educación, porque al ser sólo un repertorio de técnicas formales respecto a los conocimientos a transmitir, sin más, y al aceptar, por otro lado, muchos profesores, que ello era así, carecía de función educativa estimable. Porque las Matemáticas, o la Química, o la Geografía, «por sí mismas», efectivamente, nada tienen que ver con las Ciencias del Educar.

Nunca quisieron, desde otra perspectiva, los teóricos de la Educación, considerar los procesos educativos, y todo lo que ellos comportan, como algo unido a cada ciencia. Y justo es reconocer que la misma fobia a un campo específico especializado dentro de cada una de ellas, es decir, una didáctica de la disciplina científicamente considerada, afectaba las distintas ciencias referentes, para las que la didáctica también constituía únicamente un repertorio de técnicas formales.

Ha sido, como ya hemos destacado, sólo desde hace unos diez o doce años cuando nuestros compañeros de Psicología de la Instrucción han empezado a investigar, (fueron los primeros en hacerlo), en Didáctica de la Geografía, de la Historia o de la Historia del Arte, aunque fuera de España ya se estaba haciendo desde hacía bastante más tiempo, no sólo por los pedagogos, sino también por los cultivadores de las ciencias referentes, como Chervel, o Chevallard, o Graves, o Unwin.

En cualquier caso, un campo, y un campo diferenciado de «Ciencias Didácticas Específicas», no ha sido reconocido todavía, excepto a regañadientes, ni en muchos de los campos de la Educación, ni en muchos de los campos de las Ciencias referentes.

Para Nassif⁵⁰, en 1958, las ciencias pedagógicas podían ser, o teóricas, o tecnológicas. La Didáctica, e incluso la Metodología (que ya es decir), no tenían atribuidas competencias teóricas. Y al revés, la Psicología del Aprendizaje, por ejemplo, carecía de posibilidad aplicativa.

Para Ferrández y para Sarramona, veinte años después, en 1978⁵¹, venía a ocurrir más o menos lo mismo. Para ellos, hay hasta una «teología

⁵⁰ NASIF, R. *Pedagogía General*. Kapeluz. Buenos Aires, 1958.

⁵¹ FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. La educación. Constantes y problemática actual. I.E.A.C. Barcelona, 1978.

de la Educación». Y la Didáctica, que aparece al final del proceso, queda fuera de la Pedagogía, (clasificada en general y diferencial), y fuera de las aplicaciones educativas, y fuera también de la organización escolar, e incluso, fuera de la planificación de la educación. Nuestra ciencia es sólo en abstracto, **didáctica**, nunca didáctica sobre algo o de algo.

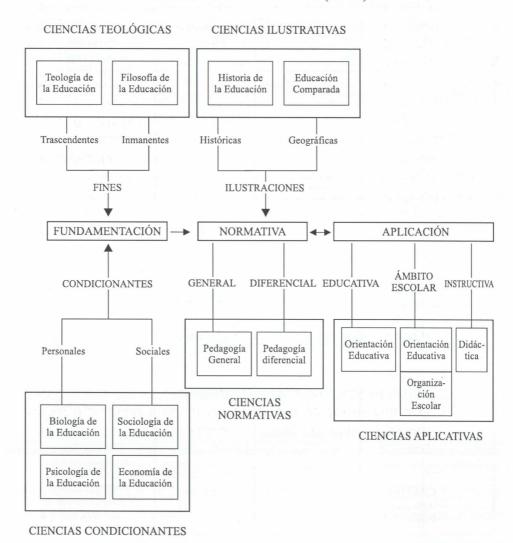
Hoy, cuando han pasado otros veinte años más, nuestros compañeros de Teoría de la Educación continúan concibiendo cuadros parecidos a estos dos cuadros clásicos de clasificación.

Clasificación de las ciencias pedagógicas según Nassif (1958)

		Pedagogía General o Sistemática	Filosofía de la Educación	Ontología (o fenomenología Pedagógica Axiología Pedagógica Teología Educativa Epistemología Pedagógica
Pedagogía Teórica		Ciencia de la Educación	Biología Pedagógica Psicología Pedagógica Sociología Pedagógica	
		Pedagogía Histórica		
PEDAGOGÍA			Historia de la Educación Historia de la Pedagogía	
Pedagogía Tecnológica	Metodología Educativa	Métodos estimulativos Métodos ejercitativos Métodos guiadores Métodos instructivos Métodos correctivos	Didáctica	
		Aspecto político	Legislación escolar Administración escolar	
	Organización educativa	Aspecto pedagógico	Ciclos escolares Instituciones escolares Contenidos formativos Planes y programas Material de enseñanza Horarios, etc.	

Obsérvese cómo la Didáctica es una subordinación de cuarto nivel que forma parte de una metodología, y dentro de una «Pedagogía Tecnológica». Es la Didáctica, y por otra parte, sólo la Didáctica en general, un conocimiento separado de los *contenidos formativos*, los *planes* y los *programas* y aún de los *materiales de enseñanza*. Todo esto se ubica como «el aspecto pedagógico» de la Organización Educativa, en la que la Didáctica, y no digamos las Didácticas específicas, no se contempla en absoluto. Mientras, la Didáctica es únicamente, el estrambote de los diferentes métodos.

Clasificación de las ciencias de la educación de Ferrández/Sarramona (1978)



En el caso de Fernández y Sarramona, veinte años después, como hemos dicho, la Didáctica vuelve a rezagarse hasta los últimos lugares, concebida siempre como general, desubicada del curriculum, sin relación con ningún cambio disciplinar... Es sólo el **final aplicativo** de todo el proceso pedagógico en el que los contenidos de conocimiento y el curriculum no tienen presencia.

Pero si a nivel de «teoría clasificatoria», no se nos considera, a nivel de decisiones, tampoco. Son los teóricos de la Educación, y no los docentes, los que deben adoptar las decisiones pedagógicas en el proceso educativo.

Así, tomando como modelo diferentes gráficos, unos años después, y cuando ya están creadas las áreas de conocimiento de Didácticas Específicas, algunos autores⁵² establecen cinco **núcleos responsables** del proceso de decisiones en la escuela: la información acerca de los sujetos, la normativa pedagógica, el patrón educativo, la realidad contextual y, finalmente, los contenidos que se deben impartir. Es difícil saber las diferencias entre «patrón educativo» y «normativa pedagógica», y es difícil, con las concepciones actuales de la «ciencia educativa», pero sobre todo en Ciencias Sociales, separar los «contenidos que se deben impartir», de la «realidad contextual». Pero de lo que se trata por estos pedagogos teóricos, a la postre, es de magnificar todas las variables, de tal manera que los «contenidos que se deben impartir» sólo sean una más de esas variables... y sólo como contenidos, sin establecerlos como saber educativo.

Resnik⁵³, citado por Pozo, considera que, para proceder al diseño instruccional, es preciso responder a tres preguntas:

- 1. ¿Qué es exactamente lo que el alumno debe adquirir?. O, en otras palabras, ¿cuáles son las **capacidades** que debe adquirir?
- 2. ¿Cómo se adquieren estas **capacidades**?. Es decir, ¿cuáles son los procesos de aprendizaje mediante los que se alcanzan?
- 3. ¿De qué forma se puede intervenir para mejorar o incrementar la adquisición de esas **capacidades**?. En otras palabras, ¿cuáles son las estrategias de enseñanza más adecua-

Pág, 143.

 ⁵² CASTILLEJO, J. L.; GARGALLO, B.; BAEZA, C y otros. *Investigación educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula*. Santillana. Madrid, 1987. Pág, 23.
 ⁵³ POZO, J. I. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Visor. Madrid, 1987.

das para obtener un aprendizaje máximo de las **capacida- des** requeridas?

Observemos la tendencia a sustituir el término «saberes» o «conocimientos» por el término «capacidades». Pero, sin desdeñar a las «capacidades», (que, por lo que se ve, se adquieren y se aprenden), podemos realizar la tarea de releer a Resnik sustituyendo la palabra «capacidades» por la palabra «conocimientos» o «saberes». Hagámoslo. Sin duda, el sentido de las formulaciones encadenadas variaría de dirección:

- 1. ¿Qué es exactamente lo que el alumno debe adquirir?. O, en otras palabras, ¿cuáles son las **conocimientos** que debe adquirir?
- 2. ¿Cómo se adquieren estos conocimientos?. Es decir, ¿cuáles son los procesos de aprendizaje mediante los que se alcanzan?
- 3. ¿De qué forma se puede intervenir para mejorar o incrementar la adquisición de esos **conocimientos**?. En otras palabras, ¿cuáles son las estrategias de enseñanza más adecuadas para obtener un aprendizaje máximo de los **conocimientos** requeridos?

B) La nueva ciencia: desde la educación a las ciencias referentes, y desde las ciencias referentes a la educación

Respecto al «aprender», ya hemos repasado diversas teorías en páginas anteriores. Teorías que el interesado por estas cosas puede considerar en su aparición como un producto cronológico. Pero no lo es. En términos de historia de la ciencia, todas estas teorías resultan contemporáneas en el tiempo y, muchas veces, simultáneas en su aparición.

Así, el asociacionismo conductual de Skinner, (que arranca de Pavlov), podría parecer ya antiguo. Pero ni él, ni el más moderno, el computacional de Gagué, lo son; Gagué, en concreto, sigue teniendo fervientes partidarios.

Frente al abandono del asociacionismo que hoy se propugna por muchos, las teorías de la reestructuración pueden parecer igualmente antiguas, pues arrancan de la «Gestalt» de los años 20; pero, aunque uno de sus máximos representantes, como Piaget, ha sido muy superado en las metas finales de sus teorías, otros, como Ausubel y su aprendizaje significativo, siguen hoy con plena fuerza.

No obstante, siguen apareciendo teorías del aprendizaje, como las de Rumelhart y Norman, basadas en el aprendizaje por **generación de esquemas**, a base de un proceso de crecimiento, reestructuración y ajuste que es, en gran medida, una **fórmula de acuerdo** entre asociación y reestructuración.

Los investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales tenemos, por tanto, que aplicar los resultados y conclusiones de las teorías psicopedagógicas, asociacionismo, reestructuración o generación de esquemas, y tantas otras, en el campo del curriculum, de la intervención del profesor, de la realidad contextual social, de las estrategias y procedimientos... al propio Área de Conocimiento que pretendemos crear... y que estamos creando.

Nuestro trabajo, es, primordialmente, aplicar críticamente los resultados de las investigaciones realizadas desde las Ciencias de la Educación a las **distintas** Ciencias Sociales, sobre todo a la Geografía y la Historia, y a todas como un conjunto, para estructurar un campo a veces imprescindiblemente diferenciado, pero también a veces homogéneo, de conocimiento. Y de manera inmediata, comenzar a trabajar en colaboración con todos.

Pero cuando decimos «todos», no nos referimos sólo a nuestros colegas de las Ciencias de la Educación, sino también a nuestros colegas de las ciencias referentes. En el mundo de la traslación de las ideas sociales hacia el aula, por encima o por debajo del conocimiento científico, nuestros colegas de Geografía y de Historia en la Universidad tienen mucho que decirnos. En el mundo del progreso y desarrollo del conocimiento, la investigación y las teorías científicas de las distintas ciencias, lo mismo sucede, cuando queramos llevarlas a la educación.

Porque si hemos dicho que estamos ante una «ciencia ocultada» entre las Ciencias de la Educación, podemos decir, igualmente, que estamos ante una ciencia «no concebida» en el imaginario científico de los profesores universitarios de las áreas de Geografía y de Historia. Y es que, efectivamente, si decimos que la enseñanza y el aprendizaje de una ciencia deriva tanto de las Ciencias de la Educación como de las ciencias mismas, ello implica interesar en la tarea a los profesores facultativos de Historia y de Geografía. Que esto se consiga resulta del mayor interés para nosotros y nuestra área científica, y más cuando muchos de ellos cubrieron una etapa de su iniciación profesional en Enseñanza Media. De hecho, bastantes trabajos que incentivan el interés, y aún demuestran el acierto científico didáctico de sus autores sobre la enseñanza de nuestras disciplinas, han nacido de profesores de la Universidad, como, en Geografía, Antonio Gómez u Horacio Capel, o, en Historia, Julio Aróstegui o Julio Valdeón. Ése debe ser el camino para el reconocimiento de una especialidad más de cada campo científico: la que se preocupa por los problemas de su transmisión y de sus funciones sociales y educativas.

C) El ejemplo de Bruner en el camino de Damasco

Hemos expresado la idea de que los teóricos de las ciencias educativas fueron marginando a lugares secundarios a los conocimientos científicos; por ejemplo, sustituyendo el concepto «saber» o el concepto «conocimiento», por el concepto «capacidad». Pero la cuestión no está en la validez de unos u otros criterios, sino en la exclusividad con la que los criterios se vinculan a los respectivos planteamientos, una exclusividad que no parece aceptar competencias de atribución a más de uno, o a varios, o a todos los «conocimientos científicos» implicados en el ámbito de fenómenos educativos que se contemplan, como es, sin duda, lo adecuado.

Pero llegar a esta conclusión, llegar a que los científicos de la educación valoren las disciplinas como factor educativo y los científicos de las disciplinas reconozcan su función educativa, es algo que, aún con cuentagotas, se viene ya produciendo como acabamos de apuntar. El caso para nosotros paradigmático es el de Bruner. En sus obras iniciales, en los primeros años 60, Bruner ponía un énfasis absoluto en la estructuración del material, e insistía en que lo que se aprende **no son saberes** o conocimientos, sino **estructuras** o **estrategias** de **solución** y **búsqueda** de problemas. «*Y son estrategias las que deben enseñarse*⁵⁴, porque el contenido específico tiene poca importancia». (Cita textual recogida por Araujo y Chadwick).

⁵⁴ ARAUJO, Joao y CHADWICK, Clifton B. Op.cit. Pág, 145. La frase es una cita textual.

Bruner pronto se vió obligado a revisar sus ideas, a realizar una «revisita» a sus conceptos, algo que acabó realizando unos diez años después. Fue una drástica revisión de su concepto de «estrategias de enseñanza» y de su concepto del proceso de instrucción en su conjunto. Así, en 1971⁵⁵, Bruner acabará reconociendo que su anterior entusiasmo por la estructura del conocimiento, no podía ser independiente del conocimiento mismo, y que son esos **conocimientos** y habilidades **específicas** los que permiten que el individuo **progrese** por sí mismo y avance en la estructuración de sus **procesos intelectuales**.

Bruner dirá que la mejor introducción a una disciplina es la **propia disciplina**, con sus propias formas de conexiones y relaciones, y también con las actitudes, esperanzas, frustraciones y encantos que acompañan el «hacer» de dicha materia. Incluso en una nota a pie de página, Bruner hará toda una declaración mostrándose muy satisfecho de haber, finalmente, restado importancia a las estructuras cognitivas, que deben encuadrarse dentro de un contexto más amplio, haciendo entrar en juego el conocimiento, la vocación, las motivaciones... Para nosotros, es éste el momento en el que podemos situar el nacimiento de las didácticas específicas.

D) La Didáctica de las Ciencias Sociales en la tarea por hacer

Ausubel nos dirá que una ciencia educativa, la que nosotros queremos construir, no debe ser **un conjunto de conocimientos** sobre esa ciencia, sino una **forma de pensar** sobre ese conjunto de conocimientos.

Pero, indudablemente, «una forma de pensar» respecto a la disciplina en el aula, no debe querer decir sólo una forma de pensar expuesta por el profesor, sino, también, una forma de pensar adquirida por el propio alumno a través de la construcción de los conocimientos, y organizada en el aula por el profesor a través del desarrollo curricular. Y, respecto a la disciplina, como nuevo campo científico que analiza un ámbito de problemas, la cuestión es la misma: la Didáctica de las Ciencias Sociales es, sobre todo, una forma de pensar sobre la Histo-

⁵⁵ BRUNER, Jerome. *The process of education revisited.* Phi, Delta, Kappa. Septiembre de 1971. Citado por Araujo, J. y Chadwick, C.B.

ria, la Geografía y las Ciencias Sociales desde su consideración como conocimiento educativo. Esa «forma de pensar» es lo que necesitan adquirir, creemos, muchos de nuestros colegas de la «eclesia académica», sea de Geografía e Historia, o sea de Ciencias de la Educación.

Idea de concepción curricular e idea de construcción de la ciencia en el aula⁵⁶

Hemos expuesto ya suficientemente, la teoría del curriculum, y hemos señalado ya, igualmente, por otro lado, que los profesores tienden a identificar cada nuevo concepto que llega desde las Ciencias de la Educación, (y más en una «Scienza Nuova» que comienza a ser parte de ellos), con alguno de los conceptos «establecidos». Tal es lo que nos ocurre con los términos «Curriculum» y «Programa». Los profesores oyen hablar de «Curriculum», pero lo que escuchan es «Programa», aunque la palabra «Curriculum» y su significado, arrancaran de 1924 con Babit, es decir, tenga ya setenta y cinco años de vida. Sin embargo, es posible, de manera muy sucinta, diferenciar los contenidos que se esconden tras cada denominación. Su simple repaso resulta muy ilustrativo sobre un nuevo concepto de la enseñanza de nuestra disciplina, que ha de ir más allá que la idea «instructiva» tradicional de «dar un Programa».

Los Programas

1. Un Programa se refiere, en exclusiva, a contenidos de conocimiento estrictamente disciplinar.

Los curricula

1. Un curriculum incluye, naturalmente, contenidos disciplinares de conocimiento; pero ello es sólo una parte, porque considera asimismo, y con la adecuada entidad, otros muchos contenidos educativos: la educación en la escala de valores, las actitudes, los hábitos, las normas, los procedimientos de acceso al conocimiento...

⁵⁶ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. «Problemas y perspectivas ante la infegración de los contenidos medioambientales en los curricula de Educación Primaria y Secundaria». En Hacia una conciencia ecológica. Junta de Castilla y León. Valladolid, 1991. Págs, 180 y 181.

- Se trata de contenidos de conocimiento referentes, también en exclusiva, a una concreta disciplina.
 En el caso de la Geografía y de la Historia, claramente diferenciado.
- Se organizan basados, de manera rigurosa, en la estructura organizativa de la disciplina científica de que se trate, lo estrictamente temporal en Historia y la clásica ordenación física-humana y descriptiva en Geografía.
- 4. Por tanto, son de carácter general, y a ellos deben someterse la totalidad de los alumnos.

- No consideran, de ninguna manera, ningún otro factor educativo más que el propio conocimiento científico.
- 6. Son «cerrados», es decir, se inician y finalizan en el aula. Y deben ser impartidos en su totalidad. Lo «exterior» suele serles ajeno, excepto alguna excursión.

- Su concepción no está enfocada únicamente a una disciplina independiente. Se concibe de manera global en los primeros niveles, e interdisciplinar en los superiores. En el caso de la Geografía y la Historia, se intenta superar una concepción de yuxtaposición para llegar a interpretaciones y significacos vinculables.
- 3. La estructura lógica de una disciplina científica se rompe y reordena, buscando acomodarse a la Psicología del desarrollo, a la Psicología del aprendizaje de los sujetos, y también a opciones específicas que puede ofrecer el propio conocimiento histórico o geográfico.
- 4. Por todo ello, no abarcan únicamente un curso académico, ni son generales. Pueden distribuirse y reorganizarse, y consideran siempre las características individuales y sociales de los alumnos, algo que en el caso de las Ciencias Sociales, resulta aún más imprescindible.
- 5. Tienen en cuenta la totalidad de los factores educativos que intervienen en el proceso de la enseñanza: el entorno del niño, el Medio social, el centro escolar, el profesor... Todos ellos influyen en el curriculum.
- 6. Son abiertos, es decir, pueden ser modificados, ampliados en unas partes y reducidos en otras... pueden variar en función de las circunstancias sociales fuera del aula, porque se incardinan en la vida, que debe penetrar en la escuela y ser utilizada como vehículo educativo. Los «mass-media» y el juicio social, proporcionan, cada día, entradas curriculares nuevas muy necesarias para implementar el curriculum de Sociales.

 No consideran ningún factor de aprendizaje, a lo sumo parcas actividades como comentarios de textos históricos o de ilustración.

- 8. No dejan margen ninguno de actuación al profesor que, al igual que sus alumnos, queda también sometido a él. El que un Programa pueda ser elaborado por el propio profesor, no contradice esta característica, pues al ser concebido con arreglo a la estructura de una ciencia, una vez elaborado, deviene en intangible, como intangible es su estructura.
- No dejan muchas más posibilidades de cumplimiento que aquellas que se resuelven con la memoria.

Cuando en él aparecen «actividades» o «prácticas», figuran como anexos o añadidos de carácter complementario a los contenidos.

- 7. Incluyen, como elemento básico, el conjunto de previsiones, acciones, técnicas didácticas y recursos a utilizar para el cumplimiento de unos objetivos que han de considerarse como punto de partida. Y en ellos, hay que reservar espacios para la innovación y la experimentación.
- 8. Suponen todo un Plan de acción del profesor, que es el responsable de su aplicación, y en el que hay que contar con la investigación educativa como factor de base en la toma de decisiones.

- Previenen los contenidos de la evaluación. Una evaluación que busca valorar en el alumno, más el esfuerzo de progreso y el despliegue de aptitudes y potencialidades, que el conocimiento aislado, sin asignación de significado alguno.
- 10. La actividad y la acción personal son, en consecuencia, elemento fundamental, no accesorio. Es más: la educación en los valores y las actitudes, y el desarrollo práctico de procedimientos, han de concebirse como los vehículos para llegar, a través de la búsqueda personal, al conocimiento, convertido en «consecuencia» y no en «causa» de la acción educativa.

Pero el curriculum, que es algo así como el «Proyecto arquitectónico» para la construcción del edificio educativo, tiene que partir de algunas bases, como son, entre otras muchas, la definición de la propia estructura general de los contenidos, cuestión en la que queremos detenernos. Fijémonos en el caso de la Historia.

El curriculum oficial de la L.O.G.S.E. en Educación Secundaria, distribuye los contenidos del conocimiento histórico según la estructura cronológica científica. Igual ocurre, por otro lado, en Bachillerato, (como es natural), e igual ocurre en Educación Primaria. No ya en los Programas oficiales, sino, de hecho, en una gran parte de los libros de texto y en una gran parte de las enseñanzas de los profesores, cuando se acercan al conocimiento histórico, la estructura cronológica es la única concebible.

Sin embargo, esta cuestión, que parece tan poco problemática, (ordenar el conocimiento histórico en secuencias temporales), debe ser motivo de profunda reflexión. Y se trata de una reflexión que podríamos conectar con los curricula de la Ley Villar Palasí.

Efectivamente, los alumnos de la E.S.O., que comienzan el nivel a los doce años y lo terminan a los dieciséis... ¿deben conocer problemas tan complejos como pueda ser el del origen del hombre sólo a aquella temprana edad y ocuparse de los asuntos del mundo actual a los dieciséis?. O, dicho de otra manera, ¿se entiende que los problemas anteriores al mundo actual deben analizarse desde una perspectiva más primaria y elemental, más descriptiva, y sólo los actuales desde una perspectiva más compleja y estructurada, más reflexiva?. De hecho, la L.O.G.S.E. concibe un primer nivel con unas características, (doce-trece y trece-catorce), y un segundo nivel, (catorce-quince y quince-dieciséis), con otras. Por tanto, no se puede condenar a los contenidos a ser impartidos de una determinada manera, o de otra, según la edad de los alumnos. En Historia, los contenidos de Prehistoria, Historia Antigua e Historia Medieval se impartirían en un nivel de explicación, (para 12 o 13 años), y los de Moderna y Contemporánea en otro.

El nonnato Programa de Humanidades no establecía diferencias entre los dos niveles, pero fijaba un Programa de Historia de 1.º a 4.º ordenado cronológicamente, con lo que, lo diga o no, las propias capacidades de los alumnos conducirían «el sentido» que dirige la explicación de los conocimientos. Ése es el criterio generalmente aceptado y nunca discutible.

Ciertamente, es un problema grave la sujeción cronológica de los conocimientos en la Historia, cuando se organizan a lo largo de todo un ciclo completo, porque, además, el conocimiento histórico se ofrece en el aula como un conocimiento final, construido, decidido. El paradigma contrario es el del conocimiento matemático, que no se presenta en su estructura final, sino que se va construyendo a lo largo de todo el proceso educativo, desde Primaria a Secundaria.

Podríamos decir que la estructura del conocimiento matemático, la sucesiva colocación de los pisos para la construcción del edificio del conocimiento, se corresponde con la **estructura del desarrollo evolutivo de la mente**. En el caso de la Historia, no sucede así, y aunque han variado las cosas, de hecho, para muchos historiadores (recordemos la idea de Tuñón: «*La Historia no puede ofrecerse a rebanadas*»), en Primaria, en Secundaria, en Bachillerato y en la Universidad, si se «da» Historia, sólo puede «darse toda» la Historia, y darse toda en cada nivel.

La solución, a nuestro juicio, no puede estar más que en **ordenar cíclicamente** los conocimientos históricos, y también los geográficos, en los dos niveles de Educación Secundaria (idea que también ha sido defendida por Julio Aróstegui). Porque también existe una «Geografía descriptiva», que puede corresponderse, precisamente, con el Primer Ciclo, al que la L.O.G.S.E. atribuye la calidad de «descriptivo», dejando la Geografía «explicativa» para el Segundo Ciclo.

A continuación ofrecemos, en dos gráficos, la concepción tradicional del conocimiento en los dos ejemplos que hemos puesto, Matemáticas e Historia. Dos esquemas lo explican, y un tercero, abajo, señala la correspondencia con el desarrollo según la Psicología cognitiva, en paralelo con una estructuración del conocimiento histórico en el aula.

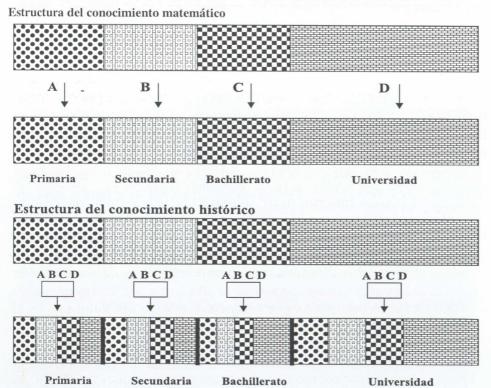
La idea que exponemos es la siguiente:

El conocimiento matemático tiene una estructura en estratos, que se fundamentan y se justifican en una construcción para la cual el piso inferior es siempre, necesariamente, e imprescindiblemente, sustentante del superior. Pero, por ello mismo, las dificultades de conocimiento y de comprensión se suceden, con lo que van de lo simple a lo complejo en escalones sucesivos que se apoyan y se justifican el uno en el otro. Esta estructura del conocimiento matemático, coincide con el desarrollo evolutivo de la mente, de tal manera que la mayor o la menor dificultad, y la menor o mayor complejidad, se suceden en la construcción del conocimiento en or-

- den coincidente con las propias construcciones mentales del desarrollo evolutivo del niño y del adolescente.
- El conocimiento histórico, por el contrario, se dispone en una estructura de construcción temporal que nada tiene que ver con menores o mayores dificultades o complejidades, y que nada tiene que ver con el desarrollo evolutivo de la mente. Los profesores construyen el edificio del conocimiento basándose sólo en suministrar en orden creciente el caudal de la información. De menos información, a más información. Es decir, de «resúmenes» de contenidos muy sucintos, a «resúmenes» más amplios, y a «resúmenes» más desarrollados.

Por otro lado, como no hemos acertado a encontrar dentro de la estructura temporal, un orden de mapas conceptuales de menor a mayor complejidad y de menor a mayor organización de la comprensión, el conocimiento histórico, basado como hemos dicho en menor o mayor caudal de contenidos de conocimiento, ha de repetirse íntegramente en cada nivel. Ello no ocurre en Matemáticas, donde, si en Primaria se estudia Cálculo, (A, en el siguiente esquema), ya no se ha de estudiar en la Universidad.

La transposición del conocimiento



Transposición tradicional del conocimiento matemático. Adecuación entre:

- Primero. Estructura lógica del conocimiento científico.
- Segundo. Evolución psicológica del sujeto.
- Resultado: Una estructura curricular favorecedora del aprendizaje.

Transposición tradicional del conocimiento histórico en Primaria y Secundaria. Inadecuación entre:

- Primero. Estructura lógica del conocimiento científico.
- Segundo. Evolución psicológica del sujeto.
- Resultado: Una estructura curricular no siempre favorecedora del aprendizaje, basada en resúmenes sucesivamente ampliados.

Transposición didáctica del conocimiento histórico en Primaria y Secundaria. Adecuación entre:

- Primero. Evolución psicológica del sujeto.
- Segundo. Reestructuración del conocimiento científico en función de la complejidad del hecho histórico: del suceso lineal y la biografía, hasta la larga duración.
- Resultado: Una nueva estructura curricular favorecedora del aprendizaje.

Necesitamos, pues, a nuestro juicio, reelaborar el conocimiento histórico educativo para su aprendizaje en el aula. Y ordenarle en relación con la mayor o menor dificultad de comprensión del hecho histórico, siempre dentro de la estructura cronológica, sí, pero analizando cada periodo, más que desde el caudal del conocimiento, desde ordenaciones que arranquen en Primaria con la biografía, el hecho y los sucesos de corta duración, para caminar, en estudios progresivamente superiores, hacia la duración media y hacia los fenómenos de larga duración ya en el Bachillerato.

2) Idea de estructura y de desarrollo en la aplicación del curriculum

En Educación, pero sobre todo en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nuestros conceptos estructurantes del conocimiento no son

«términos duros», sino muchas veces difusos, intercambiables y multiformes. Se suelen producir frecuentemente, «constantes polisémicas» en la terminología conceptual. Si muchos de nuestros profesores se resisten a aceptar cualquier término nuevo, otros corren alocada y entusiásticamente detrás de todo neologismo, sin el más mínimo análisis crítico. Y ese mismo neologismo puede recibir multitud de denominaciones explicativas, como ocurre con el concepto «procedimiento».

Por ello, no es malo que, desde el principio, fijemos nuestra idea de la estructura científica curricular en nuestro campo de conocimiento **desde la metodología**, como el nivel más amplio, hasta la última acción aplicativa del curriculum. En nuestro caso, nos hemos ocupado de estas cuestiones en el Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales de Huelva, 2000. (Véase la segunda referencia de la nota 57).

Las observaciones que acabamos de realizar sobre la indefinición, o, en todo caso, la inadecuación vinculante de la que, (a nuestro juicio), adolecen mucho términos, en principio fácilmente intercambiables, son extensivas a una muy amplia panoplia conceptual en relación con las aplicaciones didácticas por las que optamos en la acción enseñanza-aprendizaje.

El conjunto total de acciones didácticas guiadas por una determinada concepción ideológica y teórica de la educación, (sus objetivos, su consideración social y personal, sus formas de validar los resultados que se buscan, etc...), y traducidas en un repertorio estratégico procedimental, entra dentro de categorías epistemológicas formativas, clasificatorias, sistemáticas y de concepción científica.

Estas categorías pueden ser de carácter básico, definitorio, y constituidas en un punto de partida: son las **«categorías teóricas»**, (primer nivel), en las que se apoyará toda la acción didáctica en Ciencias Sociales.

Una vez adoptada una determinada teoría educativa a aplicar, se operará, dentro de ella, con determinados grupos de acción didáctica, a través de conjuntos de acciones que decidiremos aplicar dentro de las que denominaremos **«categorías técnicas»**, (segundo nivel).

Finalmente, cada acción requerirá de diversos materiales, para cuya utilización se requerirán distintas habilidades y destrezas, es decir, el conocimiento y el dominio de diferentes técnicas de aplicación. Todas estas últimas acciones, y los recursos que para ello se utilizan, se moverán, en el marco de las que llamaremos «categorías prácticas», (tercer nivel).

Dentro, pues, de esta sistematización de categorías en la acción educativa, las categorías teóricas se establecen a través de dos grandes conceptualizaciones, las de base, o de «primer nivel» que constituyen las primeras decisiones a adoptar en relación con el curriculum. Son las que se definen en torno al concepto «metodología» y en torno al concepto «método», que responden, en términos amplios, según nuestro diseño, a la caracterización del mismo grupo de categorías: las teóricas. Pero hay sutiles, y no desdeñables, diferencias entre ambos conceptos.

La **metodología**, dentro de los campos sociales a los que estamos haciendo referencia, marca el énfasis en la decisión consciente de **opciones ideológicas** y puramente teóricas, y tiene vocación de exclusividad. La metodología supedita las técnicas a la teoría, porque aquellas sirven, dependen y nacen de ésta. Se aplica una, (y no otra), metodología. El término no se concibe en plural. Es difícil concebir que se pueden aplicar distintas metodologías en un mismo conjunto de acciones educativas.

El método se mueve también, como hemos dicho, en los mismo campos, pero marca el énfasis, junto con opciones más teóricas que ideológicas, en el repertorio de estrategias que se aplican para un eficaz aprendizaje. El método se fija más, y confía más, en las adecuadas decisiones técnicas que en la teoría. Y puede aceptar que técnicas de muy diversa procedencia metodológica coexistan en el aula, con lo que coexisten también distintos métodos. Desde esta perspectiva, no tiene una rendida vocación de exclusividad y acepta el plural sin excesiva repugnancia. No es difícil concebir el que se puedan aplicar distintos métodos en un mismo conjunto de acciones educativas.

La estrategia entra ya en el segundo de nuestros campos categóricos. Entra ya en el campo de las categorías decididamente técnicas, o de «segundo nivel». Y, en nuestra concepción, constituye el conjunto coordinado de medidas que se adoptan reflexivamente cuando, para cumplir los objetivos teóricos, tenemos que decidir las conexiones entre los métodos, (es decir, la teoría científica de la educación), y los procedimientos que nos proponemos aplicar. Cada uno de estos conjuntos operacionales es una estrategia, y el Programa de operaciones de estrategia que decidamos, constituye el repertorio estratégico del curriculum.

Los procedimientos son las actividades propias de la acción didáctica siempre, como las operaciones de estrategia, con categoría de contenido curricular. Cada procedimiento, enmarcado y decidido en función de las distintas estrategias de la enseñanza y al aprendizaje, puede ser, como hemos señalado en otro lugar, conocimiento en sí mismo, (por ejemplo aprender a elaborar un climograma), vía de acceso al conocimiento, (por ejemplo, explicar a través de diapositivas la pintura de Velázquez antes de tratar el «contenido Velázquez»), actividad de consolidación del aprendizaje, (por ejemplo, visitar las salas de Velázquez en el Museo del Prado después de tratar el «contenido Velázquez), o fórmula evaluadora, según su función y su ubicación en el curriculum, (por ejemplo, hacer un examen a partir de la interpretación de pirámides de población)⁵⁷.

Los recursos se encuentran en el «tercer nivel» de la acción didáctica. Si el primero (metodología y método) se refiere a campos teóricos, y el segundo (estrategias y procedimientos) se refiere a campos técnicos, el tercero, el de los recursos y las técnicas, se refiere al material y a las fórmulas prácticas de aplicación. Así, los recursos no son sino el repertorio de materiales con los que se cuenta para las acciones educativas procedimentales, cuando el procedimiento necesita «recurrir» a instrumentos de uso. Es un error, a nuestro juicio, llamar recursos a acciones aplicativas no materiales, como, por ejemplo, una exposición teatral. Cuando el recurso no es material, asciende al nivel de procedimiento.

Las técnicas aplicativas, finalmente, son, como hemos dicho, las fórmulas prácticas de conocimientos técnicos para la aplicación de acciones directas, inmediatas y concretas. Pero las acciones pueden necesitar de medios materiales, en cuyo caso se remiten a los recursos, o pueden no necesitarlos, en cuyo caso, como acabamos de señalar, son técnicas que se remiten a la aplicación de procedimientos.

⁵⁷ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. «Algunos principios de intervención didáctica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales». En Actas del III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en Educación Primaria y Secundaria. Universidad de Valladolid. Valladolid, 1993. (2.ª referencia). He tratado ampliamente «las categorías sistemáticas del curriculum» en el Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales de Huelva, 2000, según la referencia de la nota 77. Se encuentra en las Actas del Congreso en las pág, 499 y ss.

Las categorías sistemáticas del curriculum

Primer nivel: Categorías teóricas

- La metodología

- El método

Segundo nivel: Categorías Técnicas

Las estrategias

– Los procedimientos:

· conocimiento en sí mismo

· vía de acceso al conocimiento

actividad

• técnica para la evaluación

Tercer nivel: Categorías prácticas

Los recursos

Las técnicas aplicativas

La ordenación en estos tres niveles y su clasificación en seis conjuntos de categorías, es, para nosotros, muy importante a la hora de definir, para clasificarlos, sus funciones en el curriculum, pues nos clarifica la ubicación dentro del conjunto de acciones que nos proponemos realizar.

3) Idea de la necesidad de una precisa noción de los conceptos en Ciencias Sociales

Naturalmente, un curriculum educativo se distingue por los conceptos que comunica. El número, variabilidad, relatividad, jerarquía, etc., de los «conceptos» es inabarcable. Y existe, ciertamente, elaborada por nuestros compañeros colegas de Psicología Cognitiva, toda una teoría sobre la construcción de los conceptos.

a) La ambigüedad de los conceptos en Ciencias Sociales

El término «conceptos» es una de las nociones polivalentes en Educación. Puede referirse a cada una de las microideas y macroideas que se transmiten en el curriculum. Y puede referirse, a partir de la L.O.G.S.E., al conocimiento conceptual, aunque cada vez más se va abriendo paso la idea de sustituir el término «conocimiento conceptual» por el de «conocimiento declarativo».

La idea de los conocimientos declarativos parte de Anderson, pero ha sido desarrollada por Rumelhart y Norman dentro de la última de las teorías del aprendizaje a la que nos referíamos en el epígrafe anterior: el aprendizaje por «generación de esquemas»⁵⁸. Para Anderson⁵⁹, el conocimiento declarativo es «un conocimiento descriptivo y factual sobre el mundo en forma de proposiciones que, una vez automatizado, organizado y almacenado, da lugar a un nuevo conocimiento»⁶⁰.

No es extraño que esta noción conceptual sea muy atractiva para nosotros, pues se acerca a los saberes a través de la descripción, (no es un concepto meramente cognitivo), y la adquisición fundamental, o «factual». Pero, además, se refiere a «proposiciones sobre el mundo», y naturalmente, las organiza en la estructura del conocimiento. Finalmente, la idea de «automatización y almacenamiento» recupera una vieja potencia del alma que los profesores de Sociales intentamos rescatar del olvido y limpiar de su «mala prensa»: la memoria, algo importante para el conocimiento geográfico e histórico que, en sí mismo, debe arrancar de lo descriptivo.

Esta definición de «concepto» en Educación, se acerca mucho más a nuestras ideas en relación con la Educación Secundaria, mientras la idea tradicional de concepto desde la Psicología Cognitiva, parece más cercana a los intereses educativos de Primaria, dentro de esta distinción en dos niveles que ha venido defendiendo Ausubel, y a la que ya nos hemos referido.

⁵⁸ POZO, J. I. Op.cit. Pág, 127.

⁵⁹ ANDERSON, J. R. Memoria Asociativa. Limusa. México.

⁶⁰ Anderson ha preciso sus teorías, (y su noción del «conocimiento declarativo»), que se relacionan con la generación de esquemas (teorías que nacerían casi simultáneamente), pero también con el constructivismo y las teorías de la significación, en su obra *The architecture of cognition*. Harvard University Press. Cambrigde, 1983.

Pero la polivalencia de los conceptos históricos y geográficos, hace que tengamos que precisar mucho los **atributos**, las **relaciones** conceptuales, y, sobre todo, aclarar la enorme **distinción** entre conceptos sociales derivada de su uso en espacios diferentes y en tiempos distintos.

Tirano no significa lo mismo en la antigua Grecia que hoy. Dictador es un concepto aceptado en el sistema democrático de Roma, pero es exactamente lo contrario a la democracia, en nuestros días. Monarquía es un concepto distinto entre los visigodos, entre los franceses a finales del siglo XVII y entre los ciudadanos de Holanda a finales del siglo XX. Divinidad era un adjetivo que Petronio atribuía a Nerón, pero que no tiene nada que ver con el concepto que tiene Juan Pablo I cuando lo emplea en sus discursos... Hace poco tiempo, un alumno, que «sabía» que la Revolución Francesa «comenzaba» el 14 de julio de 1789 y la Revolución soviética era la «Revolución de Octubre» de 1917, se encontraba afanoso sobre las páginas de una enciclopedia buscando día, mes y año para el inicio de la Revolución Neolítica. Y el mismo término «revolución», que se asocia, tan fácilmente, a «cambio rápido y violento», no sirve de ninguna manera para explicar la Revolución Industrial.

A nuestro juicio, pues, cuando hablamos de que existe una Psicodidáctica específica, propia de cada disciplina, y generada por ella, es porque se inicia ya desde el principio, desde la propia «teoría conceptual». Disponemos de una interesante asignatura individualizada, en los Programas de nuestro Departamento en la Universidad de Valladolid, con esta denominación. En ella analizamos algo tan importante como la significación y la ubicación curricular de los conceptos. Investigar sobre la comprensión de estos significados, es tarea apasionante.

b) Los conceptos nutrientes de nuestra disciplina: «espacio-tiempo»

El profesor de Sociales no trabaja, (porque la Psicología Cognitiva no se preocupa de ellos), la distinción conceptual sobre tiempos y espacios. Y ello, al igual que en el caso de la concepción general del tiempo y del espacio, es un error. Kant, en la *Crítica de la razón pura*, decía: «*El espacio*, como el tiempo, precede a todos los fenómenos y a

todos los datos de la experiencia, haciéndolos primeramente posibles»⁶¹.

El espacio y el tiempo no son conceptos que gocen de tratamiento especial, normalmente, en las asignaturas de Ciencias Sociales de Primaria y Secundaria... ni de la Universidad. Sin embargo, la noción de tiempo y la noción de espacio no van unidas, como los profesores pensamos, a los aprendizajes de la Geografía y de la Historia.

Y no van unidas por diversas razones, entre otras, porque ambas nociones «no están» en esas ciencias, sino que son **un necesario artificio** de historiadores y geógrafos para estudiarlas. Un alumno no podrá «ver» la red de paralelos y meridianos sobre el globo terráqueo, (una de las pocas nociones de «construcción del espacio» que sí nos dedicamos a explicar, porque es una de esas «rutinas didácticas» venturosamente generalizada), porque es una pura abstracción metodológica, como lo es el tiempo para la comprensión de la Historia. Tanto, que podemos decir que la Historia no es un producto del tiempo, sino que es el tiempo uno de los más claros productos de la Historia⁶². Y ya Leibnitz decía que el espacio «es una idea creada por la mente humana para organizar las relaciones entre los objetos y entre los hombres, o entre éstos y aquéllos».

Es claro, por otro lado, que conviene diferenciar, por un lado el **tiempo** y, por otro, la ciencia que lo estructura, **la Cronología**, que es la **medida** del tiempo, algo muy diferente de la **concepción** del tiempo. La segunda, por ejemplo, acaso puede entenderse sin la idea de «cambio»; la primera es imposible sin esta idea.

Cambio social y tiempo social son dos distintas nociones de Historia, que, por otro lado, tampoco van separadas de nociones espaciales... ni siguiera la Cronología, puesto que hay medidas del tiempo diferentes según los espacios, y conceptos del tiempo y del Medio que van íntimamente unidos: ¿cómo, si no, se entiende el «tiempo univer-

37.

TREPAT, Cristóbal A. y COMES, Pilar. El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. ICE de la Universidad de Barcelona, Graó. Barcelona, 1998. Pág, 131.
 AROSTEGUI, Julio. «La Historia como atribución (sobre el significado del tiempo histórico)». En La Historia a debate. Xacobeo 93. Santiago de Compostela, 1995. Pág,

sal» por la filosofía hindú, sin unirlo al concepto del Medio y de naturaleza? Cuando hablamos de tiempo en la Prehistoria, ¿hacemos ver a nuestros alumnos que el Neolítico supone la primera intervención «fuerte», transformadora, del ser humano sobre el espacio y la creación de la actual noción de «Medio»?

Nos encontramos, pues, ante la necesidad de una consciencia de la pluralidad del tiempo (ya lo enunció Braudel y lo enuncian, quizá sin saberlo muy bien, los sociólogos) y de otras muchas consciencias, como la de la **simultaneidad del tiempo** en espacios diferentes.

Cuando algunos psicólogos, como hemos visto en Ausubel, abominan de los libros de texto porque rompen la unidad del conocimiento, no saben muy bien hasta cuánto. Hemos hecho algunas experiencias al respecto en nuestro trabajo sobre «Atlas Históricos». Fijémonos en una fecha: 1521. ¿Qué ocurre en esa fecha en los distintos espacios de la Tierra?⁶³ Pues, los comuneros son derrotados en Villalar; al mismo tiempo, Lutero se decide a asistir a la Dieta de Worms; en ese año, Cortés conquista México y, mientras esto sucede, en una lejana isla asiática, Magallanes muere de un flechazo mientras está circunnavegando el globo. ¿Puede imaginarse una mejor manera de explicar el gigantesco esfuerzo que supone la existencia de una acción histórica realizado por los hombres que viven en un espacio determinado, (con un potencial demográfico y técnico como el de principios del siglo XVI), que no sea la de comparar el tiempo con nuestro pequeño espacio propio y con los espacios universales en los que estos hechos se producían?. Sin embargo, vayamos a otro tópico de la Didáctica de la Historia: los profesores sólo explican la simultaneidad del tiempo en una fecha, 1492: Granada, Nebrija, América y la expulsión de los judíos.

La unión tiempo-espacio, su explicación, su comprensión, y «su práctica», necesitan **programaciones didácticas detalladas y específicas** a lo largo de todo el curriculum, porque, además, los profesores estamos constantemente utilizando estas nociones de manera lamentablemente aislada, y, lamentablemente, sin la consiguiente explicación cronológica, causal y procesual y, desde luego, espacial, al ha-

⁶³ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. «Nuevas visiones del mapa histórico: la sección de cartografía histórica del Atlas Nacional de España». En ARRANZ MARQUÉS. El libro de texto y los materiales didácticos. Tomo II. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 1997. Pág, 177.

blar de curvas de precios, de evolución demográfica, de producciones industriales... o al hablar de la ruta de la seda, o los viajes de Marco Polo, o el imperialismo europeo en África.

El cambio en las nociones conceptuales en general, y de las espacio-temporales en particular, dentro del aula, para programar más adecuadas adquisiciones, es una de las necesidades más urgentes en las decisiones curriculares.

E) Algo más sobre los aprendizajes y algo sobre el «contrato de evaluación»

Ausubel nos dirá que «toda la psicología tiene un solo principio: averígüese lo que el alumno sabe, y óbrese en consecuencia». Lo que el alumno sabe son los «preconceptos», los organizadores, los aprendizajes previos...

Nosotros, en la Ciencia Social, disponemos de toda una panoplia de conocimientos adquiridos por los alumnos con carácter **pre** y **extra** escolar. El mundo social está en torno a nosotros y lo que hemos llamado «ciencias cooperadoras», (Ciencias de la Comunicación, publicidad, expresiones...), están constantemente transmitiendo informaciones. Y, además, estas informaciones disponen de una característica muy importante para el aprendizaje de las Ciencias Sociales: la alteridad.

Así, es posible encontrar en el *presente*, hechos, acontecimientos o explicaciones que puedan «**transportarse**» hacia el pasado. Y, en nuestro *espacio*, paisajes, situaciones y problemas que pueden «**trasladarse**» de espacios. Y esto es lo que mejor puede crear la **empatía** y lo que más fácilmente puede permitirnos **dotar de significado** al conocimiento. Todo ello irá, además, a favor del «modelo cultural comunicativo», que preconizan Edwards y Merar: la **Ciencia Social Educativa** que concebimos es, fundamentalmente, como hemos dicho, una comunicación.

Preconceptos, organizadores previos y aprendizajes previos son los grandes «anclajes», (otro término de Ausubel), sobre los que montar la comunicación didáctica. Por otro lado, las ventanas al mundo, a la aldea global, que son los massmedia, convierten el tiempo, pe-

ro desde luego el espacio, en algo cercano y comprensible. Cuando los didactas nos dicen que hay que ir de lo cercano a lo lejano, nosotros organizamos el curriculum geográfico de acuerdo con esta idea. Y secuenciamos, equivocadamente, (pero con la anuencia de los pedagogos), según multitud de programaciones desgraciadamente repetidas con mimética ignorancia: barrio, pueblo o ciudad, comarca, provincia, Comunidad Autónoma, nación, Estado, continente...pero olvidamos que esta «cercanías y lejanías» son nuestras, no del alumno, y son artificiales, no reales. Para un niño castellanoleonés de Béjar, el «significado» de Plasencia, en Extremadura, es mucho mayor que el que para él pueda tener Almazán... y Los Ángeles o San Francisco pueden estar «más cerca de él» y ser «más significativos para él», que Almería, si vive en Bilbao, o la Coruña, si vive en Albacete.

Mapas cognitivos y secuencias procesuales de conocimientos son en nuestra disciplina, mucho más complejos y difíciles que en otras, porque la Ciencia Social carece de la linealidad de las Ciencias Matemáticas, el Lenguaje o las Ciencias Experimentales. Por ello, es mucho más importante su detallada precisión y programación.

En consecuencia, como venimos diciendo, nuestra propia ciencia dispone de criterios propios de aprendizaje que complementan y ajustan los de didactas y psicólogos.

Uno de estos criterios se refiere al concepto «unidad», al que ya nos hemos referido. Ha sido Renzo Titone el que se ha referido a las «unidades micromatéticas». Según Titone, una unidad «es el conjunto de contenidos (de Historia, o de Geografía, o de ambas) que pueden agruparse para constituir, no una razón de unidad científica, sino una razón de aprendizaje». Cuanto más pequeñas sean estas «unidades», más facilitarán el aprendizaje de la Ciencia Social. Las unidades de problemas serán otra cosa, más un método que una fórmula cognitiva. Por otro lado, la unidad micromatética permite en Sociales, mucho más fácilmente, la aparición del «insight», es decir, la transferencia súbita de un aprendizaje previo al nuevo aprendizaje, algo que el profesor de Sociales puede provocar muy fácilmente a través de procesos comparativos. Éste es un concepto de unidad que poco tiene que ver con lo que modernamente se viene llamando «unidad didáctica», amplio conjunto de contenidos definidos en torno a las conjunciones de un conocimiento disciplinar.

Extendernos más sobre problemas del aprendizaje no tendría sentido en estas páginas. Pero no queremos terminar este apartado sin destacar la importancia que en la Ciencia Social, y en una concepción didáctica comunicativa, tiene el aprendizaje social, es decir, la interacción didáctica, el **aprendizaje cooperativo**, algo imprescindible en nuestra idea del proceso didáctico como un proceso de comunicación.

La Ciencia de lo Social es, finalmente, una ciencia educativa que debe utilizar en el aula, al menos, dos fórmulas: la de «resolución de problemas» y la de «fomento del pensamiento creativo». Ambas van unidas y se retroalimentan una a otra. Pero no se trata tanto de «inventar problemas», cuanto de «hacer intervenir» a los alumnos en problemas reales de la Geografía o de la Historia, A este respecto, la utilización de estrategias lúdicas y, dentro de ellas, de **juegos de simulación**, se nos ha revelado extraordinariamente eficaz.

Unos aprendizajes de estas características conducen también a una evaluación en la que se debe «ceder espacio» a los alumnos y alumnas. Es el mismo concepto de aprendizaje como comunicación el que puede defenderse para una «evaluación como comunicación» y para una «evaluación cooperadora»⁶⁴.

Todo ello en función de ese «**contrato didáctico**» cuyo objetivo final es, en definitiva, también, un «contrato de evaluación».

F) Un curriculum comunicativo, por hacer, en las Ciencias Sociales: la no certidumbre

Según Rusen, tres características negativas aparecen normalmente en los curricula de Sociales⁶⁵: una **sobrecarga cognitiva**, una **construcción final** y definitiva del conocimiento, y una **abundancia de certidumbres**.

¿Sirve a los alumnos de hoy un conocimiento que «ya está hecho»?. Durante una visita con nuestros alumnos al Archivo de Canci-

⁶⁴ QUINQUERS, Dolors. «La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales», espléndida síntesis sobre evaluación en BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria. I.C.E./ Horsori. Barcelona, 1997. Pág, 123-148.

⁶⁵ RUSEN, Jörn. El libro de texto ideal. Íber, n.º 15. Barcelona, 1997. Pág, 83.

llería de Valladolid, dentro de un Proyecto de Investigación sobre jóvenes con «alta dotación intelectual», los alumnos tuvieron la oportunidad de recorrer las cuatro plantas de depósitos del archivo, con larguísimas filas de estanterías cargadas de legajos. Su sorpresa fue mayúscula cuando supieron que, en su mayoría, nadie los había podido estudiar todavía. Ello quería decir, (se les explicó), que hay muchísima historia por hacer, que podrían «hacerla» ellos en el futuro, y que si la Historia es una ciencia, es porque, en definitiva, la desconocemos y siempre está abierta a nuevas construcciones. Ello cambió en nuestros alumnos, «por insight», su concepto de la Historia: ya no la entendieron como una construcción definitiva, como una certidumbre.

Hace falta que la Historia «hable» a los alumnos, que les «hable» la Geografía y en suma, «que les hable la sociedad». Pero para que eso suceda, tienen que «callar» el profesor y la propia ciencia y dejar que se produzca el diálogo, la comunicación, entre el alumno y aquellos saberes sociales con los que los jóvenes necesitan establecer el diálogo. Diálogo posible porque, en los foros extraescolares, y a través de los mass-media, los alumnos ya lo tienen establecido: ya están adquiriendo «saberes». Lo que necesitamos, como hemos visto al hablar de la Historia, la Geografía y la Historia del Arte, es que esos saberes, ya poseídos, no sean agostados, sino incentivados y motivados por «la academia». Naturalmente que ello, en el ámbito escolar, no sucede con todos ni con todo. Por eso el curriculum ha de tener previstas las motivaciones adecuadas.

En 1929, en plena «Gran Crisis», se produce, también, la crisis del conocimiento científico establecido en el momento. Es en 1934 cuando Lucien Febvre dice: «No hay que limitarse a transcribir documentos... hay que reconstruir el pasado a través de todas nuestras disciplinas convergentes: Lingüística, (es el inicio del triunfo del estructuralismo), Etnología, Sociología, Economía...» Así, empieza una Historia que algunos han criticado denominándola «la Historia en los cajones de la cómoda» 66 y ése es, efectivamente, el modelo de nuestros libros escolares de texto (criticados por Ausubel, como vimos anteriormente, por su sectorialización formal del conocimiento), el de los «cajones de la cómoda»:

⁶⁶ BOURDÉ-HERVÉMARTÍN, Guy. Op. cit.

- *Primer cajón*: **Política.** Un cajón a la derecha y otro a la izquierda (interior, internacional, poderes, grupos...).

 Segundo cajón: Población. Un cajón a la derecha y otro a la izquierda (movimientos, demografía, desequilibrios...).

 Tercer cajón: Economía. Un cajón a la derecha y otro a la izquierda (superestructuras, relaciones de producción, comercio...). Etc., Etc...

Pero, ¿cómo hacer una Historia global, una Geografía global, en la educación, sin sectorializar, sin secuenciar?.

Según Skinner, (y ello ha sido idea recurrente en estas páginas), hay dos tipos de secuencias: el **orden lógico del conocimiento científico** y el **programa mental** del estudiante, para el que el orden, sin duda, es **otro**. Los profesores, cuando queremos «seleccionar» el conocimiento en el curriculum, lo hacemos desde lo que **nosotros consideramos** de interés en la propia ciencia, incluso desde lo que, **para nosotros**, son «problemas relevantes». Pero esta selección no debe hacerse más que desde el diálogo comunicativo con los alumnos⁶⁷. Secuenciación y selección no deben depender de la ciencia, sino de un conjunto de factores, entre los que, naturalmente, está la ciencia, pero también la estructura cognitiva de los alumnos, **sus intereses**, la complejidad del tipo de conocimientos, la dificultad, los problemas locales y, a nuestro juicio, desde una concepción global e interdisciplinar, el establecimiento de relaciones Historia-Geografía-Arte.

A veces la secuenciación, efectivamente, depende de la cronología, como en la narración histórica, algo que debe volver a la Escuela Primaria, lo mismo que la Historia individual y la Historia de los acontecimientos⁶⁸. La selección vendrá dada por la **secuencia narrati-**

⁶⁸ BONIFACIO, María Fátima. «O abençao retorno da vella historia». En La Historia a debate. Xacobeo 93. Santiago de Compostela, 1995. Pág, 151-156.

LE GOFF, C (De). «Les retours dans l'historiografia française actuelle». En La Historia a debate. Xacobeo 93. Santiago de Compostela, 1995. Pág, 157-167.

STROZZI, Susna. «Sujeto y persona en la biografía histórica». En La Historia a debate. Xacobeo 93. Santiago de Compostela, 1995.

MORALES MOYA, Antonio. «Paul Ricoeur y narración histórica». En La Historia a debate. Xacobeo 93. Santiago de Compostela, 1995.

⁶⁷ Hace poco me extendí mucho en clase exponiendo ante mis alumnos, casi durante todo el tiempo, lo que yo consideraba un problema relevante. Incluso me pareció, por el diálogo, que lo estaban viviendo y comprendiendo con el mismo énfasis que yo. Luego supe que lo estaban analizando con el interés de los entomólogos, cuando un alumno me dijo: «Qué curiosos eran los problemas que tenías en el año 1968». Y, efectivamente, todos los alumnos me miraron cortesmente mientras asentían.

va. Pero otras veces la secuencia es irrelevante, pese a lo que creamos los profesores de Sociales, según han demostrado las investigaciones de Briggs⁶⁹, y según nos demostró, probablemente, nuestra propia manera de penetrar en el conocimiento de la Historia leyendo, desde niños, todo tipo de libros, sin secuenciar la lectura. Eso fue, quizá, la mejor manera de despertar nuestro interés y de conocer «rebanadas del pasado», algo no rechazable, pese a la Tesis de Tuñón, a la que anteriormente nos hemos referido.

Hemos hablado al principio de «la construcción final o definitiva» del conocimiento y del exceso de certidumbres. Y es que existen ciencias en cuya propia razón de ser está la apertura a todos, la comunicación con todos, como las Ciencias Sociales, y otras que están cerradas y sólo desean funcionar a través de «códigos convenidos» dentro de la comunidad científica. Ese grupo de ciencias, o mejor, de comunidades de ciencia, nunca puede estar cómodamente en el aula, jamás podrá convertirse en ciencia educativa. Si en algún sitio la ciencia tiene que ser un proceso de debate, es en la escuela.

Pero, por otro lado, ¿la verdad de la ciencia histórica, como de las otras Ciencias Sociales, sólo puede estar en sus afirmaciones?⁷⁰. El propio Topolsky nos dirá que incluso cuando un discurso histórico estuviese constituido por una sucesión de afirmaciones, en su conjunto, podría no ser verdad⁷¹. Topolsky ofrece una visión de «lo verdadero» en la Historia, de la que no está ajena la «noción de incertidumbre»:

⁶⁹ ARAUJO, Joao y CHADWICK, Clifton B. Op. cit. Pág, 155.

TOPOLSKY, Jeray. Op. cit. Pág, 267.
Veamos un ejemplo espléndido de certidumbres históricas, verdades-no verdades científicas, percepción social de los hechos, e incluso, sobre el «estado de la cuestión» de la investigación en Didáctica como aportación de datos para tener en cuenta, en las siguientes dos referencias:

Inauguración de la «Exposición Felipe II y su época» en El Escorial.

Declaraciones de Haro Tecglen en «El Norte de Castilla» días antes de la inauguración de la Exposición:

[&]quot;Felipe II fue un monarca históricamente nefasto. No es sólo que su obsesivo intervencionismo en la Administración paralizase el país, es que esta parálisis fue terrible; impidió la presencia del Renacimiento e impidió la presencia de la Reforma. ¿Qué sentido tiene esta recuperación que se trata de organizar ahora sobre su persona?".

Declaraciones de la investigadora Carmen Iglesias en «El Norte de Castilla» el día anterior a la inauguración de la explosión:

[&]quot;Frente a la imagen monolítica de un rey oculto, maquiavélico, amigo de las disputas y encerrado en El Escorial, la historiografía moderna ha reconstruido la de un monarca imbuido de los valores renacentistas y humanista... amante de las ciencias, de la música... le gustaba coleccionar libros, cuadros... y estaba al tanto de la nuevas corrientes filosóficas de su época".

- 1. Ofrecer una descripción detallada de los hechos, podría ser, o no ser, «verdad histórica».
- 2. No ofrecerla, pero no incluir afirmaciones que difieran de los hechos, puede serlo también, o puede no serlo.
- 3. Y no ofrecerla, ni incluir afirmaciones divergentes, sino suministrar una interpretación integral de los hechos, que ponga de relieve la estructura y el conocimiento de un sistema para debatir el funcionamiento, es la última opción para la verdad histórica, sin desdeñar la relatividad.

Y todo ello, como hemos dicho, y como dice Jean Chesnaux, desde una ciencia, la Historia, que será más plenamente ciencia cuanto menos se encierre en el pasado. Marrou, desde ese presente, y desde la incertidumbre, nos dirá una frase preciosa: «El método histórico no es una máquina herramienta, en la que se introducen, por un lado, documentos en bruto, y de donde sale, por otro lado, el fino tejido del conocimiento... La Historia es sólo una red de preguntas. Como éstas son infinitas... infinitas son las posibilidades de la Historia para dar respuesta... El valor del conocimiento histórico, en definitiva, es directamente proporcional a la cultura social existente, que es imprescindible, porque constituye la riqueza intelectual del historiador».

Si eso piensan los historiadores sobre la Historia: red de preguntas, infinitas respuestas, relación con la cultura social existente, no encerrarse en el pasado, funcionamiento en discusión de estructuras y movimientos... ¿cómo hemos convertido esta Ciencia, en el aula, en algo cerrado, final, construido, desvinculado del hoy... y que, en más casos de los previsibles, aburre a los alumnos?.

Pero no estamos hablando sólo de Historia, porque lo que estamos diciendo vale para todas las Ciencias Sociales, que deben ser globalmente explicadas y comprendidas. Ya en los años 20, respecto a los errores de la sectorialización y la falta de globalidad, nos decían los filósofos de la «Gestalt» que el conocimiento no es suma de partes, sino pensamiento global; el conocimiento no se obtiene por acumulación ni por la cuantitatividad. En la escuela, la Ciencia Social, como todas, debe perseguir la comprensión, la interpretación, más que la acumulación... y evaluar en función de ello.

Röhler, a este propósito, decía en 1929: «Nadie puede comprender una partida de ajedrez si sólo observa los movimientos de parte de la partida (la Historia) o de parte del tablero (la Geografía)». Y nos dirá también: «Si preguntamos a los obreros que trabajan en lo que será una catedral gótica (los carpinteros, los herreros, los cristaleros, los canteros...) qué es lo que están haciendo, cada uno os dirá lo que realmente está haciendo, pero ninguno os dirá que está construyendo una catedral gótica».

Nuestro curriculum de Sociales debe ser una gran partida de ajedrez, debe ser una catedral gótica.

G) Algunos principios de nuestra ciencia educativa

Hay muy pocas ciencias teóricas, y, desde luego, ninguna aplicada, que no se justifiquen por sus destinatarios. Quizá esta idea es la más importante, la que debe guiarnos siempre en nuestra acción didáctica. Todas las definiciones de nuestra ciencia, de una u otra manera, tienen presente que son «memoria», o que son «explicación», o que son «interpretación», del presente, de la vida, de la sociedad humana... Sus individuos (¡e individuos en formación!), son los destinatarios de toda aplicación didáctica del conocimiento.

Las Ciencias Sociales deben corresponderse, naturalmente, con los «standars» científicos referentes⁷², por lo que un profesor ha de estar muy al corriente de «los estados de la cuestión». Pero un profesor nunca podrá decir que investiga en relación con su profesión, si investiga para crear Historia, en lugar de hacerlo para comunicarla.

Sin embargo, para el profesor de Sociales, conocer el estado de la cuestión científica sólo se debe producir para darle algo así como un «derecho de veto» en el aula, es decir, para no dar interpretaciones anticuadas, o contrarias al estado de la investigación. A partir de aquí, la labor del profesor en el aula es otra.

⁷² En su conferencia inaugural de los cursos de verano de 2001, para profesores de Secundaria, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Antonio Domínguez Ortiz se expresó con ideas muy originales sobre la Historia en el aula. Antonio insistió en que la Historia es pasado, y sólo es pasado. Y que aunque explica el presente, no debe llegar más allá: no debe llegar a justificar, por ella, acciones concretas políticas o de, incluso, «expresión nacional». Si se llegara a ello, (guerras, revanchas, nacionalismos, expansionismos, exclusiones...), más valiera que se suprimiera la Historia de los curricula educativos. Y es que, efectivamente, ¿cuántos conflictos de guerra y violencia del siglo XX, y del XXI, no «se justifican», entre otras causas, por razones históricas?

El profesor ha de preocuparse, a juicio de la mayoría de los autores, por estas tres competencias.

- La perceptiva.
- La interpretativa.
- La representativa.

Por la **competencia perceptiva**, el alumno ha de comprender el gradual distanciamiento entre **pasado y presente**, ha de diferenciar claramente lo que «fue» pasado y lo que «es» presente (72)... Pero este principio de «alteridad» histórica ha de configurarse con la comprensión de que «todo ese pasado» está contenido en nuestro presente, y que ese presente se interpreta a través del funcionamiento de la sociedad humana distribuida y organizada sobre espacios, que son producto del pasado.

Por la **competencia interpretativa**, dotamos de significado a todos esos caudales de conocimiento que hay que estructurar y organizar hasta construir nuestra «memoria» social. La memoria social, a su vez, se concibe desde dos perspectivas: la **estructura cronológica** y **las propias identidades** colectivas, es decir, el pasado histórico proyectado sobre el presente social y cultural... sin olvidar que ningún ser humano «pertenece» a una única identidad.

Y por la competencia representativa, finalmente, los alumnos adquieren la conciencia de sus posibilidades de acción sobre el presente. Sólo desde la convicción del presente, podemos tener una representación del pasado de manera clara, con posibilidad de describirlo, con competencia para reproducir los hechos y con competencia para comprender qué pasó y por qué pasó. Pero si sólo desde la convicción del presente podemos disponer de una representación del pasado, añadamos, con Fontana, que esa convicción es la que nos lanzará hacia el futuro, desde el pasado, pero a favor del pasado, a veces, y a veces en superación del pasado... Añadamos nosotros o, decididamente, en contra del pasado.

La Ciencia Social, las Ciencias Sociales Educativas, pues, en resumen, son las que nos han de servir para conocer el pasado e interpretar sus razones, y para articular nuestra identidad colectiva en el tiempo y en el espacio.

1. Los dos saberes

Toda esta línea de pensamiento, la que venimos manteniendo desde la primera idea expuesta en el presente trabajo, que nos conduce indefectiblemente a la idea de «los dos saberes», «el saber sabio y el saber enseñado»⁷³, o el **saber científico referencial** y el **saber científico educativo**, ha sido mantenida, también, desde una u otra perspectiva, de manera explícita o de manera subyacente, tanto por los pedagogos como por los sociólogos desde el siglo pasado.

Hilda Taba nos dirá que la Ciencia Social Educativa sirve como instrumento de reconstrucción, cambio y perfeccionamiento de la cultura, siguiendo las ideas ya expuestas por Dewey sobre la educación como «la reorientación de la cultura». Marx, por su parte, en sus Doce Tesis de Feuerbach opinará que «los hombres son los que cambian las circunstancias, y el educador ha de ser educado para ser capaz de formar hombres cada vez más capaces de ello».

Joaquim Prats nos advierte de la necesidad de distanciarse de la discusión historiográfica, para centrarnos en el ámbito historiográfico del educador⁷⁴. Pilar Benejam hace, a su vez, una relación de sus propias ideas y de las de Chevallard en el sentido siguiente⁷⁵: «La Ciencia Social en el aula es transformadora del saber científico, necesita realizar una ruptura para construir el campo didáctico, ha de tener presente decisiones sobre el saber que se enseña, ha de elaborar una teoría conceptual y práctica de esta transposición, concibe nuestros contenidos científicos, no como simples reducciones de los complejos contenidos de la Ciencia Social, sino como contenidos diferentes, intrínseca y cualitativamente. Son dos regímenes del saber que están en interrelación, pero no se pueden ni superponer ni confundir».

Así nace la noción de «disciplina educativa», que se diferencia cada vez más claramente de los conocimientos elaborados por la ciencia. Esto se ha entendido siempre como algo necesario: «había que sim-

⁷³ CHEVALLARD, Yves. Op.cit.

⁷⁴ PRATS, Joaquim. La selección de contenidos históricos para la Educación Secundaria. Íber, n.º 5. Barcelona, 1997. Pág, 9.

⁷⁵ BENEJAM, Pilar. «La selección y secuenciación de los contenidos sociales». En BENEJAM, Pilar y PAGES, Joan. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. I.C.E./Horsori. Barcelona, 1997. Pág, 75.

plificar, condensar e incluso vulgarizar el conocimiento para un público joven»⁷⁶. Sin embargo, hoy sabemos que el conjunto de problemas
que integran los procesos de adquisición, no se resuelven con simplificar, condensar o vulgarizar: resumir, no es «hacer didáctico»; constituyen, por el contrario, como creemos haber podido demostrar en las páginas anteriores, **todo un campo de la ciencia**.

¿Cabría aquí también, siguiendo la idea del desarrollo potencial de Vygotkky, hablar de una **zona de desarrollo próximo** entre la ciencia referente y la ciencia educativa?

Creemos que hay un proceso de desarrollo (preconceptos, realidad social) que está en la escuela y en el imaginario individual de cada alumno, y que hay una «potencia» en las ciencias referentes, que se encuentran «en espera» de ser dinamizadas y revulsionadas para ponerse al servicio de la explicación y la comprensión de la sociedad y de la cultura. Entre una y otra está la zona de desarrollo de una Ciencia Social Educativa: en esta zona, analizadas las otras dos, está la labor del profesor.

Realidad del mundo social a debate en la Educación.
Desarrollo efectivo.

Realidad del Desarrollo Próximo: Ciencia Ciencias Sociales.
Social Desarrollo potencial.

Por otro lado, este desarrollo de una Ciencia Social Educativa, tiene que conducir a un determinado tipo de saberes, que están relacionados tanto con la educación como con el tipo de saberes elaborados por lo que antes hemos denominado «ciencias referentes».

La realidad del mundo social, y la puesta en valor de la zona de desarrollo próximo para una Ciencia Social Educativa, es decir, los saberes de un campo científico específicamente disciplinar y, en relación con él, psicodidáctico, no conseguirá nada si el saber-puente no dispone de esas «capacidades potenciales».

⁷⁶ CHERVEL, André. «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». Revista de Educación, n.º 295. Madrid, 1991. Pág, 64.

Es preciso, por tanto, no sólo, como decíamos antes, estar al tanto del *estado de la cuestión*, sino haber recibido en la formación inicial, y recibir en la permanente, el tipo de saberes referentes adecuados. Este problema puede no existir en la comunidad científica referente, pero puede existir en la comunidad científica didáctica, más alejada de las fuentes últimas de la investigación. Por tanto, como hemos visto antes en palabras de Rusen, la fuente del saber referente en la que debemos apoyarnos, no puede estar anticuada, no puede ser una fuente de aguas estancadas.

Así que, en alguna manera, los dos saberes no pueden perder esta perspectiva para evitar que haya en la educación, según los profesores, un **saber en el aula, pero dividido**, a su vez, en dos, el escolar o **escolástico**, y el propiamente **educativo**: el saber académico (en el sentido no positivo de la palabra), y el saber científico, o **saber educativo fundamentado**. Ambos saberes se pueden organizar siempre en una estructura disciplinar, en un programa, o en un curriculum, (recuérdense las páginas anteriores), pero sus resultados serían muy diferentes⁷⁷.

LOS SABERES EN EL AULA



⁷⁷ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. «Metodología en la enseñanza de las Ciencias Sociales: teoría y práctica». En, PAGÉS, Joan; ESTEPA, Jesús y TRAVÉ, Gabriel, eds. «Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales». Universidad de Huelva, Huelva, 2000. Pág, 502.

2. Las razones del saber

Si los aprendizajes, a nuestro juicio, deben hacerse en **peque- ñas unidades** significativas, (las micromatemáticas de Titone), dotadas de interés para los alumnos, y en **interacción comunicativa**, hace falta, también, que queden muy explícitas ante los alumnos. Los alumnos tienen que conocer y aceptar «las razones del saber».

Gagné advierte de que «necesitamos explicitar muchísimo los objetivos de nuestra enseñanza, vinculándolos a cada acción de aprendizaje concreta». Mager lo dice con mucho acierto: «Si no se sabe con certeza a dónde se va, se puede llegar a cualquier parte».

Stenhouse, precisamente un historiador⁷⁸, establecerá las razones del aprender en Ciencias Sociales: crear climas y conciencias de **respeto**, **tolerancia**, **autonomía** personal, despertar la crítica social en Geografía e Historia y educar en la **relatividad** de las conclusiones históricas, no como un demérito de esta Ciencia, sino como una de sus potencialidades creativas.

Para ello, también, Stenhouse habla de la necesidad de una «declaración de intenciones» en el curriculum, donde deben quedar claros los propósitos educativos, las aperturas a la discusión crítica y la traslación de la teoría hacia contenidos prácticos.

Ángel Pérez Gómez, (como en todas sus obras), insistirá sobre la dimensión práctica del saber: «La intervención docente no se debe reducir nunca ni a una simple transmisión de conocimientos, ni al traslado de unos contenidos teóricos, sino que debe estar dirigida hacia la formación de una manera de pensar y de sentir muy relacionada con los problemas del contexto social y traducible en aplicaciones prácticas»⁷⁹.

⁷⁹ PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. «Diálogo con la práctica docente». Cuaderno de Pedagogía, n.º 252. Barcelona, 1996.

⁷⁸ STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid, 1984. Ángel Pérez Gómez nos dirá que este historiador, especializado en la comunicación de la Historia, es uno de los científicos que más ha influido en él. Destaca en sus ideas la revitalización del papel del profesor, de los agentes educativos, como factores clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero para despertar en cada alumno el interés por las Ciencias Sociales no valen las «grandes razones». El profesor necesita encontrar las pequeñas, las del día a día, las que van a interesar, sobre problemas concretos, a alumnos concretos, las que les van a llamar la atención porque, creyendo que son problemas del presente que ellos están viviendo, se darán cuenta de cómo y de qué manera se vivía en otras épocas. Serán sus modelos de problemas, en negativo o en positivo. Nos ocurre en Geografía e Historia lo mismo que, por ejemplo, en Matemáticas: los profesores hacen aprender a los alumnos raíces cuadradas o ecuaciones de segundo grado, pero raramente suelen explicar los alumnos las razones y la justificación de esos aprendizajes.

Y parece demostrado, (y demostrable), que una de las razones que hace difíciles los aprendizajes, sean los que sean, es la falta de explicación respecto a las razones para que se hayan hecho presentes en el aula.

3. Los contenidos del saber

Si tuviéramos que reunir en grandes grupos homogéneos los contenidos del saber en Ciencias Sociales, optaríamos por los seis siguientes, bien que, (obsérvese), los conceptos propuestos se configuran dentro de «cuestiones», «unidades», «estudios», «análisis», «trabajos», «comparaciones» y se plantean, en Geografía, Historia e Historia del Arte, desde una evidente concepción osmótica⁸⁰:

- Cuestiones a las que se incorporen contenidos factuales para el análisis de la cronología y del tiempo. Valorar el carácter convencional de las unidades de medida, será aquí tan importante como su concreción, al igual que la programación procedimental específica y su secuenciación por ciclos.
- 2. Unidades sobre **acontecimientos**, **personajes** y **hechos** significativos. Historia narrativa, conflictos, biografías...
- 3. Estudios que planteen ideas de **cambio** o, por el contrario, de **continuidad.**

⁸⁰ PRATS, Joaquim. Op.cit. Pág, 12.

- 4. Análisis que versen sobre la explicación **multicausal**, en donde sería muy interesante «aprender a hacer preguntas» o «invitar al aula a personas que «se dejen preguntar»⁸¹.
- Trabajos que dejen patente la complejidad de los fenómenos sociales, cuyo objetivo metodológico fundamental sera combatir conceptos polemicistas del funcionamiento social.
- 6. Comparaciones explicativas de hechos **paralelos**, insistiendo en la idea de **simultaneidad**.

A estos seis contenidos, que se dirigen hacia las Ciencias Sociales desde el campo de la Historia, se podrían añadir otros seis procedentes del campo de la Geografía⁸²:

- 1. Cuestiones a las que se incorporen contenidos factuales, para el análisis de los medios **cartográficos** y del **espacio.** Valorar el carácter icónico y simbólico de los grafismos cartográficos y las mediciones y representaciones de los mapas, será aquí tan importante como su concreción, al igual que la programación procedimental específica y su secuenciación por ciclos.
- 2. Unidades sobre Geografía **descriptiva**, natural y humana. Se dará valoraciones a las **divisiones del espacio** generadas por razones políticas, históricas y culturales.
- 3. Estudios que planteen el cambiante **comportamiento** de los grupos humanos en su distribución por el espacio y dentro de un mismo espacio, estimando desde **perspectivas críticas** las razones que lo explican.
- 4. Análisis sobre las actividades **económicas** en su relación de conjunto con los diferentes factores **naturales** y **humanos** de los distintos espacios. La explicación **multicausal** y **relacional** puede tener aquí un gran papel.
- Trabajos en relación con los espacios urbanos como nuevo ámbito de vida, con sus propios problemas y con una incidencia específica sobre los espacios que ocupan y sobre los

⁸¹ VV.SS. Escritos colectivos de muchachos del pueblo. Popular. Madrid, 1982.

⁸² SOUTO GONZÁLEZ, X. M. Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del Medio. Serbal. Barcelona, 1998. Pág, 213.

- espacios en los que influyen. El «funcionamiento total» de una ciudad, en el **tiempo** y en su **mecánica interna espacial**, se abordará igualmente desde perspectivas valorativas.
- 6. Estudio sobre el **Medio Ambiente** concebido como hilo conductor y eje argumental del estudio de la **intervención** del ser humano sobre el espacio.

Por su parte, los estudios de Geografía e Historia no pueden perder de vista la comprensión de los hechos culturales y artísticos, considerados en su integración social como expresión colectiva, y considerados en sus formas de expresión individualizada. Desde estos puntos de vista, podríamos incluir estas otras seis cuestiones⁸³:

- Las formas técnicas en arquitectura, escultura y pintura. Valorar las características expresivas unidas a la forma. Destacar la importancia de su reconocimiento, pero relativizando su exactitud y valorando el procedimiento de acceso al conocimiento.
- Las formas expresivas en relación con los estilos artísticos. Explicaciones sobre las medidas temporales del arte y sus sucesividades y simultaneidades. Conexión con las formas culturales e históricas temporales.
- 3. Estudios de los estilos artísticos en los distintos espacios. Conexión con las formas culturales e históricas en los distintos marcos geográficos. Análisis y estudios de comprensión en relación con el arte contemporáneo, y la Historia y la cultura «actuales», a partir de los «ismos».
- 4. Conocimiento práctico y aplicativo de los museos, a través de sus exposiciones permanentes y temporales, salas de exposiciones, arqueología industrial, edificios con interiores artísticos (iglesias, conventos, palacios convertidos en edificios oficiales...)
- 5. Cuestiones **factuales** y **valorativas**, a través de trabajos y experiencias sobre el **Patrimonio Histórico-Artístico: archivos**, bibliotecas, conjuntos urbanísticos, paisajísticos, monumentales...

⁸³ GIL SERRANO, Aurora. La asignatura de Historia del Arte en Bachillerato L.O.G.S.E.: un ejemplo de programación. Íber, n.º 8. Barcelona, 1996. Pág, 79.

4. La caracterización de un saber social educativo

Desde los contenidos de la ciencia referente, hemos visto cómo el análisis de hechos, acontecimientos y nociones va unido, en la mayoría de los casos, a conceptos generales que vinculan estos contenidos a conceptos sociales profundos o «de base», sin los cuales, aquéllos carecerían de sentido. Pilar Benejam, con la denominación de «conceptos sociales», ha señalado las diferentes nociones que, como tales, exponen diversos autores⁸⁴:

Poder	Causalidad	Similitud-diferencia
Continuidad-cambio	Conflicto-consenso	Comunicación
Valores-creencias	Cooperación	Interdependencia
Modificación	Control social	Tradición

Y ha señalado también siete conceptos-clave:

- · Identidad-alteridad.
 - Compartimos el mundo con los demás.
- · Racionalidad-irracionalidad.
 - Vivimos en un mundo en que los hechos y los problemas suelen tener unas causas y unas consecuencias.
- Continuidad y cambio.
 - Vivimos en un mundo cambiante en el que sólo algunas cosas permanecen.
- · Diferenciación: diversidad y desigualdad.
 - Vivimos en un mundo en el que se dan diferencias entre las personas y entre los grupos sociales.
- Conflicto de valores y creencias.
 - Estamos ante el motor del cambio.
- · Interrelación.
 - Las personas y los grupos se relacionan, se comunican y se complementan.
 - No sólo compartimos el mundo: lo construímos entre todos.

⁸⁴ Pilar Benejam ha trabajado y ha dirigido trabajos sobre los «conceptos claves». A ese respecto puede consultarse en el número 21 (Julio-Septiembre, 1999) de Íber, con trabajos, además, de Roser Batllori, Montserrat Casas, David Comas, Catalina Albacete, Isabel Cárdenas, Consuelo Delgado, Mireia Baylina y Gemma Tribó. Sobre conceptos clave, anteriormente, había publicado sus ideas en BENEJAM-PAGÉS. Enseñar y aprender ciencias sociales.

Organización social.

- Instituciones, costumbres, normas, derechos y deberes.

Finalmente, si tuviéramos que resumir las características de la <u>Ciencia Social Educativa</u>, nosotros señalaríamos las siguientes:

a) Desde la realidad de una ciencia didáctica:

- Planificar un curriculum educativo apoyado fuertemente en la realidad social con el fin de encontrar en ella, los significados que nos explican el pasado, y con el fin de hacer entrar en el aula, el análisis crítico del presente.
- Organizar el estudio desde la interrelación y la retroalimentación realidad - conocimiento - aula: encontrando el porqué de que el conocimiento se estructure como ciencia, y vinculando la ciencia con la necesidad de interpretar la realidad y hacer instrumentales los conocimientos.
- Decidir los objetivos de nuestras enseñanzas sobre tres pivotes: libertad-igualdad-democracia. Concebir las Ciencias Sociales como la lucha del ser humano por el triunfo de estos ideales.
- Concebir la sociedad, la realidad y el mundo como algo compartido.
- Conectar el curriculum con los *mass-media*, como instrumento educativo.
- Estar en disposición de alterar el curriculum en función de los cambios de la realidad.
- Introducir la Ciencia en el aula, y las Ciencias Sociales como un gran interrogante, no prescriptiva, sino en construcción, con más incertidumbres que certidumbres.
- Acostumbrar, a través del debate y la crítica, a participar en la «construcción científica». Despertar el amor al conocer y el gusto por el saber.
- Estudiar también la Geografía y la Historia de las «culturas» desconocidas:
 - La Historia de los niños, de los ancianos, de los enfermos, de los marginados.
 - La Geografía de las etnias y grupos sociales que tan pronto aparecen como desaparecen de los mass-media.

- Las culturas escondidas u obscurecidas, como la cultura agraria, o el arte popular.
- Valorar lo social y lo colectivo en su relación con lo individual.
- b) Desde una concepción constructiva, (sea o no constructivista), del conocimiento.
- Organizar el curriculum, tanto desde la Ciencia Social, como desde los alumnos en sus propios contextos y en sus capacidades.
- Concebir, por ello, un curriculum dinámico, abierto, en cambio.
- Planificar y desarrollar conceptos constructivistas de la ciencia:
 - Según las fuentes del conocimiento social.
 - Según el camino desde nociones críticas o descriptivas hasta la ciencia como explicación.
 - Según conceptos cíclicos o «espirales», que han de encontrarse en las Ciencias Sociales, pero sin romper su estructura espacial y temporal, según se indica.
 - Al menos en tres niveles: Instrumental (Primaria), Constructivo (Secundaria) y Metodológico (Bachillerato).
 - Y, naturalmente, según las capacidades y las construcciones mentales de los alumnos.
- Entender la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la globalidad, y en un mundo global, en el que las identidades nunca se excluyen.
- Cargarla, concepto a concepto, de significados.
- Interpretarla a través de interaciones y feed-back de presentepasado.
- Estructurar, cuidadosamente, los conocimientos a través de mapas conceptuales.
- Seleccionar y secuenciar el conocimiento desde los intereses del alumno y los problemas de aprendizaje antes que desde el propio conocimiento científico.
- Ordenar el proceso «metodología-estrategias-recursos».
- Fijar y anclar los conceptos antes de introducir otros nuevos.
- Fundamentar la enseñanzas sobre los conceptos previos y los organizadores sociales preconceptuales.

c) Desde los aprendizajes.

- Organizar el aprendizaje desde la procedimentalidad como vía de acceso.
- Valorar en los alumnos, (como vienen haciendo nuestros colegas de Educación Física), más que el llegar a las «marcas» de la Ciencia, el superar las marcas propias.
- Establecer la enseñanza social sobre la empatía.
- Valorar, incentivar y fomentar la memoria.
- No olvidar, recurrentemente, acompañar los conocimientos sociales de las técnicas instrumentales correspondientes espacio-temporales.
- Organizar la enseñanza por pequeñas «unidades de interés»
- Aceptar en nuestros alumnos, y fomentar en ellos, la innovación y la creatividad, por sistema.
- Fomentar el trabajo escolar socialmente cooperativo, y no individualmente competitivo.
- Buscar en la realidad de los alumnos las motivaciones para el trabajo escolar.
- Utilizar los mass-media como recursos didáctico recurrente.
- Promover los «aprendizajes autónomos» a partir de la vida social.
- Fundamentar la enseñanzas sobre los conceptos previos y los organizadores sociales preconceptuales.
- Establecer la sistemática de clase de acuerdo con estos dos principios:
 - Para el profesor, antes la imagen que la palabra.
 - Para el alumno, antes la palabra que la imagen.
- Recuperar la Historia narrativa y la Geografía descriptiva y el Arte como disfrute estético, según los niveles.
- Conectar con las demás disciplinas.
- Preparar trabajos en la realidad exterior del aula.
- Y no olvidarlo nunca: si aprender es divertido, más tiene que serlo aprender Sociales.

d) Desde la realidad social de la comunidad educativa:

 Organizar en el curriculum un Plan de contenidos transversales.

- Desarrollar de manera programada en los alumnos, hábitos y actitudes en relación con la sociedad.
- · Buscar conexiones con otros centros educativos.
- Traer al colegio o al instituto personas que «se dejen preguntar»
- · Valorar el multiculturalismo.
- Aprender a conocer y reconocer la ignorancia en toda su relatividad.
- Para los profesores: estar muy al día en el «estado de la cuestión» de las Ciencias Sociales.

Al final, el éxito educativo, que nace de la eficacia científica en el quehacer profesional del aula, avalará, sin duda, esta área científica, la **Didáctica de las Ciencias Sociales**, que nace con una fuerte **vocación de aplicabilidad**, pero también de fundamentación teórica, porque, como dice Bunge en cita a la que ya nos hemos referido, «la teoría no es un lujo de la práctica, sin la justificación de la práctica».

Vocación **teórica**, vocación **práctica** y vocación de triple **puente** imprescindible entre las Ciencias Sociales como saber científico, y las Ciencias Sociales como saber educativo, entre unas áreas científicas referenciales y las ciencias de la educación... entre, (y ese es su venturoso destino), el saber y los alumnos.

El presente artículo sirve de pórtico y justificación teórica a un conjunto de artículos, en parte también teóricos, pero fundamentalmente de análisis procedimental, escritos por diferentes profesores, de distintas Universidades españolas, en el camino de la construcción de nuestro campo de conocimiento geográfico e histórico, concibiéndolo como una ciencia social educativa, una ciencia basada en su aplicabilidad. En estas páginas de precedencia, se trata y se defiende el ámbito de los contenidos científicos disciplinares en el que se enmarcan los estudios de Didáctica de las Ciencias Sociales que se presentan. Son artículos en los que se estudian aplicaciones didácticas de una triple referencia: de Geografía, de Historia e Historia del Arte, los componentes básicos de las Ciencias Sociales. Hay también un conjunto de ofertas procedimentales con un estudio didáctico en torno a Santillana del Mar, puesto que los trabajos que se ofrecen en este volumen tuvie-

ron su origen en un curso que tuve la satisfacción de programar, organizar y dirigir, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, para profesores de Ciencias Sociales, en el verano del año 2000.

El volumen, no obstante, se inicia con un artículo claramente teórico. Es, lector, el que acabas de leer y que finaliza con estas líneas.

Esta reflexión y este análisis epistemológico, sirven de pórtico que justifica y fundamenta el evidente rigor y el carácter científico de lo que, cada vez más, es un área de conocimiento imprescindible, tanto para la eficacia como para el progreso de la educación. Una educación articulada no sólo por la investigación y la teoría pedagógica, sino también por la teoría y la investigación sobre la aplicación en el aula de los distintos conocimientos disciplinares, cuestión a la que se refieren el resto de los artículos que siguen.

Sin las didácticas específicas, por tanto, entendidas claramente como conocimiento científico y educativo, las Ciencias de la Educación quedarían desvinculadas de la propia realidad que pretenden analizar: <u>la realidad</u> de lo disciplinar y sus problemas de aplicación. Porque es a través de las disciplinas, (y no de ningún otro instrumento), como se <u>hace real la educación.</u>

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, J.R.: Memoria Asociativa. Limusa. México, 1977.
- ARAUJO, Joao y CHADWICK, Clifton B.: *Tecnología educacional. Teoría de instrucción.* Paidós. Barcelona, 1988.
- ARÓSTEGUI, Julio: «La Historia como atribución (sobre el significado del tiempo histórico)». En Historia a debate. Xacobeo 93. Santiago de Compostela, 1995.
- ARRANZ MÁRQUEZ, Luis: «La Historia y su vocación integradora e interdisciplinar». En SIMPOSIUM de Didáctica de las Ciencias Sociales, X. Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. Diada. Logroño, 1999.
- AUSUBEL, D. P.: «Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento». En ELMS, S. La educación y la estructura del conocimiento. El Ateneo. Buenos Aires, 1973.
- AUSUBEL, D.P.; NOVACK, J.D. y HANESIAN, H.: *Psicología educativa*. *Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México, 1979.
- BACHELARD, G.: La formación del espíritu científico. Siglo XXI. Buenos Aires, 1975.
- BASSEDAS, Eulalia: «El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista». Cuadernos de Pedagogía, n.º 159. Barcelona, 1988.
- BENEJAM, Pilar: «La selección y secuenciación de los contenidos sociales». En BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. I.C.E. / Horsori. Barcelona, 1997.
- BENEJAM, Pilar: «El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales». En SIMPOSIUM de Didáctica de las Ciencias Sociales, X. Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. Diada. Logroño, 1999.
- BENEJAM, Pilar: La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. IBER, n.º 21, Julio-Septiembre. Ed. Graó. Barcelona, 1999.
- BENEJAM, Pilar y PAGES, Pilar: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales.*Geografía e Historia en Educación Secundaria. Horsori ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 1997.
- BENAJAM, Pilar, Prólogo en BATLLORI, Roser y CASAS, Montserrat. El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la curricula de las Ciencias Sociales. Milenio. Lleida, 2000.
- BERNAL MAINAR, Juan Antonio: *Psicología de la enseñanza-aprendizaje* en el Bachillerato y en la Formación Profesional. I.C.E. de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1980.

- BONIFACIO, María de Fátima: «O abençoado retorno da vella historia». En VV.AA. Historia de debate. Xacobeo 93. Santiago de Compostela, 1995.
- BOURDÉ-HERVÉ MARTÍN, Guy: Las escuelas históricas. Akal. Madrid, 1992.
- BOURDIEU, P. y otros: El oficio del sociólogo. Siglo XXI. Madrid, 1976.
- BRUNER, Jerome: Hacia una teoría de la instrucción. Uteha. México, 1966.
- BRUNER, Jerome: *The process of education revisited.* Phi, Delta, Kappa. Septiembre de 1971.
- BRUNER, Jerome: *El proceso mental del aprendizaje*. Narcea. Madrid, 1978.
- BRUNER, Jerome: *The culture of education*. Harvard University Press. Cambridge, 1996.
- BUENO MARTÍNEZ, Gustavo: «Identidad y educación: la perspectiva de un filósofo». En ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús, FRIERA SUÁREZ, Florencio y PIÑEIRO PELETERO, Rosario (eds.). Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales. KRK Ediciones. Oviedo, 2001.
- BUNGE, Mario: La investigación científica. Su estrategia y su filosofía. Ariel. México, 1979.
- CALAF, Roser, NAVARRO, Alfredo y SAMANIEGO, José A.: Ver y comprender el arte del siglo XX. Síntesis. Madrid, 2000.
- CALAF MASACHS, Roser: Didáctica de las Ciencias Sociales: didáctica de la Historia. Oikos-tan. Barcelona, 1994.
- CARRETERO, Mario: Constructivismo y educación. Edelvives. Zaragoza, 1993.
- CASTILLEJO, J. L.; GARGALLO, B.; BAEZA, C. y otros: *Investigación educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula.* Santillana. Madrid, 1987.
- CECCHINI, Marco: Introducción a LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. y VYGOTSKY, Lev S. Op. cit.
- CHERVEL, André: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». Revista de Educación, n.º 295. Madrid, 1991.
- CHEVALLARD, Inés: La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique. Buenos Aires, 1998.
- COLL, César: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. Barcelona, 1990.
- COLL, César: Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana. Madrid, 1992.
- COLL, César; MARTÍN, Elena; MAUR, Teresa y otros: *El constructivismo* en el aula. Graó. Barcelona, 1993.

- CUENCA LÓPEZ, José M.ª, DOMÍNGUEZ DOMINGUEZ, Consuelo y ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús: «El conocimiento didáctico del contenido sobre las nociones temporales en el profesorado de educación primaria». En PAGES I BLANCH, Joan, ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús y TRAVE GONZÁLEZ, Gabriel (eds.). Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Universidad de Huelva. Huelva, 2000.
- DELVAL, Juan: La Psicología de la Escuela. Visor. Madrid, 1986.
- DELVAL, Juan: «Hoy todos somos constructivistas». Cuadernos de Pedagogía, n.º 257. Barcelona, 1997.
- DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, Consuelo y CUENCA LÓPEZ, José M.ª: «Nacionalismo e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial». En ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús, FRIERA SUÁREZ, Florencio y PIÑEIRO PELETERO, Rosario (eds.). Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales. KRK Ediciones. Oviedo, 2001.
- ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús: «Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el Aula». En TRAVE GONZÁLEZ, Gabriel y POZUELOS ESTRADA, Francisco José. (eds.). Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora. Universidad de Huelva. Huelva, 1998.
- ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús: «El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales». En PAGES I BLANCH, Joan, ESTEPA GI-MÉNEZ, Jesús y TRAVE GONZÁLEZ, Gabriel (eds.). Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Universidad de Huelva. Huelva, 2000.
- ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús, FRIERA SUÁREZ, Florencio y PIÑEIRO PE-LETERO, Rosario (eds.): *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales.* KRK Ediciones. Oviedo, 2001.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J.: La educación. Constantes y problemáticas actual. I.E.A.C. Barcelona, 1978.
- FRANK, H. G. y MEDER, B.: *Introducción a la Pedagogía cibernética*. Troquel. Buenos Aires, 1976.
- FRIERA SUÁREZ, Florencio: *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geogra- fía e Historia.* Ediciones de la Torre. Madrid, 1995.
- GARCÍA RUIZ, Antonio Luis: *El valor formativo de las humanidades desde la perspectiva geográfica*. Universidad de Granada. Granada, 2001.
- GIL SERRANO, Aurora: La asignatura de Historia del Arte en Bachillerato L.O.G.S.E.: un ejemplo de programación. Iber, n.º 8. Barcelona, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, José: *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Morata. Madrid, 1988.

- GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid, 1989.
- GIORDAN, André y VECCHI, Gerard (De): Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Diada. Sevilla, 1988.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro: «Algunos principios de intervención didáctica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales». En Actas del III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en Educación Primaria y Secundaria. Universidad de Valladolid. Valladolid, 1993.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro: Problemas y perspectivas ante la integración de los contenidos medioambientales en los curricula de Educación Primaria y Secundaria. En VV.AA. Hacia una conciencia ecológica. Junta de Castilla y León. Valladolid, 1991.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro: Nuevas visiones del mapa histórico: la sección de cartografía histórica del Atlas Nacional de España. En ARRANZ MARQUÉS. El libro de texto y los materiales didácticos. Tomo II. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 1997.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro: «Metodología en la enseñanza de la didáctica de las Ciencias Sociales: Teoría y práctica». En, PAGÉS, Joan; ESTEPA, Jesús y TRAVÉ, Gabriel, eds. Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Universidad de Huelva. Huelva, 2000.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro: Los contenidos de Historia en el curriculum de ESO y el Dictamen de Humanidades. Íber, n.º 24. Graó. Barcelona, 2000.
- GUITIÁN, Carlos: «Disciplinariedad, transdisciplinariedad e integración en el curriculum: aportaciones desde la didáctica de las Ciencias Sociales. La Geografía». En SIMPOSIUM de Didáctica de las Ciencias Sociales, X. Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. Diada. Logroño, 1999.
- HERNÁNDEZ, F. y SANTACANA MESTRE, Joan: *El futuro de la Historia en la reforma educativa*. Aula, n.º 8. Barcelona, 1992.
- HERNÁNDEZ, Francesc Xavier: La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nuevo contexto jurídico europeo. Íber, n.º 23. Graó. Barcelona, 2000.
- HERNÁNDEZ, Francesc Xavier: Epistemología y diversidad estratégica en las didácticas de las Ciencias Sociales. Íber, n.º 24, Graó. Barcelona, 2000.
- ILLICH, Iván.: Un mundo sin escuelas. Nueva Imagen. México, 1977.
- LE GOFF, C. (De): Les retours dans l'historiografia française actuelle. En VV.AA. Historia de debate. Xacobeo 93. Santiago de Compostela, 1995.

- LICERAS RUIZ, Ángel: Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales. Grupo Editorial Universitario. Granada, 2000.
- LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. y VYGOTSKY, Lev S.: *Psicología y Pedagogía.* (Introducción de CECCHINI, Marco). Akal. Madrid, 1986.
- LUIS GÓMEZ, Alberto: *La enseñanza de la Historia, ayer y hoy.* Diada Editora S.L. Sevilla, 2000.
- MORALES MOYA, Antonio: *Paul Ricoeur y la narración histórica*. En VV.AA. *Historia de debate*. Xacobeo 93. Santiago de Compostela, 1995.
- MORINE, Harold y MORINE, Greta: *El descubrimiento, un desafío para los profesores*. Santillana. Madrid, 1978.
- NICKERSON, Raymond S.; PERKINS, David N. y SMITH, Edward E.: *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual.* Paidós / MEC. Barcelona, 1987.
- NASSIF, R.: Pedagogía General. Kapelusz. Buenos Aires, 1958.
- NOVACK, J. D. y GODWIN, D.B.: *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona, 1984.
- PAGES, Joan: Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En BENEJAM, Pilar y PAGES, Joan. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. I.C.E. / Horsori. Barcelona, 1997.
- PAGES I BLANCH, Joan, ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús y TRAVE GONZÁ-LEZ, Gabriel (eds.): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. Huelva, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.: «Diálogo con la práctica docente». Cuadernos de Pedagogía, n.º 252. Barcelona, 1996.
- PORLÁN, R. Y RIVERO, A.: El conocimiento de los profesores. Diada. Sevilla, 1998.
- POZO, J. I.: Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Visor. Madrid, 1987.
- PRATS, Joaquim: «La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Notas para un debate deseable)». En La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Diada. Barcelona, 1997.
- PRATS, Joaquim: La selección de contenidos históricos para la Educación Secundaria. Íber, n.º 5. Barcelona, 1997.
- PRATS, Joaquim: Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. Íber, n.º 24. Graó. Barcelona, 2000.
- QUINQUERS, Dolors: La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales. En BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria. I.C.E. / Horsori. Barcelona, 1997.

- RODRÍGUEZ NEIRA, Teófilo: Teoría y módulos de enseñanza. Posibilidades y límites. Milenio. Lleida, 1999.
- RUSEN, Jörn: El libro de texto ideal. Iber, n.º 15. Barcelona, 1997.
- SANTACANA, Juan y HERNÁNDEZ, Xavier: Enseñanza de la arqueología y la prehistoria. Milenio. Lleida, 1999.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antonio: «Aprender a enseñar el tiempo lectivo: esquemas de conocimiento y perspectiva práctica en el alumnado de formación inicial». En PAGES I BLANCH, Joan, ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús y TRAVE GONZÁLEZ, Gabriel (eds.). Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Universidad de Huelva. Huelva, 2000.
- SAVATER, Fernando: El valor de educar. Ariel. Barcelona, 1997.
- SIMPOSIUM de Didáctica de las Ciencias Sociales, X: *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué.* Diada. Logroño, 1999.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M.: Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del Medio. Serbal. Barcelona, 1998.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum.* Morata. Madrid, 1984.
- STROZZI, Susana: *Sujeto y persona en la biografía histórica*. En VV.AA. *Historia de debate*. Xacobeo 93. Santiago de Compostela, 1995.
- TABA, H.: La elaboración del currículo. Troquel. Buenos Aires, 1974.
- TITONE, Renzo: *Metodología didáctica*. Colección «Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales». Rialp. Madrid, 1966.
- TITONE, Renzo: Psicodidáctica. Narcea. Madrid, 1986.
- TOMBISON, Peter: Psicología educativa. Pirámide. Madrid, 1984.
- TOPOLSKY, Jeray: Metodología de la Historia. Cátedra. Madrid, 1982.
- TRAVE GONZÁLEZ, Gabriel y POZUELOS ESTRADA, Francisco José. (eds.): *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Universidad de Huelva. Huelva, 1998.
- TREPAT CARBONELL, Cristóbal A.: *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico.* Graó-ICE. Barcelona, 1995.
- TREPAT, Cristóbal A. y COMES, Pilar: *El tiempo y el espacio en la Didácti*ca de las Ciencias Sociales. ICE de la Universidad de Barcelona – Graó. Barcelona, 1998.
- VV.AA. (CORZO, José Luis): Escritos colectivos de muchachos del pueblo. Popular. Madrid, 1982.
- VIGOTSKY, Lev S.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. Barcelona, 1989.
- VIGOTSKY, Lev S.: Pensamiento y lenguaje. Paidós. Barcelona, 1995.

NOTA.-Razones de espacio han obligado a reducir considerablemente este artículo. Por ello encontrará el lector que algún autor citado en esta bibliografía no disponen de notas a pie de página o dispone muy parcamente de ellas.

ADAPTACIONES CURRICULARES Y ENTORNO SOCIAL: METODOLOGÍA PROCEDIMENTAL EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

1. EL MULTICULTURALISMO: UNA NUEVA DIMENSIÓN DEL CURRICULUM

Jesús M.ª Aparicio

Profesor Titular de Escuela Universitaria Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Valladolid

2. GRUPOS INADAPTADOS EN EL ENTORNO SOCIAL Y ESCOLAR, SU TRATAMIENTO EDUCATIVO EN GEOGRAFÍA E HISTORIA

Guadalupe Rodríguez

Profesora de Educación Secundaria de Geografía e Historia I.E.S. «Juana I de Castilla», Tordesillas. Valladolid

3. LAS MINORÍAS ÉTNICAS Y SUS ENFOQUES CURRICULARES PROPIOS

José M.ª Martínez

Profesor de Escuela Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Valladolid

La inadaptación de alumnos, bien sea por cuestiones étnicas, sociales, económicas, políticas, religiosas..., o de cualquier otra índole, debe ser abordada y corregida de forma adecuada, por profesionales preparados para cada caso concreto. El aula nunca debe ser el cajón desastre en el que se intente dar respuestas similares a alumnos con problemas de adaptación de índoles muy diversas.

El tratamiento de la inadaptación no es un tema simple y sencillo, sino todo lo contrario, pues requiere de la colaboración, el esfuerzo y la coordinación de muchos profesionales. Profesionales que, como hemos señalado anteriormente, deben encontrarse formados adecuadamente para los diferentes casos y situaciones que se les va a plantear a lo largo de su etapa como docentes.

En este sentido, debemos incidir, básicamente, en tres aspectos, a nuestro juicio fundamentales en la formación intercultural del docente:

El planteamiento de unos objetivos y contenidos claros, la conveniente distribución espacio/temporal y la adecuación de estrategias y recursos.

A) ANALISIS DE LAS PROPUESTAS FORMULADAS

El objetivo de nuestro estudio se centra en el análisis concreto de cada una de las propuestas que anteriormente citamos; es decir: <u>cuáles</u> deben ser los <u>objetivos y contenidos</u> propios de una Educación Intercultural, <u>cómo</u> debemos desarrollar la <u>organización espacio/temporal</u> adaptada a un entorno social concreto y, finalmente, <u>qué estrategias y recursos</u> debemos aplicar en estos ámbitos educativos.

Así las cosas, analicemos paso a paso cada uno de ellos:

1. DESARROLLO DE OBJETOS Y CONTENIDOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Nuestra propuesta de objetivos y contenidos de carácter Intercultural, pretende tan sólo, ser una pequeña aportación a la tan difícil tarea de construir una Educación que promueva actitudes, comportamientos y formas de actuación que permitan generar espacios de convivencia en los que podamos vivir armónicamente todos los seres humanos, y muy especialmente, aquéllos sobre los que casi siempre ha caido el peso de la discriminación, el racismo y la xenofobia. Nos estamos refiriendo, como todos sabemos, a los inadaptados sociales y a los inadaptados étnicos.

Pero antes de comenzar en el planteamiento del desarrollo de objetivos y contenidos de carácter intercultural, es conveniente dejar claros algunos conceptos que vamos a manejar constantemente a lo largo del presente trabajo. Y tal vez, de entre todos estos conceptos,

destacaríamos los de cultura, multiculturalismo, interculturalismo, pluralismo cultural y atención a la diversidad. Veamos, pues, cada caso.

1.1. Una aproximación a la problemática conceptual

1.1.1. El concepto «cultura»

El antropólogo Ralph Linton define el concepto «cultura» de la siguiente manera: «Cultura se refiere a la forma de vida de una sociedad, no solamente a aquellos aspectos de la forma de vida que la sociedad considera superior o más deseables. De esta forma, la cultura, cuando la aplicamos a nuestra forma de vida, no tiene nada que ver con tocar el piano o leer El Quijote. Para las ciencias sociales, estas actividades simplemente son elementos dentro del conjunto de nuestra cultura. Este conjunto también incluye actividades tan mundanas como lavar los platos o conducir el automóvil, y para el estudio de la cultura, éstos están al mismo nivel que «las cosas selectas de la vida». De esto se deduce que para el investigador de las ciencias sociales no existe una sociedad, o incluso un individuo, inculto. Cada sociedad tiene una cultura, aunque sea simple, y cualquier ser humano es culto, en el sentido de que participa de una cultura u otra»¹.

Para C. Camilleri², «Cultura es el conjunto de significaciones persistentes y compartidas, adquiridas mediante la filiación a un grupo social concreto, que llevan a interpretar los estímulos del entorno según actitudes, representaciones y comportamientos valorados por esa comunidad; significados que tienden a proyectarse en producciones y conductas coherentes con ellos.»

Bullivant³, en este sentido, señala que «<u>Cultura es un</u> «instrumento de supervivencia», siempre en evolución, basado en el cambio adaptativo, que permite a los grupos sociales hacer frente a los pro-

¹ EMBER, Carol R. y EMBER, Melvin. *Antropología Cultural*. Prentice Hall, Madrid, 1997. C.f.: BOAS, Franz. *Race, Language, and Culture*. Macmillan. New York, 1940.

² CAMILLERI, C. La notion de Culture. Intercultures, n.º 7, 1989.

³ BULLIVANT, Br. *«Towards radical multiculturalism: resolving tensions in curriculum and education planning»*. En: MOGDIL, S. *Multicultural Education. The interminable debate*. The Falmer Press. Londres, 1988.

blemas de la vida en un contexto particular. Una cultura –dice en otro lugar– es un «programa» con el que un grupo busca sobrevivir y adaptarse a su ambiente».

Pero no es nuestro propósito citar innumerables interpretaciones del término «cultura». Para nosotros, resumiento, el significado del concepto «cultura», abarcaría a todas aquellas costumbres que son comunes a una sociedad. Costumbres que no tienen por qué ser compartidas por todos los miembros de la comunidad. Incluso, en determinados casos, tan sólo por unos pocos. No importa el número de personas que realicen un determinado hecho. Lo que realmente importa es que el hecho sea común y aceptado por un grupo de personas. Así, por ejemplo, el hecho de fumar un cigarrillo de tabaco después de la comida, afortunadamente no es un hecho compartido por todos los miembros de la sociedad española, sin embargo, aunque cada vez en menor medida, es muy común y aceptado por todos.

Otra cuestión muy diferente sería cuando sólo una persona hace o piensa una cosa. En este caso, no estaríamos hablando de rasgos culturales⁴, sino tan sólo de hábitos personales. Por ejemplo, si el cigarrillo, (continuando el ejemplo anterior), es un cigarrillo de una marca concreta de tabaco.

Compartimos la idea de que no debemos hablar de cultura cuando nos referimos a pequeños grupos sociales con los que compartimos creencias, intereses, diversiones, trabajos..., similares a los nuestros, incluso aunque estas creencias, intereses, etc., fueran coincidentes con grupos sociales de otros países y otras etnias, (como puede ocurrir en determinados acontecimientos deportivos). En estos casos, nos estaríamos refiriendo a subculturas. Sí hablaríamos de cultura, en cambio, cuando estas costumbres fueran comunes a una sociedad.

Pero también podemos encontrar condicionantes comunes, compartidos por una sociedad, que no forman parte de una cultura y que no obedecen a rasgos culturales, sino genéticos, o lo que es lo mismo: heredados. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, al color de los ojos, de la piel, del pelo, etc.

⁴ Para algunos autores, aunque nosotros no compartimos esta opinión, el término «cultura» ha sido utilizado para designar todo tipo de grupos, pandillas y hasta civilizaciones globales.

Los comportamientos adquiridos son también otro elemento diferenciador del concepto «cultura». Un determinado corte de pelo, un alimento específico, una bebida ingerida a determinada hora, o un lenguaje propio de comunicación, todos ellos diferentes a otros grupos humanos, constituyen, entre otros, rasgos culturales propios de una cultura específica.

Para no insistir más en las diferentes interpretaciones del concepto «cultura», como hemos afirmado anteriormente, no podemos por menos que citar la aportación de Will Kymlicka⁵, quien define el término cultura como «aquél que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas a través de todo el abanico de actividades humanas, incluyendo la vida social, educativa, religiosa, recreativa y económica, abarcando las esferas pública y privada. Estas culturas tienden a concentrarse territorialmente, y se basan en una lengua compartida».

Finalmente, y a modo conclusión, vamos a tratar de resumir, a grandes rasgos, el significado del concepto «cultura», como aquél conjunto de comportamientos adquiridos, comunes a una sociedad, y que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas, tendiendo a concentrarlos en un espacio y una lengua comunes.

Analizado en síntesis, el concepto «cultura», nuestro objetivo radica en conseguir generar valores, normas y, especialmente, actitudes que permitan convivir e interrelacionarse culturas heterogéneas en espacios comunes. Y para ello, *la educación* se convierte en el elemento fundamental e imprescindible para la consecución de dicho objetivo.

Así las cosas, y antes de penetrar en los complejos conflictos que generan las diferentes culturas que conviven en espacios comunes, se hace necesario abordar el significado de otros conceptos que, en común, tratan de dar respuesta a objetivos similares. Por este motivo, vamos a tratar de interpretar, seguidamente, aquéllos conceptos que, por su frecuencia, son abordados por la mayor parte de investigadores que estudian la problemática intercultural.

⁵ KYMLICKA, Will: Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los Derechos de las Minorías. Paidós. Barcelona, 1995.

1.1.2. El concepto «multiculturalismo»

Según Lamo de Espinosa, el concepto **«multiculturalismo»**, «alude al variado conjunto de fenómenos sociales que derivan todos ellos de la (difícil) convivencia y/o coexistencia de personas con distintos bagajes culturales»⁶.

Por otro lado, diferentes autores acotan más su significado, reduciéndolo a la simple presencia en un mismo escenario de diversas culturas. Escenarios que, por su heterogeneidad, generarán conflictos interculturales. La Educación será el mecanismo que permita la superación de estos conflictos.

Del tratamiento y de la solución, (en nuestro caso desde la vertiente educativa), de estos conflictos interculturales que se generan en estos espacios multiculturales, se hará cargo la Educación Intercultural.

En Europa, y especialmente en España, va imponiéndose el uso de «Educación Intercultural» frente al de «Educación Multicultural», procedente de los países sajones, y con unas connotaciones más estáticas. Este hecho obedece a que la Educación Multicultural se ha venido identificando últimamente con una función integradora en sentido negativo, que, incluso, ha ocultado algunos de los problemas socioculturales que afectan a los grupos culturales minoritarios.

Sin entrar en enjuiciar esta problemática, que existe, nadie puede olvidar las importantísimas aportaciones que sus heterogéneas posturas han supuesto en el campo de las relaciones interculturales⁷.

1.1.3. El concepto «interculturalismo»

El concepto **«interculturalismo»**, de carácter más dinámico, designa la relación entre las diferentes culturas en el seno de una sociedad culturalmente heterogénea. Su principal herramienta de trabajo

ralidad. Narcea. Madrid, 1998.

⁶ LAMO DE ESPINOSA, Emilio (Ed.), y VVAA. Culturas, Estados, Ciudadanos. Una aproximación al Multiculturalismo en Europa. Alianza Editorial. Madrid, 1995.
⁷ GARCÍA MARTÍNEZ, A. Y SÁEZ CARRERAS, J. Del racismo a la intercultu-

va a ser la <u>Educación Intercultural</u> que, como hemos dicho anteriormente, se encarga de solucionar los conflictos generados en una sociedad multicultural. Será, pues, un elemento de trabajo cuyas herramientas se apoyarán básicamente en el conocimiento del otro, el diálogo, la tolerancia y la cooperación solidaria.

La Educación Intercultural o en su sentido más amplio, la Interculturalidad, va más lejos de la simple situación de encuentro entre diferentes culturas, pretende, además, provocar un cambio social y cultural armónico. Por ello, es un proceso continuo y permanente y, por lo tanto, debe impregnar constantemente el contexto educativo del alumno en toda su extensión.

1.1.4. El concepto «pluralismo cultural»

El concepto **«pluralismo cultural»** confecciona un sistema que coloca a todas las personas en una situación de igualdad de oportunidades con los demás independientemente de su adscripción ideológica, política, religiosa, axiolígica... o, lo que es lo mismo, cultural. Se trata de tener presente las diferencias culturales en los estilos o percepción de la vida sin que por ello se deriven desigualdades sociales⁸. Como se puede apreciar, el significado del concepto «Pluralismo Cultural», coincide básicamente con el significado del concepto «Multiculturalismo».

1.1.5. El concepto «atención a la diversidad»

El concepto **«atención a la diversidad»** se refiere, en cambio, no sólo al tratamiento de las diferentes culturas, o a la superación de los conflictos que éstas generen, sino también al de otras problemáticas muy diferentes y diversas, que también deben ser atendidas. Nos estamos refiriendo, como sabemos, a los grupos sociales de la Tercera Edad, a los grupos sociales de discapacitados, a los grupos sociales que sufren privación de su libertad... En este caso, el concepto es mu-

⁸ PÉREZ SÁNCHEZ, M.ª D. «La Educación Intercultural: Una alternativa al conflicto Multicultural». En las Actas: Nuevos espacios de la Educación Social. Universidad de Deusto. Bilbao, 1998.

cho más amplio y complejo, como mucho más amplios y complejos son los objetivos que el concepto «atención a la diversidad» requiere. Se trataría, por tanto, de un concepto que incluiría a los anteriormente citados.

Pero desde el mismo momento que se produce la existencia de diversas culturas en los mismos contextos espaciales, los contactos, las relaciones e inevitablemente los conflictos, siempre van a producirse. Así pues, la diferencia conceptual entre Multiculturalismo, Interculturalismo, Pluralismo Cultural y Atención a la Diversidad estriba, además de lo expuesto anteriormente, en la forma de establecer esas relaciones. Relaciones que pueden analizarse a través de distintas posturas, como la etnocéntrica, el relativismo cultural, el mestizaje...

A pesar de las diferencias y similitudes en cuanto al significado de estos términos, como hemos explicado anteriormente, no todos los investigadores se han puesto de acuerdo en utilizar el mismo concepto a la hora de trabajar objetivos similares. Veamos, seguidamente, algunas de estas interpretaciones:

Marina Lovelace⁹, utiliza el término «Educación Multicultural», y lo define como «La educación necesaria para afrontar la complejidad de los desarrollos de las sociedades contemporáneas, estableciendo un adecuado equilibrio entre la atención a las diversidades culturales y los contenidos básicos que articulan dichas sociedades».

Marina Lovelace¹⁰ señala también cuáles deberían ser los objetivos principales de un modelo educativo pluralista y multicultural: «Transmitir los conceptos, los procedimientos y las actitudes propias de una cultura determinada y que se refieren a costumbres y tradiciones que se presentan globalmente como modelos universalistas del saber...».

Bennet¹¹, como la mayor parte de investigadores norteamericanos, utiliza también el concepto «*Educación Multicultural*», aunque

⁹ LOVELACE, Marina. Educación Multicultural. Lengua y Cultura en la Escuela Plural. Escuela Española. Madrid, 1995.

¹⁰ Ibídem. A pesar de compartir numerosas ideas que Marina Lovelace aporta en su libro, y a las que más tarde nos referiremos, estamos en profundo desacuerdo con los objetivos que la autora transmite en estos párrafos.

¹¹ BENNET, C. Comprehensive Multicultural Education. Allyn and Bacon. Boston, 1990.

poniéndolo en relación con el de «*Pluralismo cultural*». Define Educación Multicultural como: «*El método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas, y que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas y en un mundo interdependiente».*

Bennet no define cuál debe ser ese conjunto de valores y creencias democráticas, aunque sí hace referencia a la necesidad de formar un mundo interdependiente. Su definición, tal vez, pueda inducir al error de introducir en un mismo saco los conceptos democracia y multiculturalismo, que aunque coincidentes en numerosos aspectos, el primero no tiene por qué incluir al segundo.

Antón, Lluch, Rodas y Salinas¹² también se apoyan en el término «*Educación Multicultural*». Para estos autores, la Educación Multicultural «ha de entenderse como un asunto de todas las escuelas, y no solamente de aquéllas con niños y niñas de diversidad visible».

Aunque no entran en una definición conceptual del término, su aportación es muy significativa y debemos tenerla siempre presente: la Educación Multicultural debe impartirse en todos los niveles educativos y en todas las escuelas.

Werma¹³ utiliza también el concepto «*Educación Multicultu-ral*» y la define como «aquél sistema que trata de atender a las necesidades cuturales (privadas y públicas) afectivas y cognitivas de los grupos y de los individuos de todos los grupos étnicos, dentro de una sociedad. Esta educación busca promover la posibilidad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuas entre diferentes grupos étnicos y culturales».

Lamo de Espinosa¹⁴, defiende el término «Multiculturalismo». En su interesante libro: Culturas, Estados, Ciudadanos. Una aproximación al Multiculturalismo en Europa, define el término «multiculturalismo» como «la emergencia de espacios multiculturales de convivencia (o al menos de coexistencia)».

¹⁴ LAMO DE ESPINOSA, E. (Ed.). Culturas, Estados,.... Op. Cit.

¹² ANTÓN, J.A.; LLUCH, X.; RODAS, M.A. y SALINAS, J. (Reda.). Educar desde el Interculturalismo. Amarú. Salamanca, 1995.

WERMA, C.K. Educación Multicultural: Problemas e investigación. Cf.: SENT, T. y OPPER, S.: Educación Multicultural y Multilingüe. Narcea. Madrid, 1983.

Banks¹⁵, claro exponente de la corriente anglosajona, utiliza también el concepto «*Educación Multicultural*». En su obra *Multicultural Education*. *Issues and perspectives*, señala los objetivos finales que debe perseguir la Educación Multicultural, y que son los siguientes: «*Preparar a todos los alumnos –mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios– para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la «macrocultura» (mayoritaria) como en la/s «microcultura/s» (minoritarias); es decir, en generar una auténtica competencia multicultural».*

Sills¹⁶, en cambio, emplea el término «*Pluralismo Cultural*». Para este autor, el Pluralismo Cultural es «un proceso de compromiso que se caracteriza por un respeto y apreciación mutuos entre dos o más grupos étnicos».

Bolton¹⁷, al igual que Sills, también utiliza el concepto «*Pluralismo Cultural*», y lo define como «un sistema que acepta que los valores y los estilos de vida de las personas son diferentes, y opera de tal forma que permite igualdad de oportunidades para que todos desempeñen un papel de pleno derecho en la sociedad».

Es una definición que tal vez conduzca al error en el concepto de «cultura». No compartimos la idea de que los diferentes estilos de vida de las personas conformen necesariamente una cultura, si acaso, un rasgo cultural. Podríamos hablar de cultura, a nuestro juicio, cuando estos estilos de vida son comunes y aceptados por el grupo social y responden a comportamientos adquiridos.

Pero nuestro punto de vista, al igual que el de numerosos autores, coincide en la utilización del término «Interculturalismo».

1.2. Un acercamiento a los objetivos y contenidos en Educación Intercultural

Las aportaciones de Marina Lovelace¹⁸ nos resultan de gran interés a la hora de proponer, en síntesis, cuáles deberían ser los objeti-

¹⁵ BANKS, J.A. Multicultural Education. Issues and Perspectives. Allyn and Bacon. Londres, 1989.

¹⁶ SILLS, D.L. (Edit.) «Pluralism». Cf.: International Encyclopedia of The Social Sciences. MacMillan/Free Press. Vol. 12, New York, 1968.

¹⁷ BOLTON, E. Trends in Education. Vol. 4, 1979.

¹⁸ LOVELACE, Marina. Educación Multicultural... Op. cit.

tivos básicos de una Educación Intercultural. Objetivos que pueden trabajarse desde dos grandes marcos de actuación:

- Eliminando las causas que generan racismo, xenofobia, intolerancia y discriminación en todas sus manifestaciones.
- Desarrollando una conciencia intercultural.

1.2.1. Eliminar las causas que generan racismo, xenofobia, intolerancia y discriminación en todas sus manifestaciones

Si uno de nuestros propósitos es eliminar las causas que generan racismo, xenofobia, intolerancia y discriminación, parece básico dualizar y suprimir, después, los motivos que las provocan. Motivos que, a nuestro juicio, podrían agruparse, entre otros, en los siguientes modelos actitudinales:

- El desconocimiento del otro:

Uno de los pilares básicos —y tal vez el primero— de la Educación Intercultural, es el conocimiento del otro. De nada sirve aplicar procedimientos educativos interculturales, si no intentamos, previamente, conocer la cultura, costumbres, tradiciones,... de los distintos grupos sociales con los que vamos a convivir.

Sin ese conocimiento del «otro», aparecerán, con toda seguridad, sensaciones de miedo e inseguridad. Sensaciones contrarias a cualquier proceso intercultural, y muy estrechamente relacionadas con el desarrollo de falsos prejuicios y estereotipos.

- El rechazo hacia «lo próximo»:

A pesar de parecer contradecirse con lo expuesto anteriormente, nada más lejos de la realidad. El hecho de estar cerca del otro, no implica conocerlo y, menos aún, aceptarlo en todas sus dimensiones.

Uno de los objetivos que la Educación Intercultural pretende, no es otro que el de buscar procedimientos que permitan generar actitudes de tolerancia y respeto de grupos culturales que se encuentran en espacios y tiempos comunes. Pues bien, esos «espacios comunes», que generan relaciones de interconexión y en definitiva, conflictos interculturales, son uno de los problemas más frecuentes.

El problema laboral:

La cuestión laboral, sin duda, es una de las situaciones que más problemas interculturales genera.

Cualquier cuestión o proceso que minimice la posibilidad de conseguir un empleo, va a tener una contundente respuesta social de rechazo. Y este es el arma que esgrimen las mentes xenófobas y racistas.

Como todos sabemos, el envejecimiento de nuestra sociedad y el bajo índice de natalidad, están llegando a tal extremo que, de seguir así, difícilmente se va a poder seguir manteniendo el actual sistema de pensiones y bienestar social.

Por este motivo, se hace cada vez más necesario pensar en la ayuda de otros grupos culturales –emigrantes–, que nos permita seguir manteniendo el grado de progreso alcanzado en nuestra sociedad. Grupos culturales que, con seguridad, difícilmente van a mermar la «bolsa de trabajo», pues los trabajos que estas personas desempeñan, son rechazados por la mayor parte de la población española.

- Los paradigmas de la integración y del racismo:

Paradigmas que suelen tener un carácter genérico, como consecuencia de su difusión a través de los medios de comunicación de masas. Así, el paradigma de la integración suele ser Martin Luther King, mientras que el paradigma del racismo recae en el Ku Klux Klan y el rechazo hacia la población negra.

Es curioso observar como en un programa de televisión emitido hace muy poco tiempo, una mujer de un pueblo de una Comunidad Autónoma que no queremos citar, afirmaba que ella no se sentía racista porque ella «aceptaba a los negros, les quería mucho, pero eso sí, a los gitanos, no los soportaba».

Los medios de comunicación en general, y la televisión en particular, tienen una repercusión social, como hemos podido observar, importantísima en la transmisión de actitudes y valores.

Los falsos prejuicios y estereotipos:

La influencia de los medios de comunicación, los libros de texto, el

vocabulario cotidiano,... son, sin duda, elementos generadores de falsos prejuicios y estereotipos. Prejuicios y estereotipos que, en la mayor parte de las ocasiones, obedecen a los problemas señalados anteriormente, es decir, al desconocimiento del otro, al rechazo hacia «lo cercano», al problema laboral y, finalmente, a los medios de comunicación.

Hemos tratado de concentrar, tal vez cayendo en un reduccionismo absurdo, cinco de los más importantes problemas contra los que tiene que luchar la Educación Intercultural. Pero estos cinco problemas no son más que una pequeña parcela de trabajo, en la que debemos y tenemos que trabajar.

1.2.2. Desarrollar una conciencia intercultural

Como dijimos anteriormente, y en opinión de Marina Lovelace¹⁹, que compartimos, el fomentar actitudes de rechazo frente al racismo, la xenofobia y la intolerancia, en todas sus manifestaciones, es el paso previo al de generar y potenciar actitudes de carácter intercultural.

Pero para generar estas actitudes interculturales, con anterioridad, como también afirma Blum²⁰, debemos superar todavía dos peldaños más: el tener un concepto claro de la propia identidad, y el conocer y comprender las culturas con las que convivimos.

Blum afirma que para intentar comprender y vivir armónicamente con otros grupos culturales, debemos conocer y valorar nuestra propia cultura, sus raices, sus tradiciones, sus costumbres,... Se hace muy difícil acceder al conocimiento de otras sociedades y culturas, si existe un desconocimiento e infravaloración de la propia.

En lo concerniente al segundo peldaño, el conocimiento y comprensión de las culturas con las que convivimos, no se pretende en nigún momento, el conocer en profundidad todas y cada una de ellas, si-

²⁰ BLUM, L.A. Antiracism, Multiculturalism and Interracial Community: Three Educational Values for a Multicultural Society. University of Massachusetts at Boston, Boston, 1992.



¹⁹ LOVELACE, M. Educación Multicultural... Op. Cit.

no el aprender a valorar, en su justa medida al menos, aquellos aspectos que cada grupo cultural ha aportado a la sociedad en su conjunto.

Y para conseguir este logro, es necesario que la transmisión de estos conceptos, procedimientos y actitudes, se encuentren dirigidos y orientados a todos los alumnos, no sólo a las minorías; deberán resaltar, no sólo aceptar las diferencias y, finalmente, deberán conformar una filosofía, es decir, un estilo de enseñanza y de aprendizaje.

Aunque no es nuestro propósito el tratar específicamente los diferentes procedimientos que, a nuestro juicio, deben trabajarse en un «modelo crítico» de Educación Intercultural, sí vamos a conformar los tres grandes grupos procedimentales, en los que, para nosotros, genéricamente, se establece un método que posibilita el generar actitudes de carácter intercultural. Estos tres grandes grupos procedimentales, son los siguientes:

- Procedimientos interculturales a través de actividades complementarias intracurriculares e interdisciplinares.
 - Análisis de textos y lecturas.
 - Discusiones sobre diferentes opiniones.
- Procedimientos interculturales a través de modificaciones de los contenidos disciplinares del curriculum y actividades de ampliación o profundización de estos contenidos.
 - Análisis y recogida de información bibliográfica.
 - Visualización, comentario y análisis de medios audiovisuales: el cine, el vídeo y la televisión. Interpretación de documentos sonoros.
 - Lectura e interpretación de cómics.
- Procedimientos interculturales a través de actividades extracurriculares.
 - Actividades que supongan un cambio de roles.
 - Realización de encuestas.
 - Desarrollo de problemas que provoquen situaciones ambiguas.

De todos modos, y teniendo en cuenta la multitud de procedimientos que podemos y debemos aplicar, (que pueden o no ser coincidentes con los que nosotros proponemos), y las actitudes que pretendemos transmitir, debemos, ante todo, tener claro cuál es el elemento de

partida. En este sentido, debemos conocer cuál debe ser la piedra angular que nos permita comenzar a caminar y sentar las bases por las que deben discurrir los criterios y las estrategias educativas interculturales. Pues bien, a nuestro juicio, al igual que el de otros autores, la piedra angular que debe sentar las bases y los objetivos por los que debe discurrir la Educación Intercultural, no es otra que la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño.

1.3. Una propuesta de trabajo en Educación Intercultural

Continuando los planteamientos expresados anteriormente, vamos a intentar desarrollar un modelo de trabajo que se aproxime al diseño de una Unidad Didáctica en Educación Intercultural. Unidad Didáctica que, como todos sabemos, será el modelo de aplicación y acción real en el aula. En nuestro caso, no pretendemos que nuestra propuesta sea única y generalizable, sino más bien, todo lo contrario. Es decir, que constituya tan sólo, una aportación más al amplio elenco de estrategias educativas de carácter intercultural que, afortunadamente, cada vez van siendo más numerosas e interesantes.

Como sabemos, para la elaboración de cualquier Unidad Didáctica, es necesario conocer, al menos, los siguientes aspectos: la ubicación del centro, el tipo de alumnos que se encuentran matriculados, el nivel educativo al que vamos a aplicar la UD, su inserción curricular, la distribución espacial de la clase, la temporalidad que disponemos y, lo que es más importante aún, las características de los alumnos que componen la clase.

Es obvio que ante la ausencia de estos imprescindibles factores, el modelo de nuestra propuesta constituye, únicamente, un ejemplo utópico. Un ejemplo del que sólo podemos concretar el nivel educativo de aplicación. En este caso, correspondería a la etapa de Educación Secundaria. El resto deberá adaptarse a las necesidades de cada centro, clase, alumnos y profesor.

De todos modos, creemos necesario realizar este esfuerzo. Esfuerzo que puede sintetizarse en el esquema siguiente.

UN MODELO DE TRABAJO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

OBJETIVOS:

- Transmitir los principios de una educación plural, intercultural y democrática.
- Eliminar el racismo, la xenofobia y la discriminación en todas sus manifestaciones.
- Suprimir prejuicios y estereotipos hacia las minorías étnicas
- Conocer las características propias de las diferentes culturas con las que convivimos.
- Fomentar el interés, el aprecio y la estimación de las culturas que existen en nuestra sociedad.
- Estimular actitudes de aceptación y respeto por las diferencias.

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES	
Historia de los diferentes grupos culturales con los	Establecimiento de grupos de trabajo en los que existan alumnos pertenecientes a minorías étnicas (m.e.).	 Confianza en sí mismo, autoestima. 	
que convivimos.	cientes a minorias etineas (m.e.).	- Interés por los otros.	
 Aspectos culturales más significativos de cada grupo. 	Ejercicios, preguntas, debates en los que el alumno (m.e.) sepa, deba, y tenga que participar.	- Tolerancia.	
	a salar and factor and decree	- Respeto.	
 Posibles causas que generan racismo, xenofobia 	- Evaluación, no sólo individual, sino también colectiva.	- Participación.	
• Desprecio	Aumento de los procedimientos de carácter dinámico (motrices) en los	- Educación (en valores).	
EgoísmoIntransigenciaFalsos estereotipos	que se fomente el grado de colabo- ración y ayuda mútua entre los	 Capacidad de ayuda. 	
Miedo Inseguridad	alumnos.	- Voluntad.	
Desconocimiento Economía	Realización de actividades que estimulen el rechazo hacia el	 Solidaridad. 	
• ¿Genética?	racismo, la xenofobia y la discrimi- nación, analizando su porqué y sus	 Compromiso. 	
	causas.	- Conocimiento.	
	Algunos ejemplos:	- Motivación.	
	Análisis de materiales escolares. Los libros de texto.	Capacidad de dinamizar.	
	 Análisis de información en diferentes medios de comunicación. 	- Madurez.	
	Cambio de roles. Interpretación de situaciones	Capacidad crítica.	
	conflictivas. • Visionado de cine, vídeos y	- Sentido del humor.	
	documentales.	rations and	
	Los juegos: simulaciones Lecturas de diferentes manuales,	Pizzk stauten ved	
	libros, revistas		

EVALUACIÓN:

- No necesariamente una evaluación individualizada, sino en grupo, en equipo de trabajo.
- Orientada, principalmente, hacia la consecución de ACTITUDES.

2. GRUPOS INADAPTADOS EN EL ENTORNO SOCIAL Y ESCOLAR, SU TRATAMIENTO EDUCATIVO EN CIENCIAS SOCIALES

2.1. La inadaptación: una explicación al fracaso escolar

Son muchas las experiencias educativas orientadas a buscar la adaptación social y escolar de grupos de adolescentes que, al rechazar sistemáticamente su escolarización obligatoria, plantean serios problemas a sus familias y a los centros en los que están escolarizados. A pesar de los altos ideales y de los firmes pilares en que se asienta la reforma del sistema educativo, a pesar de la buena disposición de un amplio sector del profesorado, es evidente que algo no funciona y que ese algo tiene mucho que ver con el diseño de estrategias educativas no apropiadas para este tipo de adolescentes. No se tiene en cuenta su situación psicosocial, se les exige un comportamiento y un rendimiento igual al de sus compañeros y, al no alcanzarlo, se desmotivan, abandonan y poco a poco, van siendo marginados en el aula. El círculo del fracaso se cierra.

Esta situación de fracaso escolar es cada vez mayor y afecta a un número significativo de alumnos de los dos ciclos de Secundaria, aunque el mayor número se concentra en el primer ciclo. Se trata de alumnos que no han superado ninguna o casi ninguna de las áreas del primer ciclo de la ESO y que deben promocionar por imperativo legal, con el problema de adaptación al ciclo siguiente. A éstos se unen aquellos alumnos que han fracasado en el segundo curso de ESO y cuya motivación es bastante negativa, lo que hace sospechar que una repetición de este curso supondría un nuevo fracaso, aumentando su rechazo al sistema escolar.

Sus problemas de aprendizaje no siempre se deben a limitaciones intelectuales sino que son más bien de actitud, acentuados por una falta de intervención educativa a lo largo de sus etapas escolares anteriores y por un entorno socio-familiar poco motivador. Esta situación repercute en la adquisición de conocimientos y destrezas, provocando serios problemas de retraso en alumnos con capacidades intelectuales normales, mucho más graves cuando se dan en aquéllos que tienen una capacidad intelectual limitada.

«Estos alumnos... constituyen un colectivo muy diverso que, en común, se caracteriza por presentar considerables dificultades educativas y de aprendizaje en todas (o casi todas) las áreas que van asociadas, en la mayoría de los casos, a otros problemas provocados por el desinterés y la desmotivación por la enseñanza que se les plantea. En general, muestran aspectos de inadaptación escolar, y se suma normalmente a la situación descrita, una situación social, cultural y familiar y una historia escolar difícil, compleja, y, en ocasiones, también se añaden problemas importantes de desarrollo personal»²¹.

Ante esta situación, no prevista por la ley, a los profesionales de la enseñanza se nos plantean los siguientes interrogantes: ¿Debemos atenernos estrictamente a la ley, integrando a estos alumnos en un grupo ordinario de 3.º de ESO donde se reproducirán de nuevo los problemas de adaptación y fracaso?. ¿Resultaría eficaz la realización de adaptaciones curriculares dentro de un grupo ordinario de 25-30 alumnos, cuando se juntan problemas tan complejos de actitud, motivación y comportamiento?. ¿Es posible una discriminación positiva, entendiendo por ésta un tratamiento singularizador que favorezca una posterior integración en grupos ordinarios, ahora imposible?.

La búsqueda de soluciones efectivas y de respuestas a estos interrogantes, llevó a la Dirección del IES «Juana I de Castilla» de Tordesillas (Valladolid), con la aprobación del Claustro, a constituir una «Adaptación Curricular Agrupada» en la que estos alumnos recibieran un tratamiento más adecuado a sus necesidades, intereses y circunstancias sociales y personales, con el objetivo de recuperarlos para el sistema y de alejarlos de la alternativa de la calle.

Consideramos fundamental el compromiso de la dirección del centro y la coordinación entre los distintos departamentos del mismo para llevar a cabo esta experiencia, en el convencimiento de que «El centro es (...) la unidad base de la atención real a la diversidad (...)» (Elena Martín y Teresa Mauri)²².

²¹ TIRADO Vicent: La atención a la diversidad como respuesta del centro: decisiones curriculares y de organización. En MARTÍN Elena y MAURI Teresa (coord.): La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria. Ed. Horsori. Barcelona,1996. Pág, 53

MARTÍN Elena y MAURI Teresa: La atención a la diversidad como eje vertebrador en la educación secundaria. En MARTÍN Elena y MAURI Teresa (coord.): op. cit. Pág, 30.

Éste es el punto de partida de este proyecto educativo: El convencimiento de que el fracaso de estos adolescentes no es sólo fruto de su apatía o de la posible dejadez de sus familias sino que se debe también, y en buena parte, a un sistema educativo no pensado enteramente para ellos.

«Solamente cuando se realizan medidas de ajuste y adecuación de la práctica pedagógica a las características de esos chicos y chicas (...) y éstos son incapaces de continuar aprendiendo es cuando hay que buscar nuevas formas de agrupamientos que les brinden apoyos más específicos, más acordes con sus necesidades educativas (...)»²³.

2.2. ¿Por qué una agrupación singularizada?

Al plantearnos esta alternativa de diversificación singularizada en un grupo específico, se optó por una interpretación abierta del espíritu de la LOGSE que, en su art. 21, establece: «Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado». En la misma línea en el DCB se plantea que «La metodología deberá estar adaptada a las características psicosociales de los alumnos» y, en las Instrucciones a los Centros de titularidad pública para el comienzo del curso 1998-99, se recoge la exigencia de «La atención prioritaria a los grupos de alumnos con especiales dificultades de aprendizaje, de forma que se les preste la atención más adecuada a sus necesidades».

Asimismo, la educación compensatoria permite fórmulas organizativas excepcionales, para favorecer la atención específica de grupos de alumnado con desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, étnicos o de cualquier otro tipo; con el fin de proporcionarles una respuesta educativa adaptada a sus intereses, motivaciones o necesidades de refuerzo.

Estamos convencidos de que un tratamiento más personalizado, teniendo en cuenta las características tan especiales de estos adolescentes, que incluya una mayor flexibilidad en su educación, un diseño curricular abierto y enfocado más a su inserción social que a la ob-

²³ TIRADO Vicent: op. cit. Pág, 50.

tención de amplios conocimientos científicos, será fundamental para desarrollar su autoestima, motivarlos y darles, en definitiva, una alternativa a la calle. En esta línea se manifiesta Vicent Tirado: « Las actividades relacionadas con el desarrollo de capacidades de inserción social, generan una mejor disposición y motivación de los alumnos para el aprendizaje y favorecen más el desarrollo de otras capacidades (cognitivas y lingüísticas o motoras) que si se tratara de actividades centradas unidimensionalmente en aquellas capacidades para las que los alumnos tienen una disposición inicial mínima»²⁴.

Es cierto que en la estructura general de la ESO, no se regula de manera específica esta alternativa, pero también es cierto que las leyes quedan superadas por la realidad social con bastante frecuencia. Tal vez los altos ideales que inspiraron la LOGSE no preveían esta situación, pero es una realidad que un número cada vez más elevado de adolescentes se resisten a aceptar el sistema.

2.3. ¿Cómo nos organizamos?

El perfil de los alumnos que se consideró debían ser ubicados en el aula referida, responde a unos criterios muy claros y que se cumplen, en mayor o menor grado, en todos los casos:

- Una total *desmotivación* hacia los estudios tal como se les presentan en el curriculum oficial, lo que desembocaba en un elevado grado de *absentismo escolar*.
- Desinterés absoluto por su trabajo e interrupción constante del de sus compañeros, con interferencias constantes en las clases.
- · Malos resultados académicos.
- Por su edad no se podían integrar en grupos ordinarios de Diversificación ni de Garantía Social, puesto que ninguno había cumplido 16 años.
- Eran alumnos que *habían repetido* en los estudios de Primaria o lo habían hecho en el primer Ciclo de Secundaria.
- La mayoría repitieron 2.º de la ESO y los resultados académicos fueron peores el año de repetición que en el anterior.

²⁴ Op. cit. Pág, 42.

- Además, su presencia en el grupo ordinario era un foco constante de conflictos disciplinarios.
- El ámbito sociofamiliar de estos adolescentes, no era el más adecuado para favorecer su desarrollo: disociación del núcleo familiar, desinterés por su escolarización, incapacidad para controlar su comportamiento etc. Llegando en algunos casos, a alcanzar situaciones de auténtica gravedad.

La selección se realizó siguiendo los criterios anteriormente expuestos, y respetando la libertad de los alumnos y de sus padres a la hora de elegir el curriculum a seguir. El Jefe de Estudios y el Jefe del Departamento de Orientación mantuvieron una reunión con sus padres para informarles de la situación de sus hijos (actitud, comportamiento, resultados académicos, sus posibilidades futuras...) y sobre la organización y objetivos de este agrupamiento singularizado. Posteriormente, con el conocimiento y consentimiento de sus padres y de los propios alumnos, se procedió a formar un grupo de 15 alumnos.

2.4. ¿Qué curriculum?

El planteamiento de los objetivos y de las estrategias adecuadas para la consecución de los mismos, partió de las siguientes **hipótesis**:

- 1. Un currículum que no responda a las necesidades especiales de estos alumnos, les conducirá irremediablemente al fracaso escolar. La adaptación de objetivos, contenidos y estrategias a sus intereses y necesidades, facilitará su aprendizaje significativo.
- 2. La utilización de métodos tradicionales de enseñanza y su imposición a adolescentes con problemas de adaptación social, familiar y escolar, supone una barrera a su educación y les conduce a la marginalidad. Unas estrategias flexibles, adaptadas a sus características psicosociales y a sus intereses, facilitarán una mayor aceptación del sistema y, por tanto, una mejor integración escolar y social.

Partiendo de estos planteamientos, la especificación de los **objetivos** debía ser lo suficientemente clara como para que todo el grupo de profesores los pudiese asumir:

- 1. Aplicar una estrategia educativa abierta y flexible, que contemplase las necesidades afectivas y de atención del adolescente, con el fin de lograr una mejor adaptación e integración del alumno en el centro educativo y en el medio social:
 - Potenciando su autoestima con el fin de desarrollar su personalidad de forma equilibrada.
 - Reorientando sus hábitos de trabajo y de comportamiento social.
 - Procurando que viesen el centro educativo como un lugar de convivencia y aprendizaje, dentro de un espacio de libertad y flexibilidad, y no como una institución represora de sus inquietudes.
- 2. Desarrollar una adaptación curricular innovadora, que rompiese la rigidez de los curricula oficiales por lo que respecta a objetivos, contenidos y, sobre todo, procedimientos, buscando:
 - Desarrollar en cada alumno el interés por su propio aprendizaje, dándole un mayor protagonismo en el proceso educativo.
 - Potenciar su motivación mediante el diseño de estrategias activas personalizadas, que se adaptasen a su nivel de comprensión y a sus intereses y destrezas previas.
 - Favorecer la adquisición de destrezas básicas que le permitiesen acceder al mundo del trabajo o a niveles educativos superiores.
 - Hacer del trabajo diario un elemento motivador que reduzca sus hábitos absentistas.
 - Desarrollar habilidades básicas que le permitan expresarse con corrección y comprender el mundo en el que vive.
 - Favorecer un clima de trabajo agradable y activo que les motivase y les ayudase a valorar positivamente el esfuerzo personal.

Básicamente se buscaba reorientar sus hábitos de trabajo y de comportamiento social, facilitando así una mejor integración en la sociedad, a la vez que se potenciaba su valoración personal y su autoestima, mediante el refuerzo positivo y la atención preferente a su afectividad. Estamos convencidos de la importancia que la afectividad tiene

en el desarrollo personal de los adolescentes, tal y como afirma Pèlicier: «La carencia afectiva es tan grave como la carencia educativa, y los abandonados son unos vencidos o unos sublevados...»²⁵. En la misma línea se manifiesta Luis del Carmen²⁶, considerando más importante la potenciación de la autoestima que el aprendizaje de contenidos científicos.

Para ello el curriculum del grupo se ordenó en torno a actividades de iniciación profesional (Taller de Tecnología, Plástica), ámbitos básicos del curriculum oficial para atención a la diversidad (Científico-Técnico, Socio-Lingüístico) junto con Educación para la Salud, Idioma, Música y Educación Física, bajo el planteamiento de unas estrategias de enseñanza-aprendizaje activas y motivadoras para estos adolescentes.

Se buscaba con este diseño curricular adaptarse a las necesidades e intereses de estos adolescentes, con el fin de conseguir su motivación e interés, en la línea defendida por Vicent Tirado: «La atención a la diversidad en el centro escolar debe entenderse como el conjunto de propuestas curriculares y organizativas que persiguen adecuar las respuestas educativas a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos/alumnas para que alcancen los objetivos y contenidos de la etapa»²⁷.

Dentro de este proyecto, desde el área de las Ciencias Sociales se elaboró una propuesta curricular adaptada a las capacidades y habilidades iniciales de estos alumnos, tal y como propone M. Wang²⁸, buscando una educación integral que les ayudase a adaptarse al mundo en el que viven. De ella tan sólo se especificará, en este capítulo, el

LICERAS RUIZ, A.: Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica. Grupo editorial Universitario. Granada, 1997. p. 17. c.f. en PÈLI-CIER, Y.(dir): Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía. Tomo V. Madrid, Sedmay-Lidis, 1979.

²⁶ «Resulta claro que desde el punto de vista del progreso de un alumno no tiene la misma importancia elevar su grado de autoestima, si ésta está por los suelos, que el aprendizaje de nuevo vocabulario». CARMEN Luis, del: Atender a la diversidad. AULA n.º 90, Marzo de 2000. Pág, 11

²⁷ TIRADO VICENT: op. cit. Pág, 37

²⁸ «La premisa básica de una educación adaptada a la diversidad de los alumnos, es que el éxito del aprendizaje se maximiza cuando se les proporcionan experiencias que se construyen a partir de su competencia inicial y que responden a las necesidades de su aprendizaje». WANG, M.: Atención a la diversidad del alumnado. Ed. Narcea. Madrid, 1995. Pág, 18

apartado relativo a *gestión social del aula*: la organización del espacio, del tiempo y de la convivencia.

2.5. Gestión social del aula

Dadas las especiales características de estos alumnos (falta de motivación, actitud negativa hacia el trabajo, comportamiento problemático...) las estrategias debían ser necesariamente activas y variadas, de forma que el alumno estuviese ocupado constantemente y no decayese en su interés. En la misma línea, era fundamental adecuar los ambientes de trabajo y los tiempos del mismo.

Estos tres aspectos son considerados por M. Wang como básicos a la hora de plantearse la atención a la diversidad: «(...) El término «adaptada» se refiere tanto a la modificación de los ambientes de aprendizaje del centro para responder de un modo efectivo a las diferencias de los alumnos, como al desarrollo de sus capacidades para que aprenda en esos ambientes. De hecho, por definición, la realización efectiva de este enfoque requiere la incorporación de una gran variedad de métodos de enseñanza que proporcionen experiencias de aprendizaje que encajen con las características individuales de cada alumno»²⁹.

2.5.1. Gestión del tiempo

Para lograr esto fue necesario el diseño de actividades cortas y lo más concretas posibles, dando una cierta importancia al juego, al aprendizaje por descubrimiento y al trabajo manual. Salvo la elaboración de carteles o de viñetas, estas actividades nunca superaban el tiempo de una sesión (50'), procurando que el tiempo de realización fuese de 20 o 30', lo que permitía cambiar con relativa frecuencia.

Dado que no estaban acostumbrados a prestar atención a la explicación del profesor, el aprendizaje fue necesariamente repetitivo, para favorecer la comprensión y retención de los contenidos, aunque no de forma excesiva, lo que le podría llevar al cansancio y a su desmotiva-

²⁹ WANG, M.: op. cit. Pág, 21

ción. Las explicaciones del profesor eran cortas (no más de 5') y concretas; a partir de ahí se comenzaba el trabajo, individualmente o en grupo, siempre con la atención constante del profesor hacia cada alumno.

En la distribución del tiempo se tenía en cuenta la utilización de éste como refuerzo positivo, mediante premios o sanciones que funcionasen como estímulos al trabajo y al esfuerzo personal del alumno. Cuando un alumno realizaba su trabajo bien y en el tiempo estipulado se le premiaba con la posibilidad de realizar otra actividad que le gustase (leer los deportes del periódico, jugar al trivial en el ordenador, charlar con otro compañero que también hubiese terminado, dibujar etc.). Antonio Vallés³⁰ denomina a esta técnica «economía de fichas», basada en la ganancia o pérdida de tiempo libre.

El programa diseñado era lo bastante flexible como para readaptarlo en caso de necesidad, aunque se cumplió en sus tres cuartas partes, con bastante normalidad hasta el mes de Mayo. Durante el mes de Junio, dado el cansancio de los alumnos, fue necesario alterarlo para dar paso a actividades más relajadas pero no menos interesantes: redacción y elaboración de un periódico, como estrategia para acercarles a la lectura de la prensa y al manejo del ordenador y preparación del material histórico complementario de una exposición que, sobre un prototipo de coche realizado en el taller de Tecnología y de Plástica, se realizó a final de curso.

La utilización de nuevas tecnologías constituyó un instrumento muy importante, alternando el visionado pasivo con el propio protagonismo del alumno, mediante la utilización de estos medios como fuente de conocimiento y como contenidos en sí mismos. En la mayor parte de los bloques el cine y el documental constituyeron un recurso básico para el trabajo. El ordenador supuso, no sólo un instrumento de trabajo sino un medio de expresión y un recurso lúdico.

2.5.2. Gestión del espacio

Una parte fundamental en la experiencia lo constituyó la modificación de ambientes de trabajo. Teniendo en cuenta que estos alum-

³⁰ VALLÉS ARÁNDIGA, A. : *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Ed. Marfil. Alicante, 1997. Pág, 93

nos se resisten al orden tradicional, se llevó a cabo una modificación de los espacios, adaptando el aula a las necesidades de cada actividad y a las de los propios alumnos, que podían elegir su lugar de trabajo libremente. Así mismo, gozaron de una cierta libertad de movimientos, que les permitía un ambiente de trabajo más relajado.

Con esta estrategia se buscaba un mayor ambiente de libertad y la posibilidad de que los alumnos se agrupasen por afinidades e intereses. No obstante, el profesor se reservaba la atribución de realizar «cambios estratégicos» para evitar situaciones conflictivas, rechazos de compañeros o asociaciones para el entretenimiento. En las sesiones en las que los alumnos se mostraban más alterados, se planteaban actividades más suaves, procurando descansos para relajar el ambiente. En algunos casos, se modificó el plan de trabajo para dedicar la sesión al intercambio de opiniones sobre temas que les interesaban, o aprovechando para evaluar el trabajo realizado.

El aula se organizó de manera autosuficiente, de modo que disponía de medios audiovisuales permanentes, ordenador, materiales de trabajo básicos (los alumnos no siempre disponían de ellos) y una pequeña biblioteca. Otro tipo de recursos como la prensa o la música se consultaban en la biblioteca del centro, como el resto de sus compañeros.

2.6. Evaluación

La evaluación del rendimiento de los alumnos se hizo en dos planos: a) asistencia, actitudes, comportamiento y trabajo. b) adquisición de conocimientos y destrezas.

En la evaluación del primer plano se entregó a cada alumno, todos los meses, una ficha con los distintos apartados a evaluar y la nota de la que partía, un diez. A partir de ahí, el profesor iba descontando puntos por cada falta que cometía el alumno, grave o leve, establecidos previamente y pactados con ellos. El alumno se sentía así motivado a mantener su nota y responsable de la misma. Este apartado suponía el 60%. Este modelo responde al llamado por Vallés Arándiga *Contrato de contingencia*³¹. El mismo término es utilizado por David Fontana³².

³¹ VALLÉS ARÁNDIGA, A.: op. cit. Pág, 80

³² FONTANA, David: El control del comportamiento en el aula. Paidós. Barcelona, 2000.

La valoración del segundo plano se llevó a cabo de forma permanente, a través del control de los trabajos diarios, individuales o en grupo, y la supervisión del cuaderno personal. Esporádicamente se realizaron pruebas objetivas, de acuerdo a los contenidos y estrategias trabajados. Este apartado suponía el 40% de la nota.

Al final de mes se le entregaba a cada alumno una ficha con la nota conseguida y las observaciones correspondientes, procurando en lo posible, destacar lo positivo sobre lo negativo. Al llegar las fechas de la evaluación los alumnos, con las fichas de seguimiento mensual en la mano, se autoevaluaban y discutían con el profesor la nota de la evaluación.

(Ficha de evaluación 1)

NOMBRE:				MES:				
Día	Asistencia	Comportamiento	Actitud	Trabajo	Observaciones			
1	10	10	10	10	CONTRACTOR OF THE SECOND			
2		reservantes et a lui	alle teille t	517 law as sig				
3	10 14140			- 1	C. (a. 177) (+ 1-3) (- 17			
4	- 1		1 8 7 1-1		4 ° 4			
5								
6								
Nota					4 44000			

Asistencia: 1 punto por cada falta.

Comportamiento: 0,5 por falta grave o por maltrato del material

del aula. 0,25 por falta leve.

Actitud: 0,5 por mantener de forma reiterada una actitud

negativa o pasiva en clase.

Trabajo: 0,5 por no cumplir la tarea encomendada.

(Ficha de evaluación 2)

ALUMNO:				MES:			
	Actividad n.º 1	Actividad n.° 2	Actividad n.º 3			Obser- vaciones	
Conceptos				helejie		She ki	
Procedimientos						The Late	
Expresión	Fareha.		1120000			+	
Ortografía				L GOART	Leavisie		
Presentación		- () i i j	the server life	Haran d			
Cuaderno							
TOTAL							

2.7. Valoración de la experiencia

Es evidente que tratándose de alumnos con problemas serios de motivación, cierto desarraigo social, dejadez de sus familias y falta de actuaciones educativas anteriores, la tarea planteada era realmente difícil, a priori. A ello debe unirse la falta de experiencia profesional en este tipo de educación, dado que estos problemas son relativamente nuevos en la enseñanza.

No ha resultado nada fácil el trabajo. Las horas de clase para quienes nos ocupamos de este grupo (la mayoría de forma voluntaria) han sido las mismas que las de los demás, siendo el trabajo mucho mayor. Estos alumnos necesitan una dedicación permanente, con un tiempo necesario para preparar las clases, que rebasa con diferencia el que se utiliza para grupos ordinarios.

Quiere esto decir que quienes hemos trabajado con este grupo hemos puesto mucho esfuerzo, voluntad y voluntarismo, no siempre reconocidos, ni por parte del Centro ni por parte de las autoridades educativas. Nos han faltado medios, espacio y apoyo. Si se pretende que estas experiencias prosperen, es necesario plantearse seriamente espacios, dotación, flexibilidad en horarios y apoyo a quienes cada día nos enfrentamos con problemas que no son enteramente de los centros educativos sino de la sociedad.

A pesar de todo, el resultado final ha sido realmente satisfactorio en general, y en particular en el ámbito sociolingüístico. El número

de alumnos que hoy tienen perspectivas de un futuro en la enseñanza es realmente alto, si lo comparamos con sus perspectivas de principios de curso. Desgraciadamente dos alumnos abandonaron al cumplir 16 años (sus padres manifestaron su deseo de que comenzasen a trabajar) y otros cuatro no han logrado los objetivos en la mayor parte de las áreas. Habrá que reflexionar seriamente sobre esto e intentar mejorarlo, pero es indudable que el número de alumnos dispuestos a continuar, 9, es lo suficientemente significativo como para sentirse satisfechos.

El comportamiento de estos alumnos fue mejorando ostensiblemente a lo largo del curso, y su valoración del centro educativo, cada vez más positiva. En este resultado tuvo mucho que ver la flexibilidad en la aplicación del reglamento de disciplina y la potenciación de la responsabilidad individual y grupal en el orden de la clase. No siempre se consiguió y la resistencia del profesorado se ponía constantemente a prueba, aunque a medida que avanzaba el curso esta situación se fue suavizando de forma casi generalizada.

Los alumnos reconocieron que, por primera vez en mucho tiempo, habían trabajado y habían visto el resultado positivo de su trabajo, se sentían más útiles y más adaptados al medio que les rodea. Valoraron muy positivamente el trato recibido por sus profesores y el afecto y la atención que se les ha dispensado. Teniendo en cuenta esto, ellos mismos propusieron que este tipo de agrupación continúe en cursos posteriores.

«En el aula hemos pasado buenos ratos. Hay algunos profesores de Kentaqui (malos) pero la mayoría nos han tratado muy bien. Hemos armados algunas juergas pero no hemos hecho daño a nadie. No estudiamos demasiado pero con nuestras manos hemos hecho muchas cosas (coches, circuitos...). Algunos profesores que no nos daban clase nos han tratado como una mierda pero, en genral nos han tratado muy bien. Nos han dejado un taller para hacer cosas, un ordenata y también una tele y un vídeo. Lo bueno de la clase son los amigos y que todos nos conocemos y somos amigos. Nosotros estamos muy contentos este año»³³.

 $^{^{\}rm 33}$ Fragmento de un artículo escrito por los alumnos del grupo para la revista que elaboraron a final de curso.

Debemos resaltar que nuestras expectativas de cumplimiento del programa a principios de curso, eran muchos menos optimistas de lo que al final han demostrado los resultados. Lo mismo se puede decir de los resultados académicos que consideramos han sido muy positivos: de 13 alumnos evaluados (2 habían abandonado), 9 lo fueron positivamente.

La valoración de los alumnos sobre esta experiencia y en lo que concierne al ámbito sociolingüístico fue realizada por el tutor en la última sesión de evaluación y en ella los alumnos manifestaron su opinión sobre lo positivo y negativo del trabajo realizado en esta área. Su evaluación fue bastante positiva, destacando como especialmente motivador, la variedad de estrategias y recursos empleados que, según su criterio, facilitaron el trabajo y la comprensión de los contenidos. En el campo negativo, destacaron lo mucho que habían tenido que trabajar, algo que reconocían no haber hecho en los últimos años.

3. LAS MINORIAS ETNICAS Y SUS ENFOQUES CURRICULARES PROPIOS

3.1. La integración, factor clave de la L.O.G.S.E.

La LOGSE establece la escolarización obligatoria hasta los 16 años, una escolarización generalizada y generalizadora para toda la población enmarcada en este tramo de edad. Parecería que esta ley únicamente consagraba en la norma una situación de hecho, pero la aplicación de esta normativa ha supuesto la incorporación a los centros educativos de alumnado que, por sorprendente que parezca, estaba hasta el momento alejado (en una u otra medida) de los centros escolares o asistía a escuelas «específicas».

En este caso se encuentra el alumnado perteneciente a grupos de exclusión social y económica y a minorías étnicas. Entre las existentes en España, la minoría más importante es la gitana³⁴, siendo a

No se puden facilitar datos definitivos sobre el número de gitanos en España, debido al carácter itinerante que han mantenido durante tiempo, así nos encontramos con diversas estimaciones de población gitana: según Calvo Buezas estaría próxima a 700.000, para el Ministerio de Asuntos Sociales, en 1996, se acercaría a las 600.000 personas, mientras que, en el mismo año, la Dirección General de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León ofrece una estimación de 472.619 gitanos en España. Independientemente de la fuente que admitamos, se constata que nos referimos a un colectivo numeroso y con una importante repercusión en el sistema educativo.

ella, por otro lado, hacia la que mayor actitud de rechazo se manifiesta, ya explícita, ya implícitamente. Y esta repulsa, además, se manifiesta y expresa tanto por parte del alumnado, como por parte del Profesorado de los centros educativos, como ha reflejado en sus estudios el Profesor Calvo Buezas³⁵.

3.2. La «no integración de alumnos gitanos». Desde la escuela

Y es que sin duda, se han producido distorsiones en los centros educativos ocasionadas por la incorporación del alumnado gitano, que en algunos casos no ha desarrollado suficientemente, ni los hábitos ni los conocimientos que le permitan su adecuada adaptación a la vida escolar.

Pero estos niños que son «iguales» a los demás son, sin embargo, «diferentes» de ellos. ¿Cuáles son esas diferencias?. Este alumnado cuenta, por una parte, con las desventajas originadas por su estatus socio económico bajo, en la mayor parte de los casos, a las que hay que añadir, por otra parte, la pertenencia a una cultura minoritaria³⁶, una cultura cuyos miembros más jóvenes, los niños, están revestidos de unas características con las que el educador tiene «necesariamente» que contar.

Para este alumnado, la escuela no es un ámbito normalizado de socialización, ni un medio en el que se manifieste un ámbito protector, «...sino un medio agresivo y lleno de exigencias, por ello la imposición de normas es contestada con agresividad o indiferencia»³⁷.

Así, nos podemos encontrar con múltiples reacciones y contestaciones a lo que este grupo considera, individual y colectivamente como un medio artificial y hostil en el que se le obliga a introducirse. A esto responde con inclumplimiento de los horarios escolares, con el mantenimiento de unos niveles mínimos de autocontrol (que se mani-

³⁵ CALVO BUEZAS, T. El racismo que viene. Ed. Tecnos, Madrid.1990.

³⁶ CARMONA FERNÁNDEZ, A. «Cultura gitana y cambio social» en Los gitanos en la historia y la cultura. Actas de un Congreso. Junta de Andalucía, Granada, 1995. «...de ser perseguido, el gitano pasa a ser un marginado social que ocupa mayoritariamente los estatus más ínfimos en la escala social».

³⁷ VV.AA. *Cultura Gitana: Propuestas para un trabajo intercultural en la escuela*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Valencia. 1989.

fiesta, entre otras muchas cosas, en las dificultades para mantener un orden de turnos en las intervenciones de aula), con la falta de responsabilidad por el material escolar, con el incumplimiento de las tareas escolares...

Porque no podemos ignorar que, a pesar de lo establecido por la LOGSE (que introduce el reconocimiento de la diferencia cultural, étnica, etc... y establece la necesidad de medidas y acciones compensatorias destinadas a las personas y grupos en situación desfavorecida³⁸), no se termina de asumir en la escuela la necesidad de un tratamiento adaptado al alumnado gitano, sino que se pretende que sea el alumnado el que se adapte.

No se realiza, en muchos casos, por parte de los centros educativos una adecuación de los programas escolares y de los métodos, a los intereses específicos, las peculiaridades sociales y los valores propios³⁹de esta minoría mayoritaria.

3.3. Factores culturales obstaculizadores de la integración. Desde el grupo étnico

Mientras que nuestra concepción cultural está basada en la escritura, en el caso del pueblo gitano nos encontramos con una cultura que se ha ido transmitiendo oralmente. No se valoraba el libro, ni la lectura, sino la imagen, la acción personal y la palabra dada.

Es en el seno de la familia, donde la niña y el niño reciben la educación que les introducirá en la continuidad de estos parámetros culturales que, además de la raza, les conformarán como gitanos, adquiriendo así unas costumbres, unos valores, una estructura social, etc... Y es, por tanto, la familia, como era hasta hace unos decenios en la cultura paya, el núcleo educador principal. Para el gitano la escuela,

³⁸ LOGSE. Titulo Quinto «regular las medidas que permitan prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo, reforzando aquellas de carácter ordinario de las que dispone el sistema educativo y promoviendo otras de carácter extraordinario»

³⁹ La Unión Romaní en su document Fundamentos del pensamiento gitano, aprobado en Noviembre de 1994, señala: «La inversión en educación ha de ir dirigida a programar cursos con inteligencia y sentido de la realidad, habilitar los mejores métodos pedagógicos, adecuarlos a la idiosincrasia de nuestros niños y de sus padres».

es una institución que suministra únicamente algunos conocimientos instrumentales mínimos. Pero jamás sustituye a la familia. Cumplidos esos mínimos, a juicio de los padres gitanos, la escuela pierde su función, y sobra totalmente su presencia. Es la familia la que educa.

Esta educación familiar se caracteriza, además, por ser eminentemente práctica, vivencial, colectiva y adquirida a través de experiencias. Para la familia gitana la educación que es (como para las familias payas) un factor de integración social, se basa en parámetros propios, aquellos que responden a sus formas de vida. En consecuencia, los valores intelectuales, académicos y teóricos carecen de valor alguno frente a aquellos que sirven para ubicarla en la vida cotidiana del colectivo gitano: a los niños en el trabajo (sea éste cual sea) y a las niñas en responsabilidades familiares de corte tradicional. Y ello, además, a la edad más temprana posible. Las niñas, con las primeras menstruaciones y los niños, en cuanto disponen de una mínima autonomía personal.

Paralelamente, como el niño o niña gitana acuden a una escuela con carencias de recursos didácticos adaptados a sus necesidades específicas⁴⁰, se produce una desvaloración de la acción educativa formal del centro educativo, lo que acelera los deseos de salida de la Escuela y contribuye a su falta de estima. La escuela se considera como un instrumento formativo poco útil para las necesidades de los niños y niñas gitanos.

3.4. Una alternativa, el aprendizaje lúdico

Indudablemente la innovación se ha convertido en un aspecto necesario e indispensable dentro del proceso de enseñanza-aprendiza-je. Vivimos en un mundo con unas sociedades y unos individuos en cambio permanente, requiriendo que los procesos de aprendizaje que les afectan deban de estar en cambio también. No cabe concebir que la educación mantenga las mismas fórmulas de funcionamiento, basán-

⁴⁰ La Editorial Presencia Gitana en *La escolarización de los niños gitanos e itine-*rantes: investigación-acción y coordinación recoge los materiales presentados en el Seminario europeo celebrado en Carcassonne sobre el tema, señalandose que en España «subsiste una escandalosa falta de adecuación de los métodos didácticos y pedagógicos a las necesidades específicas de la población escolar gitana.

dose, además, en un horizonte ideal de una educación selectiva y académica. En las puertas del nuevo siglo, debemos perseguir el horizonte de una educación cívica y generalizada como ideal educativo.

A partir de ahí, y en la búsqueda de los aprendizajes más adecuados a cada alumno y grupo de alumnos, es fundamental introducir nuevas metodologías, materiales, contenidos y estrategias que aporten un rumbo diferente a la educación y más ajustado a las necesidades educativas de los alumnos. En esta dirección mira el programa de investigación «Innovaciones metodológicas en el área de Ciencias Sociales» del que se extrae la experiencia que presentamos⁴¹.

El trabajo consiste en elaborar programas de adaptación curricular que se llevan a la práctica en cinco colegios de Valladolid, con alumnos gitanos de 6.º año de Educación Primaria, pero de edades que se encuadran, para otros alumnos, en el primer ciclo de ESO, a lo largo de todo el curso. Cada uno de los centros cuenta con alumnado gitano en distinta medida (todo el alumnado era gitano, por ejemplo, en el C. P. Pío del Río Hortega; la mayor parte del alumnado era gitano, como en el C. P. María de Molina o el alumnado gitano era minoritario en el C. P. Fernández Zumel).

Las adaptaciones que hemos desarrollado no se refieren tanto a una modificación de los contenidos (que toma como base la programación establecida por el centro), como a situar el énfasis innovador en la metodología empleada. En nuestro caso una metodología lúdica apoyadada en la enseñanza cooperativa⁴². Esta elección metodológica, por otra parte, no ha sido realizada al azar, sino que se elaboraron actividades de aprendizaje a través del juego teniendo en cuenta la importancia que éste tiene en el desarrollo personal, psicológico y social del individuo, así como el papel facilitador que representa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que desarrolla y potencia diferentes capacidades.

Recientemente ha sido presentada una interesante tesis sobre la metodología lúdica en las Ciencias Sociales, por la Profesora Mercedes de la Calle Carracedo, con el título, La aplicación de una metodología lúdica para la enseñanza-aprendizaje. Una aproximación

inicial a través de las ciencias sociales.

⁴¹ El Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid desarrolla este programa de investigación, dirigido por el doctor Isidoro González Gallego, y en el que también participan la doctora Mercedes de la Calle a través del proyecto sobre *metodología lúdica*, y la profesora Pilar Martínez, responsable de los estudios de caracterización de los grupos de alumnos con los que trabajamos.

En nuestros días ya no se cuestiona el valor educativo del juego⁴³; antes al contrario, se va aceptando por los educadores, conscientes de sus beneficios. Pero, en el sistema escolar, la presencia de la aplicación de esta metodología va disminuyendo conforme aumenta la edad de los alumnos. En Educación Infantil el juego, es algo cotidiano, es más, es la parte central en el día a día del aula, articulándose a través de él todos los aprendizajes. En cambio en Educación Primaria su presencia se relega a ámbitos muy reducidos o se olvida por completo, siendo sustituído por el trabajo individual.

Desde nuestro punto de vista esto no debería ocurrir, y por eso hemos recuperado el papel educador del juego aplicándolo en el curso final de la Educación Primaria, para así lograr un aprendizaje más significativo y motivador para los niños, como en los cursos anteriores y en la Educación Infantil. Mientras juegan, los niños están adquiriendo conocimientos de forma inconsciente y placentera, de forma que estas experiencias se repetirán en el futuro. Se persigue no sólo que los niños «sepan», si no que «quieran saber».

Esta motivación hacia el aprendizaje es una de las múltiples ventajas del juego, como el hecho de que al jugar los niños participan mucho más activamente en su aprendizaje, sintiéndose más implicados en el proceso, y desarrollando imprevistas capacidades. Pero, además, desde el punto de vista del profesor y su acción, a través del juego podemos comprobar, de manera más adecuada y ajustada al alumno, la adquisición de los aprendizajes detectando lo que se puede mejorar, para cambiarlo, lo que, por otro lado se produce, en la aplicación del curriculum, de manera más fluida y sin problemas.

Estas ventajas se ven aumentadas si, como ha sucedido en nuestro caso, se combina el juego, como ya hemos señalado, con el trabajo cooperativo⁴⁴. Al potenciar el juego en grupos, y con una finalidad no competitiva, se logra una mayor cohesión del grupo y se desarrollan de forma natural actitudes tan importantes como el respeto o la colaboración.

⁴³ KAMII, C. y DE VRIES, R. Juegos colectivos en la primera enseñanza. Visor, Madrid, 1988. «El juego es una forma de actividad especialmente poderosa que fomenta la vida social y la actividad constructivista del niño».

⁴⁴ BARAJA, A. Educación y desarrollo de la tolerancia. MEC, Madrid, S.F. «El aprendizaje cooperativo permite garantizar el éxito académico de todos los alumnos, especialmente de aquellos que nunca o casi nunca lo consiguen».

3.5. El punto de partida de la experiencia, la marginación

Hemos escogido uno de los destinatarios de nuestra experiencia educativa, dentro del programa de cinco colegios al que hemos aludido, son los alumnos de un centro escolar ubicado en un barrio periférico de la ciudad. Es un Colegio Público de Educación Primaria guetizado, en el que todo el alumnado del mismo es gitano, procediendo la mayoría de los alumnos del poblado de la Esperanza, un barrio marginal de Valladolid.

El poblado de la Esperanza surgió en los años 70 para alojar a las familias gitanas que vivían en las chabolas de las inmediaciones del llamado «páramo de San Isidro». La situación socio económica de las familias ubicadas en el mismo, ya muy baja en el primer alojamiento del barrio, se fue deteriorando progresivamente, de la misma manera que se han ido deteriorando las construcciones e infraestructuras del mismo. Hoy aloja una población gitana, en exclusiva, cuyos niños nutren, también en exclusión, el colegio en el que hemos realizado nuestra experiencia.

Ya anteriormente señalabamos la importancia que tiene el hecho de que el educador cuente con las características específicas de los alumnos con los que vaya a trabajar. En nuestro caso hemos podido constatar algunos aspectos claves ha tener en cuenta:

Además nos hemos encontrado con *dificultades* en el mantenimiento de unos niveles mínimos *de autocontrol* encaminados a *«demorar la satisfacción de necesidades»*. Esta falta de autocontrol de los impulsos se plasma, por ejemplo en la manifestación de sus opiniones, sin esperar a que les corresponda el turno.

El predominio del pensamiento concreto y la falta de motivación. Nos encontramos aquí con un alumnado que responde a la acción del profesor con la más frecuente desconexión imaginable en respuesta a las propuestas educativas en cuanto se tratan contenidos que se acercan a lo abstracto y lo complejo, algo que se agrava además, porque los contenidos generalmente no se corresponden con sus centros de interés, ni los de su propia cultura. Los contenidos de «nuestra» escuela no ejercen un efecto motivador hacia el alumnado. Participación activa y vocabulario restringido. Hay que destacar, no obstante, que en estos alumnos hemos encontrado una gran predisposición hacia la comunicación, contando con una enorme espontaneidad para opinar y preguntar y una muy buena disposición para la participación. En contraposición cuentan con un vocabulario algo más restringido de lo habitual en otros niños de su edad y con conceptos menos elaborados y abstractos.

Por otra parte, cuentan con una *buena creatividad y expresión gestual*, como pudimos comprobar en la actividad de representación de las profesiones. En esta actividad, los alumnos debían de preparar y realizar una representación mímica de una profesión, que debían adivinar sus compañeros. Estas fueron bastante más extensas en su duración y captación de detalles que las realizadas con el alumnado de otros centros.

Necesidad de cambios en la actividad. Es destacable también la *«inmediatez»*⁴⁵, tanto para atender sus cuestiones, sus dudas, etc., como para resolver las tareas escolares, persiguiendo concluirlas enseguida. Esto va unido a su necesidad de cambiar de actividad cada poco tiempo, como consecuencia de su carácter dinámico y activo.

Hay que señalar la *escasa autoestima* y la poca confianza en su competencia intelectual, que se plasma en la acción diaria en el aula con la constante consulta al maestro sobre la tarea a realizar, buscando la confirmación de la tarea ejecutada correctamente. O en las expectativas laborales, extraídas de una de las actividades realizadas, en las que la mayoría de las niñas sólo aspiraban a casarse y cuidar del hogar, siendo excepción el caso de quien quería tener una profesión que requería estudios universitarios, en este caso enfermería.

Supone un enorme problema, en la acción diaria en el aula, el *absentismo escolar* en la población gitana, mantenida por las actividades familiares en las que los niños participan, así como en la valoración de la utilidad del sistema escolar, muy lejano a sus intereses. Esto se refleja en forma de lagunas formativas que sitúan al alumno gitano

⁴⁵ BUENO AGUILAR, J.J. El lenguaje de los niños gitanos. Una perspectiva funcional. Amarú. Salamanca, 1993. «...quieren que absolutamente todo se pueda realizar aquí y ahora, quieren que todo sea inmediato, no aguanta la dilación en el tiempo por pequeña que ésta sea.».

en desventaja para realizar las tareas escolares, desventaja que aumenta su proclividad a desconectar del proceso de aprendizaje en curso.

Por parte del profesor esto conduce a una obligada reiteración de los contenidos para contrarrestar las carencias causadas por el absentismo, lo que conlleva una mayor dedicación de tiempo para el desarrollo de cada unidad didáctica y, por tanto, al desarrollo de un menor número de unidades didácticas a lo largo del curso.

Si bien en décadas anteriores el gran problema era el analfabetismo de la población gitana (en 1977 en un 90% de la misma), hoy sólo es un 50% de la población total y oscila entre un 12-18% entre la población en edad escolar⁴⁶. En la actualidad el gran problema que se presenta en las escuelas ya no es el analfabetismo sino el absentismo escolar.

Las causas del absentismo son variadas y diferentes según los casos: colaboración en las tareas económicas de sustento de la familia (trabajos temporeros en el campo, mercadillos...), falta de interés de los padres por la asistencia a la escuela, consecuente falta de interés de los niños y niñas, obligaciones familiares, principalmente en le caso de las niñas...

La escuela como imposición y además de poca utilidad. Pero tampoco podemos ignorar que la escuela es concebida, en parte, (a consecuencia de la existencia de unos planes de estudio que no recogen contenidos de esta minoría cultural), como algo extraño⁴⁷, ajeno al uso y a la tradición. Esto hace que termine considerándose como una imposición más de la mayoría cultural, una imposición de los payos, con la que hay que cumplir, sin asumir una valoración de la misma, más allá de la obtención de unos conocimientos básicos que sean validos en el quehacer diario.

Esta tendencia, sin embargo, está cambiando como puede reflejarse en el incremento de estudiantes gitanos que superan la escolarización obligatoria y que cursan estudios universitarios.

⁴⁶ GARRIDO, Albert. *Entre gitanos y payos*. Flor del viento ediciones, Barcelona, 1999. Datos facilitados por Juan de Dios Ramírez Heredia en una entrevista con el autor.

⁴⁷ SAEGESSER, F. Los juegos de simulación en la escuela. Visor, Madrid, 1991. « La instrucción escolar ofrece unos conocimientos que no son necesariamente significativas para el alumno y a menudo, le impiden el desarrollo de la curiosidad y los intereses que son propios de su nivel de desarrollo».

3.6. El diseño de la experiencia: estrategias y recursos

Nuestra propuesta de intervención en el centro educativo, se ha basado, como hemos visto, en el empleo de una metodología lúdica, concebida como un método didáctico facilitador de la adquisición de conocimientos a través de la acción y de la actividad.

Esta metodología se sustenta en el protagonismo del propio alumno en el proceso de adquisición de saberes, y es impulsora del desarrollo personal, psicológico y social, reforzada por la acción cooperativa en el seno del trabajo en grupo.

En primer lugar nos planteamos *establecer el punto de partida cognitivo* en relación con los contenidos que se abordan en la unidad didáctica a aplicar. Para ello realizamos una prueba por medio de la cual detectamos tanto los **preconceptos** que posee el alumnado, (adquiridos a través de la educación informal) como los **aprendizajes previos** (los suministrados por la escuela). Esto nos permitió adecuar los contenidos a las capacidades individuales y del grupo en su conjunto, y por otra parte poder construir los nuevos conocimientos a partir de los que realmente posee el alumno o la alumna⁴⁸.

Fue importante que los juegos se organizaran a través de un *co-nocimiento consecutivo* constituyendo un entramado en el que utilizara las ideas previas de los alumnos de cara a una reelaboración personal de los conocimientos adquiridos.

Una vez establecida la selección de los contenidos, (relativos, en nuestro caso, a la producción), procedimos a establecer las fórmulas de participación de los alumnos. Nuestro planteamiento de una metodología lúdica persigue una participación total y constante, teniendo esta premisa en cuenta al diseñar las actividades, tanto a través de acciones individuales, como de acciones grupales. En algunas actividades, como por ejemplo en la representación de las profesiones, mientras el grupo correspondiente actúa, los demás participan con carácter expectativo, teniendo que adivinar la profesión representada y ubicarla en el sector productivo correspondiente.

⁴⁸ MOYLES, J. R. El juego en la educación infantil y primaria. Morata. Madrid, 1990 «Aprendizaje de cualquier tipo y aprendizaje en cualquier ámbito, siempre que el sujeto esté en situación de acomodar unos nuevos conocimientos a su marco conceptual previo».

En la mayor parte de las ocasiones establecimos una organización en grupos para el desarrollo del juego, de tal forma que, paralelamente, cada grupo realizó el juego por su cuenta, introduciendo, al finalizar, una puesta en común, a través de la cual se presentaron los resultados alcanzados, en unos casos semejantes, o en otros dispares, cuando son juegos de resultado abierto y que fomentan la creatividad. También la puesta en común nos permitió aclarar y consolidar los contenidos trabajados.

Otro de los aspectos que se ha de tener en cuenta de cara al diseño de las actividades lúdicas es la *diversidad de capacidades individuales* de los alumnos del aula, de tal forma que a lo largo del desarrollo de cualquier juego, todos los alumnos puedan participar, en distinta medida y con distinta intensidad, acorde con sus capacidades, sus habilidades, su espíritu de trabajo,... Para ello es fundamental que la asignación de los alumnos, en grupos, sea realizada por el profesorado para formar agrupaciones equilibradas en las que se encuentren presenten niños con distintos niveles de desarrollo y distinta aceptación en el aula.

A través de los juegos, los alumnos tuvieron que desarrollar y coordinar distintas capacidades como la comprensión, el análisis, la toma de decisiones, la capacidad de observar, la creatividad... No nos planteamos establecer diferentes juegos a medida de las capacidades de los alumnos, sino programar los diversos niveles de participación y éxito de los alumnos ajustándoles a sus capacidades dentro de las mismas actividades lúdicas.

En el diseño final de las actividades lúdicas tenemos que resaltar la importancia de las *intervenciones verbales de los alumnos*, por medio de definiciones de conceptos o cosas, del relato de los hechos o procesos, exposiciones argumentadas o razonadas. Ello supone introducir aportaciones sucesivas, interrupciones en momentos dados, continuidad en el hilo argumental de unos alumnos a otros, etc... Es decir un funcionamiento de la mecánica de la clase muy poco «académico»... pero enormemente efectivo. La clase sufre un «*desorden*», pero querido y promovido por los directores de la acción.

La metodología lúdica, conduce a la *adquisición de actitudes y valores* en relación con el trabajo y con los compañeros. Ese supuesto

«desorden» requiere, no obstante, del respeto por las intervenciones y acciones que realizan los demás, supone asumir que hay momentos de trabajo individual, otros de trabajo en pequeño grupo, otros de divertimento común. Supone un desarrollo de la responsabilidad al aplicar unas reglas de juego que proporcionan un entrenamiento para la aplicación de las acciones en la relación social... al final, evidentemente, constatamos que no se trata de un desorden, sino de «otro orden».

Por medio de los juegos conseguimos *desarrollar la afectividad* de los alumnos, haciendo partícipe a cada uno de ellos, tanto del propio argumento del juego como del trabajo de sus compañeros y, por tanto, del proceso de aprendizaje.

Un aspecto técnico importante para el diseño de este tipo de actividades lúdicas será la disponibilidad de *tiempo* globalmente, y la asignación temporal de cada actividad, así como su secuenciación a lo largo de la sesión, pues esta es una decisión que también influye en un mayor o menor implicación y una mejor adquisición de los conocimientos.

También es preciso considerar la variable del *espacio* disponible. En nuestro caso disponíamos de un amplio aula que nos posibilitaba actividades dinámicas sin tener que variar el marco de la actividad docente cotidiana. Pero en otros casos hemos recurrido a espacios comunes amplios como gimnasios, aulas de música o biblioteca del centro, aprovechando horarios en que no estaban ocupadas. La amplitud del espacio es importante para algunas de las actividades desarrolladas o un espacio libre que permita la movilidad, como el taller de papel reciclado. También es importante que tenga una buena visibilidad desde todos los puntos del aula. No hay que olvidar establecer el mobiliario del aula que requerimos y del que podemos prescindir.

Necesario será siempre, de manera ineludible *realizar una prueba del material* o/y de la dinámica del juego antes de la aplicación del mismo en clase para detectar y poder solventar posibles errores o carencias en el diseño, de cara a alcanzar la máxima eficacia con la actividad.

Y un aspecto a tener en cuenta, finalmente, es el de establecer estrategias para captar la atención y no dudar en interrumpir el traba-

jo en grupo, y de los alumnos, durante el desarrollo de la actividad lúdica, lo que en ocasiones resulta dificultoso pues a veces, los alumnos de otros grupos se implican de tal manera en el juego, en el seno de su propio grupo, que prescinden de todo lo ajeno al mismo.

B) DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA PARA EL DEBATE

Así las cosas, planteamos diferentes técnicas metodológicas, que pretenden tan sólo ser un modelo crítico, que permita ir avanzando por este difícil camino. Técnicas que responden a modelos concretos y, evidentemente, ni son únicas ni, por supuesto, generalizables.

Así pues, abordaremos los tres pilares que, en nuestra opinión, sustentan buena parte del andamiaje de una adecuada adaptación al entorno social: La organización de objetivos y contenidos, la gestión social del aula y, finalmente, y en relación con cada caso concreto, las estrategias y recursos aplicables a situaciones específicas.

En consecuencia, la metodología que pretendemos desarrollar, se estructura en los tres siguientes apartados:

1. En el primero, se pretende configurar la propia respuesta creativa del profesorado. Y para ello, hemos creído necesario establecer diferentes grupos de trabajo desde los que se debería abordar cada uno de los aspectos planteados. En total, serán <u>tres las cuestiones o propuestas</u> objeto de estudio, que deberán ser tratadas en <u>cuatro fases</u> diferentes:

1.1. PROPUESTAS:

- Objetivos y contenidos propios de una Educación Intercultural.
- Organización espacio/temporal.
- Estrategias y recursos en Educación Intercultural.

1.2. FASES:

Se establecen cuatro fases:

- Fase 1. Cada participante se incorporará libremente a un grupo determinado en el que se estudie una de las tres propuestas planteadas.
- Fase 2. Cada participante se incorporará a un segundo grupo, en el que se aborde otra propuesta distinta.
- Fase 3. Cada participante se unirá a un tercer grupo, en el que se tratará la única propuesta en la que aún no ha tomado parte.
- Fase 4. Finalmente, cada participante regresará al primer grupo, en donde deberá diseñar, para despues exponer, la propuesta planteada inicialmente.

Por último, y una vez conocidas y analizadas las tres propuestas objeto de estudio, un miembro de cada uno de los tres grupos, pondrá en escena, durante 5 minutos, la propuesta que le fue presentada en primer lugar.

- 2. En el segundo, se persigue suscitar la opinión y las sugerencias respecto a lo que cada propuesta aporta a la situación planteada. A saber: la concreción de objetivos y contenidos; la organización espacio/temporal y las estrategias y recursos aplicables a las situaciones de inadaptación. El tiempo dedicado a esta reflexión no debería superar los 10 minutos por cada propuesta.
- **3. Finalmente,** se establecerá un debate con las propuestas realizadas por el profesorado, en un tiempo estimado de 30 minutos.

Todas estas cuestiones se estructurarán y desarrollarán a través del esquema siguiente:

DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD (2h.30min.)

Dinámica de grupo. (15min./fase) / Tiempo de realización total: 60 min.

6 GRUPOS (A, B, C, D, E, F)			3 PROPUESTAS (1, 2, 3)			3 FASES (1.°, 2.° y 3.°)		
5/6 miembros cada uno. (a1, a2, a3, a4, a5) / (b1, b2, b3, b4, b5) / (c1, c2, c3, c4, c5) / (d1, d2, d3, d4, d5) / (e1,)			Objetivos y contenidos inter- culturales. Distribución espacio/temporal. Estrategias y recursos inter- culturales.			- 15 minutos cada Fase. 45 minutos total. - Cada componente del grupo debe cambiarse a otro grupo diferente, en cada fase.		
		4 F	ASE Incorp	oración al PR	IMER GR	UPO		
PRIMERA FASE (15 minutos)			SEGUNDA FASE (15 minutos)			TERCERA FASE (15 minutos)		
GRUPOS	PROPUESTA	TIEMPO	GRUPOS	PROPUESTA	TIEMPO	GRUPOS	PROPUESTA	TIEMPO
A (5/6 Personas)		15 min.	A		15 min.	A		15 min.
a1 a2 a3 a4 a5	1		b1 b2 c1 c2 c3	1		b3 b4 b5 c4 c5	1	
B (5/6 Personas)		15 min.	В		15 min.	В		15 min.
b1 b2 b3 b4 b5	2		a1 a2 a3 c4 c5	2		a4 a5 c1 c2 c3	2	
C (5/6 Personas)		15 min.	С		15 min.	С		15 min.
c1 c2 c3 c4 c5	3		a4 a5 b3 b4 b5	3		a1 a2 a3 b1 b2	3	
D (5/6 Personas)		15 min.	D		15 min.	D		15 min.
d1 d2 d3 d4 d5	1		e1 e2 f1 f2 f3	1		e3 e4 e5 f4 f5	.1	
E (5/6 Personas) 15		15 min.	E		15 min.	E		15 min.
e1 e2 e3 e4 e5	2		d1 d2 d3 f4 f5	2		d4 d5 f1 f2 f3	2	
F (5/6 Personas)		15 min.	F		15 min.	F		15 min.
f1 f2 f3 f4 f5	3		d4 d5 e3 e4 e5	3		d1 d2 d3 e1 e2	3	

Exposición de la propuesta de cada grupo. (5 minutos por cada grupo). Total: 30 minutos.

Cada grupo tendrá un responsable, que será el encargado de exponer, durante 5 minutos, la propuesta discutida en su grupo inicial. De este modo, cada participante habrá formado parte, discutido y analizado las tres propuestas, aunque solamente tendrá que exponer la desarrollada en su primer grupo.

and as of the US

The second secon

The Control of the Co

And the general part of the transport of the control of the contro

p amount did

San Control Co

i de la companya della companya della companya de la companya della companya dell

LENGUAJES DE LA HISTORIA Palabra e imagen al servicio de la enseñanza: documentos escritos, orales e iconográficos

Juana Anadón Benedicto Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Complutense

Si partimos de una de las acepciones de la palabra lenguaje -contenida en el dicccionario de la Real Academia de la Lengua- como cualquier manera de expresarse, nuestro trabajo versará sobre los lenguajes de la Historia, entendiendo por tales, las diversas formas v maneras que ésta tiene de hablarnos, informarnos, de llegar a nosotros y que entraña, al mismo tiempo, el modo que tenemos de conocerla. Quizás la primera pregunta que nos surja sea: pero ¿qué es la historia? Entre otras muchas, podemos definirla como la reconstrucción crítica y razonada del pasado realizada desde nuestro propio presente. Ello requiere acudir a las huellas-fuentes que ese pasado nos ha dejado y abordarlas críticamente desde nuestro día de hoy. Lo cual, a nadie se le escapa, comporta una fuerte carga interpretativa. En los últimos años, la enseñanza de esta disciplina ha suscitado vivos debates, tanto en las instancias académicas como políticas, reflejados ampliamente en todos los medios de comunicación¹. Esta situación nos hace plantearnos la siguiente pregunta: ¿A qué se debe que la enseñanza de la historia levante tal revuelo social?.¿Por qué los mass-media, en cualquiera de sus modalidades, (prensa, radio, televisión), le dedican atención de forma reiterada? Porque, como apunta el profesor Arranz, se trata de un asunto que no es fácil, ni baladí, puesto que su interés traspasa lo meramente académico-didáctico para convertirse en un problema político

¹ La polémica surgió a raíz del discurso de inauguración del curso 1996-1997, que la entonces ministra de Educación y Cultura, Esperanza Aguirre, pronunció en la Academia de la Historia. En relación a este tema se han publicado muchos artículos en la prensa y en revistas especializadas, pero quiero destacar el número monográfico de la revista *Ayer: Historia y sistema educativo*. Año 1998 y el del *Boletín Informativo* de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, n.º 4, 1997.

de amplio alcance². El gran interés social que despierta la enseñanza de esta disciplina se debe, en parte, a que las distintas especificidades territoriales que alberga el Estado lo contemplan con sensibilidades diferentes. Como apunta el profesor Borja de Riquer cada generación de historiadores se encuentra ante el reto de elaborar su propia interpretación histórica a partir de su particular situación y del contexto social, cultural y político en el que vive. Si defendemos la idea de que la historia y su enseñanza pueden servir para forjar y difundir valores de futuro, ello no debe basarse en afirmaciones esencialistas sobre el pasado, como si fuesen unos principios inamovibles3. En gran medida, la cultura contemporánea se define bajo el signo de la historia: dicho de otra forma, el hombre no tiene más razón de sí mismo que su propia historia. Ello confiere a la historia un papel intelectual singularmente relevante. Con todo, la historia actual no se atribuye misiones retóricamente ejemplarizantes: aspira únicamente a analizar críticamente el pasado. La Historia muestra la complejidad y realidad de la experiencia humana, es un proceso dinámico y abierto, una evolución no lineal, continuidad y cambio en el tiempo4. Algunos consideran que lo que habría que hacer es un profundo debate de la historia pero como materia educativa, que posibilitara consensuar conclusiones aplicables entre los profesionales de la enseñanza y de la investigación histórica y didáctica⁵. Esta disciplina por su fuerte carga interpretativa y la proyección social que conlleva requiere una alta dosis de responsabilidad y de flexibilidad por parte de todas las instancias.

Al tratar de la enseñanza de la Historia debemos de partir de una serie de preguntas: ¿Qué Historia enseñar? y ¿Qué enseñar de la Historia?. Ambas preguntas enlazan con la propia disciplina y nos remiten a nuestro propio concepto de la misma. Pero no solamente debemos emplearnos a fondo en qué vamos a enseñar sino también el cómo vamos a enseñarlo, lo cual nos remite a los problemas didácticos que

² ARRANZ, L: «Ni fácil ni baladí». En La Aventura de la Historia n.º 24, octubre 2000. Pág, 26.

³ RIQUER, Borja de: «Pluriculturidad e historia». El País, 25-06-2000.

⁴ FUSI, J. P.: *Un siglo de España. La cultura*. Madrid, 1999, contraportada. «Bajo el signo de la Historia» en AA.VV: *La educación que queremos*. Santillana, Madrid, 1999. Pág, 43-54.

⁵ PRATS, J: «Un debate mal planteado». En *La Aventura de la Historia*, n.º. 24, octubre 2000. Pág, 20. En esta línea reivindicativa de la aportación de los didactas específicos de la historia se encuentra el artículo de VALLS, R: «Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España» en *Ayer*, n.º 30, 1998. Pág, 232.

todo ello plantea. Esta reflexión didáctica tiene implícitas dos preguntas ineludibles: a quién y para qué enseñar esta disciplina. La primera pregunta se refiere al alumnado a quien nos dirigimos. En nuestro caso alumnos y alumnas de E. Primaria (6-12 años), que deberemos tratar contemplando todas sus peculiaridades. La segunda, hace referencia a la funcionalidad y operatividad de esta disciplina y, por ende, a la justificación de su presencia en la Escuela, aunque, como sabemos, en el curriculum vigente no existe de forma diferenciada sino inserta en un marco más amplio: El Conocimiento del medio, natural, social y cultural.

La historia en los niveles obligatorios tiene como objetivo la socialización del individuo en su contexto. El papel clave de la historia es el conocimiento del presente, pero a través de una explicación crítica del pasado. Debemos de enseñar al alumnado a preguntarse sobre el presente, pero indicándole que es en el pasado en el que se explica este presente. Porque nada de lo que somos en la actualidad se puede explicar por generación espontánea, hay que establecer un diálogo constante entre el presente y el pasado. El aprendizaje de esta disciplina no es una entelequia abstracta, sino que hace referencia a aspectos concretos de la realidad, por lo que el profesorado deberá intentar seleccionar -pues la totalidad es inabarcable- aquellos aspectos de la realidad que considere importantes, y tratándose de la E. Primaria, deberá tener en cuenta aquellas variables que sean fácilmente identificables por el alumnado, y que, a su vez, le sirvan para construir una sociedad más justa y tolerante. Porque la memoria de lo que hemos sido debe de ayudarnos a conocer el presente al tiempo que vamos pergeñando el futuro.

El profesorado debe de aproximar al alumnado a una historia plural que sirva para potenciar valores cívicos y democráticos⁶ pues, antes de ser una disciplina científica, como pretende y efectivamente hasta cierto punto lo es, la historia es una práctica social⁷.

⁶ TORRES BRAVO, P. A: «Qué Historia y qué profesorado de Historia de secundaria en el siglo XXI» en Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales. n.º 14, 2000. Pág, 35.

⁷ PROUST, A: Douze leçons sur l'histoire. París, 1996. Pág, 13-14.

CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

El primer paso será analizar las características del saber que vamos a enseñar, lo cual hace imprescindible aludir a los fundamentos epistemológicos de la historia.

El sujeto y objeto de la historia será colectivo, aquello que ha afectado y ha condicionado las vidas y comportamientos de gran número de hombres y mujeres a lo largo del tiempo, independientemente de quien haya tenido capacidad de tomar las decisiones en un momento dado, puesto que no podemos olvidarnos, al hablar de los protagonismos—concepto que debemos de contemplar de forma amplia-, hacer alusión al papel desempeñado por algunas individualidades, pero éstas deberán ser contempladas dentro del contexto en que se explican sus actuaciones.

La historia es una disciplina social y por tanto cualquier nivel de lo social puede ser objeto de estudio. Las nuevas corrientes historiográficas permiten introducir en el ámbito de la historia aspectos de la realidad que nunca habían suscitado interés anteriormente. Entre otras temáticas, podemos destacar la abundancia de publicaciones que genera todo lo relacionado con la mujer, alimentación, ciencia, religiosidad, lectura, prácticas culturales en general. El conocimiento histórico es un conocimiento construido, (con instrumentos = fuentes y método), desde nuestro propio presente, de ahí que nuestra sensibilidad a la hora de acercarnos al pasado, (cualquiera que sea el aspecto a tratar), se verá condicionada por los intereses a nuestra realidad actual. Pero como éstos son cambiantes también afectarán en nuestra contemplación, interpretación, reconstrucción del pasado; por tanto el conocimiento histórico es relativo, provisional. Como ya hace muchos años apuntara Pierre Vilar: la historia es una disciplina en construcción, siempre provisional y revisable⁸. No existe una historia cuyo carácter atraviese inmutable las vicisitudes del tiempo, sino producciones diversas que los contemporáneos de una época dada se ponen de acuerdo en considerar como historia9.

⁸ VILAR, P: Iniciación al vocabulario del análisis histórico. Crítica. Barcelona, 1980.

⁹ RUIZ TORRES, P: «La Historia en la Universidad de Valencia (1845-1939)» en Discursos sobre la Historia. Universitat de Valencia. Valencia, 2000. Pág, 9.

La historia se desarrolla en el tiempo; sin tiempo no hay historia: ésta es su característica intrínseca que la diferencia de otras ciencias sociales. La historia es un proceso donde se inserta el pasado con el presente, (continuum histórico), de ahí que podamos contemplarla como una forma de conocimiento de la realidad, puesto que afecta también al nivel de lo vivido. Nuestro presente es un eslabón de la cadena que, por supuesto, es interpretado, y de nuestro comportamiento actual dependerá el futuro que vayamos conformando. La historia es una disciplina portadora de valores en sí misma, ligada a la creación de una conciencia ciudadana, responsable y participativa¹⁰. Todo ello nos lleva a comprender el interés social que despierta su enseñanza y, por ende, el atractivo que, desde determinadas instancias, despierta el control de la misma..

Los hechos históricos responden a causas, (no todas tienen la misma incidencia, jerarquía), y el análisis de las mismas nos lleva a la explicación del hecho social. Lo cual exige establecer hipótesis-preguntas y analizar las fuentes para demostrar la viabilidad de las hipótesis propuestas. De ahí que cualquier modelo didáctico que se establezca para la enseñanza de la historia habrá de partir de las fuentes-lenguajes que la conforman, porque suponen la esencia de la disciplina¹¹.

EL SABER HISTÓRICO EN EL AULA: TRABAJO CON FUENTES

De lo anteriormente expuesto se desprende que la enseñanza de esta disciplina deberá tener en cuenta los aspectos intrínsecos de la misma: sujeto y objeto de estudio, explicación del proceso, por tanto la causalidad, la temporalidad, (cambio y permanencia), y la interpretación, por tanto, su provisionalidad. Pero no podemos olvidar los condicionantes derivados de su adecuación didáctica a los distintos niveles de desarrollo cognitivo del alumnado, teniendo en cuenta que debe de

HERNÁNDEZ; X, PIBERNAT, L. L., SANTACANA, J.: La Historia y su método. Fundamentación epistemológica de una didáctica del patrimonio en Íber, n.º 17, 1998, Pág, 33.

¹⁰ FERNÁNDEZ VALENCIA; A , GONZÁLEZ MARZO; F: «Un proyecto para el desarrollo de un pensamiento histórico en el área del Conocimiento del Medio» en ARRANZ, L (coord.): El Libro de texto y materiales didácticos. Madrid, Universidad Complutense, 1997. Pág, 151-160.

llevarse a cabo un proceso de aprendizaje significativo, partiendo como es obvio, de los conocimientos previos que el alumnado posea.

Según las últimas investigaciones en psicología del aprendizaje, la mejor forma de enseñar una disciplina es reproduciendo su propio método de investigación. Por tanto en la enseñanza de la historia hemos de intentar reproducir en la medida de lo posible –según capacidades del alumnado– un proceso semejante al del historiador: hemos de seleccionar el objeto de estudio, (temáticas), lo que nos llevará a la búsqueda, (selección), y consulta de fuentes. A dichas fuentes les formularemos preguntas y la información que obtengamos la contrastaremos para poder validarla

Si queremos realizar una correcta didáctica de la historia hemos de partir en primer lugar de las características del saber que queremos enseñar -aludido insistentemente-, pero esto no es suficiente, pues habremos de plantearnos también «la didáctica» del saber que queremos enseñar. Esta necesidad está siendo cada vez más notoria entre el profesorado¹². Ambas reflexiones son indisociables, puesto que el saber histórico lo concebimos no de manera erudita, sino como un saber que debe de ser enseñado¹³. Cualquier modelo didáctico que nos planteemos para la enseñanza de esta disciplina no cuestiona el uso de fuentes, pero lo que si debemos de plantearnos es la selección e idoneidad de las mismas en función de los niveles del alumnado. En los niveles de primaria hemos de partir de aquellas que sean fácilmente identificables por los alumnos y alumnas porque formen parte de su cotidianidad, de su propia experiencia vital. Al interesarnos conocer el pasado habremos de plantearnos, en primer lugar, qué aspectos del pasado nos interesan, (selección), porque no podemos conocerlo todo. Y una vez seleccionado aquello que nos interesa hemos de plantearnos cómo, de qué manera podemos conocerlo. Estas preguntas nos remitirán ineludiblemente a la búsqueda de las fuentes, como las huellas, las pruebas y en la línea del título de nuestro trabajo como los lenguajes que nos hablan del pasado y que por tanto, a base de preguntarles, nos aportan información del mismo y nos permiten conocerlo.

¹² GONZÁLEZ, I: Los contenidos de Historia en el curriculum de ESO y el Dictámen de las Humanidades en Íber, n.º 24, 2000. Pág, 67.

La fuente histórica, al igual que la realidad, es poliédrica, tiene varias caras. Nos proporciona información en función de lo que nos interese conocer en cada momento, todo dependerá de los distintos enfoques con que formulemos las preguntas. De manera que actualmente no sólo se ha ampliado el abanico de fuentes históricas, sino que, con las mismas fuentes podemos llegar a conocer aspectos diferentes de lo social, puesto que han variado nuestras preguntas. En las últimas décadas del siglo XX el ámbito de lo histórico se ha ido ampliando, así como los enfoques, las fuentes y los métodos de quienes lo exploran¹⁴.

Partimos del principio de que fuente histórica es todo aquello que pueda proporcionarnos información del pasado, dondequiera que se encuentre y cualquiera que sea el soporte o presentación de la misma. Debemos de distinguir entre fuentes primarias: aquellas que de forma consciente o inconsciente nos ha dejado una sociedad en un momento determinado, y secundarias: las que se han elaborado a posteriori sobre esa sociedad. Entre las fuentes primarias podemos establecer, dentro de su diversidad, una clasificación: escritas, orales, iconográficas, materiales. Pero la fuente nunca es neutra e inocente, sino que tiene que someterse a un proceso de análisis y de contrastación, porque la exposición de la historia, que es el resultado final de este proceso, tiene que hacer inteligible y explicable lo que las fuentes proporcionan como información¹⁵.

Las fuentes pueden ser muy variadas, al igual que la realidad que pretendemos reconstruir, pero dentro del amplio abanico que presentan las fuentes históricas, hemos seleccionado a modo de ejemplo solamente algunas de ellas, en función de su accesibilidad y también, cómo no, por la dimensión didáctica que encierran¹⁶. Somos conscientes, no obstante, que nuestra selección no agota, ni muchísimo menos, las posibilidades que encierra el trabajo con fuentes en el aula. Insistimos, tan sólo se trata de abordar algunas de ellas –escritas, orales, iconográficas— a modo de ejemplo, con el objetivo de que los maestros y maestras introduzcan en las aulas de E. Primaria esta forma de trabajar la Historia, sea cual sea el lugar donde se encuentre la Escuela (medio

¹⁴ RUIZ TORRES, P: «El siglo de la Historia». El País, 5-06-00.

ARÓSTEGUI, J:La investigación histórica: Teoría y método. Crítica. Barcelona, 1995. Pág, 54.

Grupo editorial universitario. Pamplona, 1998. Pág, 17-21.

rural o urbano). Como ya hemos apuntado, su tarea consistirá en que partiendo de la realidad actual, el alumnado se sienta motivado por el conocimiento del pasado en el que se explica su actualidad, para que el conocimiento de la interacción presente-pasado, desde perspectivas amplias, le ayude a ser mejor ciudadano/a, consciente de la realidad que le toca vivir.

En nuestro trabajo con fuentes los pasos a seguir serán los siguientes: a) lectura (un primer nivel de aproximación mediante la observación y la descripción), muy recomendable para los primeros niveles de primaria, b) formulación de preguntas (la locuacidad de la fuente estará en función de las preguntas que sepamos formularle), c) ordenación de la información (análisis, estructuración, temáticas), d) conclusiones (siempre provisionales, extraídas de la información de las distintas fuentes consultadas, puesto que ésta siempre tiene que ser contrastada). Esto puede llevarnos a la formulación de nuevas preguntas, de manera que poco a poco se va complejizando el proceso al tiempo que también enriquecemos nuestros conocimientos. En todo este proceso, el alumnado deberá de ser ayudado por el profesorado, hasta que de forma gradual adquiera los procedimientos que le permitan cierta autonomía en el manejo de fuentes. Este trabajo le permitirá alcanzar contenidos conceptuales: tiempo histórico, (cronología, causalidad, cambio-permanencia), temáticas concretas. Procedimentales: observar, indagar, secuenciar, relacionar, y Actitudinales: valorar, respetar, tolerar, participar.

En los actuales planes de estudio de formación del profesorado, la disciplina de didáctica de la historia es una de las fundamentales y nos obliga a trabajar con detenimiento el concepto de fuente histórica, tipología y las distintas formas de acercarnos a ellas para abordar el conocimiento histórico. Contemplamos las fuentes en la doble perspectiva: fuente-recurso.

EJEMPLIFICACIONES:

a) El documento escrito

Comenzamos por los documentos escritos producidos por personas individuales o instituciones y cuyo soporte generalmente es en

papel. Estos documentos escritos se guardan en los archivos y contienen información muy variada sobre las formas de vida de las sociedades que nos han precedido. El archivo podemos definirlo como el lugar donde se conserva gran parte de la memoria colectiva de nuestra sociedad, que ha dejado huella de su actividad en los documentos que en él se conservan. Los tipos de archivos podemos dividirlos en cuatro grandes bloques: a) públicos, privados, b) municipales, provinciales, estatales, c) distintas temáticas: eclesiásticos, nobleza, militares, etc. A la hora de seleccionar el tipo de archivos con los que queremos trabajar hemos de tener en cuenta dos aspectos: accesibilidad para el alumnado, por tanto, cierta proximidad geográfica, y el tipo de documentos que albergan, -cierta proximidad a sus intereses. Podemos seleccionar aspectos facilmente identificables porque conforman la realidad cotidiana.

Con el alumnado de primaria es muy difícil acceder al archivo para trabajar, pero lo que se puede hacer es llevarlos como visita, informarles de lo que es el archivo y mostrarles algunos documentos¹⁷, sobre todo, insisto, aquellos que puedan despertar más su interés, y les ayuden a desarrollar su capacidad empatizadora con quienes nos han precedido. Habrá que seleccionar documentos en los que puedan plantearse aspectos de la realidad cotidiana -porque en ella transcurre la vida concreta de la gente-, y que sean relevantes por la problemática que plantean. En los niveles de primaria se les posibilitará la comprensión de los hechos y procesos del pasado si enseñamos al alumnado a: observar, indagar, comparar aspectos de realidades concretas y ser capaz de establecer relaciones -todavía sencillas- entre los distintos componentes de la realidad social, constatando los cambios y permanencias que vinculan la actualidad al pasado¹⁸.

El profesorado puede reproducir una serie de documentos los que consideremos más idóneos -según lo dicho anteriormente- y lle-

¹⁸ AISEMBERG, B y ALDEROQUI, S: Didáctica de las Ciencias sociales. Apor-

tes y reflexiones. Paidós. Buenos Aires, 1997. Pág, 210.

¹⁷ ANADÓN BENEDICTO, J, FERNÁNDEZ VALENCIA; A; GONZÁLEZ MARZO; F; VILLANUEVA VALDÉS; M. A: «Una propuesta de investigación didáctica: la utilización de los archivos históricos en la enseñanza». V Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Burgos, 1993. AA.VV: El Archivo. Un centro vivo y abierto a la actividad escolar. Propuesta didáctica. Servicio de Publicaciones de Castilla La Mancha, 1996. GON-ZÁLEZ DUQUE, L y MARTÍN HERNÁNDEZ, U: Los archivos en la enseñanza de la Historia, Nueva Gráfica, Tenerife, 1995. SEBASTIA, R y BLANES, G: El Archivo y su didáctica en PAGES, J, ESTEPA, J, TRAVE, G (eds). Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Univ. de Huelva, 2000. Pág, 235-252...

var un pequeño dossier al aula. De esta forma el alumnado se dará cuenta de que la vida de sus antepasados estuvo condicionada por algunos aspectos y problemas fácilmente trasladables a la actualidad, al tiempo que podrán también advertir lo que ha cambiado y permanecido desde entonces.

En los países de nuestro entorno, (Francia e Inglaterra), se viene trabajando, desde hace muchos años, con fondos de archivo. Francia ya en 1950 creó el Servicio Educativo de Archivos Nacionales que ha difundido por todo el país, Gran Bretaña cuenta también con una larga tradición en el uso didáctico de los archivos¹⁹. Los documentos escritos encierran un caudal ingente de información y ofrecen muchas posibilidades didácticas²⁰.

A modo de ejemplo presentamos el siguiente documento:

«En 31 de mayo de 1848. En la ciudad de Cuenca (...) Ante mí el Escribano y testigos que se dirán compareció un joven que expresó llamarse Pacual Rubio, ser mozo soltero, mayor de edad (...) contratado en la empresa a Quintas a cargo de D. Luciano Pérez y otro, del comercio de la ciudad de Valencia y en virtud de lo cual ha sido destinado para servir la plaza de soldado en clase de sustituto de D. José Otomel, quinto para el reemplazo de 1847 para el cupo del expresado pueblo de Utiel, con motivo del contrato que tiene celebrado con la citada empresa. (...) Confiesa haber recibido de la misma como primer plazo, la cantidad de mil seiscientos reales.

(Archivo Histórico provincial de Cuenca. Legajo 2268/1. Sección de Protocolos)

Hemos de tener en cuenta que como se trata de un documento para niveles de primaria, concretamente para tercer ciclo, hemos acortado un poco el documento.

¹⁹ MARTÍN HERNÁNDEZ, U: Los archivos en la enseñanza de la Historia en Aula de Historia Social n.º 5, 2000. Pág, 89.

²⁰ Para todo lo relativo al trabajo con fuentes escritas archivísticas remitimos a los trabajos publicados por el profesor Félix González Marzo. Entre otros quiero destacar: *Las fuentes documentales: Utilización didáctica en la enseñanza de la Historia*, en *Aula de Innovación educativa*, 23, 1994, pp. 65-71. *La Guerra Civil española a través de la memoria histórica depositada en los archivos*, en Íber, 10, 1996. Pág, 27-36.

PASOS A SEGUIR:

1. Procedencia de la fuente:

1.1. Lugar: Cuenca

1.2. Fecha: 31 de mayo de 1848

- Autor: Un notario, porque este documento pertenece a la sección de protocolos, aunque desconocemos su identidad.
- 1.4. Tipo de fuente: primaria, pertenece a la sección de protocolos (documentos notariales) del archivo provincial de Cuenca.

2. Lectura y análisis:

El alumnado hará una lectura comprensiva para saber la temática que contiene el documento, (en este caso se trata de una escritura de pago de un sustituto a quintas). Deberá analizar las ideas que encierra el texto para ello el profesor debe de guiar su atención sugiriéndole preguntas. Por ejemplo: ¿Qué son las quintas?. ¿Quién paga al sustituto?. E intenta indagar: ¿por qué?. ¿Cuáles serán las motivaciones del sustituto?

3. Explicación del texto

Hay que intentar explicar por qué se da esa problemática en un momento determinado. Hemos de contextualizar el documento. Por ejemplo: la palabra quinto viene de quintar, o sea sacar por sorteo uno de cada cinco. Desde 1837 se permitía la redención en metálico y la sustitución para no hacer el servicio militar. Entre esta fecha y 1912 aproximadamente un 25% de los quintados conmutaron su obligación por dinero. Se pagaban cantidades muy grandes para la época. Tales cantidades hicieron surgir compañías de seguros contra las quintas; desde que nacía un niño, los padres, aún de economías modestas, pagaban ciertas cantidades de dinero para poder librar a su hijo del servicio. En 1912 Canalejas instauró el servicio militar obligatorio, aboliendo la sustitución y la redención en metálico.

Posibles temáticas. Interacción pasado presente. Cambiopermanencia.: Los riesgos del servicio militar, (actualmente la sociedad se halla muy sensibilizada por los casos de leucemia registrados en soldados desplazados a los Balcanes). El antimilitarismo popular de la sociedad. Una sociedad desigual...

La selección de documentos puede ser muy variada: censos, padrones, registros de contribución, bandos, programas festivos etc. La Administración, bien sea local, provincial, autonómica o estatal, genera gran cantidad de documentos, siendo la principal abastecedora de los fondos que albergan los archivos.

También podemos hacer una breve mención a documentos escritos de carácter privado y personal –pequeños o grandes archivos personales y familiares— que pueden servirnos de fuente histórica y ayudarnos a la reconstrucción del pasado. Por ejemplo, familias que han tenido una tienda o un pequeño negocio familiar y guardan los libros de cuentas. Esta puede ser una fuente inapreciable para saber el precio de los productos, la demanda, la obtención de los mismos, la manera de adquirirlos el público: al contado, al fiado... No existían las tarjetas de crédito, pero si querían vender, a veces, tenían que vender al fiado aplazando el cobro de los productos. Entre los documentos más comunes que pueden figurar en un pequeño archivo familiar estarían: cartas, facturas, recibos, boletines de notas de colegio, diarios, etc. Además, estos documentos personales y familiares son muy accesibles, lo cual facilitaría su presencia en el aula y la posibilidad de realizar trabajos en los primeros niveles de primaria.

b) El documento oral

La fuente o documento oral es aquella que contiene el testimonio, la memoria individual y colectiva fruto de la interacción pasadopresente y se confecciona a través de la entrevista. Tiene limitaciones (temporales y espaciales). La fuente oral se ha utilizado siempre, ya la utilizó Tucídides en la reconstrucción de las Guerras de Peloponeso, o bien Michelet en el siglo XIX cuando realizó la Historia de la Revolución Francesa. Los griots africanos transmiten la historia de varias generaciones a nivel oral. En el siglo XX fueron los psicólogos americanos quienes en los años 30 comenzaron en EE. UU a realizar encuestas

a sus pacientes para conocer los efectos de la Gran Depresión. En 1948 el periodista Allan Nevins fundó en la Universidad de Columbia el primer centro de investigación con fuentes orales. Más tarde, en 1954, la Universidad de Berkeley, (California), creó un archivo de fuentes orales. A partir de los años 60 estos archivos proliferaron en EE.UU. Su presencia se hizo notar hasta en localidades pequeñas y se logró también, en estos años, introducir la historia oral como disciplina del curriculum escolar.

En Europa, la historia oral comenzó a introducirse a principios de los años 70 en Inglaterra, (Thompson, Samuel, Burke..), Italia, (Brunello, Matozzi, Ferraroti..), Francia, (Joutard, Bedarida...). España habrá de esperar a finales de esa década para que aparezcan los primeros trabajos: Mercedes Vilanova, Cristina Borderías, Pilar Folguera²¹ entre otros. Además cada día aumenta el número de personas interesadas por esta forma de hacer historia. Fruto de ese interés es el congreso de historia oral que cada dos años se celebra en Avila y al que acude gran parte de profesorado de Secundaria y también de E. Primaria. En nuestro país existen archivos de historia oral que, de manera ordenada y sistemática, guardan el recuerdo y el testimonio de cantidad de ciudadanos y ciudadanas, testigos directos de los avatares más importantes del siglo XX²².

Para este apartado, aunque existe una bibliografía muy abundante, quiero remitirme solamente a algunos trabajos porque los considero sumamente útiles, porque aportan tanto reflexión teórica como formas de aplicación y de experiencias de aula. BORDERÍAS, C.: «La Historia Oral en España». En Historia y Fuente Oral, n.º 13, 1995. Pág, 113-129. BORRÁS, J. M.: «Fuentes orales y enseñanza de la Historia» en Historia Oral, n.º 2, 1989. Pág, 137-153. FOLGUERA, P: Cómo se hace historia Oral. Eudema. Madrid, 1994. GARCÍA NIETO, MC (dir.): La palabra de las mujeres. Una propuesta didáctica para hacer historia (1931-1990), Edit. Popular. Madrid, 1990. TRUJILLANO, J. M. (ed.): Jornadas de Historia y Fuentes orales. Memoria y sociedad en la España Contemporánea. Fundación Santa Teresa, Avila, 1994. Cada dos años se celebran en Avila estas jornadas, las últimas tuvieron lugar en Octubre del 2000, a ellas asiste en gran parte profesorado de secundaria que aporta sus experiencia de aula.

Entre los muchos archivos orales , de mayor o menor envergadura que existen en nuestro país podemos citar: el del instituto del Institut Municipal d'Historia de Barcelona, el de la Universidad Complutense de Madrid, con sede en la Fac. de Geografía e Historia, etc.. Un grupo de alumnos y alumnas de doctorado del curso 1997-98 decidieron constituir un archivo oral en Pozuelo de Alarcón, pueblo cercano a Madrid, que ha sufrido grandes transformaciones en los últimos cuarenta años, pasando de ser un núcleo rural de pocos habitantes a convertirse en una de las zonas residenciales, más importante, cercana a la Capital. Esta actividad la realizan dentro de una asociación cultural , denominada «La Poza» cuya directora Esperanza Morón ha sido la principal inductora para llevar a cabo este trabajo. También existen algunos vídeos publicados que pueden ayudarnos a conocer el tratamiento de los testimonios orales entre otros el de Fernanda ROMEU: El silencio roto .Mujeres bajo el franquismo , o el de Aguaviva, una historia en femenino, realizado por un grupo de profesoras de la Universidad de Zaragoza.

Intentaremos reflexionar sobre las características de la fuente oral que nos permite aunar, al mismo tiempo, la forma más antigua y más nueva de hacer historia:

- 1. Mediante preguntas, (entrevista), se suscitan recuerdos y reflexiones al entrevistado/a.
- 2. La memoria, el recuerdo, es selectivo; no responde fielmente a la realidad.
- 3. El relato procedente de la memoria se mediatiza, selecciona e interpreta en relación con las preguntas del entrevistador.
- 4. Se produce una estrecha relación entre el entrevistador/a y el entrevistado/a pues de ello depende el producto, el documento oral. El entrevistado es artífice, construye la fuente, (fuerte carga subjetiva), y el entrevistador interviene en la creación de la fuente, (según el contenido de preguntas). No solamente selecciona y analiza la fuente, sino que también participa en la realización. La fuente oral, al igual que las demás fuentes, solamente habla cuando se le pregunta.

Funcionalidad de ésta fuente desde el punto de vista historiográfico: amplía el sujeto y objeto de estudio de la historia, puesto que otorga protagonismo a sectores que nunca lo tuvieron, (mujeres, marginados, etc.), al tiempo que rescata para la historia áreas de la realidad que trascienden la esfera de lo público, (la familia, la privacidad, las costumbres...). La utilización de las fuentes orales acerca dos categorías la historia y lo cotidiano, o mejor aún, logra que lo cotidiano se convierta en historia.

Desde el punto de vista educativo: a1 igual que el trabajo con otro tipo de fuentes requiere que el alumnado sea agente activo de su propio aprendizaje. El trabajo con fuentes orales conlleva una alta dosis de motivación por el protagonismo que asume el alumnado-entrevistador, e implica un acercamiento a los mayores, por tanto, genera una mayor grado de socialización intergeneracional.

Propuesta de trabajo, para llevar a cabo con alumnos y alumnas de tercer ciclo de Primaria.

Pasos a seguir:

- 1.º Delimitar el tema objeto de estudio en sus coordenadas espacio-temporales: la familia española en la transición. Con este trabajo pretendemos conocer las características, relaciones familiares, formas de vida, de la unidad familiar entre los años 1975-1985 aproximadamente y de este modo, poder establecer comparaciones con el momento actual (principios de siglo XXI), para poder ver los cambios y permanencias que se han efectuado en el marco familiar en los últimos años.
- 2.º Realizar un cuestionario sobre el tema a tratar entre 15-20 preguntas. Este cuestionario tiene por objeto reavivar el recuerdo de las personas entrevistadas. Para ello debe de estar preparado previamente e intentar que abarque todos los ámbitos relacionados con la familia: número de personas que la integran, nivel de estudios, trabajo, ocio, religión etc...

Variables o centros de interés posibles.

- La unidad familiar: ¿Cuándo se constituyó?. Número de hijos. ¿Quedó disuelto su matrimonio?. ¿Cuántas veces?.
- La casa: ¿Comprada o de alquiler?. ¿Cuántos metros cuadrados?. ¿quién realiza las tareas caseras?. Señale por orden de llegada el tipo de electrodomésticos que poseían...
- Emigración: ¿Ha nacido en el mismo lugar que sus padres? ¿Algún miembro de la familia marchó a trabajar al extranjero?. ¿Regresó?
- Estudios: Asistió a un centro de estudios ¿público o privado? ¿religioso o laico?. ¿Existía la coeducación?. ¿Qué tipo de estudios realizó?
- Trabajo: ¿A qué actividad se dedicaba su padre?. ¿Y su madre?
- Religión: ¿Asistía a misa los domingos?. ¿Qué personas de la casa asistían a actos religiosos?. ¿Con qué frecuencia?
- Ocio: ¿Recuerda a qué dedicaba su tiempo libre?: deporte, cine, paseos...
- Política: ¿Algún miembro de la familia militaba en algún partido?. ¿Sigue militando todavía?
- Alimentación: ¿Quién hacía la compra y la comida?. ¿Cuánto tiempo empleaba para hacer la comida?

Podemos formular muchas más preguntas en función de los centros de interés que seleccionemos.

Para llevar a cabo este proceso es necesario realizar la entrevista a personas de casi la misma edad, (nacidos alrededor de los años 50). Hay que hacer una breve ficha de la a persona entrevistada, aunque luego su testimonio pasa al anonimato. Necesitamos una grabadora para realizar la entrevista, las respuestas al igual que las preguntas van ordenadas por bloques o centros de interés. Por equipos de trabajo podemos realizar la transcripción textual de la encuesta, una vez realizado este trabajo, a veces tedioso, se hace una puesta en común, agrupando las distintas temáticas y se hace un debate general de toda la clase donde se recojan las conclusiones del mismo. En el nivel superior de primaria podemos contrastar esta información con otras fuentes: fotografía, historiografía.

c) Documentos iconográficos: la fotografía.

Cada época genera un discurso visual que no es nunca extraño al período histórico: la pintura, la fotografía, el cine, la T.V son vehículos de los signos de una época²³. Los documentos iconográficos hacen referencia a las imágenes, sea cual sea el soporte en que se encuentren. Ante un universo tan amplio como el de la imagen, nos ha parecido oportuno seleccionar solamente una de ellas: en este caso será la fotografía²⁴. La forma, la manera, de acercarnos a la imagen como documento social será muy similar bien sea uno u otro en cuanto a los pasos a seguir, por lo tanto la metodología será la misma, eso sí, te-

²³ FREUND, G: *La fotografía como documento social*. Gustavo Gili. Barcelona, 1993. Pág, 7.

²⁴ En los últimos años han proliferado las publicaciones de libros, a veces como catálogos de exposiciones, que contemplan la memoria histórica a través de la fotografía. Entre otras podemos citar: LÓPEZ MONDÉJAR, P.: Retratos de la vida 1875-1939. Las Fuentes de la Memoria I, Instituto de Estudios Albacetenses. Albacete, 1980. Fuentes de la Memoria II. Fotografía y Sociedad en España 1900-1939. Barcelona, 1993. Fotografía y sociedad en la España de Franco. Las Fuentes de la Memoria III. Barcelona, 1996. 150 años de fotografía en España. Madrid, 1999. Madrid laberinto de memorias (cien años de fotografía 1839-1936), Madrid, 1999. SÁNCHEZ VIGIL, J. M. y DURÁN BLÁZQUEZ, M. Madrid en blanco y negro. Madrid, 1998. AA.VV: Fotografías de Robert Capa sobre la Guerra Civil española. MNCARS, 1999. AA. VV: España Ayer y Hoy. Escenarios, costumbres y protagonistas de un siglo. MNCARS, 2000. AA. VV: La fotografía en las colecciones reales. Madrid, 1999. AA. VV. Sevilla, Imágenes de un siglo. Sevilla, 1995.

niendo en cuenta las especificidades propias: pintura²⁵, carteles²⁶. Pero ¿por qué la fotografía?. Hemos seleccionado esta fuente por varios motivos, uno de ellos: su accesibilidad²⁷. Las fotografías forman parte del patrimonio de todas las familias. El hecho de que casi todas las familias posean un álbum más o menos nutrido y con un grado de antigüedad mayor o menor, estará en función de varios factores: entre otros, su situación económica, puesto que éstas no eran baratas. Además su realización exigía la presencia de un fotógrafo profesional, o bien poseer una cámara fotográfica, algo que en nuestra sociedad no comienza a generalizarse hasta finales de los años sesenta. Pero a pesar de los obstáculos que hayan tenido que subsanarse, sabemos que en la mayoría de las casas se guardan fotografías -más o menos alejadas en el tiempo- porque su presencia coadyuva a conformar la propia memoria familiar. La mayoría hemos sido protagonistas, en más de una ocasión, del objetivo del fotógrafo, pero mucho más hoy en día, pues es raro el niño/a que no tiene una abundante colección de fotografías desde su nacimiento hasta su pasado más inmediato, (cumpleaños, vacaciones...), vinculando su propia historia personal a la de su familia (hermanos, padres, abuelos..). E incluso, a la de su propio entorno (barrio, localidad). Nuestro trabajo comenzará en los primeros niveles de primaria con fotografías que aludan a su experiencia personal, y de forma gradual iremos adentrándonos en aspectos más alejados tanto en el espacio, como en el tiempo.

La fotografía ha sido testigo directo de múltiples momentos de nuestra historia desde hace muchos años (la primera fotografía data de 1839). La fotografía es un documento que nos aporta información directa sobre el pasado y nos permite reconstruirlo, pero al igual que cualquier otra fuente, no es inocente. Nos habla de una realidad, pero mediatizada por la mirada del fotógrafo que intenta seleccionar lo que

Actualmente la fotografía despierta mucho interés, hasta tal punto que, entre los meses de junio-julio del año 2000, se celebró en Madrid un festival de fotografía —PhotoEspaña 2000— que concentró en esta ciudad 77 exposiciones en las que participaron 300 fotográfos de todo el mundo. Algunas de ellas resultaron muy interesantes tanto por los avances técnicos que presentaban, como por las temáticas y la manera de presentarlas.

²⁵ FERNÁNDEZ VALENCIA, A. «La pintura como fuente histórica e instrumento didáctico» en Íber, n.º 1, 1994. Pág, 83-89.

²⁶ ANADÓN BENEDICTO, J.: Los carteles como fuente primaria para el estudio de la república en la Guerra Civil. Íber, n.º 19, 1999. Pág, 39-48.

²⁷ Menciono reiteradamente las fotografías familiares por tratarse de alumnos y alumnas de E. Primaria, pero también existen archivos grandes fotográficos: públicos y privados. Los herederos de algunos fotógrafos importantes los han vendido a la Administración.

le interesa plasmar. La fotografía, al igual que hacemos con las demás fuentes, debe de someterse a un análisis crítico y a la contrastación con otras fuentes. Su grado de elocuencia estará en función de nuestras propias preguntas. Hay que sensibilizar al alumnado de que los fondos fotográficos familiares, (álbumes), representan algo valioso, intentando fomentar la noción de que forman parte del patrimonio popular común, que nos pertenece a todos²⁸.

El trabajo con fotografías encierra una alta dosis de motivación para el alumnado, puesto que despierta su interés, y por qué no, también su deseo de indagar un hecho quizás oído, y puede –que en algunos casos leído, depende de los niveles— pero que nunca les había levantado una dimensión afectiva y de acercamiento a los hechos como el producido por las imágenes fotográficas reflejando esa realidad: familiar, local, etc. Como apunta A. Muñoz Molina de niño, son las fotos las que primero le hacen intuir a uno que el tiempo posee una extensa dimensión de pasado, que las caras y las edades no son permanentes, que hubo en el mundo antes que nosotros personas que murieron. Así hemos sido, así fueron los muertos, con esas mismas expresiones de anonimato y de melancolía nos verán a nosotros cuando alguien repase las fotos de nuestro presente de ahora²⁹.

A través de la fotografía, el alumnado entra de lleno en la temática que se pretende estudiar, porque lo siente como algo vivo e inmediato, le incita a implicarse en unos hechos, que a través de la fotografía le resultan más cercanos. El trabajo con fotografías sugiere preguntas al alumnado —más o menos complejas en función de su edad—, y despierta su interés por conocer más, acudiendo directamente a la bibliografía. Todo ello abre un diálogo constante entre presente-pasado.

La primaria es una etapa muy adecuada para desarrollar la labor de rastreo familiar. El profesorado debe de alentar este tipo de

²⁹ MUÑOZ MOLINA, A.: «La vida entera en Blanco y Negro». En LÓPEZ MON-DÉJAR, P.: Fotografía y sociedad en la España de Franco. Las Fuentes de la Memoria III. Barcelona, 1996. Pág, 7-9.

Barcelona, 1996. Pag, 7-9

²⁸ Desde hace algunos años vengo realizando una actividad con mi alumnado de la disciplina de didáctica de la Historia que consiste en organizar un álbum de fotos individualmente, aprovechando los fondos familiares, además de hacer una pequeña ficha de cada una de ellas (año, lugar..), las agrupan por temáticas, les realizan preguntas y la información obtenida la contrastan con otras fuentes: orales e historiográficas. Trabajamos de manera que esta fuente «doméstica», que todos tenemos nos permita reconstruir, en parte, la historia del siglo XX.

trabajo de campo que conlleva múltiples facetas y ventajas didácticas.

La fotografía ayuda al alumnado de forma natural a empatizar con el pasado, al tiempo que desarrolla actitudes de convivencia intergeneracional. Los niños y niñas aprenden así a sentirse herederos de una corriente humana -eslabones de la cadena- (continuum-histórico) palpando la evolución de la vida cotidiana, de los objetos caseros, el vestido, las herramientas de trabajo, los transportes, etc. Todas estas variables fácilmente identificables por el alumnado de los niveles de primaria deben de servirnos para introducir al alumnado en los conceptos de: secuencición, diacronía/sincronía, cambio/continuidad, que deberá manejar con soltura si queremos introducirlo en el conocimiento histórico. El grado de complejidad en la lectura y análisis de las fotografías, así como las temáticas objeto de estudio estarán en función de los niveles de los alumnos y alumnas. Poco a poco, de forma gradual, se hará más complejo el tratamiento metodológico dado a la fotografía, aplicándole distintos niveles de análisis: morfológico-descriptivo, contextualización e interrelación. Al igual que también se ampliará el ámbito geográfico y temporal, objeto de nuestra atención.

Pasos a seguir en el trabajo con esta fuente:

Ficha de cada una de las fotografía

- Fecha, lugar y autoría, (si no lo conocemos podemos dar esta información de forma aproximada).
- Procedencia de esta fuente, (familiar, institucional....).

Lectura y análisis crítico

- Observación y descripción de lo que vamos viendo, (primer nivel de información).
- Análisis, (realización de preguntas para que nos aporte información).

Posibles temáticas

 Aspectos del pasado que nos permite conocer, (siempre estará en función de las preguntas que le formulemos). Contrastación de esta información con la que nos aporta otras fuentes: orales, prensa, historiográficas, etc... para de esta forma llegar a conclusiones, (provisionales).

Como podemos ver, nuestra aproximación a la fotografía es la misma que si se tratase de otro tipo de documento. Porque contemplar la fotografía con ojos de historiador, significa no quedarnos en la información superficial que nos ofrece, sino que debemos de interrogarla e ir mucho más allá de la simple apariencia. Hemos de intentar leer entre líneas el mensaje o los mensajes que encierra. Frente a una imagen fotográfica —escribe Bernardo Riego— la primera convicción de quien la contempla es la de encontrarse ante una especie de espejo, pero la mirada de un historiador debe de superar esta tentación, tan arraigada en la cultura colectiva, y contemplar cada imagen como un mapa. Un mapa de significados que deben de ser escrutados atentamente con el fin de interrogar a las imágenes más allá de la mera apariencia visual³⁰.

Las fotografías nos permiten realizar multitud de actividades. Algunas sugerencias:

Primera actividad: Puedo poner varias fotografías sobre un mismo tema:



1. Iglesia de Teruel destruida por los bombardeos

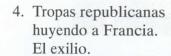
³⁰ RIEGO, B.: «La imagen fotográfica como un mapa de significados: El caso del estudio fotográfico, un espacio para la representación social». En La imatge i la Recerca histórica. Ponéncies i comunicacions. Ajuntament. Girona. Pág, 217.



2 Las ruinas de Belchite (Zaragoza)



3. Madrid en guerra: Fachada de comercio protegida.





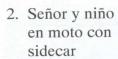
¿Qué te sugieren todas estas fotografías?. ¿Actualmente has visto escenas parecidas en T.V.?. Desgraciadamente la guerra sigue

siendo un tema relevante en la actualidad, en muchos lugares del mundo, pero el más cercano a nosotros será todo lo relacionado con la ex Yugoslavia o con Afganistán. ¿Conocen alguna persona que ha estado en estos lugares?. ¿Sus abuelos recuerdan algo de la Guerra Civil?. A través de la fotografía el alumnado puede empatizar mejor con los estragos y el sufrimiento que provoca la guerra, puede relacionar pasado y presente y sobre todo se intentará fomentar el valor de la paz.

Segunda actividad: Podría ser secuenciar, ordenar temporalmente las distintas imágenes: El transporte privado a través del tiempo. Nos movemos en un marco temporal de alrededor de 60 años:



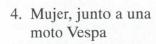
1. Jóvenes dentro de un coche







3. Seiscientos







5. Un coche todoterreno: jeep

Posibles preguntas: diferencias y semejanzas en el transporte privado. ¿Serían cómodos? ¿Qué velocidades alcanzarían? Pregunta a tus abuelos si tienen transporte privado y desde cuando? ¿En qué consistió su primera adquisición, moto, coche? ¿Quién conducía?. En una de las imágenes vemos a una mujer montada en una moto-vespa, desde cuando conducen las mujeres? Pregunta a tu madre y a tu abuela si es que conducen, ¿desde cuándo?.

3.ª actividad: Trabajo con el álbum familiar

Este álbum supone la crónica de la familia a lo largo de muchos años³¹. Sabemos que no se hacen fotos de todos los acontecimientos, además, a veces, no se guardan todas las fotografías que hacemos. Pero teniendo en cuenta el trabajo que llevamos realizando en clase desde hace varios años, como hemos apuntado anteriormente, calculo que haya visto alrededor de 500 álbumes familiares. Voy a entresacar algunas fotografías de las más recurrentes:

³¹ Actualmente se otorga gran importancia al álbum familiar, hasta tal punto que hubo una exposición: España Ayer y Hoy, Escenarios, Costumbres y Protagonistas de un siglo en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid) del 23 de junio al 4 de septiembre del 2000.



1. Niño con aro



2. Niña vestida de comunión.



3. Niñas en el colegio



4. Niña aprendiendo a escribir a máquina.



5. Una boda



6. Joven hablando por teléfono



7. Una tienda.

En todas estas fotografías se pueden observar varias cosas: diferencias entre los niños y niñas que aquí aparecen y los de hoy. ¿Cómo visten?, ¿Qué tipo de juguetes aparecen?. ¿Cómo son sus peinados?. En la fotografía n.º 4, hay una niña aprendiendo a escribir a máquina: ¿de qué tipo es? ¿Se usan actualmente las máquinas de escribir?. En la misma mesa donde se encuentra la máquina de escribir está una imagen del niño Jesús: ¿por qué?. La fotografía n.º 5 representa una boda, describe los trajes de los novios. ¿Crees que se trata de una boda civil o religiosa?. La fotografía n.º 6 nos muestra una joven hablando por teléfono, ¿cómo va vestida?, ¿qué tipo de teléfono usa?, ¿había teléfono en todos los hogares?. Pregunta a tus abuelos cuándo tuvieron por primera vez teléfono en casa. La fotografía n.º 7 nos muestra una tienda ¿Existen actualmente tiendas como ésta?....Las posiblidades de preguntar a estas imágenes fotográficas son muchas. Nosotros nos hemos limitado a hacer unas cuantas a modo de ejemplo. A través de las fotografías los alumnos y alumnas pueden conocer aspectos de su pasado, cómo vivían sus padres, sus abuelos, sus antepasados, cuando ellos no habían nacido. Las temáticas más recurrentes en los álbumes familiares podemos agruparlas en: infancia, bautizos, comuniones, bodas. Esto nos permite conocer el arraigo de lo religioso en nuestra sociedad. La infancia: juguetes, aspectos escolares (libros, fiestas de colegio). La casa y actividades profesionales.

Esta información podrá ser contrastada con otras fuentes. En los niveles de primaria, la fuente oral puede ser muy apropiada. E, incluso, orientados por el profesorado, pueden contrastarla con fuentes historiográficas.

Nuestro interés al escribir estas páginas sobre la práctica docente de la historia ha girado en torno a un objetivo: que ayuden al profesorado de Educación Primaria en su tarea de aula y les permitan, al mismo tiempo, desarrollar en los alumnos y alumnas los mecanismos pertinentes que les posibiliten conformar un pensamiento autónomo. Creo que las bases de esta autonomía intelectual deben de comenzar a establecerse desde la Enseñanza Primaria.

EL TIEMPO CONSTRUCTOR DEL ESPACIO: UN MODELO DE ESTUDIO A TRAVÉS DE SANTILLANA DEL MAR

Guadalupe Rodríguez Iglesias
Profesora de Educación Secundaria y Profesora Asociada del Departamento de
Didáctica de las Ciencias Sociales.
Universidad de Valladolid

1. EL ESPACIO Y EL TIEMPO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

En la presente actividad, se plantea el trabajo sobre la enseñanza y aprendizaje de dos conceptos fundamentales en las Ciencias Sociales: el tiempo y el espacio. Son estos conceptos la piedra angular sobre la que se construye el conocimiento geográfico e histórico, y constituyen, a la vez, el principal escollo con el que profesores y alumnos se encuentran al enfrentarse a la enseñanza y aprendizaje de la Ciencias Sociales, tanto en la Educación Primaria como en la ESO.

«El aprendizaje de las nociones de tiempo y espacio constituye un hito esencial en el proceso de desarrollo personal durante la infancia. En esta etapa de la vida humana, la adquisición progresiva de la conciencia del tiempo y del espacio, desempeña un papel decisivo en el proceso de aprendizaje y en la propia capacidad de adaptación al medio.» Busquets¹

Es evidente, por tanto, que el dominio de los conceptos espacio- tiempo por parte de los estudiantes, es fundamental, no sólo como conocimiento disciplinar sino para la propia comprensión de la sociedad en la que viven (el aquí y ahora) y el medio en el que esa sociedad se organiza y desarrolla.

¹ En TREPAT, CRISTOFOL A. y COMES Pilar: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales.* Graó. Barcelona 1998. Pág, 5.

1.1. ¿Qué tiempo? ¿Qué espacio?

Responder a estos interrogantes, definir claramente el alcance de estos conceptos es un paso fundamental para determinar y secuenciar contenidos y estrategias que favorezcan el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes al final de la Educación Primaria.

1.1.a) Sobre el concepto de tiempo

Trepat distingue entre tiempo cronológico como tiempo absoluto que ordena, sitúa y organiza (tiempo de sucesión), y tiempo social o histórico entendido «como la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado»².

En el mismo sentido, J. Pagés³ considera la cronología como «la posibilidad de materializar el tiempo a través del espacio y de calcular matemáticamente las distancias entre los hechos y su duración». Pero la importancia del tiempo cronológico la sitúa en su función de ordenar secuencias de acontecimientos y procesos clasificándolos en distintas etapas. Desde esta perspectiva, el tiempo cronológico adquiere su importancia como condición fundamental para comprender el tiempo histórico, pero en ningún caso es condición suficiente ni debe identificarse con él.

Al igual que Trepat, identifica tiempo social y tiempo histórico como resultado de la relación dialéctica entre pasado- presente- futuro, en la que el presente es el resultado de lo que ha sido (pasado) y determina lo que será (futuro), dentro del continuum histórico del que formamos parte.

Es evidente, por tanto, que en la enseñanza del tiempo debemos plantearnos esta doble conceptualización si pretendemos que los alumnos alcancen un aprendizaje de la Historia de carácter significativo.

² op. cit. Pág, 42-43

³ BENEJAM Pilar y PAGÉS Joan (coord.), COMES Pilar, QUINQUER Dolors. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Horsori. Barcelona, 1997. Pág, 204

«Hoy se insiste sobre todo en la necesidad de dominar el tiempo histórico como competencia indispensable para entender las situaciones y los hechos que analiza la Historia, un concepto de tiempo histórico que vaya más allá de la mera cronología y en el que se inscriban también los aspectos ligados a la comprensión de la causalidad histórica.» Liceras Ruiz⁴.

1.1.b) Sobre el concepto de espacio

Al igual que el tiempo, el espacio es concebido y definido de muy diversas formas, según el enfoque científico, concediéndole atributos diferentes. P. Comes (1998)⁵ plantea tres atributos espaciales, que se han traducido en distintos planteamientos epistemológicos sobre el aprendizaje del espacio (enciclopédico, neopositivista, humanista y crítico):

- Espacio absoluto: ilimitado e independiente de los objetos que en él se encuentran. Espacio cuantitativo, geométrico (euclidiano), imperante en la enseñanza hasta bien avanzado el siglo, y todavía hoy.
- Espacio relativo: medido y cuantificado, sus propiedades derivan del fenómeno estudiado.
- Espacio relacional: asimila el espacio social como una forma espacial concreta producto de la estructura económica, del sistema político- institucional e ideológico de una determinada sociedad. Se trata, por tanto, de un espacio cualitativo e interrelacionado.

Observamos pues que, al igual que el tiempo, el espacio participa de una doble concepción: *absoluta* cuantificable y medible, y *social*, cualitativa, en la que se tienen en cuenta los procesos, las estructuras de poder y las ideologías que han determinado esa configuración espacial.

«Desde el ámbito de las ciencias sociales, el espacio remite básicamente al ámbito, los lugares, en los que se desa-

LICERAS RUIZ, Ángel. Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.
 Una perspectiva psicodidáctica. Grupo editorial Universitario. Granada, 1997. Pág, 141
 Op. cit. Pág, 177-178.

rrollan las actividades humanas. Pensar el espacio desde las Ciencias Sociales se nos concreta con lugares, con la representación física, empírica, de la idea de espacio (...) Si la noción de cambio es básica para tener conciencia del tiempo, para el espacio entendemos que la diversidad, la no homogeneidad, los cambios en el paisaje, hacen que tengamos conciencia de los lugares y por tanto del espacio físicamente observable, empírico, como un rompecabezas complejo y diverso.» P. Comes (1998)⁶.

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPACIO Y EL TIEMPO EN PRIMARIA

La enseñanza de conceptos espacio- temporales es fundamental a lo largo de toda la educación primaria pero muy especialmente en el **tercer ciclo de esta etapa**, para el que ha sido diseñada la presente actividad. Es en este momento en el que, según las teorías psicopedagógicas, se encuentran en un proceso de evolución hacia el pensamiento abstracto en el que los adolescentes:⁷

- Participan en una colectividad organizada, transformadora del medio y que se comunica.
- Toman conciencia de su pertenencia a un proceso histórico, con el desarrollo de las nociones de pasado, presente y futuro.
- Perfeccionan sus destrezas afrontando tareas de mayor complejidad, mediante un paulatino avance del proceso intuitivo al lógico.
- Consolidan su proceso de socialización desarrollando una mayor autonomía de la familia e insertándose en un grupo de compañeros.

Este desarrollo evolutivo del niño ha sido estudiado por distintos autores, tal y como se refleja en el siguiente cuadro-resumen:

⁶ op. cit. Pág, 128

⁷ Elaborado a partir de SÁNCHEZ INIESTA, Tomás. *Propuestas de secuencia. Co-nocimiento del Medio.* Ed. Escuela Española/MEC. Madrid, 1992. Pág, 186.

Estadios	Noción de espacio		Noción de tiempo			Nociones Sociales	
Piaget	Piaget	Hannoun	Piaget	Hannoun	Pozo	(Deval)	
Preoperatorio (2-7 años)	Topológico	Vivido	Personal	Vivido	Personal	Aisladas	
Operatorio Concreto (8-11)	Proyectivo	Percibido	Impersonal	Percibido	Convencional	Sistemas de conjunto	
Formal-abstracto (12)	Euclidiano	Concebido	Abstracto	Concebido	Histórico	Sistemas múltiples	

1. (Cuadro resumen sobre desarrollo de nociones sociales en el niño, según Friera⁸).

Sin embargo, este planteamiento sobre el desarrollo cognitivo de los niños no debe tomarse como algo cerrado e inamovible. Es evidente que habrá niños que alcancen el estadio formal antes y otros después. En todo caso, estamos de acuerdo con Comes y Liceras Ruiz cuando afirman la importancia de la instrucción, la experiencia y el contexto social en el desarrollo de estas capacidades⁹.

De acuerdo con esto, planteamos la posibilidad de realizar actividades que se anticipen al desarrollo cognitivo espontáneo de los alumnos, ya que es claro que éstas no se desarrollan de forma lineal, sino que se van solapando «de forma que aún sin dominar las destrezas de un estadio ya maneja las del siguiente, hasta llegar a dominarlas por completo en la etapa de las operaciones formales»¹⁰.

Estas actividades se basan en el estudio de un espacio, desconocido por el alumno, y su evolución y transformación a lo largo del tiempo, fruto de la intervención de la colectividad humana que se ha asentado sobre el mismo. Se trata de una actividad adaptada para los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria, quizás del último curso, en el que los alumnos deben desarrollar habilidades espaciales tales como realizar recorridos en espacios no conocidos previamente, aplicando sus capacidades de orientación con o sin brújula y ayudados por un mapa. Deben ser capaces de realizar croquis temáticos de esos espacios recorridos y de comparar distintos tipos de información gráfica y fotográfica.

10 LICERAS RUIZ: op. cit. Pág, 105.

⁸ FRIERA SUÁREZ, F. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Ed. De la Torre. Madrid, 1995. Pág, 104

⁹ LICERAS RUIZ: op. cit. Pág, 105 y COMES, P.: op. cit. Pág, 174

En palabras de Pilar Comes¹¹ «Los alumnos deberían poder conseguir completar su proceso de descentración espacial con la aplicación con autonomía, y sobre espacios no observados directamente, del esquema de orientación espacial cardinal (...) La actividad de orientarse en espacios abiertos debería ser muy frecuente durante este ciclo. (...) Así mismo, es interesante que constaten las implicaciones que tiene la orientación del espacio en la vida social (...).

2.1. Objetivos

- Generales del ciclo:

- Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
- Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.
- Reconocer en los elementos del medio social los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo. Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.
- Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio social y natural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos...).
- Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con los elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.

¹¹ COMES, P. (1997): op. cit. Pág, 179- 180.

- De la actividad

- Potenciar la adquisición de la noción de tiempo histórico y su plasmación en ejes cronológicos y secuencias temporales.
- Desarrollar la capacidad de orientación y desplazamiento en el espacio mediante el uso de planos sencillos.
- Desarrollo de la capacidad de observación, a partir de textos sencillos y de pistas, de imágenes, edificios, orientación de fachadas, plazas...
- Iniciación al proceso deductivo, inducido a partir de planteamientos de sencillas hipótesis y de la aportación de información básica que deberán utilizar para este fin.

2.2. Insercción en el curriculum¹²

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES	
□ Bloque «El Paisaje»: □ Asentamientos humanos y redes de comunicación:	□ Elaboración e interpretación de planos y mapas sencillos.	☐ Interés y curiosidad por el paisaje y sensibilidad y respeto hacia su	
adaptación al paisaje y su modificación por las	☐ Utilización de planos para orientarse y desplazarse en	conservación. Respeto por el patrimonio	
personas. Organización del territorio. Bloque «Población y actividades humanas»	el espacio. Lectura e interpretación de fotos aéreas correspondientes a paisajes	cultural de la comunidad e interés por su mantenimiento y recuperación.	
☐ Trabajo y profesiones de la Comunidad.	conocidos. □ Localización en el mapa de	☐ Valoración y respeto por las costumbres y formas de	
□ Bloque «Cambios y Paisajes históricos»	agrupamientos de población.	vida de nuestros antepasados.	
 Aspectos básicos del tiempo histórico Unidades de medida temporales 	□ Utilización de ejes cronológicos □ Iniciación en la recogida de información sobre el	□ Valoración de la Historia como un producto humano y del papel que juegan las personas como sujetos	
 Evolución de algún aspecto básico de la vida cotidiana: vivienda, trabajo Fuentes para la 	pasado a partir de restos arqueológicos, imágenes, obras de arte y textos escritos sencillos.	activos de la misma. Ualoración y conservación de los restos histórico-artísticos presentes en el	
reconstrucción del pasado Vestigios del pasado en nuestro medio		medio, como fuentes de información sobre las historias de nuestros antepasados.	

¹² Elaborados a partir de AA.VV. Propuestas de Secuencia. Conocimiento del Medio. Ed. Escuela Española. MEC. Madrid, 1992.

3. ESTRATEGIAS

La actividad planteada tiene un carácter fundamentalmente procedimental, basada en la observación de un espacio concreto, a través de la cual, se pretenden desarrollar habilidades espaciales como la orientación, medida y localización. A través de esta actividad y por medio de lo que Comes¹³ denomina «situaciones- problema» los alumnos van descubriendo la evolución en el espacio y en el tiempo de un núcleo urbano, no necesariamente conocido por los alumnos: Santillana del Mar.

La actividad se presenta en un cuadernillo, dividido en tres apartados:

- 3.1. Para el profesor: Se incluye una pequeña información sobre el origen, evolución histórica y estructura urbana de Santillana del Mar. Consideramos que es fundamental un buen trabajo de elaboración de información para el alumno. Por supuesto, este material hay que adaptarlo a su nivel de capacidad, pero es el punto de partida de cualquier actividad de este tipo. Sería conveniente trabajarla antes de la visita con el fin de iniciar a los alumnos en el conocimiento conceptual.
- **3.2. Para el alumno:** Se trata de un cuadernillo de campo dividido en dos partes:
 - a) Juego de descubrimiento, localización y orientación: A través de una serie de pistas, los alumnos, divididos en grupos, deben encontrar los relieves, escudos o casas cuyas pistas se les aportan. Con esta actividad se trabajan capacidades como la orientación, utilizando tanto el esquema corporal como el cardinal, la localización de objetos y su ordenación en el espacio a través de un procedimiento de observación y de trabajo en grupo.
 - b) Cuadernillo de imágenes: Como no se trata de que el alumno conozca de antemano la villa de Santillana, se

¹³ COMES, P. (1997): op. cit. Pág, 160.

le entrega un anexo de imágenes comentadas, donde encontrará toda la información que necesita para resolver el juego. Es importante que los miembros del grupo sepan dividirse el trabajo y actuar de forma conjunta. ¡Esta información se le entregará a los alumnos en el momento de comenzar el juego!. No antes.

- c) Fichas: Se adjuntan unas fichas muy sencillas que los alumnos deberán rellenar cuando se les pide, siempre a lo largo de la visita. Con la información recogida en estas fichas se podrá trabajar después en el aula sobre relaciones causales, analogías y diferencias, etc...
- 3.3. Para el trabajo posterior en el aula: Es importante la reiteración como forma de aprendizaje. Para ello, planteamos una actividad posterior en el aula, en la que los alumnos recapitulan lo trabajado, relacionando distintos aspectos de la información recogida, utilizando distintos recursos:
 - a) Plano: Se trata de completar de nuevo el plano de Santillana pero esta vez con imágenes; para ello, se incluye un *album de fotos*, que los alumnos recortarán y pegarán en el mismo, guiándose por el plano que completaron en la visita.
 - b) Eje cronológico: Se trata de colocar en un eje cronológico los edificios que han localizado en el plano, en el periodo histórico correspondiente, así como los estilos artísticos a los que corresponden. Esto les permitirá trabajar con la secuenciación temporal en distintos planos: tiempo cronológico y tiempo histórico.
 - c) Trabajo deductivo: A partir de las fichas que han rellenado durante la visita, podría plantearse alguna actividad deductiva, cuya elaboración dejamos al criterio del profesor.

Creemos que en esta etapa, los estudiantes están en condiciones de plantearse pequeñas explicaciones causales, tal y como plantea

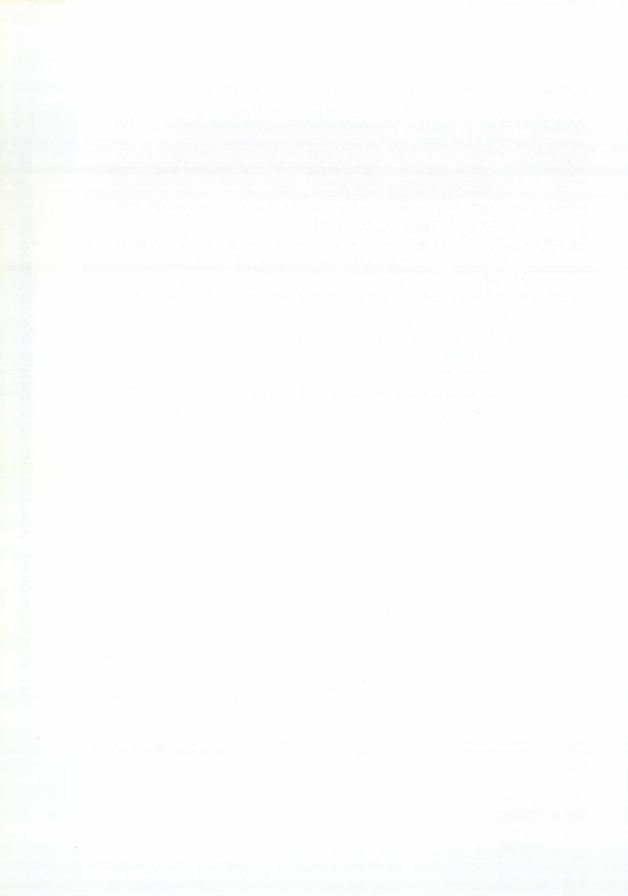
Liceras Ruiz «Es muy importante que, a finales de la E. Primaria, empiece a trabajarse la capacidad de formular hipótesis, (..) aún a riesgo de que los alumnos puedan plantear explicaciones peregrinas acerca de los procesos sociales, pero es muy importante que se vayan acostumbrando a buscar explicaciones y relaciones causales en el mundo social, y a intentar ponerlas a prueba»¹⁴.

4. EVALUACIÓN

No pretendemos diseñar un modelo de evaluación de esta actividad, pero creemos que debería tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Interés mostrado durante la visita
- Capacidad de trabajo en grupo
- Claridad en la ordenación de la información recogida, tanto en la visita como en el trabajo en el aula.
- Capacidad de realizar pequeñas deducciones, a partir de la información recogida y ordenada.

¹⁴ LICERAS RUIZ, A: op. cit. Pág, 87.



BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.: Propuestas de Secuencia. Conocimiento del Medio. Escuela Española. MEC. Madrid, 1992
- BENEJAM, P. y PAGÉS J. (coord.), COMES, P. y QUINQUER, D. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Ed. Horsori. Barcelona, 1997.
- FRIERA SUÁREZ, F.: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia. Ed. De la Torre. Madrid, 1995.
- LICERAS RUIZ, A.: Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica. Grupo Editorial Universitario. Granada, 1997
- TREPAT, C. y COMES, P.: El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Graó. Barcelona, 1998.

ANEXO: CUADERNILLO DE TRABAJO Cuando las piedras hablan... Santillana del Mar¹⁵

De Cenobio a Colegiata

Aunque las tierras de Santillana fueron testigos privilegiados de las andanzas de nuestros antepasados de Altamira y, posteriormente, del paso de las legiones romanas, no será hasta el siglo IX cuando tengamos referencias escritas de su existencia como núcleo de población.

Entre los siglos VIII y IX, una pequeña comunidad religiosa benedictina fundó un pequeño cenobio, bajo la protección del reino Astur, en un llano llamado *Planes*; coincidiendo con el lugar donde, según la leyenda, fueron hallados los restos de Santa Juliana de Bitinia. Fue ésta una joven martirizada en las lejanas tierras de la actual Turquía, en tiempos del emperador Diocleciano. Su nombre se le dará primero al pequeño monasterio y posteriormente a la propia villa (*Sancta Illana*).

Desde el siglo IX, fue consolidándose el poder económico del monasterio y la importancia de Santillana como centro religioso, debido a las continuas donaciones de tierras por parte de fieles devotos y al hecho de que el ramal costero del Camino de Santiago pasaba por sus tierras. Este esplendor espiritual y material se vio favorecido al concederle el rey Alfonso I, «fuero» en el año 1045. Por este privilegio, la villa de Planes se convirtió en señorío jurisdiccional del Monasterio de Santillana.

En el siglo XII el monasterio recibirá un nuevo privilegio, esta vez por parte del rey Alfonso VIII y su esposa Doña Leonor, al serle otorgado el estatuto jurídico de «villa» y el fuero de la villa de Santander. Será en este documento donde se le dé por primera vez el nombre de Santillana. Fue en este momento cuando el monasterio se transformó en Colegiata, haciéndose cargo de la misma los canónigos de la orden de San Agustín.

Del poder religioso al poder civil: capital de la Merindad de las Asturias de Santillana

Durante el siglo XIII, el poder de la colegiata va decayendo, al convertirse en dependiente de la diócesis de Burgos. Esta decadencia

Las referencias históricas y artísticas de este capítulo, han sido elaboradas a partir de la bibliografía citada.

es paralela al ascenso nobiliar en la villa, al convertirse ésta en capital de la Merindad de las Asturias de Santillana y sede permanente del Merino (representante del poder real).

En el siglo XIV, Alfonso XI otorga la villa en señorío a Don Gonzalo Ruiz de la Vega, perdiendo así la abadía buena parte de sus vasallos y de su poder. Una de sus descendientes, Doña Leonor de la Vega, se casará con Don Diego Hurtado de Mendoza Mayordomo Mayor y Almirante Mayor de la Mar, y en 1444 su hijo Don Íñigo López de Mendoza se convertirá en el primer Marqués de Santillana, por concesión de Juan II, como recompensa a los servicios militares prestados a la corona.

Esta transformación jurídica dará lugar al asentamiento en la villa de familias nobles y de las llamadas «hidalguías de linaje» entre las que destacan cuatro importantes: Barreda, Polanco, Velarde y Villa; y otras de menor rango pero con abundante presencia en la villa: Valdivielso, Sanchez Tagle, Peredo y Bustamente. Todos ellos han dejado sus huellas en Santillana a través de casonas, casonas-palacio y torres de extraordinaria factura.

El «Pleito de los valles» y la decadencia de Santillana

A mediados del siglo XVI, las comunidades rurales de los valles de la Merindad lograron sentencia favorable en su pleito por separarse de la jurisdicción de Santillana. La pérdida de estos territorios supuso el estancamiento y retroceso de la villa, al quedar aislada administrativamente y limitada al señorío de la Vega. Este aislamiento se mantendrá hasta finales del siglo XVII y primera mitad del XVIII, con la llegada de familias hidalgas enriquecidas, provenientes de las américas. A esta época, corresponden las casonas-palacio más imponentes de la villa: Casa de los Hombrones, Casa de los Tagle y Casa-palacio del Marqués de Benemejís.

Una villa anclada en el tiempo: El traspaso del peso económico a Torrelavega

A partir del siglo XIX, Santillana deja de ser el centro económico de la comarca, al perder su mercado de ganado, que pasa a Torre-

lavega. Desde este momento, la villa se estanca en su crecimiento y se duerme en el tiempo hasta la segunda mitad de siglo. Será entonces descubierta por los escritores románticos que empiezan a cantar sus excelencias artísticas, su silencio y su quietud. A finales del siglo, (1889), es declarada Monumento Histórico-artístico. Diez años antes, 1879, Marcelino Sanz de Satuola había descubierto la bóveda de los Bisontes en la Cueva de Altamira. La piedra de Santillana se había convertido en testigo privilegiado de la Historia.

Señores y labriegos configuran el espacio de la villa

Villa, no aldea

El título de «villa» era otorgado, en la Baja Edad Media y durante los siglos posteriores, a núcleos de población cabeceros de un territorio más amplio formado por aldeas, barrios y caserías. Esto suponía la presencia en la misma de instituciones de gobierno y el desarrollo de actividades de gestión sobre estos territorios dependientes, adquiriendo funciones de capitalidad sobre ellos.

Núcleo original: campesinos y clérigos

En el caso de Santillana, la protección del reino Astur primero, y la de los reyes de Castilla después, provocó la atracción de campesinos dependientes de la Abadía, que fueron alzando las primitivas casas del casco; probablemente, como en los demás núcleos rurales, chozas de varas de avellano trenzadas y cubiertas de barro, sustituidas después por otras más sólidas con entramado de madera como sustentación y cubierta de paja. Junto a ellas se elevaban el palacio del Abad, al lado del monasterio románico.

Territorio de hidalgos: el poder civil

También atrajo la villa a numerosos hidalgos que se hicieron poco a poco con la propiedad de la tierra y que, junto con el clero dependiente de la Abadía, actuaron como elemento aglutinante de una población dedicada a actividades no agrarias. Comerciantes y artesanos encontraban aquí mayores facilidades para el ejercicio de sus negocios, por el hecho de que los habitantes de la Villa contaban con li-

bertad de comercio y con un mercado semanal. Santillana se convertía así en centro de servicios de una amplia comarca rural.

Aquí radica la supremacía social y económica de Santillana que, inmediatamente, se convirtió en el lugar de residencia del grupo social dominante en la villa y su territorio: la nobleza.

Durante los siglos XIV y XV, a medida que consolidaban su poder, se fueron construyendo torres señoriales, como las del Merino, de Don Borja (Barreda) o casonas de piedra (de los Velarde y los Villa), con una finalidad defensiva en el sitio más alto y dominante de la villa. Posteriormente, (siglos XVI al XVIII), se edificaron la mayor parte de las casas que hoy subsisten en el espacio comprendido entre la Colegiata y el Campo de Revolgo. De esta manera se configuró la fisonomía que tiene el casco histórico en la actualidad.

La rúa del rey: arteria aglutinadora del caserío

El plano primitivo consistía en una sola calle, la rúa, o rúa del rey, que ascendía desde la Iglesia Colegial, construida en el Hondón, hacia el antiguo lugar de Planes, en el sur. Actualmente, esta antigua calle se descompone en otras cuatro correspondientes a otros tantos tramos (Calles del Río, del Cantón, de la Carrera y de Santo Domingo), donde se localizan las casas hidalgas más importantes y antiguas de la Villa.

Posteriormente, en la trasera de dicha rúa se ubicó el espacio donde se celebraban el mercado semanal y las ferias anuales, convertido en una plaza franqueada por las torres del Merino y de los Barreda. A partir de dicha Plaza del Mercado (hoy plaza de Ramón Pelayo), centro económico y del poder civil de la villa, fueron surgiendo nuevas calles de unión con el Hondón, la del Racial, con la zona más elevada, al norte, la calle de los Hornos, con la rúa (Juan Infante) y con el Campo del Revolgo, zona de celebración de torneos, hacia el sur.

Fuera del casco, quedaban los edificios que albergaban a las órdenes religiosas instaladas en la villa a finales del siglo XVI y en el XVII: Los conventos de Regina Coeli y de San Ildefonso, de religiosos dominicos y dominicas respectivamente, y las instituciones hospitalarias, la Hospedería de Peregrinos y Transeúntes, el Hospital de la Misericordia y el de San Lázaro de Mortera.

La casa: solar rural

A imitación de la casería rural montañesa, las casas de Santillana responden casi en su totalidad a una estructura similar: casa de dos plantas precedida de un espacio sin construir, plaza, y otro más amplio en la parte trasera, corral (hoy convertido en patio o jardín). Los balcones de hierro y las balconadas de madera (solanas), constituyen un elemento característico de la villa y respondieron en su momento a una doble función: decorativa, en el caso de las casas de la nobleza, y práctica en el caso de los labriegos (en las «solanas» se colgaba el maíz para secarlo). Los blasones, en el caso de las viviendas nobles, terminan de configurar la personalidad del caserío.

ACTIVIDAD 1

La Colegiata:

Estáis ante la Colegiata de Santa Juliana. Se levantó durante los siglos XII y XIII, sobre los restos de un monasterio más antiguo, en **estilo románico**. Durante más de doscientos años, fue el centro religioso y político de la villa, ya que de ella dependían numerosos campesinos que pagaban tributos al abad del que eran vasallos.

La arquitectura románica se reconoce porque utiliza arcos de medio punto, bóvedas de cañón y bellas columnas con capiteles tallados, con figuras humanas, animales o con motivos vegetales.

La Colegiata tiene dos partes importantes: la **Iglesia** y el **claustro**. El espacio de la iglesia se divide en tres espacios o **naves**, separados por pilares; la central más ancha y las dos laterales más estrechas. Cada una de las naves se cierra en la cabecera con un muro semicircular llamado, **ábside**.

La portada, el interior de la iglesia y los capiteles del claustro están decorados con **relieves** (dibujos de personas, animales o vegetales) tallados en la piedra.

La razón de estos relieves es muy sencilla: en la Edad Media, la gente no sabía leer ni escribir; por tanto, la Iglesia enseñaba la religión de una manera visual, a través de dibujos que la gente interpretaba. Estos dibujos se esculpían en los capiteles y cuentan historias de la Biblia, aventuras de caballeros, monstruos que representaban el mal, ángeles que representaban el bien y demonios.

«Historias talladas en piedra» Actividad de orientación, localización en el espacio y observación:

Se trata de que encontréis los relieves que representan las historias narradas en los siguientes textos. Ellos os servirán como pistas para la búsqueda.

Para esta actividad, deberéis utilizar el plano de la Iglesia y el plano del Claustro ¡COMENZAMOS!

Conocemos la Iglesia

1. Al entrar en la Iglesia, debéis situaros en la nave sur y caminar hacia el ábside, allí encontraréis el relieve que buscáis y que representa la siguiente narración:

«... Por orden del prefecto sacaron a la prisionera de la cárcel, pero Juliana, sin soltar al diablo, se lo llevó consigo, tirando de él como se tira de una bestia mediante un ramal (una cuerda o cadena). El diablo caminaba tras de ella lleno de vergüenza...»

Cuando lo encontréis, **señaladlo** en el plano mediante una flecha y **poned el nombre** del relieve.

2. Volved sobre vuestros pasos **hacia los pies de la Iglesia** y buscad un nuevo relieve utilizando la <u>siguiente pista</u>:

«Allí donde el agua sagrada del bautismo se echa sobre la cabeza de los nuevos cristianos, el profeta Daniel es rodeado por dos leones que no se atreven a devorarlo».

¿Lo habéis encontrado? Si es así, señaladlo en el plano y dibujadlo en este recuadro:

3. Dirigíos a la **nave norte**, caminad de nuevo hacia el **ábside**, y localizad el relieve que responde a la siguiente <u>descripción</u>:

«La madre sustenta a su hijo en el regazo. Ella es el trono del rey de los cielos, enviado a la tierra para salvar a los hombres».

Cuando lo localicéis, preguntad a vuestros profesores el significado de esta representación sagrada y anotadlo en el recuadro: 4. Ahora nos situamos en la nave central, ante el altar mayor de la Iglesia. Allí veréis un gran retablo con pinturas y esculturas. Observad la parte de abajo, donde veréis talladas las figuras de cuatro hombres, tres de ellos acompañados por un animal y el cuarto, acompañado por un ángel. Se trata de los cuatro evangelistas, acompañados cada uno de ellos por su símbolo: San Mateo (ángel), San Marcos (león), San Lucas (toro) y San Juan (Águila).

Dibujad una plantilla y **situarlos** en ella **señalando** el símbolo que les acompaña

Aprovechad para observar en el retablo las pinturas que cuentan el martirio de Santa Juliana, comprobaréis que aparecen dos personajes iguales que los del primer relieve que encontrasteis. ¿Qué dos personajes son?

Vamos al Claustro

Volved a la nave norte y encontraréis la puerta de acceso al **Claustro**. Una vez allí **girad a vuestra izquierda** y os encontraréis en el **lado sur**.

Observad los arcos de medio punto, sujetos por pares de columnillas con capiteles tallados. Cada uno de esos capiteles cuenta una o varias historias (por eso se llaman **capiteles historiados**). Vuelvo a recordaros que esta era la manera de enseñar la Biblia y de contar historias a un pueblo que no sabía leer. En esta parte de la búsqueda, debéis encontrar e identificar las escenas que a continuación se os dan como pistas. Leedlas atentamente y os resultará muy fácil. Una vez lo hayáis encontrado, señaladlo con su número correspondiente en el plano del claustro.

Escena n.º 1: «...El rey, entonces, al sentirse amenazado, no tuvo más remedio que entregarles a Daniel. Ellos lo arrojaron al foso de los leones donde permaneció seis días... Pasados siete días el rey vino a llorar a Daniel; se acercó al foso miró y descubrió que Daniel estaba allí sentado...».

¿Lo habéis encontrado? ¿No os parece que esta escena ya la habéis visto en otro lugar de la Colegiata?, escribid dónde la habéis visto:

Escena n.º 2: «...Junto a la cruz estaban su madre María y María Magdalena (...) Entonces José de Arimatea fue y tomó el cuerpo de Jesús (lo bajó de la cruz) ayudado por Nicodemo».

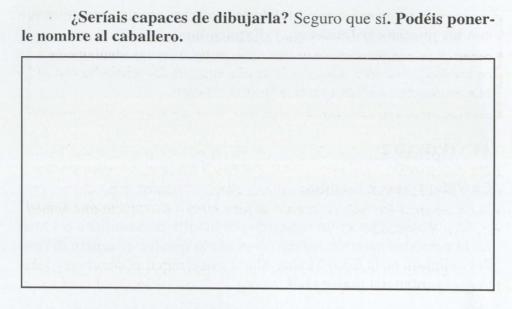
Cuando lo hayáis encontrado preguntad a los profesores con qué nombre se conoce este pasaje de la Biblia. **Anotadlo:**

Escena n.º 3: « Bajaba un día Sansón a Timná y, al llegar a las viñas de Timná, le salió al paso un cachorro de león rugiendo. El espíritu del Señor invadió a Sansón y desgarró con las manos al león como si fuera un cabrito».

(En este caso Sansón, además de tener el pelo largo, lleva puesta una corona). ¡Vaya pista! eh?

En la parte interior derecha de este capitel hay una escena que no es religiosa. **Describidla:**

Escena n.º 4: «...Y el caballero, desde su caballo, atraviesa con su lanza al monstruo...»



Escena n.º 5: «... Porque llegará el momento en que todos los muertos oirán su voz, y saldrán de sus sepulcros. Los que hicieron el bien resucitarán para la vida eterna pero los que hicieron el mal, resucitarán para su condenación».

¡Ahí va otra pista!: Un ángel acoge bajo sus alas las cabezas de los justos, mientras, San Miguel lucha con el demonio para que no le arrebate a las almas de los hombres.

¿De qué pasaje de la Biblia se trata? Si no lo sabéis, **pregúntadlo**:

Como podéis ver, hace muchos años los hombres contaban historias con dibujos y relieves, sin palabras. En la actualidad también se dicen cosas con dibujos, sin palabras, y todo el mundo las entiende. ¿Podríais poner un ejemplo?:

Al salir de la colegiata, por la puerta del claustro, podrán ocurrir dos cosas:

- a) Si es por la mañana, os encontraréis en una calle en sombras.
- b) Si es por la tarde, el sol os cegará los ojos.

¿A qué creéis que es debido?. ¿Acaso tendrá algo que ver
con los puntos cardinaleees?. Explicadlo:

ACTIVIDAD 2

La Villa: Casas y Escudos:

Vamos a hacer un recorrido por la villa de Santillana del Mar. En la actividad anterior, habéis conocido lo que fue el **centro del poder religioso** en la Edad Media. Ahora vais a recorrer, observar y localizar el **centro del poder civil**.

Entre el siglo IX y el XIV, los monjes y canónigos de la Colegiata de Santa Juliana fueron los señores de la villa. Mandaban en los cuerpos y en las almas de sus campesinos. Sin embargo, en el siglo XIV, perdieron gran parte de ese poder, que pasó a manos de otras personas que no eran monjes ni clérigos: **los nobles**.

Fueron éstos, caballeros que servían al rey en la guerra y le ayudaban a gobernar. El rey, en agradecimiento, les dio tierras y el poder de gobernar y juzgar a los campesinos. A partir de ese momento, se hicieron ricos y se construyeron grandes torres y casas, decoradas en sus fachadas con escudos. A veces, competían para ver quien hacía la casa o el escudo más grande. ¡Ahora los vais a comprobar!.

«La vivienda, testigo de una historia vivida»: Actividad de orientación, localización en el espacio y análisis de formas

La misión consiste en localizar, ayudándoos del plano y de la información que tenéis en el cuadernillo, las casas y escudos más importantes de la villa. Una vez localizados, <u>debéis situarlos en el plano</u>, rellenando los recuadros con la información que se os pide. En algunos casos, <u>deberéis rellenar también una ficha o dibujar</u>. ¡Ánimo!

¡Comenzamos el recorrido!

Partiendo de la fachada de la Colegiata, giráis **a la derecha**, rodeando el ábside exterior, y llegaréis a una plaza, es la *Plaza de las Arenas*; a la derecha, veréis un gran palacio con un escudo grande y otros más pequeños.

¿De qué palacio se trata?

Rellenad la ficha n.º1.

Volved hacia la plaza de la Colegiata y caminad unos pasos en **dirección sur**; en la <u>calle del río</u>, os encontraréis una casona cuya fachada se encuentra orientada al **oeste**, que presenta un gran escudo:

Describidlo:

¿A qué familia pertenece la casa?:

Seguimos hacia el sur y casi enfrente de la casa que acabáis de identificar, en medio de la calle, podréis ver una fuente con un lavadero y un **abrevadero.**

¿Por qué creéis que era necesario un lavadero público?

¿Con qué actividad está relacionado el abrevadero?

Vamos a iniciar el recorrido por <u>la calle del Cantón</u> y ahí va la **pista**:

Dos grandes hombres custodian su escudo y su fachada. En sus cintos dos pistolas desafiantes. En algún duelo uno de los dos ha perdido parte de una pierna.

Señalad su nombre en el plano

... Y a pocos metros otra casa, ésta, más sencilla en su fachada y en su escudo: Ave María, Ave María, se repite en sus escudos, sobre el arco apuntado de su puerta.

Dibuiad el escudo y colocad debajo el nombre de la mujer a

		•	ado y corocc	ia accajo c	i momore de	in illujoi u
quie	n perten	iecia				
Mary						
Jan Se						
Harry						
381						

Rellenad la ficha n.º 2

La calle asciende hacia la parte más alta de la villa, en lo alto, esta vez mirando al **este**, otra antigua casona lleva hoy el nombre de las cuevas prehistóricas cercanas. ¿Cómo se llaman?:

Doblad la esquina de esta casa y por un callejón accederéis a la antigua Plaza del Mercado. Éste es el auténtico centro vital de la villa. Aquí residía el **Merino**, representante del poder del rey. Aquí está su torre y otra más para ser dos, y el palacio que alberga el Ayuntamiento y otro palacio...

Vamos a localizarlas y a situarlos en el plano

Si os fijáis, en el suelo del centro de la plaza hay un triángulo rectángulo: dos catetos y una hipotenusa. Este triángulo será nuestra **pista:**

El **ángulo recto** nos lleva a la puerta de la <u>torre más antigua</u>; enfrente del **cateto menor** la <u>otra torre</u>, un poco más moderna, pero no mucho. Pon sus nombres en el plano y <u>rellena la ficha n.º3</u>.

En el lado de la **hipotenusa**, el palacio que alberga al Ayuntamiento. Este palacio tiene un escudo en la fachada pero este no nos in-

teresa. Buscad en el muro lateral y veréis el escudo de la villa de Santillana.

Buscad en vuestro cuadernillo el escudo y **leed** la historia que representa. Después seréis capaces de **describirlo** en pocas palabras:

Animales que lo rodean:

Personajes que hay en el centro:

Sitúate en el vértice superior del triángulo, **mirando hacia el norte** y disfruta de la belleza de esta plaza. **Gira** sobre tí mismo 180.º y podrás continuar el recorrido.

Pista: El bisonte da la espalda al águila y mira de frente al palacio.

Ya te habrás dado cuenta de que tienes que encontrar un **escudo** a espaldas del bisonte y una **casona** frente a él, la más grande y señorial de la plaza. **Sitúalos** en el plano y **rellena** la **ficha n.º4**.

¡Ánimo, que ya queda poco!

Bajamos por la calle Juan Infante y disfrutamos de las **casas** que bordean esta calle, **fíjate en ellas** y rellena la **ficha n.º5**.

Estamos ya en la placita que une la calle Juan Infante con la calle Santo Domingo. Al llegar a ella veréis de frente dos grandes casonas. **Fijáos** bien en la de la **derecha**, más bien en **su escudo** porque lo tenéis en el cuadernillo. A través de esta pista, podréis saber a qué familia pertenecía y **situarla en el plano**.

Observad sus balcones semicirculares, se llaman balcones púlpito; seguro que no los habíais visto en las otras casas. ¿Podríais dibujarlos?

			Man Flat	

Vamos saliendo de la villa, siempre en dirección sur, pero todavía quedan algunas cosas que ver. Por ejemplo: situaros en la acera de la izquierda (con cuidado, que es muy estrecha) y veréis el palacio más grande y lujoso de la villa. Perteneció a una familia muy rica que fue a hacer fortuna a América (por eso se les llamaba indianos). Sin embargo, el nombre del palacio no corresponde al de la familia; se trata de un nombre más bien árabe.

Situadlo en el plano

Terminamos el recorrido con una de las casonas más bonitas, que todavía hoy sigue conservando su aire rural. Se encuentra en la calle de Jesús de Tagle y su fachada, orientada al este, tiene un gran escudo, con dos grandes leones a los lados. Por cierto... ¿Cuál es el animal que más se repite en los escudos que habéis visto?:

La casa es un poco distinta a las que habéis visto en el casco urbano. ¿Podríais escribir esas diferencias?:

¡Por fin habéis terminado el recorrido!. Os merecéis unas carreras por el parque. Por cierto, si volvéis sobre vuestros pasos, otra vez hacia el norte, situado a vuestra izquierda os encontraréis uno. Es el campo de Revolgo, el lugar donde se celebraban los torneos en la época medieval, y donde también hubo en él una batalla.

¿Para qué se utiliza hoy?:

Como premio podéis celebrar en él un torneo, o una batalla... pero sin sangre ¡eh!.

El tiempo constructor del espacio: un modelo de estudio a través de Santillana del Mar

APÉNDICE DE FICHAS

FICHA N.º 1		
Tipo de vivienda:	Escudo:	
☐ Torre	□ Sí	
□ Casa	□ No	
☐ Palacio	□ Número:	
Materiales:	Número de ventanas:	
☐ Piedra	Orientación fachada:	
□ Ladrillo	□ Norte	
☐ Madera	□ Sur	
Número de cuerpos:	□ Este	
	□ Oeste	

FICHA N.º 2			
Tipo de vivienda:	Escudos:		
☐ Torre	□ Sí		
□ Casa	□ No		
□ Palacio	Número:		
Materiales:	Número de cuerpos:		
☐ Piedra	Orientación:		
□ Ladrillo	□ Sol		
☐ Madera	□ Sombra		
Arcos:	N.º de ventanas:		
☐ Apuntados	Función:		
☐ Medio punto	□ Antes:		
	☐ Ahora:		

FICHAN. 3			
Tipo de viviendas:	Arcos:	Número de cuerpos:	
☐ Torres	☐ Torre del Merino	Orientación fachada:	
☐ Casas	Medio punto	☐ Torre del Merino:	
☐ Palacios	Apuntados	☐ Torre D. Borja:	
Materiales:	☐ Torre D. Borja	Función:	
□ Piedra	☐ Medio punto	☐ Torre del Merino	
□ Ladrillo	☐ Apuntados	• Antes:	
☐ Madera	Escudos:	• Ahora:	
N.º de ventanas:	☐ Torre del Merino	☐ Torre D. Borja	
☐ Torre Merino:	• Sí No	• Antes:	
☐ Torre D. Borja:	☐ Torre D. Borja	• Ahora:	
	• Sí No		
Casa de Barreda-Brach	o: Materiales:	Balcones:	
Casa de Barreda-Brach	o: Materiales:	Balcones:	
Tipo:	☐ Piedra	☐ Hierro	
☐ Torre	☐ Madera	Madera:	
□ Casa	□ Ladrillo	Orientación fachada:	
☐ Palacio	N.º de cuerpos:		
	Escudo:	Función: Antes:	
	□ Sí		
	□ No	Ahora:	
	The state of the s		
FICHA N.º 5			
Tipo de viviendas:	Balcones:	Función:	
☐ Torre	☐ Madera	□ Vivienda	
□ Casa	□ Hierro	Comercio	

N.º de cuerpos:

☐ Hostelería☐ Cultura

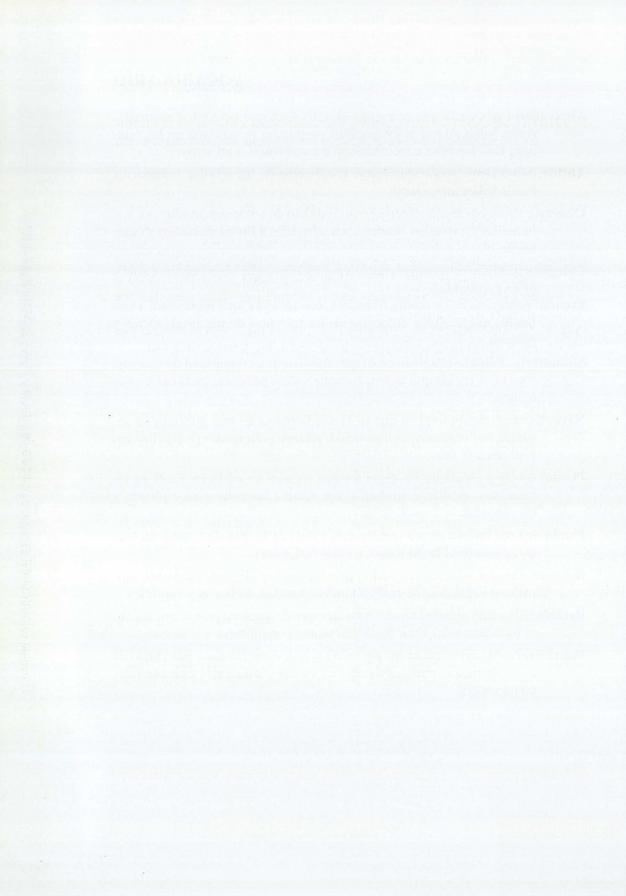
☐ Palacio

Materiales:

Piedra
Ladrillo
Madera

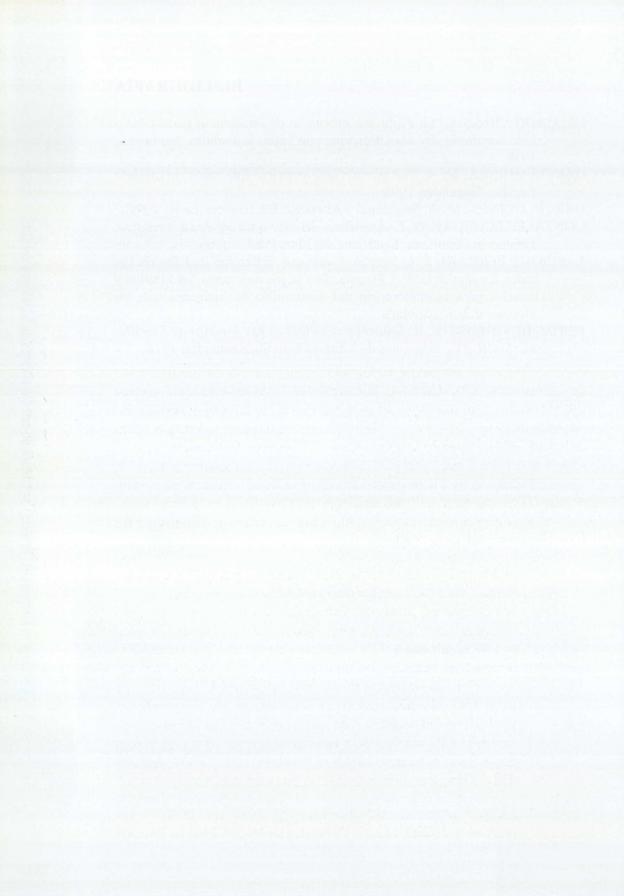
VOCABULARIO

- Abrevadero: pila en la que se recoge el agua para que beban los animales. Antes había en todos los pueblos porque no había agua en las cuadras. Está siempre conectada con un manantial o un arroyo.
- **Ábside:** Muro semicircular que cierra la cabecera de las iglesias románicas. Puede haber uno o tres.
- Claustro: Patio, cuadrado o rectangular, rodeado de arcos soportados por columnillas y capiteles. Suelen estar adosados a los monasterios y catedrales.
- Colegiata: Edificio religioso regentado por clérigos, que viven en sus casas y no en comunidad.
- Escudo: pieza tallada, en piedra o madera, con relieves, que representa a una familia noble. Suele colocarse en las fachadas de las casas, torres y palacios.
- **Monasterio:** Edificio religioso en el que convive una comunidad de monjes, bajo unas reglas que deben cumplir todos: pobreza, castidad y obediencia.
- Nave: Espacio longitudinal en que se divide la planta de una iglesia: está separada por columnas (cilíndricas), pilares(poligonales) o por los dos soportes a la vez.
- Planta: dibujo a escala de los espacios que forman un edificio. En él se representan, mediante símbolos, los muros, las columnas y pilares y las cubiertas.
- **Planta de cruz latina:** planta que tiene la forma de la cruz de Cristo: un brazo longitudinal largo y uno, transversal, corto.
- **Relieves:** Dibujos tallados en piedra, que representan figuras humanas, animales o vegetales. Se realizan en las paredes, fachadas y capiteles.
- **Retablo:** Elemento arquitectónico, casi siempre de madera, que se coloca encima o detrás del altar. Suele decorarse con pinturas y relieves.
- **Románico:** estilo artístico de los siglos XI y XII, caracterizado por el uso de arcos de medio punto, bóvedas de cañón y columnas con capiteles como soporte.



BIBLIOGRAFÍA

- DELGADO VIÑAS, C. La evolución milenaria de un espacio rural cántabro. Santillana del Mar. Ediciones de Librería Estudio. Santander, 1998.
- GARCÍA GUINEA, M. A. *Cantabria. Guía artística.* Ediciones de Librería Estudio. Santander, 1996
- GARCÍA GUINEA, M. A. Santillana y Altamira. Ed. Everest. León, 1994
- GONZÁLEZ ECHEGARAY, C. Santillana del Mar a través de su heráldica. Fundación Santillana. Santillana del Mar, 1983
- LAFUENTE FERRARI, E. *El libro de Santillana*. Ediciones de Librería Estudio. Santander,1999. (De esta obra se pueden tomar los alzados y escudos para la elaboración del cuadernillo de imágenes que los alumnos deben manejar).
- PÉREZ-BUSTAMENTE, R. Señorío y vasallaje en las Asturias de Santillana (S.XIII-XV). Ediciones de Librería Estudio. Santander, 1978.



LA INTERPRETACIÓN DE LAS IMÁGENES ESPACIALES

Pilar Comes Solé
Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de las didácticas específicas, en este caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, es compartir con los docentes los cambios, las reorientaciones que parecen conveniente introducir en las aulas para resolver los problemas didácticos planteados. Con esta voluntad, hemos tratado de organizar el presente trabajo en torno a cuatro cuestiones que entendemos engloban actualmente algunos de los interrogantes que los docentes tienen, y la didáctica de la geografía se plantea, respecto al estudio del espacio geográfico y la interpretación de las imágenes espaciales como saber escolar significativo para los ciudadanos del siglo XXI.

- 1. ¿ Qué imágenes espaciales, qué mapas y a qué escala debemos enseñar a interpretar el espacio geográfico? Sabemos que las imágenes espaciales a utilizar en el aula actualmente aún están condicionadas por la ordenación geocéntrica aplicada en los currícula de primaria. En torno a esta cuestión planteamos una secuenciación espacial no tan condicionada por el ámbito territorial sino más bien por una ordenación de menor a mayor complejidad de los conceptos y relaciones espaciales. Así, las imágenes espaciales a utilizar en el aula no deberían estar condicionadas por la escala geográfica, sino más bien por la legibilidad y comprensividad del documento cartográfico por parte del alumnado.
- 2. ¿A qué intencionalidad debe responder el diseño de las unidades didácticas de Conocimiento del Medio Social?

La forma en que utilicemos las imágenes espaciales dependerá también de la orientación, la intencionalidad de las clases de Conocimiento del medio social. Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de que las actividades de aprendizaje se orienten no tanto a la simple observación del espacio, sino a intensificar la implicación social de los alumnos, su compromiso con la comunidad local, como ciudadanos. En la segunda parte, tratamos la importancia que a nuestro parecer tiene el diseño de unidades didácticas que conduzcan a establecer puentes de contacto entre la comunidad escolar y el conjunto de la sociedad, lo que favorecerá que el alumnado desarrolle una mayor implicación con su entorno social.

- 3. ¿Cómo abordamos la complejidad del contenido espacial en el aula? La geografía escolar nos remite básicamente al estudio del espacio. El espacio es una entidad mental compleja en la que incide de forma importante la cosmovisión del individuo, sus representaciones previas. Estas representaciones personales del espacio no sólo deben considerarse desde la perspectiva lógica, atendiendo la evolución de las capacidades de coordinación espacial, sino también desde una perspectiva más amplia, donde las percepciones personales se consideran el producto de la aplicación de teorías sociales implícitas en marcos de relaciones espaciales que se producen en diferentes contextos.
- 4. ¿Qué papel juega y cómo aplicamos la graficidad espacial en la enseñanza y aprendizaje del espacio Geográfico?. Para completar el marco explicativo haremos incidencia en el lenguaje visual vinculado a la enseñanza del espacio geográfico. Esta relación a menudo se ha identificado con la iniciación al mundo de los mapas, a la cartografía. Pero esta técnica de representación espacial no es el objeto en sí de la graficidad a desarrollar en la etapa de enseñanza primaria. La esquematización gráfica y los soportes vinculados a las nuevas tecnologías pueden combinarse y suponer una forma activa y práctica para facilitar la conceptualización espacial.

1. LAS IMÁGENES ESPACIALES OBJETO DE INTERPRETACIÓN EN LA ETAPA PRIMARIA

El estudio del medio se introdujo de forma generalizada en los currícula escolares en España coincidiendo con los años de transición política. La aprobación del Estado de las Autonomías tuvo también su reconocimiento a nivel escolar con el desarrollo de unos programas geoconcéntricos donde se establecía un orden de escalas para el estudio de los territorios. Se empezaba por el entorno inmediato del alumno: la escuela, el barrio, durante el ciclo inicial de primaria. Se pasaba al municipio y a la comarca en el segundo ciclo y se acababa con el estudio de la Comunidad Autónoma y del Estado español a los niveles de 5.º y 6.º.

Esta ordenación de la escala más grande a la más pequeña¹, de lo más próximo a lo más lejano, dice tener su soporte teórico en los estadios de Piaget. Se parte de la necesidad de basarse en la experiencia espacial de los alumnos para que construyan, en el momento evolutivo adecuado y a partir de la observación directa, los contenidos científicos. En nuestro país esta opción curricular, vinculada a la escuela activa y que deriva de unos planteamientos humanistas de la enseñanza, se ve reforzada por la oportunidad política. La secuenciación del espacio facilita que se haga normativamente un estudio detenido del medio comarcal y autonómico en la enseñanza, lo que sin duda sirve a la intencionalidad política para desarrollar una identidad territorial que no es sólo estatal (nacional, regional, local, comarcal...).

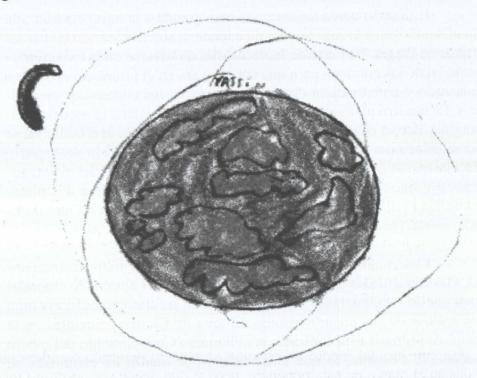
El acercamiento de la secuenciación de contenidos de enseñanza a las capacidades y representaciones previas del alumnado entendemos que no requiere tanto una ordenación en escalas geográficas como un análisis de sus cosmovisiones. El área de Ciencias Sociales en la etapa de primaria está centrada en el llamado Conocimiento del medio social. No obstante, lo que entendemos por medio ha cambiado, al igual que las estrategias didácticas en las que se debería centrar el trabajo escolar de este ámbito de contenido. El llamado medio o entorno de los alumnos no tiene por qué referirse necesariamente a la realidad geográfica más próxima en distancia real a ellos, ya que no es «per se»

¹ Aplicamos aquí el concepto de escala geográfica. Cuanto más grande es la escala más nos acercamos a la realidad, luego el espacio se representa con mayor detalle.

su espacio más vivido como componente básico de su experiencia espacial infantil.

El medio, desde una perspectiva cognitiva, es el complejo de ideas, informaciones, valores y sentimientos que componen la experiencia personal, donde el componente espacial, lógicamente, tiene un papel importante. Pero actualmente la experiencia personal espacial de nuestros alumnos se construye no sólo como producto de la percepción del espacio vivido directamente, sino también a partir de aquellas experiencias espaciales indirectas que los acercan a espacios imaginados y les aproximan a los espacios lejanos.

Para justificar lo que acabamos de decir presentamos una imagen curiosa.



Un alumno de siete años es capaz no sólo de representarse mentalmente, sino también gráficamente, la idea del planeta Tierra, donde se distinguen áreas continentales y mares, pero además en ella podemos observar como se representa con máxima claridad un satélite con sus órbitas alrededor del planeta. Ello parece demostrarnos que a una edad temprana la capacidad de representación espacial no está limitada por la dictadura de lo próximo, sino más bien por la complejidad cognitiva de espacios difíciles de aislar e identificar.

Un alumno de ciclo inicial es capaz de representarse el planeta y sus continentes porque los límites de estos espacios son claros, responden a una teoría de organización del espacio atomizado , dividido claramente en espacios-islas. En cambio, puede resultarle muy difícil advertir los límites de su municipio, de espacios más próximos geográficamente, pero más lejanos psicológicamente, porque implican mayor complejidad en su esquematización mental. Sus límites son mucho más difíciles de identificar. Es preciso contar con un pensamiento espacial complejo para conocer el entramado de relaciones espaciales que explican las características socioeconómicas de un municipio e incluso del mismo concepto político de municipio , comarca o comunidad autónoma, porque de otra manera lo único que se consigue es la transmisión de ideas descontextualizadas que sólo sugieren a los alumnos incoherencia, vacío y sin sentido, y con las que no pueden hacer otra cosa que memorizar mecánicamente.

Un pensamiento espacial elaborado exige el desarrollo de capacidades espaciales que implican aplicar múltiples interrelaciones espaciales para poder explicar racionalmente porque el territorio que tenemos más cerca tiene unas determinadas características y sobre todo este conocimiento se hace indispensable para poder pensar en cómo podría ser el futuro de ese territorio. Desde ahí, podríamos atrevernos a decir que la construcción del conocimiento espacial a realizar en la enseñanza primaria exige un proceso de reconstrucción no de lo próximo a lo lejano geográficamente hablando, sino más bien de las relaciones espaciales sencillas a las más complejas².

Llegar a proponer una secuenciación alternativa elaborada del conocimiento del medio en relación al espacio geográfico supera en mucho el marco de esta ponencia, pero si que puede ser oportuno iniciar una reflexión sobre el tema desde tres perspectivas:

² En este sentido, se han realizado recientes aportaciones como la Tesis doctoral del profesor Ignacio Nadal presentada en enero de 1999 con el título *La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en Primaria.* Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

- hacer un balance de las aportaciones más significativas de la psicología en torno al proceso de construcción del conocimiento espacial;
- 2. observar como se trabaja el espacio geográfico en la enseñanza primaria en otros países y qué planteamientos didácticos se derivan de los diferentes enfoques;
- considerar la incidencia que puede estar teniendo en la concepción de nuestros alumnos los cambios culturales y tecnológicos recientes.

1.1. La secuenciación espacial desde la psicología

Hay una gran cantidad de estudios desde la psicología que han tratado la cuestión de las dificultades de aprendizaje del conocimiento espacial. Para la psicología, el espacio es una entidad cognitiva muy relevante ya que las capacidades espaciales condicionan considerablemente la actividad humana. Y desde nuestro punto de vista, es imprescindible contar con la psicología para saber cuales son los obstáculos cognitivos y como funciona la lógica de los alumnos, en lo que hace referencia al conocimiento espacial y así poder prever unas secuencias didácticas adecuadas.

Se nos dice que tenemos unas capacidades espaciales potenciales que están condicionadas por la genética. El filósofo alemán Immanuel Kant ya argumentó que los humanos estamos dotados de unos
«esquemas a priori» es decir, unos moldes o esquemas primigenios espaciales y temporales que condicionan el procesamiento, ordenando la
información del mundo exterior. Por ello, al nacer nuestra mente no es
una página en blanco, ya tiene un «software» incorporado que sólo la
experiencia puede activar, regular y ampliar. Actualmente, a la vez que
se están haciendo avances tan notables en el conocimiento del cerebro
humano, se van conociendo también con más precisión las características de naturaleza biológica de las capacidades espaciales y como procedemos para percibir y procesar las imágenes del exterior³. Pero a la
vez, que las capacidades espaciales tienen una componente genética
también parece demostrarse que es la experiencia cultural, la instruc-

³ Un libro muy interesante desde este punto de vista es: BARLOW, H., BLAKE-MORE, C. I WESTON-SMITH, M. (eds). 1994. *Imagen y conocimiento. ¿Cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos?*. Editorial Crítica. Barcelona, 1994.

ción y el contexto, los que harán posible su desarrollo y su caracterización.

Desde la psicología cognitiva, Piaget i Inhelder⁴ hicieron una aportación muy valiosa y oportuna respecto a la evolución de los esquemas espaciales en las mentes infantiles. La síntesis de su teoría, aunque seguramente demasiado simplificada, es la que ha servido de fundamento teórico al modelo concéntrico del estudio del medio. Desde la perspectiva genética y evolutiva de la psicología piagetiana, nos demuestran que los esquemas espaciales van evolucionando en la mente infantil y nos presentan un modelo básico y universal de construcción de conceptos espaciales relativos a las propiedades geométricas del espacio.

Piaget y Inhelder demostraron que en la mente infantil se produce una progresiva diferenciación de propiedades geométricas del espacio. Este proceso de diferenciación se inicia partiendo de aquellas propiedades globales del espacio que son independientes de la forma y del tamaño de los objetos, las propiedades propias de una **geometría topológica**, donde los objetos se encuentran aislados en el espacio, o aunque conectados, las relaciones entre ellos no tienen en cuenta la proporcionalidad entre la distancia representada y la distancia real, así como no tienen en cuenta el punto de vista desde el cual se observa el objeto.

En una segunda fase los niños suman a las propiedades topológicas del espacio el segundo grupo de propiedades que según Piaget distinguen las mentes infantiles se trata de las denominadas **propiedades proyectivas.** Estas propiedades implican sobretodo tener la capacidad de predecir qué aspecto tendrá un objeto visto desde *distintos puntos de vista* o ángulos de visión. Esta evolución se hace paralelamente al proceso de descentración espacial o superación de la fase egocéntrica infantil.

Prácticamente de forma simultánea al desarrollo de las propiedades proyectivas se desarrollan las capacidades espaciales relacionadas con las propiedades de una geometría euclidiana. Las **propiedades euclidianas** ya consideran *el tamaño relativo de los objetos, la medida*

⁴ PIAGET, J. E., INHELDER, B. La répresentation de l'espace chez l'enfant. PUF. París, 1947.

del espacio y por lo tanto ello implica que los alumnos comprendan la trascendencia de la proporcionalidad en la representación de las distancias y las direcciones entre los objetos. Esta evolución en la capacidad mental de representación del espacio se ha observado y estudiado reiteradamente a través de los dibujos y descripciones que hacen los niños y niñas. A partir del análisis de estas representaciones se han realizado tipologías inspiradas en las tesis de Piaget. Un ejemplo de ello es la realizada por Catling (1978).

Las tesis de Piaget se han tomado excesivamente al pié de la letra, en lo que hace referencia a las edades en las que tiene lugar este proceso (entre los de 7 y los de 12 años). Por otro lado, sus afirmaciones sobre la importancia del aprendizaje por descubrimiento sirvieron de base para argumentar que era una banalidad pedagógica trabajar con los más pequeños espacios geográficos lejanos y utilizar mapas en los primeros cursos de primaria. La conceptualización espacial requiere, en este sentido, un proceso riguroso de trabajo basado en la experiencia espacial directa del propio entorno del alumnado⁵. De Piaget, en cambio, se olvida a veces que supo identificar y describir con detalle las características del pensamiento infantil que condicionan su percepción espacial: **el egocentrismo**, **el realismo intelectual y el sincretismo**. Estas características cognitivas que condicionan la percepción espacial son complejas, pero tratamos de sintetizar su significado en el cuadro siguiente.

La mente de las personas o la experiencia perceptiva que tenemos espontáneamente nos provoca una verdadera dictadura del «yo perceptivo», especialmente visible en las mentes infantiles. Esta dictadura perceptiva tiene tres características básicas:

- Es egocéntrica. Percibe el espacio de manera subjetiva, deformándolo de acuerdo con la lógica, los valores y la experiencia de quien percibe el espacio.
- Practica el realismo intelectual, percibiendo el espacio tal y como lo piensa más que como lo ve.
- Es sincrético. Confunde lo que es accidental con lo que es esencial del espacio. Un cambio de posición del objeto puede suponer un cambio de identidad.

⁵ En relación con la explicitación de este planteamiento del artículo de Antoni Zabala a la revista GUIX, n.º 75 (enero 1984), es una ejemplo de los que están más bien elaborados. También la síntesis que se hace en la introducción al libro *Migjorn. Exercicis d'exploració i representació de l'espai*, de la editorial Graó, 1987, redactada por Araceli Vilarasa.

Hannoun⁶, por otra parte ha sido otro autor de referencia obligada y que proporcionó oportunamente un esquema de secuenciación del trabajo escolar alrededor del espacio y del tiempo, en base al proceso evolutivo, derivado de las tesis de Piaget. Su esquema se utilizó de eje básico de muchas propuestas didácticas en los años 80 en nuestro país.

Etapas evolutivas de percepción espacial según Hannoun

- Etapa del espacio vivido: la etapa del aquí, en la cual el niño percibe el espacio a partir de lo que puede racionalizar con el movimiento de su propio cuerpo. Toca los objetos, recorre el espacio para poder tener conciencia de su existencia. Coincide con la etapa operacional (de los 2 a los 7 años).
- Etapa del espacio percibido: las capacidades de representación gráfica que ya tienen los alumnos les permiten racionalizar el espacio a través de sus dibujos o juegos con mapas muy sencillos (de los 7 a los 10 años).
- Etapa del espacio concebido: coincide con el inicio de las operaciones abstractas, lo que se relaciona con la capacidad de trabajar con mapas a escala pequeña y con poder establecer relaciones y generalizaciones (a partir de 11 años).

El esquema de Hannoun fue un argumento teórico más para defender la organización del conocimiento del medio según el modelo concéntrico: partir del espacio del entorno del alumno para ir alejándonos progresivamente. La aportación de Hannoun, que consideramos muy afortunada, es esta diferenciación clara y sencilla en función de como procesamos la información espacial. Los humanos, todos, desde los pequeños hasta los adultos, nos representamos el espacio a partir de «vivir» el espacio, observarlo, es decir «percibirlo» «, a través de los lenguajes gráficos o bien del lenguaje verbál, y «conceptualizarlo, es decir, pensar el espacio.

Pero este proceso de conceptualización espacial a partir de la experiencia y de una percepción condicionada por las ideas previas del

⁶ HANNOUN, H. (1977). El niño conquista el medio. Kapelusz. Buenos Aires. La influencia de Hannoun en los modelos de secuenciación de las actividades espaciales escolares se observa con intensidad hasta los inicios de la década de los 90. Nosotros mismos publicamos un artículo presentando un esquema de secuenciación de los conceptos cartográficos atendiendo el esquema de Hannoun en diciembre de 1991 en la revista *Perspectiva escolar*, n.º 160.

individuo entendemos que se produce tanto en la mente infantil como en la de los adultos. Aunque seamos unos adultos expertos y tengamos unas habilidades espaciales muy desarrolladas, cuando viajamos por primera vez a una ciudad la idea previa que tenemos de aquél espacio urbano desconocido puede ser tan deformada, incompleta e inconexa como la de una mente infantil, la experiencia de vivir en ella o de recorrerla nos hará reconstruir el esquema inicial transformándolo en un esquema comprensible, coordinado por las experiencias que tengamos al visitarla, por el impacto perceptivo que nos provoque y por la información (guías, mapas...) de que podamos disponer. Las diferencias entre el proceso que hace un experto del que hace un alumno de primaria se encuentran más en la capacidad de inferencia a ese espacio desconocido de unas pautas de interpretación y de esquematización de la información percibida por parte del experto que no en el proceso de conceptualización en si que es común en ambos.

Desde la psicología social, Moles identifica las relaciones entre los humanos y el espacio de dialéctica entre el «yo» y el mundo. Según este autor, los humanos conceptualizamos el espacio dividiéndolo, organizándolo y aproximándolo a nosotros, materializando sus subdivisiones de una forma convincente para nuestro pensamiento; porque el espacio no es isótropo, ni neutro. El espacio es un campo de valores. Supone la transposición de lo imaginario a lo real, más que de lo real a lo imaginario. Percibimos el espacio en función de nuestra visión del mundo, de nuestros valores y de nuestros intereses. Esta percepción personal contrasta con la del espacio geográfico entendido como extensión cartesiana, el espacio construido a través de la racionalidad científica de la geografía, la cartografía , que trata de aproximarse con la máxima precisión y rigor a la representación de un espacio mensurable mediante un sistema de signos convencionales, suponen unas representaciones compartidas por la comunidad científica, este es el espacio racionalizado.

Desde esta perspectiva, aprender a pensar el espacio supone un proceso de superación de la dictadura del yo perceptivo, aportando dosis de racionalidad científica pero sin la necesidad de renunciar a la imaginación y a la creatividad. Porque, después del predominio en la educación de unas pautas excesivamente conformadas por la inteligencia lógica, se van haciendo lugar poco a poco planteamientos que relativizan los esquemas lineales de la secuenciación de los contenidos es-

colares. Un ejemplo notable de esta tendencia lo encontramos en los trabajos de Kieran Egan⁷ quien reivindica para la enseñanza, una recuperación del trabajo sobre espacios imaginados y la utilización de la creatividad y de las imágenes mentales de los alumnos como motor de aprendizaje. Egan considera que los niños desde pequeños va tienen construido en su mente todo un aparato de conceptos abstractos organizados según parejas opuestas, (como la bondad/maldad, verdad/ mentira, grande/pequeño, próximo/lejano), que les sirve de teoría social base, según la cual actúan. En este sentido, Nadal demuestra de forma patente como la idea que tienen los alumnos de los primeros cursos de primaria sobre el espacio próximo se identifica con imágenes agradables. No consideran próxima a ellos o ellas la imagen de la pobreza y la marginación. Esto evidencia que la mente infantil tiene construido un concepto de espacio cargado de valores y prejuicios que también forman parte de su teoría espacial y en muchos casos suponen un obstáculo cognitivo tanto o más importante que el obstáculo perceptivo de carácter lógico-matemático que tanto se había justificado hasta hace poco, basándose en las tesis de Piaget.

En este sentido consideramos que la geografía escolar tiene el deber educativo de vencer la tendencia reduccionista que ha mostrado la didáctica del medio al tomar al pie de la letra las aportaciones de la psicología cognitiva de carácter lógico. También es preciso advertir que la psicología cognitiva de corte genetista es quien ha aportado un esquema más operativo para ayudar a ordenar las secuencias instructivas. Pero nadie duda que es preciso adaptar los planteamientos didácticos a la interpretación científica más conforme con el contexto sociocultural actual.

Entendemos que desde pequeños, los niños y las niñas son capaces no sólo de «vivir» el espacio, sino también de conceptualizarlo, desde el momento que son capaces de imaginarlo. Lo que cambia con la edad es la complejidad del sistema de signos (del lenguaje básicamente oral se pasa al uso del lenguaje escrito, de unos esquemas gráficos muy sencillos se pasa a utilizar mapas de legibilidad compleja. También entendemos que con la educación y la experiencia cambia la teoría espacial que rige los esquemas espaciales previos. De las rela-

⁷ Ver especialmente EGAN, K. Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Morata. Madrid, 1994.

ciones espaciales más sencillas, vinculadas a la concepción del espacio como conjunto de islas, donde las relaciones espaciales son físicas observables y mensurables, hasta una concepción sistémica y compleja del espacio, donde la realidad espacial es producto de una compleja red de relaciones de naturaleza económica, cada vez más virtuales, y por ello de naturaleza abstracta.

La secuenciación del contenido espacial escolar entendemos que no debe regirse tanto por la escala geográfica del espacio objeto de estudio como del tipo de relaciones espaciales que pueden llegar a comprender los alumnos.

En la etapa de primaria los alumnos pueden y entendemos que deben familiarizarse con globos terráqueos, espacios exóticos y no limitarse al estudio de los espacios próximos geográficamente. Para precisar que esquema progresivo podríamos proponer, vamos a proceder antes a tener en cuenta las secuencias que se proponen desde otros países.

1.2. Un cóctel de aportaciones desde otros ámbitos culturales

Tomaremos como ejemplos el National curriculum de Inglaterra y Gales, la perspectiva de Francia y la reflexión desde las antípodas: Australia8.

1.2.1. La geografía escolar en Inglaterra y Gales: un curriculum preciso y bastante estructurado

Como nos comenta el profesor David Boardman⁹, el año 1988 se aprobó una Ley de Reforma Educativa donde se dispone un currículum nacional común o nacional para Inglaterra y Gales que consta de tres materias troncales: inglés, matemáticas y ciencias y siete materias básicas: tecnología, historia, lenguas extranjeras, arte, música, educa-

9 BOARDMAN, D. «El curriculum nacional en Inglaterra y Gales». En Documents d'Anàlisi Geogràfica, n.º 21, 1993. Pág, 127-133.

⁸ La síntesis sobre la geografía escolar ateniendo las distintas perspectivas de Francia, Inglaterra y Australia lo hemos extraído básicamente del número monográfico de la revista Documents d'Anàlisi Geogràfica, n.º 21, 1993, Departament de geografía de la Universitat Autònoma de Barcelona, dedicado a la enseñanza de la geografía.

ción física y geografía. Cada materia consta de dos componentes básicos: los objetivos terminales (*Attainment Targets*) y los programas (*Programes of Study*).

En el caso de la geografía se establecen cinco tipos de objetivos terminales:

- Técnicas geográficas: 38 objetivos que se refieren básicamente al lenguaje cartográfico y a las habilidades de localización, orientación espacial, el trabajo de campo y la observación del tiempo atmosférico. Incluye la utilización de fotografías aéreas e imágenes satélite.
- Lugares (Geografía regional): los alumnos estudian los lugares en distintos contextos y escalas: local, regional, nacional, internacional y mundial. Este grupo de objetivos se especifican mucho más detalladamente que los otros bloques; se determinan los lugares y los países concretos a estudiar en cada etapa. El conocimiento de los lugares concretos se hace comparativamente. Tratan de encontrar su identidad, las similitudes y las diferencias entre los lugares. En la primera etapa (que correspondería aproximadamente con el ciclo inicial) se inicia el estudio del área local y por comparación se estudia otra localidad lejana. Se mantiene la estructura geocéntrica pero en el marco de un esquema comparativo entre la región propia y una de lejana.
- Temas geográficos:
- Geografía física: comprende el tiempo y el clima (la atmósfera), la hidrosfera, la litosfera y la biosfera.
- Geografía humana: uso de suelo, distribución de la población, modelos de ocupación, comunicaciones y actividades económicas.
- Geografía ambiental: problemas derivados de la interacción de la sociedad y el medio. Uso y abuso de los recursos naturales, características y vulnerabilidad de los medios y la gestión y protección del medio.

De estos últimos tres bloques de objetivos terminales, los maestros pueden escoger los contenidos más convenientes. No obstante, se fijan con más precisión los espacios que se estudian en el bloque de geografía regional. Esto demuestra la trascendencia que se otorga a este bloque de contenido y la complejidad que tiene decidir el ámbito espacial que será objeto de trabajo en cada etapa. Por el contrario, podemos observar un desinterés considerable en lo que hace referencia a los contenidos actitudinales comprometidos con unos valores sociales democráticos y de educación de los ciudadanos. Por otro lado, vemos como la lógica espacial de la disciplina es aún dominante en el currículum de Inglaterra y Gales, pero se rompe el esquema concéntrico ateniendo las escalas geográficas estrictamente.

A los alumnos de 5 a 7 años se les tiene que enseñar a:

- Localizar y conocer el nombre sobre el mapa de los países que forman el Reino Unido.
- Indicar en un mapa, de una forma aproximada, el lugar donde viven.
- Utilizar globos terráqueos, mapas y planos de diversas escalas.
- Estudiar la localidad de la escuela (la escuela y el entorno que rodea).
- Una localidad del extranjero que contraste con el Reino Unido (de un tamaño similar a la suya).

De los 7 a los 11 años se prevé que estudien:

- La localidad pero llegando ya al conjunto de las viviendas de los alumnos.
- Una localidad del Reino Unido que contraste con la suya.
- Una localidad de África o de América que tenga dimensiones similares a la suya pero mostrándola dentro de un contexto más amplio.
- Precisar localizaciones de continentes, océanos, los topónimos de los países de la Unión Europea y los países que forman el Reino Unido.
- Comparar las localidades y buscar aquellos aspectos que, tan a nivel físico como ateniendo los aspectos humanos y ambientales, las identifican.

Con este planeamiento parece advertirse una voluntad expresa de romper con el esquema concéntrico, planteando como alternativa un juego paralelo entre lo más local y lo más global.

1.2.2. La geografía escolar en Francia: la aportación de los modelos gráficos

En el ámbito del país vecino, Francia, la geografía escolar comparte área de conocimiento con la historia, disciplina de las ciencias sociales que tiene un afianzamiento escolar más claro, entre otras cosas porque buena parte de los docentes son historiadores. Pero en Francia, además de cursar la geografía y la historia, los alumnos tienen una asignatura específica de educación cívica, hecho que hace que los valores entorno a la ciudadanía se trabajen específicamente y de forma independiente de la geografía.

La geografía escolar francesa se está renovando recientemente en relación a la aplicación de las nuevas tecnologías y a la concreción curricular de una geografía temática, ligada a la percepción espacial y a la organización del territorio. La influencia de una disciplina científica y unos geógrafos profesionales, que han tenido un importante papel en la organización política y territorial y en la geoestrategia del estado francés –desde Vidal de la Blanche, hasta el mismo Reclus—, entendemos que se manifiesta claramente en los currículums escolares. Por este motivo la geografía que se hace en la escuela se trata como un materia que sirve para planificar el territorio. En este sentido, se difunden a nivel escolar los modelos que explican el desarrollo litoral, las redes de autopistas, etc.

La modelización, el enunciado de leyes, la conceptualización y el enfoque sistemático forman el aparato del conocimiento científico de la geografía del cual se intenta hacer una transposición didáctica, que lógicamente se desarrolla en su complejidad en la etapa de secundaria, pero claramente se trabaja en esa dirección desde la etapa primaria. Una de las líneas de trabajo con más identidad de la geografía escolar francesa es el esfuerzo de transposición didáctica de los modelos gráficos o como instrumento básico para facilitar las representaciones espaciales («creación espacial e individual de un esquema pertinente a la realidad o la representación gráfica de las ideas espacia-

Véase especialmente los trabajos de CLARY, M,; DUFAU, G; DURAND, R; FE-RRAS, R. Cartes et modèles à l'école. GIP Reclus. Montpellier, 1987.

GUERIN, J.P. Didactique de la géographie et réprésentations spatiales. De théories aux pratiques de classe. IFM Universidad de Grenoble I, trabajo dirigido por J. David. 1987.

les es, a nuestro entender, lo que caracteriza con más personalidad la geografía escolar francesa. Se trabaja el espacio próximo, el espacio vivido; pero se hace un tratamiento de éste muy poco sistemático si lo comparamos con el modelo inglés. Además se juega con las representaciones imaginarias, las simbólicas, las literarias, etc.¹².

Los esquemas gráficos o los croquis son una representación que intentan reducir la complejidad y la densidad de la información espacial en un esquema claro y sencillo esquema que podamos recordar fácilmente. Si aceptamos la idea de que la cognición humana opera siguiendo un proceso de elaboración de mapas mentales para ordenar y interrelacionar la información significativa sobre el espacio, probablemente podamos ver la virtud didáctica que supone guiar el trabajo de nuestros alumnos en la confección de croquis gráficos, aplicando esta técnica como estrategia para reelaborar sus mapas mentales.

Podríamos decir que el enfoque de la escuela francesa respecto a la geografía escolar nos hace pensar en la necesidad de plantearse cómo trabajar el lenguaje cartográfico en el aula, no tanto entendido como un lenguaje técnico que es necesario divulgar entre los escolares, sino como un lenguaje con un potencial cognitivo muy importante. En la cuarta parte de esta ponencia intentaremos recoger la idea y plantear el utilización del lenguaje gráfico de los croquis como instrumento didáctico para trabajar el espacio en la etapa de primaria.

1.2.3. Un enfoque comprometido socialmente: desde Australia una geografía para la vida

La aportación que nos hace el profesor John Fien en el artículo que nos sirve de base para el comentario de otra perspectiva de la geografía escolar, es uno de los mejores recuerdos intelectuales que tenemos. De él no podemos tener una perspectiva sistemática de los currícula de la geografía escolar en Australia, pero sí que nos aporta un punto de vista muy concreto y a la vez alternativo de lo que se puede entender como geografía escolar que tenga como objetivo perfeccionar las geografías personales de los alumnos, desde un enfoque socialmente crítico de la enseñanza de la geografía:

¹² Como se recoge en los trabajos de ANDRÉ, Y., en *Répresenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. Anthropos, 1989.

«ayudar a los alumnos a vivir sus vidas de una forma feliz y llena y a aprender a cooperar con los otros en la construcción de un mundo más justo y feliz (...). Vivir de una forma feliz y llena consiste, en parte, en ir encontrando respuesta a una serie de preguntas y problemas de carácter geográfico con los que nos vamos encontrando a medida que actuamos como receptores de información, entes sociales, usuarios de servicios de ocio, productores, consumidores y ciudadanos. Planteados de esta forma, los curricula, que tendrían que incluir el trabajo en las distintas escalas: local, regional, y global, pueden ayudar a realizar mejor todas estas f unciones, ya que contribuyen a formar ciudadanos informados, reflexivos y comprometidos»¹³.

La reflexión didáctica que nos aporta Fien en relación a cómo podríamos enfocar el conocimiento del medio en primaria, se centra en el concepto que él mismo define como «geografía cotidiana» y que va más allá de la geografía escolar ya que tiene un componente importante de cultura política para formar ciudadanos conscientes, comprometidos y autónomos que puedan influir en el futuro en decisiones de tipo social y ambiental de su entorno.

El enfoque socialmente crítico del curriculum que propone Fien nos invita a reflexionar sobre la importancia que tiene para el conocimiento del medio de primaria el hecho de considerar la geografía personal de los alumnos, pero no sólo desde el punto de vista humanista y perceptivo del término, sino de forma más funcional, planteando situaciones o problemas sociales en los que los alumnos tienen que aprender a aplicar soluciones racionales y consensuadas con los otros.

1.2.4. Una propuesta de síntesis

Del curriculum inglés, trataríamos de recoger la voluntad de secuenciar los contenidos de una forma ordenada y funcional para los docentes, a la vez que plantea la posibilidad de vencer el esquema de los círculos concéntricos y combinar paralelamente el estudio del entorno inmediato con el de realidades lejanas y grandes conjuntos geográficos.

¹³ FIEN, J. (1992), «Geografía, sociedad y vida cotidiana». En Documents d'Anàlisi Geogràfica, n.º 21. Pág, 73-90. Fien es uno de los líderes de la Asociación Australiana de Profesores de Geografía. Este planteamiento se encuentra recogido en el libro Geography in Secondary Education.

Del énfasis francés alrededor de la modelización y los esquemas geográficos, recogemos el lenguaje de los croquis como facilitador del aprendizaje espacial.

Del trabajo de J. Fien nos quedamos con el planteamiento de conjunto, en la justificación, enfoque y objetivos sociales del programa de geografía escolar.

1.3. La incidencia de los cambios culturales más recientes en las representaciones espaciales infantiles

En los últimos años la divulgación masiva de imágenes espaciales a través de los medios de comunicación ha ayudado a los ciudadanos a familiarizarse tempranamente con espacios lejanos y complejos, que años antes sólo podían representarse con mapas de difícil lectura. La televisión, el cine y los otros soportes de la información visual masiva han ayudado a ampliar los horizontes espaciales de nuestros alumnos de forma que lo que podríamos definir como su medio, no se limita ni coincide con su entorno físico inmediato. Nuestros niños tiene a su alcance ordenadores desde los cuales pueden ir abriendo ventanas al mundo mediante CDRoms, Internet... Vemos cómo ellos acceden a éstos con mucha facilidad y navegan sin el miedo que a veces muestran los maestros. Ellos y ellas han incorporado de forma natural un nuevo medio en sus vidas: el medio virtual.

¿Cómo afecta la revolución informacional en la construcción del conocimiento social de naturaleza espacial de nuestros alumnos? Aún es temprano para sacar conclusiones, pero es evidente que si el contexto sociocultural de los individuos incide en la construcción de sus mapas mentales, seguramente, el mundo digital ha empezado a ejercer una influencia en la forma cómo las niñas y los niños se representan el espacio.

Pero, la mayor facilidad en la representación del espacio geográfico no quiere decir que las capacidades de razonamiento espacial sean mayores. Ello explicaría que los alumnos pueden estar muy familiarizados con paisajes y espacios exóticos, pero estos paisajes son sólo imágenes aisladas, desconectadas de cualquier otro significado, e incluso puede que no sepan situarlos geográficamente de manera precisa. Entendemos, pues, que el universo visual, el archivo de imágenes mentales, en nuestro marco cultural, se ha ampliado debido a la afluencia de imágenes de la cultura visual dominante, pero no así la capacidad de pensar el espacio. La preocupación manifestada por los docentes respecto a la falta de conocimiento geográfico preciso en la enseñanza obligatoria parece corroborar las afirmaciones anteriores. El conocimiento estructurado y racional de los lugares, es decir de la ubicación espacial relativa de los espacios y de las ideas espaciales parecen implicar tanta o más dificultad de aprendizaje para nuestro alumnado actualmente que en etapas anteriores. Puede que incluso más, ya que la innumerable dosis de estímulos visuales implican también una contaminación visual por exceso.

Esta contradicción aparente entre la ampliación de horizontes visuales y la limitación de los horizontes del razonamiento espacial, puede tener diferentes causas. Para sintetizarlas tiraremos algunos dardos al mundo globalizado y tecnológicamente virtual. Si partimos de la idea que vivimos una auténtica revolución informacional¹⁴,como sucede durante todos los periodos revolucionarios, nos encontramos inmersos en un mundo de complejidades, contradicciones y paradojas. La percepción espacial infantil tampoco escapa a ellas:

- Discontinuidades derivadas de unas prácticas sociales de uso del espacio fragmentado. Las familias y los escolares se desplazan cotidianamente por el espacio a una velocidad muy alta; desde el lugar donde vivimos hasta donde trabajamos o vamos a la escuela, de nuestra casa a la de unos amigos durante el fin de semana, etc. Con ello, se van creando un mapa espacial mental lleno de discontinuidades. Se refuerzan así las representaciones espaciales topológicas, donde los espacios son islas sin continuidad ni interrelación.
- Complejidades derivadas de los múltiples espacios que utilizamos. Sin que nos demos cuenta, nuestros alumnos utilizan espacios de naturaleza distinta que forman su universo perceptivo. El espacio ligado a sus desplazamientos físicos forma una trama de puntos de referencia, pero a la vez, se desplazan también virtualmente a partir de las imágenes de televisión, del ci-

¹⁴ Como indica Manuel Castells en su extensa y comentada obra reciente.

ne etc, donde se mezclan las escalas espaciales y temporales, los espacios reales y los imaginarios. Poner orden a ese caos espacial precisa de una instrucción metódica y precisa.

• Paradojas curiosas. Mientras nos podemos comunicar con más facilidad que nunca con cualquier persona del otro lado del mundo, al mismo tiempo, nos estamos aislando de nuestra familia y de nuestro entorno más inmediato. A la vez que tenemos a nuestro alcance sugerentes reportajes y una continua información sobre espacios exóticos muy alejados, es posible que no sepamos movernos con autonomía por la ciudad donde vivimos. Y si no nos movemos ni conocemos el entorno espacial inmediato tampoco podremos implicarnos en él de forma consciente como ciudadanos y participar en la construcción del espacio social, el espacio de la comunidad.

La analogía que utilizaba Yves Lacoste¹⁵ nos parece expresiva de lo que acabamos de decir:

«Si los sonámbulos se desplazan sin saber porqué por un lugar que conocen, nosotros no sabemos dónde estamos en los diferentes lugares donde nos toca estar».

En resumen, las prácticas de la vida cotidiana, con el predominio de los desplazamientos en vehículo a una velocidad mucho más alta que la de los desplazamientos a pie, la diversidad de espacios que se visitan y el acceso a espacios virtuales, exóticos, etc produce una fuente impresionante de imágenes espaciales, pero también cierta desubicación y una pérdida de coordenadas en el espacio y en el tiempo de nuestros alumnos que sospechamos que puede generar más problemas que no facilidades en la construcción de los aprendizajes que tienen un referente espacial imprescindible y que exigen disponer de unos esquemas mentales bien ordenados.

Por otra parte, cabe considerar la incidencia que puede tener en el proceso de aprendizaje la gran libertad en el acceso a gran cantidad de información gráfica. Cuando los alumnos pueden escoger la infor-

¹⁵ LACOSTE, Y. La geografía una arma para la guerra. Editorial Anagrama. Barcelona, 1977.

mación que les interesa ejercen su libertad, pero a la vez se limitan a la dictadura de su yo perceptivo.

Cabe considerar si la dictadura del yo perceptivo no se ve reforzada actualmente por la dictadura del mundo visual y digital, produciendo en la mayor parte de los casos un incremento del universo egocéntrico, del yo como centro del mundo.

En la sociedad informacional, se habla de *enclaves*, de puntos estratégicos donde se concentra el poder. Todos ellos están conectados formando una red. Un lugar que no esté en esta red queda marginado del sistema económico mundial. En la mente de nuestros alumnos, los espacios son también enclaves aislados unos de los otros y aquellos enclaves que no forman parte de la red de su mapa mental no existen. La red personal, no obstante, puede ser construida sólo a partir de la dictadura del yo perceptivo o bien podemos introducir un nivel de racionalidad suficiente como para que las representaciones espaciales sean reconstruidas en base a un espacio que tiene una continuidad en la realidad, que se puede explicar, y donde es necesario aprender a vivir entendiendo que esa realidad es un pozo de complejidades, un caos donde es posible encontrar ordenes y explicaciones.

Así pues, parece imprescindible que en la escuela se trabaje muy cuidadosamente el espacio geográfico. El proceso de superación de la dictadura del yo perceptivo, con una buena dosis de racionalidad espacial, exige una instrucción específica desde la escuela. No obstante, el proceso de superación del yo perceptivo no responde a una evolución lineal y ordenada partiendo de lo más próximo, geográficamente hablando, a lo más alejado. Dado que la proximidad o lejanía psicológica, no coincide con la geográfica, no podemos continuar utilizando la secuenciación en círculos concéntricos, ya que en el fondo esta organización de los contenidos responde más a la lógica del juego de escalas geográficas que a la lógica de los alumnos.

2. DE LA OBSERVACIÓN A LA IMPLICACIÓN SOCIAL EN EL ESPACIO

Partimos, en este caso, de otro ejemplo que nos hace reflexionar en torno a la intencionalidad que debería tener el área de conocimiento del medio.

El caso de Pablo

Estaban a punto de inaugurar el depósito de selección de residuos del municipio. El Ayuntamiento y la escuela se pusieron de acuerdo para hacer un concurso entre los escolares. Se les explicó que suponía este nuevo servicio municipal y donde se encontraba situado, lo visitaron y reconstruyeron el itinerario que habían hecho a pié sobre un ortofotomapa¹⁶ del municipio. Los alumnos tenían que hacer un proyecto en grupo que representara de alguna forma lo que suponía la clasificación de residuos y los contenedores que se utilizan para que conceptualizaran de manera aplicada sus funciones. Pablo y sus amigos de segundo curso de primaria decidieron hacer un móvil con materiales reutilizados. La madre de Pablo los ayudó un poco, y el sábado por la mañana fueron a entregarlo al Ayuntamiento.

Los recibió el propio alcalde, los hizo entrar a su despacho, los felicitó y colgó el móvil allí mismo entre todos los objetos que hicieron los otros grupos. Cuando Pablo salió del Ayuntamiento se le veía emocionado y mostraba mucha curiosidad para saber más cosas sobre el Ayuntamiento. De aquella experiencia de participación no sólo llegó a descubrir qué era el depósito de selección de residuos, sino a reforzar su sentimiento de identidad como ciudadano de su municipio. Preguntaba cosas sobre el Ayuntamiento y sobre el alcalde. Si los proyectos se hubieran enviado por correo, seguramente se habría roto en buena medida el valor de implicación social añadido que se consiguió con la actividad. Evidentemente no pueden plantearse todas las unidades didácticas con este nivel de implicación con el entorno social. Pero posiblemente cabe reconocer que se llevan a cabo pocas actividades escolares que supongan una experiencia de participación social real. Y está claro que hacerlas, exige que a parte del profesorado, las familias tengan claros estos criterios y el Ayuntamiento se implique tratando a los escolares como verdaderos ciudadanos.

De este ejemplo expuesto, podemos deducir que unas mismas imágenes espaciales pueden ser utilizadas en el aula de primaria de forma muy distinta según la intencionalidad o enfoque curricular que apliquemos. El ortofotomapa es un documento cartográfico muy útil por su legibilidad para introducir en la etapa de primaria. Pero para que los alumnos aprendan significativamente el conocimiento geográfico no

¹⁶ Un ortofotomapa es un mapa base que tiene como fondo la fotografía aérea, debidamente rectificada para que pueda tener propiedades cartométricas, de modo que actúa como plano.

sólo debe trabajarse con un contexto instrumental comprensible, también debe procurarse que el trabajo espacial se plantee en un contexto funcional, donde el alumno pueda comprender su utilidad y sentido.

En el área del conocimiento del medio, observamos como en los últimos años se ha pasado de una concepción especialmente centrada en la creación de identidades territoriales, a una concepción ambiental y más universalista. Esta concepción, a la vez, ha incorporado planteamientos éticos, de forma que se empieza a hablar de la ética socio-ambiental que entendemos está muy ligada y coincide en muchos aspectos con la ética de la ciudadanía y cuyo enfoque entendemos que debería guiar la intencionalidad del conjunto del trabajo escolar, pero especialmente del área de conocimiento del medio. Desde esta perspectiva, las actividades de conocimiento del medio están cambiando hacia actividades de reflexión sobre los dilemas socio-ambientales, substituyendo las actividades descriptivas dedicadas a detallar los límites, las características físicas, a evaluar los recursos económicos de la unidad territorial político-administrativa que toca en cada curso, sin tener en cuenta enmarcar estas actividades en un contexto de resolución de problemas.

Este cambio de enfoque viene justificado desde diferentes ámbitos y supone a nuestro entender la imprescindible adaptación escolar al contexto social que requiere el siglo XXI.

En este sentido, los informes sobre la educación promovidos por la UNESCO¹⁷ refrendan esta necesidad de reorientar la educación y dar prioridad al desarrollo de valores sociales democráticos desde los cuales formar ciudadanos implicados con su entorno. La participación activa en la sociedad es un conocimiento estratégico que debe enseñarse y que debe servir de eje básico de orientación del modelo educativo.

Pero, ¿qué significa ser ciudadano en la sociedad democrática actual? En la tradición occidental se reconocen dos formas de entender la ciudadanía: la idea liberal, que entiende al ciudadano como aquella persona con unos derechos que tienen que satisfacerse¹⁸, y por otro la-

¹⁷ Véase el Informe Delors y el Informe de Edgar Morin.

Esta idea de ciudadanía tiene sus raíces en el imperio romano. Ciudadano romano es aquél que tiene el derecho a estar protegido por el Estado.

do, el concepto político de ciudadanía¹⁹, el que hace referencia no tanto a los derechos como a la responsabilidad y a la participación. Desde esta perspectiva, el ciudadano es aquél que participa en la cosa pública (que no tiene que confundirse con la cosa política porque pueden ser asociaciones de la vida civil). Ciudadanos y ciudadanas son aquellas personas que no dejan que otros les organicen la vida, sino que hacen la vida con los otros.

«Ciudadano es aquél que no es súbdito, que no se deja dirigir por los otros. Aquél que sabe que, en realidad, por encima de él no hay nadie porqué la soberanía reside en los ciudadanos y por lo tanto él tiene que ser el protagonista de su vida. El individualismo, un invento de la modernidad, nos lleva a pensar que somos átomos separados. El ciudadano es contrario al individualismo. El ciudadano no es súbdito, ni átomo, ni individuo: es un individuo en comunidad»²⁰.

¿Pero de qué comunidad es un ciudadano?. El conocimiento del medio se ha relacionado íntimamente con una educación social ligada a la construcción de la identidad y de la vinculación de los individuos a una determinada comunidad, siguiendo un orden: de la comunidad local a la comunidad nacional, estatal, europea y mundial. Este proceso se entendía lógico porque durante los años 70 ni la gente viajaba tanto, ni existía Internet, ni los canales vía satélite. Actualmente el hecho de saberse ciudadano de la comunidad local supone para nuestros alumnos un verdadero ejercicio de imaginación. Esto sucede, sobretodo cuando viven en una urbanización situada a unos cuantos kilómetros del centro de su ciudad. En esta situación, les resulta más sencillo conectarse vía la televisión o vía Internet con comunidades imaginarias, de galaxias alejadas y que para ellos resultan sumamente familiares y más motivadoras, que conocer el ayuntamiento de su municipio.

La identificación con la comunidad se construye: por un lado, a nivel de comunidad de vida (los vecinos con los que nos relacionamos, el club deportivo al cual pertenecemos etc.), estas son comunida-

²⁰ Según CORTINA, A. Pág, 89.

¹⁹ El concepto de ciudadanía política se fundamenta en la cultura griega de la polis. La Atenas de Pericles supone que la imagen de la democracia es aquella en la que los ciudadanos íban a la asamblea y participaban directamente en la política.

des que muchas veces no tienen el referente territorial y por otra parte, a nivel de comunidades virtuales los alumnos de primaria se identifican con los personajes de Walt Disney o con su equipo de fútbol preferido, antes que con su municipio.

Pero si los ciudadanos no tienen la sensación de que se les respetan los derechos, difícilmente se sentirán ciudadanos de aquella comunidad. Llegar a racionalizar y a valorar el sentimiento de ciudadano y de identidad social con las comunidades organizadas como las entidades municipales, comarcales, comunidad autónoma, estado, Europa y el mundo y hacer compatibles las identidades como si se tratase del juego de las muñecas rusas no es una tarea sencilla.

Además, ser ciudadano supone pensar en clave de nosotros en lugar de pensar y actuar en clave de yo. Pasar del yo al nosotros no sólo tendrá unos beneficios para la comunidad sino que también los tendrá para el propio individuo, ya que cuando nos sentamos a hablar de lo que nos preocupa, de lo que nos interesa, cuando realmente invertimos tiempo en saber qué es lo que quiere uno mismo, también aclaramos lo que queremos nosotros .Para llegar hasta aquí tenemos que acostumbrar a los alumnos y a los profesores a pasar del yo quiero, es decir del individualismo, al contraste de opiniones, y a la deliberación para llegar al nosotros queremos. Este aspecto sutil puede tener su trascendencia ya que el egocentrismo propio del niño puede irse transformando en un individualismo radical al hacerse adulto si el medio social del que forma parte no le inspira credibilidad y confianza. Adela Cortina llega a decir en este sentido: «sin credibilidad y confianza mutua, y esto se crea y se hace, no funciona ni la economía, ni la política, ni la docencia, ni la sanidad, ni absolutamente nada»²¹.

Piaget y la psicología cognitiva ya identificaron la trascendencia y dificultad del *proceso de descentración* que tiene que hacer el niño en su proceso de maduración. Este proceso de descentración, el hecho de reconocer el punto de vista del otro, de dejar de ser él o ella el centro del mundo, también lo tiene que hacer el alumno a nivel social²². Aprender a compartir, a negociar con los otros, a respetar unas normas sociales, son los procesos que va haciendo el alumno en sus

²¹ CORTINA, A. op. cit. Pág, 102

 $^{^{22}\,}$ Los estudios de KOLBERG y otros autores, recogidos por Juan DELVAL, nos lo explican.

primeros años escolares y suponen el núcleo de su socialización. Pero esta socialización se ha trabajado en un marco genérico de normas sociales internas de la escuela y de valores sociales generales. Quizás sería conveniente enfatizar las iniciativas ligadas a la participación de los alumnos, a la negociación de las normas, a la interacción con su comunidad local, pero hacerlo de verdad, no sólo haciendo simulaciones.

En conclusión, para que yo me sienta ciudadano, la comunidad tiene que hacerme sentir ciudadano y tengo que participar en la comunidad. Desde esta perspectiva, entendemos que el conocimiento del medio continua teniendo validez como conjunto de experiencias de aprendizaje que tienen que facilitar la construcción de los valores de ciudadanía vinculados a la participación ciudadana del ámbito local. Pero entendemos que para que estas experiencias de aprendizaje sean suficientemente significativas requieren una decidida iniciativa no sólo por parte de la escuela, sino que creemos necesario hacerlas conjuntamente con los otros agentes sociales de la comunidad. En este sentido, las iniciativas de los Ayuntamientos en la definición de sus Proyectos Educativos, vinculados a la concepción de las ciudades educadoras, nos parece que demuestran que se tiene claro el marco. Ahora es necesario saberlo concretar en la práctica docente y que el profesorado comprenda, antes que nadie, la relevancia que tiene el área de conocimiento del medio en la construcción de este conocimiento social de primer orden.

Por otra parte, los planteamientos socioculturales del constructivismo humano o cultural desarrollados desde la psicología de la educación se adaptan mejor a los nuevos requerimientos sociales del marco escolar. El enfoque sociocultural de la educación, derivado de las teorías de Vigotsky, proporciona esta visión integrada, centrando el punto clave del desarrollo del individuo en su **proceso de socialización.**

Este proceso de socialización consiste en la integración activa de las personas en una comunidad y cultura concretas. Esta integración social opera progresivamente mediante el aumento de las posibilidades de acción de los alumnos, y por lo tanto de contribución a la sociedad. Este aumento se hace posible gracias a la ayuda y a la colaboración con otros, iguales o más expertos que facilitan la cultura y sus principales instrumentos. Dentro de este marco psicopedagógico, el lengua-

je o los lenguajes (si queremos diferenciar entre el lenguaje verbal y el gráfico etc.) y la comunicación en el aula tienen un papel central en el trabajo escolar. El aula se ve como el campo de la interacción de ideas, representaciones y valores. Dentro del aula los alumnos son los actores y los que aprenden, a partir de un proceso de reconstrucción individual, por el cual se precisa una interacción social basada en el diálogo y el contraste de opiniones.

El conocimiento construido por el alumno es una reconstrucción personal. No es una pura repetición o reproducción del conocimiento elaborado disciplinariamente, sino que según los esquemas de conocimiento de los que se dispone, del contexto social y de las actitudes entorno al aprendizaje, cada alumno reconstruye su saber, sus pautas de acción, su cosmovisión, etc. Por esta razón, se debería considerar importante, sin caer en la permisividad del «todo se vale», la reconstrucción personal que hace cada alumno del saber científico. La apropiación que hará no sólo depende del conocimiento facilitado, sino en buena medida de su propia estructura de recepción que le hace valorar, escoger y interpretar el conocimiento. El contraste de opiniones y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje es muy importante para revisar lo que aprendemos y como lo aprendemos y para advertir que hay otras formas de ver y vivir lo que se acaba de hacer en clase.

Y desde una perspectiva aún más general, el propio concepto de conocimiento científico también está sufriendo un cambio substancial. Estamos pasando de un concepto de ciencia vinculada al progreso tecnológico, con una visión eminentemente de certidumbre positivista, a la incorporación de planteamientos más relativistas, ligados a una concepción científica más próxima a la teoría de sistemas complejos, a la comprensión de la realidad como un juego complejo de interrelaciones, intereses, que admite lecturas distintas, dependiendo del contexto y de la escala de análisis. Este enfoque científico, especialmente desarrollado en las ciencias sociales, no tiene el apoyo de la certidumbre, sino más bien del dilema y de la controversia.

3. LAS DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO ESPACIAL

Del complejo y exhaustivo conjunto de conocimientos espaciales que componen la geografía escolar, se ha tendido a centrar o organizar los conceptos y procedimientos en las capacidades espaciales de carácter general, tales como la orientación espacial (sistema de coordenadas corporales, cardinales y geográficas), la proporcionalidad (la escala, las superficies....), punto de vista y proyecciones , y el amplio campo de la simbología o signos convencionales para representar los componentes de un espacio determinado. Estas capacidades y códigos son de naturaleza transdisciplinar (matemáticas, plástica, psicomotricidad....) pero en el área de conocimiento del medio se aplican al estudio de espacios reales a diferentes escalas y niveles de análisis, y se les vincula especialmente al lenguaje técnico de la cartografía y de la interpretación de mapas.

Pero, el conocimiento espacial social de nuestros alumnos no sólo se compone del eje de las capacidades espaciales generales, también entran en juego en la interpretación de un espacio geográfico otros aspectos como la teoría social que incluye implícitamente la cosmovisión que tiene cada alumno formada por sus mitos, sus perjuicios espaciales, sus valores. Es necesario considerar muy transcendentes las representaciones sociales previas que tienen los alumnos, porque suponen su marco de interpretación actual del mundo; a partir de ellas piensan y actúan y en ocasiones, de una manera intuitivamente racional. Este sistema de valores y informaciones sobre el espacio que forma su «teoría social» personal y que implica su pauta de acción en el espacio, se construye mediante tres tipos de relaciones espaciales:

- Las relaciones espaciales del «yo y el espacio geográfico», de carácter individual como usuario del espacio. Se trata del conocimiento espacial construido mediante el contacto más funcional y personal posible del espacio: viajando, paseando, jugando, donde la solución a los problemas se plantea a partir del ensayo-error y las estrategias intuitivas forzadas por las circunstancias. Este sistema de relaciones con el espacio requiere autonomía y continuidad espacial. Ambas cosas en la sociedad actual se han limitado en el ámbito familiar, con lo cual las salidas escolares acostumbran a verse como un sucedáneo indispensable de experiencia espacial vital.
- Las relaciones espaciales del «nosotros». Mediante juegos, debates, diálogos, se recupera la memoria espacial colectiva, las interpretaciones convenidas entre todos, ...

En este contexto, la escuela toma también una responsabilidad social superior a anteriores etapas. En familias nucleares de hijo úni-

- co o como mucho de dos hijos o hijas y con potentes sistemas comunicativos que concentran la atención hacia ellos, la construcción del conocimiento espacial reelaborado a partir de haber compartido opiniones e informaciones, no es muy común. La escuela vuelve a quedar como reducto de esta experiencia espacial producto del diálogo con otros.
- Las relaciones espaciales de «ellos», recoge las experiencias espaciales producto del contacto con interpretaciones espaciales ya dadas. Mirar las noticias de televisión, los dibujos animados, ...implica tomar el papel de espectador de espacios interpretados por otros. Estos imponen su punto de vista y su ritmo de visionado. Estos contextos son muy abundantes en la vida de los escolares que tenemos en nuestras aulas y por ello les debemos enseñar a ver la televisión desde la escuela, así como la escuela debe saber aprovechar los elementos espaciales de la televisión para ejemplificar las actividades de conceptualización espacial.

Sabemos que en las representaciones sociales de los alumnos de primaria, predominan las estructuras absolutas basadas en certidumbres o en mitos. Difícilmente aceptan el sí, pero. Sus explicaciones están ligadas a un mundo dual constituido por los buenos y los malos, los pobres y los ricos, etc. Para los alumnos de 6 a 12 años, el espacio geográfico es algo dado, es un contenedor de objetos, un gran puzzle del que tienen que ordenar e identificar las piezas. Sobre el espacio geográfico pueden apreciar las distancias, formas, límites, aspectos fisionómicos y toponímicos, casi de forma infinita, dada su gran capacidad de recepción y ordenación de la información. Por ello la etapa de primaria se considera la más adecuada para organizar el conocimiento geográfico en largas series de topónimos aprendidos por repetición.

Pero aunque la capacidad de razonamiento, su reelaboración de la información se hallará limitada por sus capacidades operatorias de naturaleza concreta y por la comprensión mítica que domina aún sus representaciones de la realidad social, los alumnos de primaria pueden ser capaces de reconstruir sus esquemas espaciales mentales esquematizando gráficamente el espacio geográfico. La graficidad, centrada en los esquemas gráficos, es uno de los instrumentos didácticos básicos para la reconstrucción mental del conocimiento, en definitiva para el aprendizaje.

4. EL PAPEL DEL LENGUAJE GRÁFICO PARA APRENDER A PENSAR EL ESPACIO GEOGRÁFICO

La capacidad de representación de la realidad y del conocimiento mediante unos lenguajes elaborados es una característica identificativa de las personas. Los humanos podemos llegar a crear variados y sofisticados sistemas a partir de los cuales ver, simbolizar y pensar sobre el mundo.

En el área del conocimiento del medio, la capacidad de representación implica un complejo sistema que va desde lenguajes gráficos como el cartográfico, hasta el lenguaje verbal.

Los códigos no son conocimiento social por ellos mismos, son instrumentos de simbolización convencional que pueden ser objeto de trabajo escolar no por sí solos, sino que tienen que ser utilizados convenientemente como instrumentos que nos facilitan la interpretación del mundo.

Por ejemplo, no tiene sentido trabajar como objeto de estudio la escala del mapa; no obstante, sí que lo tiene que los alumnos vean la necesidad de la escala y del saber estratégico que implica su interpretación en las actividades de comparación y medida de espacios y distancias.

El lenguaje de la graficidad no debe confundirse con la iniciación a la cartografía, ni tampoco en la utilización de mapas como ilustración de las ideas espaciales en el aula.

Entendemos que la revolución cartográfica y la divulgación de imágenes espaciales de fácil legibilidad debe repercutir en los centros educativos aportando nuevos recursos cartográficos y estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje.

En este sentido, sugerimos como nuevos recursos cartográficos los de base fotográfica: sean imágenes obtenidas de los satélites en el caso de vastos espacios a pequeña escala, o bien de fotografías aéreas para espacios a media o gran escala. El Instituto Geográfico Nacional cuenta con un extenso y muy variado catálogo de imágenes de estas características y los atlas escolares también las van introduciendo.



Estas imágenes satélite y fotografías aéreas pueden ser escaneadas con facilidad y impresas en papel normal y en transparencias. Para su aplicación en el aula el profesor puede proyectar mediante un retroproyector el mapa en transparencia en una superficie grande de papel o bien en una pizarra plástica. Mientras, los alumnos pueden tener una copia en papel normal, sobre la cual van trazando líneas, puntos o áreas, identificando mediante topónimos y otros símbolos su interpretación.

Recomendamos tratar de no limitarse a usar mapas mudos, en los cuales el alumno sólo identifica espacios, coloca nombres encima. Esta práctica conlleva muchas limitaciones didácticas, ya que el alumno sólo recrea en su mente de manera clara unos topónimos, lo que equivale a una memorización mecánica, sin contornos o límites espaciales, lo que implica memorizar en el vacío. Propondríamos que sean los propios alumnos quienes construyan sus propios mapas, mediante esquemas gráficos sencillos que les ayuden a esquematizar de forma efectiva los espacios geográficos.

5. CONCLUSIONES

La fundamentación de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales no depende de la edad, de la etapa en la que nos situemos, se basa en unos principios comunes, vinculados a las intencionalidades educativas y una manera de comprender la educación y la transposición didáctica que de ella se deriva, que supone en síntesis:

- Una selección de contenidos donde los valores sociales de educación de la ciudadanía, como participación activa en la sociedad democrática, pasan a ser el eje central de la organización curricular.
- 2. En el ámbito de los contenidos procedimentales, éstos se centran en trabajar el discurso en el aula, los lenguajes, no como técnicas a aprender, sino como capacidades psicolingüísticas que ayudan a estructurar el conocimiento a nivel interno (estructuras cognitivas) y también son el medio básico para la comunicación y reestructuración de las ideas con los demás (contraste de opiniones - argumentación). Las imágenes espaciales, desde esta perspectiva, son instrumentos cuya decodificación no debe ser el objeto de enseñanza básico, sino su aplicación como expresión de un lenguaje global, de gran capacidad expresiva muy adecuado para proceder a reconstruir nuestros esquemas espaciales mentales. En definitiva, para que un mapa sea útil como instrumento de enseñanza-aprendizaje es necesario que el alumno advierta directamente mediante su propio trazo las relaciones y conceptos espaciales que sean objeto de estudio.
- 3. Un diseño didáctico basado en secuencias de actividades que respondan a la lógica del alumno y desde ella aporten racionalidad a su conocimiento geográfico.

 Se reconoce una primera fase de explicitación del proble-

ma, al que trataremos de responder en la secuencia de actividades que proponemos realizar a nuestro alumnado. En esta fase la negociación del problema a tratar, del plan de trabajo y de la forma como lo llevaremos a cabo, se debe conjugar con la necesaria exploración de las ideas previas, de su forma de representarse el problema al inicio de la se-

cuencia. Si pretendemos enseñar en base a valores, es preciso que los alumnos, sea cual sea su edad, tomen una posición, expongan su forma de pensar respecto el conflicto o problema sobre el cual vamos a trabajar y lo admitan como propio. Un aprendizaje significativo precisa de un alto nivel de implicación por parte del que aprende.

La toma de conciencia de lo qué vamos a aprender, porqué, y de qué manera, es fundamental para que el aprendizaje no caiga en una dinámica mecánica del «toca esto». Incidir en el hábito de que en todo momento es importante saber qué estamos haciendo y a que responde nuestra acción facilita la autonomía en la conciencia y autoregulación del aprendizaje.

La fase de introducción de contenidos corresponde a la fase de actividades orientadas a la presentación de una manera sencilla y global del núcleo del objeto de aprendizaje²³. Esta fase normalmente puede implicar un guiaje muy inmediato por parte del profesor, una explicación breve pero muy bien estructurada, unas actividades introductorias donde se acostumbra a trabajar de forma común con el conjunto de la clase, para garantizar que todos los alumnos y alumnas comprendan las ideas científicas sintetizadas que sirven de base a la interpretación del problema.

La fase de estructuración implica llevar a cabo unas actividades ya más detalladas para trabajar metódicamente los contenidos introducidos. En esta fase, el trabajo en pequeño grupo con el seguimiento del profesor acostumbra a ser la dinámica dominante. Es en esta fase donde la atención a la diversidad puede conllevar realizar actividades de dificultad diferente, atender ritmos y estilos de aprendizaje distintos. Desde la perspectiva de la evaluación, esta fase supone que cada grupo de trabajo ponga en práctica con cierta autonomía los instrumentos de planificación y regulación de la acción que deben llevar a cabo.

Para concluir el proceso de aprendizaje significativo es necesario garantizar la aplicación y generalización del conocimiento reconstruido. Puede suponer que se les plantee otro problema similar al trabajado en clase y que lo traten de re-

²³ Algunos autores unifican esta fase con la siguiente, la de estructuración, pero a nuestro entender es conveniente que se diferencien.

solver autónomamente. También puede suponer prever la elaboración de unas conclusiones comunes, compartidas a partir del contraste de las diferentes opiniones. Así mismo puede ser interesante que los propios alumnos revisen sus ideas previas y que consideren en qué han cambiado.

- 4. Un clima de aula, donde predomine el aprendizaje cooperativo. Donde el concepto de enseñanza jerárquica, en el que hay una persona que enseña y otra que aprende tiende a ser substituido por una interacción social mucho más rica y fundamentada en la cooperación y en la argumentación. Esto implica que el diálogo, el contraste de opiniones bien fundamentadas, facilita que el alumnado active sus capacidades psicolingüísticas y las estimule hacia un discurso no repetitivo y descriptivo, sino hacia un discurso argumentativo. Pretender desarrollar un currículum de conocimiento del medio basado en los valores implica cambiar de manera coherente también la preparación de las clases, su puesta en escena y una selección de las imágenes espaciales que responda a ese enfoque.
- 5. El conocimiento del medio no debe partir de la lógica del conocimiento de las disciplinas, sino de la lógica de los alumnos ordenada a partir del planteamiento de problemas derivados de situaciones concretas que les generan expectativas y les hace por lo tanto, especular y este es, en definitiva, el primer paso hacia el pensamiento científico. El conocimiento disciplinar se tiene que presentar al alumnado como un saber estratégico, un saber que posibilita la acción más oportuna.
- 6. Nos atrevemos a apuntar un modelo de secuenciación del estudio del espacio geográfico que atienda a la idea que el proceso de construcción del conocimiento espacial se produce paralelamente en su dimensión local y global a lo largo de toda la enseñanza. Desde pequeños, los alumnos manifiestan una cosmovisión amplia y una necesidad de responder a cuestiones espaciales de orden general que son de su interés. Por ello no puede limitarse el conocimiento del medio social a un espacio específico, sino que cabe combinar las referencias a espacios próximos con referencias a espacios e ideas espaciales más globales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIZ, J. P., ARCHABAULT, M. Croquis: problèmes et mèthodes. Mason. París, 1986.
- ANDRÉ, Y.; BAILLY, A. y otros: *Modèles grapgiques et represéntations spatiales*. Antrophos-Reclus. París, 1990.
- ASIMOV, I.: Palabras en el mapa. Alianza. Madrid, 1962.
- BALE, J.: Didáctica de la geografía en la escuela primaria. Morata. Madrid, 1989.
- BODEN, M.: La mente creativa. Mitos y mecanismos. Gedisa. Barcelona, 1994.
- BRUNET, R: La carte, mode d'emploi. Fayard/Reclus. París, 1987.
- CALAF, R. y otros: «Decisiones sobre el uso de los mapas». Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia, n.º 13, 1997. Pág, .19-36.
- CASTELLS, M.: *La era de la información*. Vol.I, II y III. Alianza Editorial. Madrid, 1997.
- CATLING, S. J.: «The child's spatial conception and geographic education», Journal of Geography, Vol. 77, n.º 1, 1978. Pág, 24-28.
- CENTRO GEORGES POMPIDOU: Cartes et figures de la Terre. CCI. París, 1980.
- CLARY, M.; DUFAU, G.; DURAND, R.; FERRAS, R.: Cartes et modèles à l'école. GIP/Reclus. Montpellier, 1987.
- COMAS, F.: «Criterios para la programación de contenidos cartográficos». Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia, 13, 1997. Pág, 47-53.
- COMES, P.: «Los croquis. Los esquemas cartográficos y el aprendizaje espacial». Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 13, 1997. Pág, 55-63.
- COMES, P.: «La enseñanza de la geografía y la construcción del concepto espacio». Enseñar y aprender CCSS, geografía e história en la Educación Secundaria. ICE/Horsori, 1997. Pág, 169-187.
- COMES, P. y TREPAT, C. A.: El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. ICE Universidad de Barcelona/Graó. Barcelona, 1998.
- COMES, P.; GASULL, J.: Jugar con los mapas. Tres Torres. Barcelona, 1998.
- EGAN, K.: La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. Morata. Madrid, 1991.
- JOLY, F.: La cartografía. Oikos-tau. Barcelona, 1988.
- LACOSTE, Y.: La geografía: una arma para la guerra. Anagrama. Barcelona, 1977.
- MOLES, A.; ROHMER, E.: *Psicología del espacio*. Ricardo Aguilera. Madrid, 1972.

- PIAGET, J. E.; INHELDER, B.: *La representation de l'espace chez l'enfant.* PUF. París, 1947.
- PIAGET, J. E.: La representación del mundo en el niño. Morata. Madrid, 1962.
- PIAGET, J. E.: Le possible et le nécessaire. PUF. París, 1962.
- PIÑEIRO, M.ª R.; MELÓN, M.ª C.: «El papel del atlas en la enseñanza». Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia, n.º 13, 1997. Pág. 37-45.

SOCIEDAD, PATRIMONIO Y ENSEÑANZA Estrategias para el siglo XXI

Francesc Xavier Hernández Cardona Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad de Barcelona

TIEMPOS DE CAMBIO. LA SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL

La historia de la humanidad y los ritmos de continuidad y cambio han venido marcados por los cambios tecnológicos. El avance de la tecnología fue lento, se necesitaron centenares de milenios para que los humanos desarrollaran las tecnologías líticas de la prehistoria. Durante el Neolítico, hace apenas diez mil años, se experimentó la primera gran revolución tecnológica que condujo al desarrollo de la agricultura, la ganadería y el urbanismo, y al florecimiento de las más diversas civilizaciones1. El desarrollo tecnológico recibió un impulso fundamental en el marco de la antigua Grecia que conoció el despuntar del espíritu científico. Después de un desarrollo desigual ese espíritu científico volvió a cuajar en época del Renacimiento, y se consolidó definitivamente en el marco de la revolución científica y tecnológica de los siglos XVII y XVIII, cuando la modernidad ilustrada impuso su lógica en el desarrollo de la ciencia, del Pensamiento y de las formas de relación políticas. A partir de ese momento el desarrollo tecnológico, y también científico experimentó un ritmo de cambio trepidante, y debe tenerse en cuenta que un cambio tecnológico y científico no sólo se fundamenta en su propia lógica interna, sino también en el contexto cultural de una determinada sociedad que lo posibilite o estimule. En ese sentido, la Europa de la modernidad ilustrada fue capaz de organi-

La consideración de las variables tecnólogicas como motor de cambio es una idea que gana terreno en la percepción de la historia y la prehistoria. Véase al respecto: CORBELLA, J.; MOYA, S.; CARBONEL, E.; SALA, R. *Sapiens*. Península. Barcelona, 2000. Eudal CARBONELL; SALA, Robert. *El planeta humano*. Península. Barcelona, 2000. BOJ, Isabel. *Retorn a la prehistòria*. Ed. Dalmau. Barcelona, 2000.

zar un sistema socio político congruente con la posibilidad de cambio tecno-científico. Esta lógica se acabó concretando en la revolución industrial que, al ritmo de la implantación de la máquina de vapor, cambió vertiginosamente el panorama europeo en menos de 50 años, a mediados y finales del siglo XIX. La revolución industrial, que condujo a sociedades industriales, modernas y democráticas, en algunos lugares del planeta, tuvo su continuidad en el impulso que provocaron nuevas energías. Así el desarrollo de la tecnología vinculada a la electricidad fue determinante a lo largo del siglo XX.

Tras la II Guerra Mundial, las sociedades europeas desarrolladas alcanzaron importante los niveles de confort y desarrollo en el marco, todavía, de la revolución industrial. Es en la década de 1970 cuando comienzan a pulsarse los síntomas de un nuevo cambio que acabaría conduciendo a lo que serían las sociedades post-industriales o sociedades de la información o comunicación.

Esta nueva revolución se desarrolló a partir de tres ejes principales: la cibernética/informática, la ingeniería genética, y los nuevos medios de comunicación de masas, vinculados a su vez a la informática y la electrónica. El impacto de estas tres áreas tecnológicas sobre el desarrollo tecno-científico fue sencillamente impresionante. En los países desarrollados las personas pudieron disponer de una tecnología que les posibilitaba un alto confort y calidad de vida, y mejorar sensiblemente sus opciones de vida, asegurando una longevidad alta, una mortalidad infantil baja y una gran capacidad para mitigar los efectos de enfermedades, traumatismos, dolencias y agresiones diversas sobre los cuerpos humanos. La interacción entre los distintos campos tecnológicos y científicos comportó un ritmo de cambio extraordinario que se evidenciaba en las nuevas opciones y tecnologías accesibles a los humanos.

La noción del cambio

Es precisamente en esta situación como la sensación de cambio se hace patente por primera vez en las generaciones humanas de una manera totalmente evidente. En efecto, durante siglos, los humanos apenas habían tenido la percepción de que las cosas cambiaban. Es evidente que las personas de la prehistoria, del mundo antiguo y medieval conocían cambios irrelevantes en cuanto a tecnología a lo largo de su vida. Un ciudadano romano apenas veía a variar las máquinas, los ves-

tidos y los estilos de vida entre su niñez y vejez. Es más, griegos y romanos desconocian los conceptos de cambio histórico y progreso, más bien consideraban que sus mundos eran la degeneración de un anterior período de plenitud del género humano. En cualquier caso, no deben confundirse las ideas de cambio con progreso². El factor o los factores de continuidad-cambio están presentes siempre, mientras que el progreso implica creer que esos cambios son positivos para la especie humana, total o parcialmente. Por supuesto el progreso es una idea indemostrable y se puede creer en el o no, y eso es un tema o problemática particular y opinable. Cabe destacar sin embargo que la idea de progreso adquirió importancia durante la revolución industrial del siglo XIX cuando se creía que la ciencia sería capaz de resolver o abordar el todo.

Como hemos indicado, la percepción del cambio, y del progreso empieza a variar durante el siglo XIX. La revolución industrial supone un corte importantísimo en la cultura la mentalidad y las condiciones de vida cotidiana de las personas. Centenares de miles de personas abandonan el campo y se trasladan a las ciudades. Nuevos barrios populosos, los suburbios obreros, se levantan en las ciudades más dinámicas. Nuevas clases sociales como la burguesía industrial y el proletariado se convierten en el sujeto de la historia. Los cambios son extraordinarios, las sociedades rurales ceden protagonismo a las modernas sociedades urbanas. Por primera vez en la historia, muchas personas se dan cuenta que las cosas cambian, que sus estilos de vida se transforman, que la tecnología y maquinaria a su alcance varía sustancialmente en pocos años. Esta sensación se corrige y aumenta a lo largo de todo el siglo XX y alcanza el paroxismo en el último cuarto del siglo pasado.

El desarrollo y crecimiento tecnológico a finales del siglo XX es extraordinario, prácticamente exponencial. Sin embargo la evolución del pensamiento institucional, es decir de las leyes, las mentalidades y la reflexión de las sociedades sobre sí mismas es mucho más lento. Ello produce un fenómeno importante ya que la distancia o separación entre el punto de desarrollo tecno-científico y el de desarrollo del pensamiento institucional corren el riesgo de aumentar y distanciarse. Por decirlo de otra manera, el pensamiento no va tan rápido como la tecnología. Es como si la tecnología avanzara en progresión geométrica mientras que

² Véase al respecto la magnífica obra de John Zimman: ZIMAN, J. La fuerza del conocimiento. La dimensión científica de la sociedad. Alianza Editorial. Madrid, 1980.

el pensamiento institucional lo hiciera en progresión aritmética. Esta distancia o disfunción provoca rupturas y crisis mentales importantes. Las personas, que en última instancia no son más que primates más o menos evolucionados, que mantienen su estatus sobre el planeta a partir de la transmisión cultural generacional se ven con dificultades para encajar las situaciones de cambio dentro de sus esquemas ideáticos. Ello implica importantes crisis de valores y de estilo de civilización entre las personas de finales del siglo XX y principios del XXI. Estructuras ideológicas y organizativas que se habían mantenido incólumes durante los siglos XVIII y XIX, como la familia, saltaban despedazadas en los contextos de cambio. Tal crisis de valores se intentará mitigar potenciando la dimensión educativa de los sistemas de enseñanza.

Revolución tecnológica y cambio social e ideológico coincidirán propiciando y preparando el terreno de la nueva sociedad post-industrial que, en los países desarrollados, se caracterizará en sus prolegómenos por una amplio desarrollo de las libertades individuales y por la consecución de un alto nivel de equidad en cuanto a derechos y deberes.

Los instrumentos del cambio

Como hemos indicado, los motores del cambio son las nuevas tecnologías. La cibernética o informática se desarrolla lentamente después de la II Guerra Mundial, pero en pocas décadas conoce fuertes tirones. La revolución de la masificación de sus usos se precipitó en la década de los 70 y los 80. Es a partir de la década de los 90 cuando su generalización se extiende a amplios sectores de la población del planeta. En ese momento es cuando se vinculan las posibilidades de comunicación que ofrece la informática a las posibilidades de las redes telefónicas, y ello produce una auténtica revolución en todos los sentidos incluido el de las mentalidades y sistemas ideáticos dominantes. Con la masificación de internet en los 90 la información y la comunicación ganaron en equidad. En cualquier caso las aplicaciones de la informática fueron determinantes en todo el sistema productivo y incidieron principalmente en la automatización de los procesos de producción.

En efecto, la informática y la robótica simplificaron de manera determinante las actividades económicas en todos los sentidos. Durante milenios los esfuerzos principales de los humanos se había encaminado prioritariamente a conseguir elementos comestibles. Miles de

personas se habían dedicado conseguir grano, vino, aceite, etc., para asegurar la subsistencia y eso era lo más prioritario e importante. En el marco de la revolución industrial se habían experimentado los primeros cambios, en aquel momento y gracias a la maquinización y mecanización algunos trabajos del campo se simplificaron notablemente. Pero lo que tipificó la nueva revolución del vapor fue que miles de personas se dedicaron a producir objetos y bienes de consumo tangibles: telas de algodón, picos de hierro, molinillos de café, cucharas, lámparas... que en su conjunto facilitaban la vida de las personas. Así la revolución neolítica se centró en la producción de alimentos y la revolución industrial comportó la producción y de socialización de los más diversos objetos al servicio del confort humano.

En el marco de la revolución post-industrial, tanto los procesos vinculados a la agricultura y la ganadería como los vinculados a la producción de objetos de consumo se simplifican. Gracias a las nuevas tecnologías se necesitan muy pocas personas para producir aquello que durante siglos había obsesionado a la humanidad: alimentos y objetos de confort. En consecuencia las sociedades post-industriaies, se caracterizan por una escasa ocupación en lo que se ha denominado sectores primario y secundario, tomando importancia el sector de servicios o terciario. El impacto de la ingeniería genética combinado con el de la informática resultó determinante en el replanteamiento de las actividades agropecuarias, igualmente la proliferación de nuevos materiales, en combinacion con las tecnicas de robótica y de automatización, fueron determinantes en el replanteamiento del sector secundario. Evidentemente las nuevas tecnologías también impactaron en el llamado sector terciario o de servicios, muchas de sus funciones se simplificaron y crecieron, y en este sentido, es representativo como ejemplo el caso de los banqueros automáticos que ahorraron o liquidaron una extraordinaria cantidad de mano de obra.

Sin embargo, las posibilidades de crecimiento del cajón desastre del sector terciario eran prácticamente ilimitadas. Como hemos señalado y durante milenios los humanos habían orientado a sus esfuerzos a conseguir alimentos, objetos o máquinas, pero ahora podían dedicarse también a intentar adquirir servicios, experiencias singulares y situaciones de satisfacción, confort y felicidad que colmaran sus expectativas. Las posibilidades de crecimiento en esa dinámica eran prácticamente ilimitadas. El siglo XXI comenzaba tipificado por la compra-venta de

servicios, las extraordinarias posibilidades de acceso a la información³ y el desarrollo espectacular del sector biomédico puesto al servicio de la optimización de las funciones y duración de los cuerpos humanos.

Los cambios en el espacio geográfico

Todo ese proceso, como hemos indicado, no se daba de manera homogénea en todo el planeta. La revolución tecnológica, a principios del siglo XXI, no disminuye las desigualdades entre países, sociedades y áreas del planeta, sino que más bien contribuirá a aumentarlas. En el marco de la globalización de la economía, los países ricos fueron aumentado su riqueza, y los pobres mantenían o aumentaban su pobreza relativa. Tal situación, evidentemente, era problemática por los peligros que suponía para el desarrollo sostenido del «progreso» del planeta.

Por otra parte, la revolución tecnológica no sólo produciría desequilibrios entre países pobres y países ricos. En el seno de las sociedades desarrolladas también aparecían fenómenos importantes de pobreza, mitigados parcialmente por la opulencia del desarrollo. Sin embargo, la crisis en cuanto a necesidad de mano de obra, se dejaba sentir inexorablemente. En efecto las fábricas que habían ocupado a centenares de miles de proletarios desaparecían y por descontado la población ocupada en la agricultura, ganadería o pesca también disminuía hasta alcanzar cotas mínimas.

La revolución tecnológica propiciaba un paro estructural. Pero también producía un ocio estructural que cada vez adquiría mayor importancia. A principios del siglo XX costó durísimos esfuerzos sindicales conseguir la jornada de las ocho horas. En España ello no se logró, de manera generalizada, hasta 1919 cuando tras la organizada huelga de «La Canadiense» en Cataluña; el gobierno se vio obligado a ceder ante la presión obrera. A finales del siglo XX la generalización de los sábados y dominqos como días festivos era una realidad, y en muchos países la semana de las 35 horas sustituía a la de 40 horas, y se convertía en una realidad al alcance.

³ La bibliografía sobre el impacto de la comunicación es extraordinariamente amplia, sin embargo y desde una óptica de enseñanza vale la pena citar la obra de Neil Postman. Véase: POSTMAN, Neil. *Divertim-nos fins morir*. Llibres de l'Index. Barcelona, 1990.

Ocio, cultura y comunicaciones

En los países desarrollados, y en el contexto de revolución post-industrial, el ocio adquiría cada vez mayor importancia. Los ciudadanos que disfrutaban de las secuelas del Estado del bienestar disponían de ingresos regulares y de mucho tiempo libre, que podían usar en beneficio del propio cultivo. Precisamente en ese marco el sector terciario, de la comunicación, y de la cultura en general creció espectacularmente. Este nuevo cambio trepidante se sostenía también en la revolución de la comunicación fundamentada en la expansión de los medios de comunicación de masas y en la redes de internet. Miles de ciudadanos disponían de tiempo libre y de recursos económicos para adquirir servicios, saberes y conocimientos en los cuales fundamentar su felicidad.

En este entorno, la cultura se convirtió en un complejo industrial, y la expansión de la cultura venía reforzada por las enormes posibilidades de comunicación y por la posibilidad de disfrutar el ocio. Así pues, el siglo XXI, se iniciaba en los países desarrollados con una clara tendencia a la nueva revolución cultural y al acceso masivo a la cultura por parte de millones de ciudadanos. La conciencia de que parte de la felicidad se fundamentaba en el conocimiento espoleaba notablemente los deseos de acceso a la cultura. La cultura entraba en las estructuras de mercado y era objeto de oferta y demanda, de compra y venta. Este proceso fue definido en algunos medios como de masificación de la cultura, sin embargo parece más correcto definirlo como de democratización de la cultura, en el sentido que nunca antes en toda la historia de la humanidad tantos humanos habían tenido tantas posibilidades de acceder al conocimiento⁴.

La revolución en los medios de transporte facilitada por la progresiva socialización y mejora, a lo largo del siglo XX, del automóvil; así como la potenciación de la aviación y los trenes de alta velocidad fa-

⁴ Hay quien se lamenta de la mercantilización de la cultura, como en otros tiempos se lamentaba el consumismo de electrodomésticos. Téngase en cuenta en cualquier caso el consumo de masas significa progreso en el sentido de que en otros períodos de la historia no muy lejanos, la gente no tenía oportunidad de «comprar» cultura, ésta estaba reservada a unas determinadas élites. En cualquier caso, la nueva cultura de «masas» ha generado amplias polémicas entre los denominados «apocalípticos» e «integrados». Para una reflexión desapasionada sobre el tema véase: MARIN, Enric; TRESSERRAS, Joan M. *Cultura de masses i postmodernitat*. Edicions 3 i 4. València, 1994.

cilitaron igualmente un nuevo fenómeno que se incardinó en el proceso: el turismo. A principios del siglo XXI, el turismo movía a centenares de millones de personas que se desplazaban de un lado a otro del planeta y también existía a escalas geográficas menores el denominado turismo regional. El objeto de ese turismo tenía objetivos diversos, sin embargo el turismo cultural, es decir el descubrimiento de los elementos de personalidad de una determinada comunidad o lugar tenía mucha importancia. Este turismo cultural se fundamentaba principalmente en el patrimonio y en los espacios de presentación y conservación del patrimonio, como son los museos y otras instalaciones culturales⁵. La demanda creciente de turismo cultural ha actuado como un acicate para que determinadas comunidades y gobiernos consideren el patrimonio como una fuente de recursos, en función de su capacidad para atraer turismo cultural de calidad. Así, a finales del siglo XX, estados como Francia habían iniciado una auténtica cultura de turismo de calidad sobre la cual se fundamentaban, en buena medida, las esperanzas de reconversión económica en diferentes regiones del país. Contrariamente, otros paises como Italia, Grecia o España⁶, a pesar de sus enormes potencialidades en el campo del patrimonio, continuaban sin desarrollar una política pragmática tendente a explotarlo y entenderlo en clave económica. Naturalmente el turismo cultural se incardina poderosamente en la sociedad del ocio y de la cultura, convirtiéndose en uno de los pilares fundamentales de la integración de la cultura en el mercado.

El tránsito hacia la sociedad post-industrial se ha venido caracterizando por la proliferación, e invención, de las más diversas actividades, oficios y servicios en el ámbito del sector terciario. La entrada de la cultura en los mercados ha propiciado la aparición de nuevas profesiones vinculadas a ese sector económico en crecimiento. Así pues, empresas de servicios culturales, de turismo, de monitores, de guías, de espectáculos, de deportes de aventura, etc. han proliferado constituyendo un importante y próspero entorno económico.

Las diversas ofertas culturales son consumidas por los más diversos sectores de la población, y entre los públicos cabe señalar la emergencia de dos sectores importantes. Por un lado los usuarios de la llamada «tercera edad» muy numerosa en los países desarrollados que cuentan con una esperanza de vida alta gracias a la revolución biomé-

ÁLVAREZ, J. L. Sociedad, Estado y Patrimonio Cultural. Espasa. Madrid, 1992.

Véase al respecto: PRATS, Llorenç. «Antropología y patrimonio». J. PRAT & MARTÍNEZ (eds.). Ensayos de antropología cultural. Ariel. Barcelona, 1996. Págs. 294-299.
 Para una buena aproximación a la problemática Estado versus patrimonio véase:

dica. Cada vez más las personas maduras constituyen un segmento de usuarios importante en el campo de la cultura y del turismo cultural. También el sector de la enseñanza, con todas sus actividades periféricas en el campo de la enseñanza no formal, tiene un papel importante en el consumo de la cultura, y constituye un segmento de usuarios importantísimo. Naturalmente el turismo cultural escolar siempre ha tenido peso y lo continua manteniendo, e incluso aumenta su importancia y expectativas.

Pero, el consumo de cultura, turismo cultural, patrimonio, historia... no se explica solamente por el auge de nuevos sectores, prácticamente todas las capas de la sociedad consumen, y en aumento, cultura. Como indicaremos más adelante ello ha supuesto lo que po-dríamos denominar un cambio de paradigma. Hasta el momento el uso y disfrute de la cultura había estado reducido a la burguesía, a algunos sectores de las clases medias o a una minoría de la población ilustrada. Por decirlo de otra manera, el acceso a la cultura era una cuestión de élite. Las élites burguesas que accedían a la cultura, y a los diversos espacios donde ésta se ubicaba, contaban con preparación suficiente para interpretar y procesar los elementos que se les comunicaban, mostraban o exponían. Esa tradición acabó en la lógica de que lo importante, lo que se debía tener en cuenta en los espacios de presentación del patrimonio, museos, etc. eran los criterios estéticos, ya que los criterios de comprensión no preocupaban. Sin embargo la democratización de la cultura, y la llegada masiva de personas a los centros y equipamientos culturales, ha exigido que el factor de comprensión o didáctico adquiera importancia, es decir, que cualquier persona entienda, interprete y sea capaz de integrar en sus esquemas aquellos conocimientos o valores que se muestran o transmiten en los espacios culturales.

A lo largo de las décadas de 1970 y 1980 centenares de miles de ciudadanos europeos y de países desarrollados comenzaron a frecuentar los museos, monumentos, exposiciones y espacios culturales diversos. Ello provocó una crisis en tanto en cuanto que dichos espacios no estaban preparados para que personas sin suficientes conocimientos previos pudieran optimizar sus visitas. En este contexto, la museografía comprensiva o didáctica, es decir, aquella que se fundamenta en la necesidad de hacer comprender y contextualizar el objeto de estudio al visitante, o por decirlo de otra manera hacerlo «significativo⁷», se reveló

Ouriosamente, el constructivismo o los constructivismos como teorías complejas acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje han centrado su aplicación en los procesos institucionalizados de enseñanza-aprendizaje. En realidad, muchos de los presupuestos cons-

como una necesidad frente a las opciones museográficas estrictamente estéticas basadas en el diseño. Se exigía, por tanto, una revolución didáctica en museografía para satisfacer nuevas demandas de la sociedad y la escuela.

LOS MUSEOS. EXPOSICIÓN DE TROFEOS

La percepción y valoración del patrimonio por parte de los humanos ha variado a lo largo de los siglos. De hecho, la misma palabra patrimonio es polisémica y susceptible de diversas interpretaciones. Sin embargo podríamos argumentar que el patrimonio lo es en tanto en cuanto que una sociedad lo reconoce como tal, y que es una parte material o inmaterial de su pasado, cultura o herencia de civilización, que otorga una determinada personalidad colectiva. Probablemente la concepción de patrimonio se desarrolló a la par que las antiguas civilizaciones. Parece que sumerios, egipcios, babilonios, etc., se preocuparon por los monumentos del pasado que formaban parte de su presente. Por descontado en el mundo clásico el conocimiento de la historia y el patrimonio, así como la valoración de los monumentos era una realidad.

La «conquista» del patrimonio

Historiadores, viajeros y geógrafos greco-romanos recorrieron amplios espacios del mundo conocido en su tiempo, disfrutando e identificando los más diversos elementos patrimoniales. Basta recordar que el mundo helenístico se preocupó por definir las siete maravi-

tructivistas son extremadamente útiles en las más variadas tesituras comunicacionales que implican procesos de adquisición de conocimientos. En este sentido las aportaciones del constructivismo son altamente interesantes desde el punto de vista museográfico. Las personas pueden percibir y comprender una pieza o montaje museográfico en tanto en cuanto que éste sea significativo para el usuario y pueda integrarlo en su sistema ideático. La preocupación e intervención de los psicólogos respecto a amplios campos de divulgación de las CC. SS. comienza a ser una realidad. Valgan como ejemplo los trabajos desarrollados al entorno de los problemas de comprensión que se generan en exposiciones y museos y el estudio de las diferentes técnicas para abordarlos. Vease al respecto: ASENSIO, Mikel et alli «Evaluación cognitiva de la exposición: Los bronces romanos en España. Dimensiones ambientales, comunicativas y comprensivas». En: Boletin de ANABAD, núm. 43, 1993, (3-4 pág, 215-255). ASEN-SIO, Mikel: «Los autómatas de Hefesto o el procedimiento para crear seres procedimentales». En: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia. Íber, n.º 2. 1994. Pág, 79-98. ASENSIO, Mikel; POL, Elena: «Cuando la mente va al museo: un enfoque cognitivo receptivo de los estudios de público». En: Actas de las IX jornadas de los Departamentos de Educación y Acción Cultural. Diputación Provincial de Jaén. Jaén, 1996.

llas del mundo, lo cual no fue más que un primer intento de definir el catálogo de realizaciones más importantes de la humanidad y del patrimonio de la misma. Por lo que se refiere al «museo», debemos recordar que la palabra evocaba el espacio donde se reunían las musas para discutir y ejercer sus artes. En esta perspectiva, el «museo» era un espacio abierto de cultura, y de práctica del debate.

Las primeras colecciones sistemáticas las reunieron los romanos, que se apresuraron a recoger estatuaria griega para coleccionarla con pasión. Ya en tiempos de los romanos determinados elementos del patrimonio se relacionaron con el concepto «trofeo». A menudo lo romanos trasladaron hasta los templos de sus ciudades piezas, objetos, armas de pueblos a los que habían vencido. Esta tradición de recoger y exponer trofeos en espacios culturales o museos, se ha mantenido prácticamente hasta nuestros días. Así, cuando los romanos ocuparon Siracusa trasladaron el analema de dicha ciudad a Roma, y con estupor comprobaron que no funcionaba en su nueva instalación ya que la posición con respecto al Sol era, obviamente, diferente. Cabe destacar, también, que tras una campaña victoriosa, los Césares organizaban grandes desfiles y mostraban los trofeos que eran, precisamente, carros con una columna central en la cual se exponían las enseñas del enemigo, y a veces los propios caudillos enemigos capturados.

Esta tradición de capturar los elementos emblemáticos de otra cultura y trasladarlos al propio territorio, fue, desde entonces, una constante en la historia de la humanidad.

A partir de la Edad Media, los sucesos de este tipo fueron continuos. Cuando Almazor conquistó Santiago tomó sus campanas con las cuales hizo construir lamparillas votivas para la mezquita de Córdoba. Cuando Francisco I fue derrotado en la batalla de Pavía, Carlos V le arrebató su espada que quedó depositada en el Escorial. En 1808 Murat se apresuró, a su vez, a recogerla del Escorial y devolverla a París.

A lo largo del siglo diecinueve, las principales potencias imperialistas, y sobre todo el Reino Unido y Francia construyeron grandes museos en base a las piezas de los territorios que dominaban sus ejércitos. La grandeza del imperio Británico y la potencia de la República Francesa también se medía por la cantidad de piezas acumuladas en sus museos. Las salas mostraban como sus estados eran capaces de dominar amplias zonas del mundo y traer hasta la metrópoli piezas

codiciadas y emblemáticas de otras culturas. Algunos poderes, como el Vaticano, consiguieron reunir también ingentes tesoros en sus museos, pero en este caso no fueron conseguidos por la fuerza de las bayonetas, llegaron gracias a la influencia de la iglesia católica presente con fuerza en los más recónditos lugares del planeta. Algo parecido sucedió con Alemania, que llegó tarde a los procesos de reparto colonial y que apenas pudo reunir colecciones en base a la compra de conjuntos en el imperio Otomano y Oriente Medio y Próximo. España, en esos momentos, ya no era una gran potencia colonial y los trofeos expuestos en los museos fueron mínimos. Cabe destacar que las victorias de Wad-ras y Tetuán, sobre los marroquíes, se materializaron en la captura de cañones de bronce que sirvieron para fundir los leones de las Cortes. Eso sí, algunos museos de carácter nacional incorporaron piezas de las periferias regionales del Estado siendo los casos más emblemáticos el de la Dama de Elche, los toros de Costix y más recientemente la Dama de Baza.

El regreso del patrimonio

Tan curioso comportamiento humano resulta difícil de entender. Según nos indican los antropólogos en algunas culturas el hecho de comer las vísceras del enemigo o del animal cazado confieren al guerrero o cazador la fuerza de su oponente. De alguna manera, las sociedades y los Estados también han reproducido colectivamente tan complejo comportamiento y en ese sentido han procedido al tomar las vísceras, es decir lo que consideran más representativo de la cultura de sus enemigos, para digerirlas en el centro de sus metrópolis y en sus museos. Obviamente, el patrimonio reconocido como emblemático de una sociedad es lo que se convierte en objeto de disputa en estos casos. Una variante de esa actitud consiste precisamente en destruir esos puntos fuertes de la esencia del enemigo. A menudo, las guerras y revoluciones han comportado la destrucción sistemática de lo emblemático del enemigo. vale la pena recordar que recientemente en las guerras balcánicas los ejércitos serbios se dedicaron a destruir las iglesias croatas, las mezquitas bosnias y los espacios emblemáticos de sus oponentes como la singular biblioteca de Sarajevo.

Sin embargo, en la actualidad la pervivencia del concepto «trofeo» en los museos tiene una contestación fuerte. Los movimien-

tos indigenistas norteamericanos han conseguido logros importantes para que parte de la cultura exhibida en los museos y exposiciones les sea retornada. Vale la pena recordar también sobre esa problemática la singular dureza que llevó al exterminio de las gentes de Tasmania. Los tasmanos fueron sistemáticamente aniquilados por los colonos de origen británico. La última mujer tasmana murió en 1876, y se llamaba Truganini. Rogó que su cuerpo no fuese entregado a los científicos para realizar experimentos. Sin embargo, sus huesos fueron a parar a un museo y se conservaron en una vitrina hasta 1976, año en que fueron incinerados en una ceremonia singular. En este caso, la propia sociedad tasmana de origen colonial fue la que intentó deshacer en el equívoco. Caso similar, pero con algunas matizaciones, es el que presenta el llamado «negro» de Banyoles. Se decía que era un guerrero bosquimano disecado por científicos franceses, y que acabó expuesto, tras un complejo periplo, en el Museo Darder de Banyoles a principios del siglo XX. justo en el año 2000 los restos del cuerpo del cazador africano fueron entregados a las autoridades de Botswana. Sin embargo, la problemática del Museo Darder de Banyoles es absolutamente diferente a la que presentan los grandes contenedores de trofeos. Dicho museo fue creado por Darder, un ciudadano apasionado por la ciencia y el progreso, que intentó reunir una colección particular y diversa sobre las más variadas temáticas. La colección tenía una pretensión científica, a pesar de que obviamente su carácter o algunas de sus piezas fueron cuestionadas posteriormente. Probablemente para Darder la incorporación de un guerrero africano disecado no suponía ningún problema moral y entraba dentro de las lógicas de actuación científica de su tiempo, y todo el mundo sabe que la ciencia también actúa con la metodología del ensayo/error.

TRANSFORMACIONES EN LA MUSEOGRAFÍA

Las distintas opciones y posibilidades en museología y museografía, han variado a lo largo del tiempo. Como se ha indicado, los templos romanos, los palacios medievales, así como los museos contemporáneos fueron espacios donde depositar trofeos. Sin embargo y más allá de esa función la definición e invención del concepto «museo» adquirió una dimensión mucho más amplia, lógicamente, que la de centro de exposición de trofeos de guerra.

El coleccionismo de los príncipes

Como hemos señalado, los romanos ya fueron ávidos coleccionistas de piezas de arte griego. Tal tendencia al coleccionismo aumentó notablemente durante la edad media, y sobre todo en el marco de las cruzadas. La llegada a Palestina de miles de peregrinos de distintos estamentos sociales, en un periodo de extraordinaria efervescencia religiosa, estimuló la creación de colecciones de carácter sacro. Era usual que cualquier peregrino volviera a Europa con piezas relacionadas con el antiguo o nuevo testamento. Así las iglesias europeas se llenaron de reliquias, objetos y huesos vinculados a las vidas de los santos o de Jesucristo. Todavía hoy es muy usual encontrar en numerosas Iglesias un pedazo de madera de la cruz de Cristo. Naturalmente, los antepasados de los actuales libaneses y palestinos hicieron pingües negocios gracias a la candidez de los peregrinos.

Durante el Renacimiento, tanto los nuevos burgueses de las ciudades como los nobles que pugnaban con ellos en el control y desarrollo de las artes comenzaron a reunir importantes colecciones. En el Renacimiento, el poder no solamente estaba en la punta de las espadas, o en las bolsas con monedas de oro, el refinamiento y la capacidad para acceder y mostrar cultura era también un baremo indispensable que se sumaba a los anteriores, y que evidenciaba un incontestable prestigio social. Príncipes y burgueses, sobre todo de las ciudades italianas, se dedicaron a reunir piezas de arte en importantes colecciones, y a esa iniciativa no fue ajeno el papado. Nuevamente las piezas griegas y romanas fueron el objeto de colección más preciado, e incluso se iniciaron en excavaciones en lugares como Pompeya para tomar directamente de los vacimientos piezas para enriquecer las colecciones. De hecho la palabra «Renacimiento», creada en ese contexto cultural de valoración de la ciencia y la cultura, evoca la recuperación del espíritu artístico científico y filosófico del mundo clásico que, perdido tras la Edad Media, pasaba a renacer en el marco de una nueva sociedad.

La colección como elemento de prestigio, fue en aumento en los siglos posteriores y alcanzó su cénit con los príncipes y monarcas de la ilustración, que en sus capitales organizaron impresionantes pinacotecas, galerías de arte y museos, donde disfrutaban de sus inmensas colecciones. De Madrid a San Petersbugo Europa vió aparecer numerosas instalaciones de este tipo.

La ilustración fue un período extraordinario y decisivo en la configuracion de la civilización occidental, basada precisamente en la modernidad ilustrada. El combate por la lógica, la razón y la ciencia en ese período fue determinante. Los príncipes deseosos demostrar su espíritu de cultura, e incluso de racionalidad, redoblarán como hemos indicado sus colecciones que desde el punto de vista cultural reforzaban su prestigio. Por otra parte, los ámbitos de interés, más allá del arte y la arqueología, se generalizaron. Es en ese periodo cuando se potencian todo tipo de gabinetes científicos, de archivos, bibliotecas, centros astronómicos, y se organizan también las más diversas expediciones para reconocer los elementos zoológicos, botánicos y geográficos del conjunto del planeta. Los materiales obtenidos por esas expediciones también generaron colecciones que acabarían concretando museos.

Naturalmente, el desafío de la ilustración en el ámbito monárquico tenía sus límites. La nueva revolución exigía lógica, ciencia y razón en todas las esferas de la vida, y los príncipes resultaron ser irracionales a pesar de sus esfuerzos de modernización. Los deseos de democracia, de participación y de división de poderes condujeron a las revoluciones liberales o burquesas. Primero en los Estados Unidos de América, y más tarde en Francia. Por descontado, los ideales de esas revoluciones tendentes asituar la burguesía en los centros de decisión del Estado se expandieron imparables por toda Europa, que buscó formas lógica de gobierno más allá de las monarquías medievalizantes⁸.

La aparición de los museos, para disfrute de la burguesía

La Revolución Francesa trajo la República francesa, que fue la primera en preocuparse seriamente por el patrimonio. Con ella aparecen de hecho los primeros museos. Las colecciones y espacios que habían servido, única y exclusivamente, para uso y disfrute de la nobleza se ponen al servicio del pueblo a través de los museos nacionales. La República también se preocupará por proteger los monumentos que se consideran emblemáticos del nuevo o en el nuevo Estado-nación. Esto sucede a finales del siglo XVIII, y tales ideas tendencias y actividades con respecto a los museos y el patrimonio se expanden por toda Euro-

⁸ La evolución y los avatares de la museología están bien resumidos en: FERNÁN-DEZ, Francisca: *Manual de museología*. Editorial Síntesis. Madrid, 1998.

pa a lo largo del siglo XIX. También en España, y en el marco de las transformaciones liberales, aparecen los museos y las redes de museos. La construcción del Estado-nación capitalista, al igual que sucede en otros lugares de Europa, busca también coherencia y apoyos en el mundo de la cultura. En efecto, la burguesía que detentaba el poder en el Estado se apresura a construir los nuevos aparatos de Estado: ejército, justicia, enseñanza, policía, etc. La coherencia y la legitimación del Estado, o del nuevo Estado-nación emergente, pasa a ser tarea de la enseñanza y de los distintos aparatos de cultura. Así, los museos provinciales de Bellas Artes se nutren principalmente de las obras artísticas que pasan al Estado tras el proceso de desamortización eclesiástica. A su vez esos museos provinciales de Bellas Artes actúan como elemento legitimador de la nueva división territorial del Estado en provincias. Surgen también los grandes museos nacionales en los cuales los objetos y elementos emblemáticos tienen el máximo protagonismo. Museos como los de Arqueología, Ciencias Naturales o, por supuesto, la gran pinacoteca de el Prado se convierten en instituciones al servicio de la coherencia y el prestigio del Estado-nación.

Teóricamente, los museos, así como la legislación sobre patrímonio, se ponen al servicio del pueblo. En la práctica, esos espacios acaban restringidos al uso y distrute de la burguesía ilustrada, cuyos miembros son los únicos que cuentan con preparación intelectual para interpretar, valorar y disfrutar las diferentes tipologías de materiales y obras de arte expuestas en los museos. El museo acaba configurándose como un espacio para la burquesía, reflejo de su poder y del poder del Estado. Tal situación se mantiene incólume a lo largo de todo el siglo XIX y a lo largo del siglo XX.

Concepto de museo

Por lo que respecta a la organización de las colecciones, surgen ya a finales del siglo XIX diversas tendencias. En la Europa central y del sur, y en los grandes museos de Francia, Reino Unido, Vaticano, España o Italia se desarrolla lo que podríamos llamar museografía clásica. Son museos que enseñan «cosas». Los museos se entienden como espacios en los cuales se almacenan los más distintos tipos de objetos. De hecho el museo es un espacio para la exposición de objetos. El objeto o la pieza es el elemento que vertebra el museo y el centro de toda intervención museográfica. En esa dimensión la pieza lo es todo. Ahora bien

las piezas y objetos deben entenderse en si mismos y en sus valores estéticos al margen del contexto en el cual fueron creados o utilizados. El museo clásico del siglo XIX no realiza concesión alguna a la interpretación y a la didáctica. De hecho los usuarios del museo son una minoría lo suficientemente culta como para valorar e interpretar el objeto sin necesidad de que haya información complementaria. Una simple etiqueta, basta para dar al usuario las claves necesarias para ubicar y contextualizar el objeto en el propio sistema ideático. El paroxismo de esta filosofía llega a su máxima expresión en los museos de arte, en los cuales las piezas y el espacio son lo único que define al museo: una pared, un clavo y un cuadro colgado del clavo. Por lo que respecta a la intervención sobre el patrimonio arqueológico e histórico artístico y monumental hay a lo largo de los siglos XIX y XX las más diversas alternativas que van desde restauraciones imaginarias a la consolidación de ruinas. Igualmente la visión del pasado se traduce en múltiples versiones iconográficas9.

El museo como ámbito activo

Cabe destacar que a finales del siglo XIX los países escandinavos dan muestras de creatividad impresionante en las concepciones museales. Hazelius, un profesor de filología sueco, muy preocupado por la desaparición de las formas de vida tradicionales escandinavas arrasadas por los procesos de industrialización, intentó recuperar, y ciertamente desde una sensibilidad antropológica y tecnológica, distin-

⁹ La potencia didáctica-divulgativa de las reconstrucciones iconográficas e incluso tridimensionales, pese a no haber sido ni teorizadas ni estudiadas, viene de lejos. A fin de cuentas, la Columna Trajana, el Tapiz de Bayeux, los claustros románicos y buena parte de la tapicería y pintura barroca y neoclásica son crónicas didácticas basadas en la imagen. La Enciclopedia de Diderot y Alembert es, a fin de cuentas, una magna obra didáctica que se basa en un impresionante despliegue iconográfico pocas veces superado en concepto, calidad y cantidad. (Vease al respecto la reedición de la obra: DIDEROT et D'ALEMBERT. L'Encyclopédie. Inter-Livres. Barcelona, 1989). Viollet-le-Duc utilizó ampliamente recreaciones y restituciones iconográficas de todo tipo (vease al respecto: VIOLLET-LE-DUC, Eugène-Emmanuel. Dictionnaire de l'architecture [X vols.]. Paris, 1875), y por descontado ensayó ampliamente restituciones hipotéticas (feroz e injustamente criticadas contemporaneamente) en la ciudadela de Carcassona. En tiempos más recientes vale la pena recordar como los arqueólogos italianos vinculados al fascismo de Mussolini implementaron gigantescos artefactos didácticos como la gigantesca maqueta de Roma elaborada en 1939 (por cierto con un material muy novedoso: el plástico) por Italo Gismondi y que es una pieza fundamental en el Museo de la Civilización Romana (museo de concepción didáctica por cierto). Las maquetas y la potente iconografía didáctica elaborada en tiempos del fascismo, sigue siendo ampliamente utilizada en toda la bibliografía didáctica, de divulgación y turística italiana.

tos conjuntos de habitación tradicionales de Suecia. Así numerosas casas, granjas y cabañas fueron desmontadas, trasladadas y reinstaladas en los jardines reales Skansen de Estocolmo. Esto sucedia en la década de 1880, y progresivamente el Skansen se fue convirtiendo en un parque etno-arqueológico en el cual se concentraban elementos arquitectónicos de los más distintos lugares de Suecia, con su mobiliario y utillaje. Más tarde esta visión del mundo tradicional se complementó con la presencia de animales relacionados con los distintos espacios, y con actores que evocaba oticios, actitudes y actividades tradicionales. El modelo Skansen tuvo un notable suceso a lo largo de! siglo XX, y fue especialmente adaptado en los paises nórdicos, Alemania, Holanda y también en los países del este europeo tras la II Guerra Mundial. En Norteamérica, partiendo o no del modelo Skansen, se desarrollaron iniciativas similares. La más importante, y la que marca auténticamente un punto de inflexión, es la reconstrucción de la antigua ciudad colonial de Williamsburg en Virginia. El multimillonario Rockefeller hizo excavar el conjunto de la antigua sede colonial y financió su reconstrucción parcial. A partir de ese momento el yacimiento se convirtió en uno de los conjuntos culturales, instructivos y recreativos más importantes de los Estados Unidos, y todavía hoy es una de las mecas del turismo cultural en ese país¹⁰.

A mediados del siglo XX, el modelo mayoritario en los museos y espacios de presentación del patrimonio era el tradicional. Sin embargo, como se ha senalado, también existían variantes derivadas de la tradición nórdica y norteamericana, con un caracter netamente lúdico v didáctico. Tras la II Guerra Mundial comenzaron a operarse cambios importantes. En la mayor parte de los países desarrollados se afianzó el llamado Estado del bienestar, que se caracterizó por el progreso económico, la promoción de las clases medias e incluso de las clases trabajadoras. Por primera vez en la historia amplias capas de la sociedad, incluyendo los sectores vinculados a la producción industrial, tuvieron acceso a la cultura y la enseñanza. Los hijos de las clases medias y del proletariado acudían masivamente a los centros de enseñanza secundaria e incluso a las universidades. La cantidad de personas que accedía a la cultura iba en aumento, y por tanto las que se interesaban por el pa-

Nobre parques arqueológicos y didácticos véase: SANTACANA, J.; HERNÁNDEZ, X. Enseñanza de la arqueología y la prehistoria. Ed. Milenio. Lleida. 1999. SANTACANA, J. «Los parques arqueológicos en Europa». Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Íber, n.º 3. Enero, 1995. Pág, 100-112.

trimonio también. Comenzaba pues un proceso de cultura de masas caracterizado por el progresivo aumento del número de personas con acceso a saberes y conocimientos. Este proceso lejos de construir una masificación de la cultura, constituiría más bien una democratización del acceso a la cultura. Tal situación se mantuvo durante la década de 1960, 1970 y 1980. En esta última década la promoción de la cultura, experimentada en el marco del estado del bienestar, se acrecentó. Los procesos de revolución post-industrial ponían la cultura en los circuitos de mercado y de comunicación de masas, y ello implicaba un nuevo aumento espectacular de los usuarios de la cultura. Tendríamos pues dos momentos importantes en la promoción en el acceso a la cultura, uno el marcado por el Estado del bienestar y otro el experimentado en el marco de la revolución post-industrial y la entrada de la cultura en los mercados.

La reacción tradicional

La reacción de los profesionales del patrimonio frente a esos cambios fue desigual. Con todo, el debate se centró, lógicamente, en como responder a las nuevas demandas de la sociedad y a la llegada masiva de nuevos usuarios a los conjuntos y centros culturales. Las opiniones vascularon en dos grandes campos, por un lado aquellos que eran partidarios de mantener la tradición decimonónica de los museos es decir, preservar el protagonismo absoluto de la pieza y rechazar todo tipo de intermediación entre la pieza y el usuario. Tales opciones arraigaron sobre todo en el campo de los museos de arte. La otra gran corriente apostaba por promocionar sistemas de intermediación, que hicieran más comprensible y accesible el objeto de estudio a los amplios horizontes destinatarios que visitaban de los museos y conjuntos patrimoniales o monumentales. Con ello, se pretendía que el usuario tuviera más claves para integrar en su sistema ideático la información y los valores de los objetos, gracias a sistemas diversos de intermediación.

Museos y didácticas

La inquietud por hacer comprensibles los museos también se extendió al campo de la enseñanza. En efecto a partir de la década de

1970 la presencia de los escolares en los museos fue un fenómeno usual que inquietó seriamente a los directivos culturales, que no sabían cómo responder a ese nuevo reto. Era evidente que los escolares necesitaban elementos de intermediación para poder acceder a la comprensión de objetos y piezas. En ese sentido, los organismos internacionales vinculados a la museología recomendaron que los museos se dotaran de departamentos específicos que recibieron diversas denominaciones, (de educación, enseñanza, pedagogía...) y que tenían como objetivo, frente a exposiciones incomprensibles para niños y jóvenes, desarrollar elementos complementarios de intermediación que permitieran realizar las visitas con mínimas garantías de éxito. En principio, no se planteaba que estos departamentos estudiaran la posibilidad de rehacer o diseñar las museografías, en un sentido comprensivo. Se entendía que su labor consistía en improvisar «muletas» para que niños y jóvenes pudieran acceder con más facilidad a los contenidos a partir de dosieres de información o de fichas de observación complementarias e incluso de talleres didácticos.

En ese contexto, y para responder a esas preocupaciones, es cuando se diversifican diferentes tipos de museos y equipamientos culturales. Aparecen museos interactivos sobre todo en el campo de la museografía de ciencias. Aparecen en montajes singulares vinculados a los monumentos. Surgen instalaciones multimedia, se desarrollan centros de interpretación y exposiciones que no se vertebran a partir de piezas. Aparecen nuevos tipos de museos de sociedad destinados precisamente a satisfacer la instrucción de grandes capas de público y que ponen en el factor lúdico el centro de su personalidad. Hay nuevas generaciones de museos que «explican» cosas y que conviven con los que «muestran» cosas. Así pues en la década de 1970 se consolida un amplio abanico de modelos museográficos, algunos de ellos con un caracter experimental y que tienen como objetivo responder a la progresiva masificación/democratización del mundo de la cultura y mantener el museo como un espacio competitivo.

Tales tendencias se acentuaron en la década de 1990 y a principios del siglo XXI cuando la revolución post-industrial en marcha añadía, progresivamente, nuevas variables y nuevas exigencias. En efecto, la revolución post-industrial provocó que la cultura entrara plenamente dentro de los circuitos económicos de mercado. Asimismo el estado del bienestar había alcanzado sus límites y nadie podía esperar que el

estado promocionara y ampliar indefinidamente inversiones en cultura y a fondo perdido.

Al entrar la cultura en los circuitos del mercado, los efectos en el mundo de los museos fueron inmediatos. La competencia también alcanzó a los centros y equipos culturales más diversos, que debían preocuparse para captar el número más amplio posible de usuarios¹¹. En efecto, un alto número de visitantes podía garantizar la continuidad de las inversiones de las administraciones públicas, mientras que un descenso visitantes siempre podía ponerlas en duda. En ese sentido la necesidad, y la política, de atraer el número más alto posible de usuarios también presionó en favor de las opciones singulares o las opciones de intermediación. Se creía que en tanto en cuanto las exposiciones en las instalaciones fueran más comprensibles y lúdicas mayor capacidad de atraccion tendrían sobre un horizonte destinatario amplio. En este sentido las políticas de difusión y promoción llevadas a cabo por los museos en general fueron mucho más agresivas con la entrada del siglo XXI. Incluso los museos y equipos que intentaron mantener posiciones de no intermediación tuvieron que buscar en la espectacularidad o singularidad de su oferta, o en la especialización en un público determinado opciones que garantizaran su continuidad.

En cualquier caso, y a modo de síntesis, el panorama del debate museológico y museográfico al inicio del siglo XXI, se polarizaba en dos grandes tendencias: una, la concepción clásica decimonánica cerrada a la intermediación entre objeto y usuario; y por otra parte, todo un cúmulo de tendencias y estrategias que experimentaban continuamente para buscar soluciones que aumentarán la dimensión comprensiva de las exposiciones¹². En este segundo campo, las didáciticas específicas adquirían progresivamente más importancia, ya que todas las personas niños o adultos aprenden conceptos de la misma manera. En esta tesitura, la didáctica trascendía su tradicional función de hacer comprensible objetos de estudio a niños y jóvenes para plantearse la

Véase al respecto: KOTLER, Neil; KOTLER, Philip: Estrategias y marketing de museos. Ariel. Barcelona, 2001.

No despreciamos en absoluto la dimensión estética y formal de los objetos, pero creemos que es una problemática paralela que puede ser abordada perfectamente desde la perspectiva de la historia del arte y que presenta una problemática específica. Véase al respecto: BALLART, Josep: *Valor i ús del patrimoni històric i arqueológic. Elements per a una Museologia dela Història.* Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1996. Pág, 79-123.

comunicación, y la comprensión de los más diversos objetos de estudio, a los más amplios horizontes destinatarios. En este sentido *las didácticas específicas* vinculadas a las ciencias o disciplinas adquirían un protagonismo singular en el campo de la museografía que, hemos dicho se orientada hacia amplios públicos y con estrategias plenamente comprensivas.

LAS TRANSFORMACIONES EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA

La enseñanza contemporánea comenzó con el ascenso, en los países desarrollados, de los estados liberales (o lo que se ha venido en llamar el «estado-nación»). Las nuevas formas de estado consolidaban la hegemonía política de la burguesía que a través del control del Estado y de los aparatos del Estado garantizaba la cohesión del mercado nacional. La principal función del Estado era en última instancia el mantenimiento y garantía del mercado nacional establecido dentro de sus límites y en el cual se realizaba la burguesía y singularmente la burguesía industrial. Para cumplir sus finalidades el estado se dotó de los más diversos aparatos: ejército, justicia, policía, hacienda y también la escuela.

El aparato de enseñanza de los estados liberales tenía unas finalidades básicamente instructivas. Se entendía que los ciudadanos debían adiestrarse, es decir adquirir conocimientos normativos, científicos o técnicos, que permitieran mejorar la producción. Se entendía que la educación era otra cosa y que debía impartirse en el marco de la familia, la sociedad o la iglesia en el caso de los países que contaban con esa tradición religiosa. Por decirlo de otra manera se entendía que enseñanza y educación eran cosas distintas.

El aparato de la enseñanza se organizaba en dos grandes grupos, la primaria y la secundaria. La enseñanza primaria tenía un impacto muy distinto según en que Estado nación se desarrollaba. En el caso del Estado español su impacto era muy desigual ya que los medios puestos para este tipo de enseñanza eran muy limitados. En la etapa primaria se pretendía que los ciudadanos adquirieran conocimientos básicos que en general se limitaban a nociones de aritmética, a saber leer y en el mejor de los casos a escribir. Contrariamente, la enseñanza secundaria estaba muy organizada y se materializaba en los institutos de enseñanza media, que

en España eran provinciales. La enseñanza media tenía como objetivo preparar a los hijos de la burguesía burguesía para acceder a los centros de decisión económica y política. La enseñanza secundaria se entendía en clave propedeutica, como un paso necesario y previo a la enseñanza superior y universitaria. En cualquier caso el carácter de esa enseñanza secundaria también era instructivo y no educativo¹³.

Las disciplinas

Tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, la transmision del conocimiento se realizaba a partir de asignaturas. Las asignaturas eran congruentes con las ciencias o disciplinas. Por decirlo de otra manera las asignaturas introducían saberes proporcionados por distintas ciencias o disciplinas. Es este sentido las asignaturas tenían un carácter marcadamente instructivo que perseguía transmitir los saberes en un campo de conocimiento. Sin embargo, asignaturas como la Geografía y la Historia eran una excepcion en ese sentido. Dichas materias se planteaban tanto en enseñanza primaria como en enseñanza secundaria con una finalidad eminentemente educativa, y en ese sentido suponían una excepción en el panorama de la enseñanza de tradición decimonónica. Las diferencias entre instrucción y educación son, por otra parte claras, la instrucción pretende transmitir conocimientos y saberes científicos es decir evaluables y que responden a una lógica de verdadero/falso. La educación, por su parte, pretende inculcar valores, y los valores no son demostrables, dependen de una lógica bueno/malo que se define en función de los sistemas ideáticos dominantes en una sociedad dada y en un momento dado, por tanto son variables y por descontado no son demostrable.

Así pues, la Historia y la Geografía pretendían educar a los ciudadanos del país en una serie de valores. Y entre los más destacados el Patriotismo y el respeto a la jerarquía social existente y los valores dominantes en la sociedad. Por tanto la Geografía y la Historia no respondian a una lógica cientifica, sino a una lógica ideológica y estrictamente educativa. No sorprende que en ese sentido, la Historia

Véase al respecto: LUIS GÓMEZ, Alberto. La geografía en el bachillerato español (1836-1970). Barcelona. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. 1985. Horacio CAPEL et alii: Ciencia para la burguesía. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

fuera un relato cerrado donde nada se demostraba y donde no había una enseñanza de tipo práctico o metodológico.

Cabe tener presente que, a mediados del siglo XIX, los Estados-nación necesitaban urgentemente un proceso de consolidación económica y política, y a menudo eso se complementaba con procesos tendentes a buscar la unificación cultural. Muy pocos estados liberales se plantearon la posibilidad de estructurarse a partir de la diversidad de sus territorios y, respetando sus características culturales. La mayoría intentaron imponer una sola cultura y una sola lengua para racionalizar hasta el extremo la lógica del mercado. Se pretendía que nación, mercado, y cultura, fueran una misma cosa para obtener el máximo de rendimientos y disipar cualquier intento de división del mercado ni que fuera por la vía secesionista de las culturas.

Los objetivos de la enseñanza de la Historia

En este contexto, la Historia se convirtió en un relato que tenía como finalidad legitimar el Estado-nación desde la más remota prehistoria, esa historia que tenía poco a ver con una reflexión científica se caracterizaba por la práctica de situar al estado como sujeto Y objeto de la historia, y tomaba plenamente una fisonomía de historia nacional. Así la historia de Francia, por ejemplo, no solamente era la historia de Francia, si no la historia de Francia contra España, de Francia contra Alemania etc., igualmente la historia de España era la historia de España contra Francia, de España contra Inglaterra, etc. El Estadonación debía estar preparado, en todo momento, para competir contra otros estados y el ciudadano debía contar con valores patrióticos altos que permitiera la posibilidad de acudir a las armas en defensa del estado o al servicio de los intereses del estado, de ahí que la conculcación de los valores patrióticos fuera una necesidad básica para el estado nación. Naturalmente eso tenía poco a ver con la Historia, entendida como ciencia que estudia la «historia»», y que se fundamenta en el análisis de las fuentes y en una metodología científica propia. En ningún momento, la Historia se planteaba en ese nivel científico, la Historia explicaba mucho pero no demostraba nada.

Este relato ideológico se vertebraba invariablemente desde la más lejana prehistoria; en ese sentido, los Estados-nación de reciente

creación quedaban legitimados por la historia desde tiempos remotos. Los franceses indicaban que los galos ya era franceses y en España se indicaba que los numantinos ya eran españoles. Los protagonistas de esa historia eran invariablemente personajes vinculados al mundo político y militar con algunas concesiones al mundo religioso, sobre todo en el caso del Estado español, en el cual la revolución burguesa y liberal estaba dirigida por burguesías procedentes de la transmutación de las viejas clases dominantes feudales.

El patrimonio, también objetivo de adoctrinamiento

Los libros de texto de primaria y secundaria también daban visiones del patrimonio. Y, en ese sentido, se seleccionaban determinados objetos que adquirían la categoría de emblemáticos para el conjunto del Estado-nación. Por decirlo de otra manera, al seleccionar y divulgar determinados objetos patrimoniales, y sobre todo monumentales, el Estado también formaba a sus ciudadanos. Obviamente, el patrimonio seleccionado acostumbraba a estar vinculado con los grandes grupos sociales que se suponía que eran los protagonistas de la historia.

En este sentido, las grandes catedrales, imagen del poder de la Iglesia, y los grandes palacios, imagen del poder de la monarquía y la nobleza, así como la pintura cortesana y la imaginería religiosa, adquirían el máximo protagonismo. Catedrales como las de Burgos, León, Salamanca o el Pilar de Zaragoza eran ensalzados como grandes monumentos. Monumentos de la monarquía, como la Puerta de Alcalá, el Museo del Prado, el Palacio de Oriente, el Alcázar de Toledo o el de Segovia también se presentaban como paradigmas de las grandes intervenciones. Elementos antiguos como el Acueducto de Segovia o los Toros de Guisando, también eran incorporados al imaginario hispánico. En algunas ocasiones, elementos periféricos como la Mezquita de Córdoba o la Alhambra de Granada eran recuperados en su dimensión hispánica.

Como hemos indicado, estos presupuestos de la enseñanza de la Historia con un carácter de «Educación Nacional» eran generales en prácticamente todos los Estados capitalistas desarrollados y en vías de desarrollo.

El papel que también le correspondió a la Geografía

Por lo que se refiere a la geografía la problemática era muy similar. La geografía en la escuela era también una asignatura descriptiva y memoristica. La finalidad principal de la geografía era legitimar en el espacio los límites del Estado nación, así las fronteras se hacían coincidir con determinados accidentes geográficos para justificarlas desde el punto de vista natural. Otra de las funciones de la geografía consistía precisamente en presentar las diferencias culturales en el marco del Estado nación como simples diferencias folklóricas.

La «contestación» desde las pedagogías progresistas

Ya a finales del siglo XIX tales tendencias en la enseñanzaaprendizaje de la historia y la geografía fueron objeto de contestación. A nivel español y europeo cabe destacar la importante figura de Rafael Altamira que en el marco de la Institución Libre de Enseñanza, preconizó una historia vinculada a criterios estrictamente científicos, y que ponía énfasis en la formación metodológica de los alumnos. Altamira a su vez otorgaba mucha importancia al patrimonio y sus posibilidades de utilización para acceder a los conocimientos históricos¹⁴.

Ya entrado el siglo XX pedagogos como el norteamericano Jhon Dewey destacaron la importancia de la historia en la formación integral del individuo¹⁵. Posteriormente el movimiento de la Escuela Nueva impugnó la manipulación política en la enseñanza de la historia preconizando a su vez una estrategia basada en el descubrimiento y en el desarrollo del método y el espíritu científico. Pedagogos como Freinet fueron importantes en el desarrollo de estas ideas¹⁶.

¹⁴ Véase al respecto: ALTAMIRA, Rafael. La enseñanza de la Historia. Madrid. Librería de Victoriano Suárez. 1895. Sobre los presupuestos de ALTAMIRA, Rafael, puede consultarse también: CALAF, Roser. Didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de la Historia. Oikos-tau. Vilassar de Mar, 1994. Pág, 37-40.

Véase al respecto: CARBONELL, Jaume. «La influencia de Dewey a Catalunya» en John DEWEY Democràcia i escola. Vic. Eumo/Diputació de Barcelona, 1985.

¹⁶ En 1921 se fundó, en el Congreso de Calais la *Ligue Internationale de l'Educactión Nouvelle*. A Ferrière, uno de los promotores del Congreso formuló un balance muy duro del papel de la escuela con anterioridad a la guerra. Se formuló una autocrítica al respecto de como la geografía, la historia y la escuela en general habían contribuido a la obediencia pasiva que condujo a la carnicería del 1914-1918.

En España, destacó la implantación de la escuela nueva en el ámbito catalán, impulsada primero por la Mancomunidad de Cataluña y, más tarde, por la Generalidad republicana. Cabe destacar que en Cataluña figuras como Pau Vila impulsaron un conocimiento de la geografía y de la historia muy vinculado a la vivencia directa en el medio. Por descontado otros pedagogos como Ferrer Guardia insistieron en la desmitificación de la historia. Más recientemente y en el ámbito europeo las corrientes vinculada a la tradición de la Escuela Nueva, como el Movimiento de Cooperación Educativa (MCE) italiano, o el movimiento Freinet (CEL) en Francia así como diversos movimientos de renovación pedagógica en el conjunto del continente abogaron por una historia basada en criterios científicos y con finalidades científicas.

A pesar de todo las críticas desarrolladas del campo de la ciencia histórica y geográfica, y desde la pedagogía, tuvieron, han tenido y tienen un resultado desigual en la práctica. Esos movimientos jamás fueron mayoritarios. Por otra parte, los Estados se han reservado celosamente el derecho a programar los contenidos de Geografía de Historia en beneficio propio, incluso en tiempos recientes.

La situación presente

Naturalmente, todo ese sistema está en crisis desde hace mucho tiempo. Cabe destacar que el planteamiento de relato de la historia implicó un raquitismo evidente en todo lo referente a desarrollos didácticos. Al considerarse la Historia como un relato cerrado, el alumno no tenía, frente a la materia, otra posibilidad que la memorización y la aceptación dogmática de todo lo que se le obligaba a aprender, sin tener opción a cuestionar o preguntar. La memoria fue pues el único recurso metodológico y didáctico usado en historia y en menor medida en geografía. A partir de la década de 1960, el papel ideológico de la historia en la escuela cedió protagonismo a los nuevos y agresivos medios de comunicación de masas. En ese sentido los valores del momento se divulgaron, con mayor efectividad, a partir de medios como la radio y la televisión. La función ideologizadora de la historia se convirtió en poco tiempo en una función obsoleta.

Falta de la lógica ideologizadora que había motivado su presencia en la enseñanza, y falta de una práctica pedagógica y didáctica competitiva y capaz de captar el interés o atención de los alumnos, la Historia se convirtió en una materia y asignatura marginal y marginada.

En el caso español, la decadencia de la historia en la enseñanza se consumó por diversas vías. En 1970 la Ley General de Educación acabó con las asignaturas, prefigurando lo que serían las áreas y en concreto en la Educación General Básica apareció el área de Ciencias Sociales donde se pretendían fundir diversas materias y disciplinas sociales. Sin embargo, tanto la Geografía como la Historia en sus concepciones más clásicas, descriptiva y nacionalitaria, continuaron manteniendo su protagonismo. Al acabar la dictadura franquista, en el proceso de transición a partir de 1975 la debilidad de las reformas democráticas del Estado se materializó, o quedó patente, en la pervivencia de los viejos programas de enseñanza de Geografía e Historia franquistas. El nuevo régimen democrático no pudo o no quiso cambiar los programas de 1970, aspecto que constituye una excepción respecto a otros modelos y situaciones de cambio político en Europa. A partir de 1980 empezaron los prolegómenos de la reforma educativa que confirmó la minorización de la historia, que acusó demoledores ataques por parte de la psicología cognitiva.

A pesar de todos los aspectos negativos de ese contexto, la reforma educativa significó un cambio positivo en tanto en cuanto pretendía que la Historia en la enseñanza, se fundamentara en un mayor protagonismo de la metodología y el dominio del método por parte de los alumnos. En ese sentido se puede afirmar que la reforma fue una conquista.

Por otra parte, la reforma de la enseñanza en España, así como las reformas operadas en diversos estados europeos, respondían a un intento común de dar respuesta a las situaciones económicas políticas sociales y culturales cambiantes que se habían experimentado. Frente a los trepidantes cambios económicos las sociedades europeas habían acusado cambios, y la enseñanza debía intentar responder a los desafíos del momento. En general, lo que caracterizaba el período era un cambio de paradigma importante en el cual la instrucción cedia un protagonismo definitivo a la educación. En este sentido, la enseñanza que hasta el momento se había vertebrado a partir de la instrucción y la transmisión de conocimientos y saberes científicos, pasaba a ceder protagonismo a la educación que se centraba en la promoción y la transmisión de valores.

Las razones que motivaron los cambios de enfoque en los aparatos de la enseñanza, están relacionadas con la intensa situación de cambio provocada por la revolución en postindustrial. En efecto, como hemos señalado los profundos cambios tecnológicos y la sensación de transformación vertiginosa afectó las mentalidades de las personas, y más cuando la evolución del pensamiento institucional no seguía un ritmo de desarrollo parejo al que experimentaba el ámbito tecnologico. Las rupturas mentales, desfases y problemas de acoplamiento afectaron centenares de miles de personas con dificultades para asimilar los cambios trepidantes. Las fracturas sociales y las crisis de pensamiento se manifestaban también en la decadencia irreversible de determinados modelos de convivencia.

Así, la familia, que hasta el momento había sido el principal baluarte de la educación saltaba en pedazos, y en pocas décadas, dando lugar a agrupaciones más libres entre humanos pero con menor capacidad de incidencia en los actos educativos. Por otra parte instituciones que habían mantenido un gran protagonismo en la moderación de las costumbres y en la promoción de los valores, como la Iglesia o las Iglesias entraron también en decadencia a pesar de los esfuerzos de sus dirigentes para mantener cuota y presencia. A finales del siglo XX las iglesias habían perdido una parte importante de su poder material y espiritual. Naturalmente ello no implicaba que otros movimientos religiosos ganaran espacios más allá de las fronteras de los países ricos. En ese contexto de disolución de la familia, y de las organizaciones promotoras de los valores sociales, los Estados tuvieron que reaccionar otorgando a la enseñanza una mayor beligerancia en el campo de la formación y promoción de los valores.

La reforma educativa española es en ese sentido, emblemática, las asignaturas antiguas desaparecieron para dejar paso a las áreas, y las áreas concentraban tres tipos de contenidos; los denominados contenidos conceptuales y factuales; los contenidos procedimentales, de carácter metodológico; y los denominados contenidos de valores actitudes y normas. Este intento pretendía fusionar instrucción con educación en el marco de las áreas.

Así, los contenidos conceptuales y procedimentales podían responder a una óptica instructiva, es decir promocionar conocimientos científicos o disciplinares, mientras que los contenidos de actitudi-

nales pretendían promocionar los valores, a partir de los primeros. Cabe destacar que tal situación era, sobre el papel, en extremo peligrosa ya que los referentes instructivos son incuestionables en tanto en cuanto que parten de una base disciplinar-científica, y usualmente se pueden reducir a lógicas de verdadero o falso.

Es decir, lo que propone la historia, la geografía, la biología, la física, etc. puede plantearse en términos de verdadero o falso a partir del análisis científico, igualmente por lo que se refiere a disciplinas normativas puede reducirse a correcto o incorrecto, como en el caso de la gramática o el derecho.

Contrariamente, los valores actitudes y normas no responden a una lógica de verdadero/falso sino a una lógica de bueno/malo y eso es opinable y depende de los sistemas ideáticos en una sociedad determinada y en un momento dado. Por decirlo de otra manera, los valores pueden cambiar o buscar coartada en el pensamiento dominante de una sociedad. Por otra parte, en la tradicion de la modernidad ilustrada los valores básicos de la civilización se fundamentan en el concepto de ciencia, en el de libertad entendida como democracia, y en la idea indemostrable de progreso.

Por decirlo de otra manera, una enseñanza basada estrictamente en la instruccion no esta exenta de valores, sino que implícitamente promueve los valores de la modernidad ilustrada, es decir, los que se derivan de una mentalidad disciplinada en el pensamiento racional, la lógica y la confianza en los propios recursos y límites del individuo.

En cualquier caso, el nuevo contexto educativo, surgido a finales del siglo XX, fue extremadamente duro al carecer los aparatos de enseñanza de coberturas sociales, que complementaran en la dinámica educativa la labor de los centros de enseñanza/aprendizaje. A menudo el esfuerzo de los maestros se centró y se centra en el campo de la educación más que de la instrucción. A su vez, la formación del profesorado de primaria y secundaria en España y otros países se centró, cada vez más, en la formación psico-pedagógica, descuidando la formación disciplinar. Ello produjo profesionales teóricamente expertos en relaciones humanas y pedagogía, pero con poca capacidad para conocer y transmitir conocimientos. Tal realidad reducía dramáticamente sus márgenes de maniobra en las aulas. En muchas ocasiones, el profesor de primaria y secundaria quedaba reducido a un simple animador de clase que pugnaba por entretener a sus alumnos, y sobrevivir.

Ni que decir tiene que la percepción social del profesor, del maestro y la enseñanza, degeneró notablemente sobre todo en lo referente a sistemas públicos, en España y en buena parte de Europa. Por lo que respecta al patrimonio desde el área de sociales, e incluso de naturales, las programaciones o curricula habían explicitado su importancia. Se entendía que el patrimonio era importante como objeto de estudio directo y como referente que posibilitaba una acción interdisciplinar en la enseñanza.

A partir de todo este cúmulo de situaciones, la similitud de los sistemas educativos europeos con los norteamericanos fue, cada vez más, un hecho. La enseñanza aprendizaje institucionalizada en centros educativos daba preeminencia a la formación en valores, mientras la formación disciplinar perdía protagonismo; y la reacción que desde los mismos aparatos de enseñanza se promocionaba consistía en buscar compensaciones en aspectos instructivos fuera del marco escolar. En ese contexto los alumnos conocían poco de historia y patrimonio a partir del trabajo en las aulas, buena parte de sus conocimientos al respecto se obtenían a partir de programas televisivos, juegos y visitas a monumentos o museos.

Museos y enseñanza, hoy

La actitud de las escuelas con respecto a los museos y centros patrimoniales, varió radicalmente a finales del siglo XX. A partir de la década de 1970, cuando comenzó una relación fluida entre enseñantes y museos, las demandas de los maestros y profesores respecto a museos y patrimonio habían sido complementarias a su actividad. Así cuando el maestro acudía con sus alumnos a un museo sabía muy bien lo que quería, e incluso había realizado con anterioridad una visita previa. En general el profesor conocía los contenidos del museo y sabía en qué momento relacionarlos con los trabajos que se estaban realizando en el aula.

Así, la visita al museo se realizaba para motivar a los alumnos con respecto al estudio de un tema o problemática; en otras ocasiones

la visita se efectuaba para consolidar o contrastar aquellos aspectos que se estaban estudiando y en otras ocasiones la visita se hacía para realizar una síntesis sobre temas y estudiados. También existían las visitas o actividades de carácter metodológico, en las cuales los alumnos analizaban algunas de las piezas de los museos para obtener información para uno de sus temas de estudio. El profesor era quien decidía qué cosa debían aprender y trabajar sus alumnos y, a menudo, era el propio profesor quien organizaba el dosier de las actividades. En ese contexto la oferta educativa del museo consistente en repertorios de fichas, o talleres, eran seleccionados y usados por el maestro o profesor en tanto en cuanto que pudieran reforzar sus actividades e intenciones didácticas.

En la medida en que el profesor tipificó sus prioridades en el aula en la promoción de valores cívicos y democráticos, las actitudes frente a los contenidos variaron e indirectamente variaron también las relaciones con los museos, y en general el tipo de actividades fuera del aula. El maestro o profesor ya no pretendía una acción complementaria en el referente a instrucción científica, sino que pedía o exigía directamente que los museos, centros de interpretación, etc., ejercieran directamente una acción de instrucción científica. A menudo el docente no se consideraba con formación suficiente, o no disponía de tiempo para profundizar en los contenidos científicos. En ese sentido la actitud de importantes sectores del profesorado pasaba por delegar al museo esas tareas de formación e instrucción de carácter científico.

Ello explica la situación que fácilmente se puede constatar en cualquier museo: el profesor deja a sus alumnos en manos de monitores especializados vinculados al museo para que realicen determinadas actividades que conduzcan a un mayor conocimiento del tema objeto de estudio o visita.

Sobre el papel, tal situación pudiera parecer sorprendente pero en la práctica no es más que una consecuencia de una dinámica lógica. A fin de cuentas los profesores de primaria y secundaria viven una realidad muy dura, y con una serie de prioridades.

Como hemos indicado, su formación disciplinar también es muy limitada, en este sentido, no debe escandalizar que busquen expertos en la materia para dar a conocer a sus alumnos aquellos conocimientos sobre los cuales ellos se consideran limitados. En cualquier caso, y más allá de los juicios de intenciones, esa es una realidad imparable que en los Estados Unidos ya se vive desde hace tiempo y que ha provocado que los centros patrimoniales, los monumentos y los museos hayan tenido que diseñar estrategias de reconversión o readaptación didáctica. Cabe destacar también que ello sintoniza con la dialéctica de lanzamiento de industrias culturales.

Al entorno de esa nueva problemática de relación entre escuela y museo, surge un espacio donde consolidar nuevas profesiones, al entorno de la difusión, divulgación y didáctica del patrimonio, vinculando museo y escuela. En los últimos tiempos numerosas empresas de servicios culturales, de monitoraje especializado, de realización de talleres, de desarrollo de itinerarios, e incluso de deportes de aventura con connotaciones más o menos vinculadas al paisaje, han proliferado en España y en diversos lugares de Europa.

Nos encontramos, pues, en un proceso en el cual los museos forzosamente van a tener que reconvertirse, todavía más, para dar respuesta a las exigencias procedentes del mundo de la enseñanza. Tal tendencia se suma a la expresada en los dos primeros apartados del presente artículo; los museos deben responder a una demanda social en aumento como consecuencia de la democratización del acceso a la cultura y deben dar respuestas técnicas para responder a los nuevos retos. El desarrollo de una museografía comprensiva y didáctica capaz de responder a la demanda social, a las demandas de la enseñanza y al replanteamiento de estrategias expositivas, será sin duda alguna una de las necesidades para el desarrollo de la cultura del siglo XXI.



LOS RETABLOS COMO RECURSO PARA ENSEÑAR HISTORIA EN EDADES TEMPRANAS: UNA APROXIMACIÓN A LA VIDA COTIDIANA EN LA ÉPOCA DE LOS REYES CATÓLICOS

María Sánchez Agustí
Profesora Titular. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
Universidad de Valladolid

En los últimos tiempos, es relativamente frecuente escuchar en diferentes foros sociales, no estrictamente educativos, y evidentemente también en éstos, quejas sobre el deficiente conocimiento que sobre la Historia de nuestro país tienen los escolares. Muchas y variadas causas han dado lugar a este hecho, al mismo tiempo *incontrovertible* (nadie pone en duda una realidad tan manifiesta) y *controvertido* (pocos temas de educación provocan tan extensos y polémicos debates). Escasa presencia de la Historia en la carga lectiva de los escolares, poca atención al pasado nacional de los contenidos de Historia, manipulación de la disciplina por parte de las Comunidades Autónomas, excesivo peso de aspectos psicopedagógicos en detrimento de los propiamente científicos, deficiente preparación del profesorado..., son algunas de las variables esgrimidas para explicar esta preocupante cuestión.

Dejando a un lado los aspectos políticos que evidentemente acompañan y *empañan* la polémica sobre la enseñanza de la Historia en nuestro país, y ciñéndonos ya al ámbito estrictamente pedagógico, es evidente que, como han puesto de relieve algunos didactas de Ciencias Sociales, los contenidos históricos no reciben el adecuado tratamiento en la Enseñanza Primaria. Y éste es un problema que no se soluciona, como algunos creen, con el simple aumento de carga lectiva o de horas. Merece la pena, pues, que realicemos algunas consideraciones sobre ello.

1. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En primer lugar, conviene destacar la negativa influencia que ciertas investigaciones sobre la comprensión del tiempo histórico, realizadas fundamentalmente desde el campo de la Psicología, han tenido sobre la enseñanza de estos contenidos. En ellas, se afirma acertadamente que la comprensión de la Historia requiere destrezas y capacidades difíciles de adquirir¹. Pero, desgraciadamente, las consecuencias de estos trabajos han llevado a muchos educadores a defender el postergamiento de la enseñanza de la Historia a la adolescencia, en lugar de investigar y proponer nuevas metodologías que faciliten y mejoren la comprensión del pasado en los niveles más bajos de la Educación Obligatoria. La solución, a nuestro juicio, no puede estar nunca en la desaparición de los contenidos históricos, sino en hallar fórmulas metodológicas para realizar una transposición didáctica correcta y eficaz.

Además, la inclusión en la Educación Primaria de los contenidos históricos dentro de un área de conocimiento en la que se integran también los conceptos, no sólo de las otras Ciencias Sociales, sino también de las Ciencias Naturales, no parece haber favorecido la enseñanza-aprendizaje de la Historia. No queremos decir con ello que seamos partidarios de que la Primaria se articule bajo una estructura disciplinar en la que la Historia aparezca como asignatura independiente², pero sí hacer una llamada de atención en el sentido de destacar la evidencia de que en esta legitima apuesta por el currículum integrado, la peor parte, hoy por hoy, se la ha llevado el conocimiento de nuestro pasado social. Basta echar un vistazo a los diversos proyectos curriculares existentes en el mercado editorial para detectar en ellos una discon-

¹ Pueden consultarse en este sentido los trabajos realizados por Mikel Asensio, Mario Carretero y José Ignacio Pozo publicados mayoritariamente en la década de los ochenta. Vg: CARRETERO, M. y POZO, J.I. «Desarrollo intelectual y enseñanza de la Historia». En AAVV. La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales MEC. Madrid, 1987; CARRETERO, M. y ASENSIO, M. «La enseñanza de las Ciencias Sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos». En F. HUARTE. Temas actuales de Psicopedagogía y Didáctica. Narcea, Madrid, 1988; ASENSIO, M., CARRETERO, M. y POZO, J.I. «La comprensión del tiempo histórico». En CARRETERO, M. y otros. La enseñanza de las Ciencias Sociales. Visor. Madrid, 1989.

² Ésta es la propuesta que plantea el profesor J. M. Rozada, quien defiende, frente al maestro generalista, el maestro especialista en Ciencias Sociales, encargado de la formación de los niños de 6 a 12 años en este área concreta. Consúltese ROZADA, J.M. Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. Akal. Madrid, 1997. Pág, 158.

tinuidad conceptual³. La selección de contenidos históricos a impartir en Primaria, su secuenciación y, sobre todo, su ubicación en relación con los restantes contenidos del medio natural y social, sigue siendo una cuestión pendiente dentro del Área de Conocimiento del Medio.

Ello no es óbice, sin embargo, para que, según el currículo oficial, se exija al finalizar la etapa de Primaria, que el niño sea capaz de «reconocer en los elementos del medio social, los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión de dichos cambios, y aplicar estos conceptos al conocimiento de otros momentos históricos»⁴.

Es decir, debe haber desarrollado:

- la capacidad de percibir e identificar las transformaciones sociales;
- la capacidad de investigar esos cambios;
- la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la explicación de otros momentos históricos.

Por otro lado, otra de las características predominantes en la enseñanza del tiempo histórico en Primaria, es la falta de atención procedimental en las programaciones del profesorado. Ciertamente, todos sabemos que la enseñanza de los contenidos históricos sigue estando apoyada, en más casos de los que sería deseable, en la transmisión oral de los contenidos factuales y conceptuales de corte academicista y bajo estrategias casi siempre memorísticas.

Y es que nadie pone en discusión, la presencia y validez de los procedimientos de la Física o la Química en la escuela para evidenciar y mejorar la comprensión de los fenómenos de la naturaleza, sin embargo cuando se trata de enseñar Geografía, y sobre todo Historia, muchos profesores se mantienen muy reticentes a introducir este tipo de métodos.

Los profesores Hernández y Santacana⁵ explican este hecho en base a dos cuestiones:

³ TREPAT, C.: El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Graó. Barcelona, 1998. Pág, 50.

⁴ MEC. Cajas Rojas. *Diseño Curricular Base del Area de Conocimiento del Medio*. Objetivos generales. Pág, 19.

⁵ HERNÁNDEZ, F.X. y SANTACANA, J.: «Ideas, estrategias y recursos». En Cuadernos de Pedagogía n.º 236, 1995. Pág, 12-13.

- Por una parte, «la lentitud del aprendizaje». Es evidente que una metodología de carácter experimental es mucho más lenta que la mera transmisión de contenidos teóricos. El enorme caudal de conocimientos del medio social, hace que el profesorado se decante por esta última.
- Por otra, «la apertura» que el procedimiento supone. No hay que olvidar que la utilización de procedimientos implica una concepción de la propia disciplina en permanente construcción, pues no en vano el procedimiento no es sino la herramienta que utiliza el científico para acceder al conocimiento en cada materia respectiva. Sin embargo, una buena parte de los docentes opta por ofrecer a sus alumnos una visión de la ciencia histórica como un tipo de conocimiento construido y cerrado.

2. LOS PROCEDIMIENTOS DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO

Pero es obvio que las Ciencias Sociales son campos científicos en permanente construcción, desde la investigación, y siempre sometidos a revisión crítica. Por ello, resulta una evidencia que el aprendizaje procedimental debe formar parte de todas las etapas de la educación. acompañando a los aprendizajes teóricos que, por supuesto, siempre deben estar presentes en la enseñanza de la Geografía y la Historia. Los procedimientos en Ciencias Sociales son, en definitiva, la fundamental «vía de acceso al conocimiento» y las herramientas que permiten dotar al alumnado de instrumentos de interpretación, análisis y representación del medio inmediato y remoto, actual y pasado, para imaginar alternativas de futuro del propio país y del mundo⁷.

Esta falta de atención hacia los procedimientos de las Ciencias Sociales, es fácilmente detectable entre los maestros en formación, los

ZABALA, A. (coor): Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula. Graó/ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 1993.

⁶ GONZÁLEZ GALLEGO, I.: «Algunos criterios de intervención didáctica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales» Actas del III Encuentro Nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico en la Educación Primaria y Secundaria. Universidad de Valladolid. Valladolid, 1993. Pág, 277.

cuales presentan un lamentable desconocimiento de los métodos empleados por geógrafos e historiadores. Cuando en el ejercicio de nuestra labor docente como profesora de Magisterio, les interrogamos sobre esta cuestión, la mayoría se limita a reconocer como procedimiento de la Historia, el comentario de textos, y sólo algunos pocos aluden al manejo de planos y mapas, en el caso de la Geografía. Este desconocimiento de los métodos y las herramientas para acceder al conocimiento social, pasado y presente, conduce a los futuros maestros a su minusvaloración, pero también a la minusvaloración del propio método en su formación como maestros, siendo así, por el contrario, que la formación de un maestro ha de ser fundamentalmente «metodológica», tanto en sí misma, como en la concepción profesional⁸.

Por lo tanto, por mucho que nosotros hablemos en la formación inicial del profesorado de lo importante que son los procedimientos en Primaria como medio para llevar a cabo una enseñanza activa donde el alumno sea el constructor de sus propios conocimientos, y por buenas intenciones que en este sentido tengan los futuros docentes, se verán incapacitados de incorporarlos a su práctica educativa si antes no se les ha enseñado el desarrollo y las técnicas que cada procedimiento tiene. Y es que un procedimiento, lo mismo en el aula de Primaria como en la Universitaria, no se aprende si no se hace.

3. LAS HERRAMIENTAS DE TRABAJO DEL HISTORIADOR Y SU PROYECCIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Ahora bien, ¿cuáles son hoy en día los procedimientos o las herramientas de trabajo del historiador?. Es bien conocido que en las últimas décadas, la investigación histórica ha sufrido una profunda renovación temática y, por ende, metodológica. La Historia política de corte positivista fuertemente anclada en el documento escrito, ha sido sustituida por una Historia pretendidamente *total*, en la que nuevos campos de interés han cobrado inusitado vigor. La Historia de las mentalidades, de lo cotidiano, de las marginalidades y de tantos otros aspectos del pasado anteriormente obviados, no pueden conocerse en su pleni-

⁸ GONZÁLEZ GALLEGO, I.: «Metodología en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Teoría y Práctica» en PAGÉS, J. y otros. Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Universidad de Huelva. Huelva, 2000. Pág, 491-516.

tud sin recurrir metodológicamente al análisis e interpretación de otras fuentes alternativas al documento escrito, como son los restos materiales, las fuentes iconográficas, la tradición, etc. Como bien dice P. Burke, «si los historiadores se interesan por una diversidad de actividades humanas mayor que la que ocupó a sus predecesores, habrán de examinar una variedad también mayor de pruebas»⁹. Algo que ya hace más de 100 años, el insigne historiador español Rafael Altamira defendía llamando la atención sobre las enormes posibilidades que los restos materiales del pasado deben de tener en la reconstrucción de los hechos y procesos históricos¹⁰.

En este sentido, hemos de señalar cómo este tipo de «nuevas historias» se ha proyectado en el ámbito escolar, y no es infrecuente comprobar en los libros de texto, epígrafes antes impensables, dedicados a las marginalidades: el esclavo, la mujer, los judíos... o hacia aspectos de la vida diaria como el juego, los oficios, el vestuario, las costumbres... Pero, a nuestro juicio, esta renovación temática de la Historia escolar debe ir acompañada, simultáneamente, de una transformación en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, en paralelo con la transformación en el método de la investigación, porque si no, no haremos más que cambiar el aprendizaje memorístico de reyes y batallas, por el aprendizaje, igualmente fundado en la memoria, de usos y costumbres, desvinculado tanto del método del historiador actual como de las modernas teorías del aprendizaje.

En consecuencia, tanto desde la perspectiva científica, como desde la didáctica, parece sumamente interesante, trabajar con actividades procedimentales. Los procedimientos no sólo posibilitan la actualización científica de la historia escolar, sino que facilitan la comprensión del pasado histórico a los niños de Primaria. «Desde este punto de vista, profundizar en la sociedad del pasado mediante una serie de imágenes que reflejen situaciones cotidianas –juegos, enseñanza, tiempo libre, trabajos, alimentación, escenas de interior, vida familiar, salud—, puede que sea una de las actividades didácticas más provechosas para conectar con esa sociedad, para creersela y después, analizar algunos de sus niveles o problemas¹¹». No olvidemos

BURKE, P. (Ed): Formas de hacer historia. Alianza Universidad. Madrid, 1993. Pág, 16.
 ALTAMIRA, R.: [1890] La enseñanza de la Historia. Akal. Madrid, 1997. Pág, 219.

¹¹ FERNÁNDEZ VALENCIA, A.: «La pintura como fuente histórica e instrumento didáctico». Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales N.º 1. Íber. 1994. Pág, 87.

que, de acuerdo con la interpretación que determinados autores, como Francastel o Hauser, realizan de las imágenes artísticas, éstas no son sólo un mero testigo sociológico que nos ofrece datos e información sobre la época que la generó, sino la sociedad misma que se manifiesta a través de la tensión dialéctica entre el artista y el cliente, entre el genio creador individual y la psicología colectiva, y, en definitiva, entre el hombre y la sociedad¹².

Bajo esta consideración, la obra de arte se nos manifiesta como un recurso que convierte en concreto y tangible, los siempre complejos y abstractos conceptos históricos, facilitando la comprensión de la Historia a los alumnos de cortas edades¹³. Además, las posibilidades de trabajo con la obra de arte como recurso para la obtención de información histórica, son amplísimas. Podemos abordar desde este método una amplia cantidad de momentos históricos (época medieval, Renacimiento, Barroco, siglo XIX...). Por otro lado, el despliegue temático también admite infinitas posibilidades (trabajo, alimentación, vida familiar, costumbres, juegos, roles sociales...).

4. PROPUESTA DE TRABAJO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE FUENTES ARTÍSTICAS DEL ENTORNO

Las consideraciones anteriores nos han llevado a plantear dentro de la Formación Inicial de los futuros maestros de la E. U. de Educación de Palencia, un proyecto de trabajo para la enseñanza de contenidos históricos dentro del Área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria a través de las fuentes iconográficas del entorno. Concretamente, nuestra propuesta se centra en una época histórica determinada, la España de los Reyes Católicos, mediante el análisis y estudio de la vida cotidiana y, más en concreto, de uno de sus aspectos, la vestimenta de la época, utilizando como fuente documental imágenes pictóricas hispano-flamencas existentes en la ciudad.

Véase HAUSER, H.: Sociología del Arte. Guadarrama. Madrid, 1975, y FRAN-CASTEL, P. La Sociología del Arte. Alianza Editorial. Madrid, 1975.

La utilización de obras de arte como fuente de obtención de información sobre el pasado, está contemplada en el currículo oficial de Conocimiento del Medio, concretamente en el procedimiento número 5 del bloque 10 de contenidos, que se formula de la siguiente manera: «Iniciación en la recogida de información sobre el pasado a partir de restos arqueológicos, imágenes, obras de arte y textos escritos sencillos».

4.1. La justificación de la propuesta didáctica

Las razones que motivaron esta elección, son de diversa índole:

a) Históricas: la trascendencia del momento histórico.

Los descubrimientos geográficos del siglo XV y el ensanchamiento del mundo conocido, han ido haciendo salir de su ensimismamiento a la sociedad medieval. Las nuevas empresas (mercantiles o de conquista) exigen esfuerzos conjuntos. Los intercambios de ideas, de personas y de cosas se hacen más frecuentes. Los pequeños estados medievales desaparecen y son sustituidos por los, todavía incipientes y pronto poderosos, Estado-Nación. La sociedad, por tanto, se encuentra en una coyuntura de profundos cambios políticos, sociales, económicos y culturales, que la convierten en uno de los momentos más trascendentales del pasado histórico.

b) Curriculares: el peso de estos contenidos en su desarrollo.

La importancia del momento histórico motiva, a su vez, que éste sea considerado un tema relevante a la hora de seleccionar los contenidos históricos y «La época de los grandes descubrimientos» aparezca en la inmensa mayoría de los libros de texto de Conocimiento del Medio de Primaria, entre 4º y 6º nivel. 1492 viene a ser uno de los primeros hitos del tiempo histórico de los niños españoles, después del año 0. Parece conveniente, pues, utilizar este significativo momento para ahondar en el conocimiento de las sociedades del pasado, sobrepasando la mera historia factual de los descubrimientos y de los exploradores, centrándose en aspectos de la vida cotidiana a través de las imágenes de la época.

c) Artísticas: la riqueza del legado artístico palentino.

Los años finales del siglo XV y principios del XVI, son momentos de esplendor económico y social para la ciudad de Palencia. El poderoso obispado de esta ciudad, era una sede episcopal fuertemente codiciada y, por lo tanto, vinculada a personalidades del entorno real. Esto motiva que escultores y pintores destacados trabajen en la ciudad, y lo que es más importante, que se formen en torno a ellos escuelas de artistas de reconocido mérito. Palencia es la sede

de dos pintores afamados: uno extranjero, Juan de Flandes¹⁴, otro local, nacido en Paredes de Nava, Pedro Berruguete¹⁵. Ambos han dejado una importante muestra de su producción en estas tierras, pero, además, sus modelos fueron continuados por una floreciente escuela de seguidores formados junto a ellos. El resultado es una valiosa colección de pintura hispano-flamenca de gran importancia artística y de indudables cualidades pedagógicas por las características que a continuación mencionaremos¹⁶.

d) Didácticas: las posibilidades de la Pintura hispano-flamenca

La pintura hispano-flamenca participa en gran medida de una de las principales características de la pintura de los primitivos flamencos. Flandes era a finales del siglo XV, una de las zonas más prósperas de Europa. Sus florecientes ciudades (Brujas, Gante, Lovaina, Amberes...) vivían de la industria de la lana, el comercio y la

A nosotros no nos interesa entrar en estas consideraciones científicas, pues nuestro interés se dirige hacia aspectos pedagógicos, independientes de la polémica histórico-artística suscitada.

Juan de Flandes es un artista de origen flamenco que desarrolla su labor en España como pintor de Isabel La Católica, o en torno a las personalidades que rodean su Corte. Su presencia en España está documentada entre 1496 y 1519, fecha de su muerte en Carrión de los Condes. Viene a Palencia en 1509 llamado por el Obispo Juan Rodríguez de Fonseca con el objetivo de realizar una colección de pinturas sobre tabla para la ampliación del retablo de escultura de la capilla mayor, al ser trasladada ésta desde la actual capilla del Sagrario a lo que había sido diseñado en principio como coro. En la ciudad palentina, desarrolla su actividad artística más importante y deja a su muerte una floreciente escuela que prolonga su trabajo por Tierra de Campos. Las obras de Juan de Tejerina, el Maestro Benito o el Maestro de Becerril son bien expresivas de un estilo y de una forma de entender la vida y el mundo. Consúltese BERMEJO, E. *Juan de Flandes.* Instituto Diego Velázquez del CSIC. Madrid, 1962.

Pedro Berruguete. Nació en Paredes de Nava hacia 1450. Veinticinco años después le encontramos trabajando en Italia donde toma contacto con el arte renacentista italiano. En 1482 regresa a España, y su estilo retoma las características de la pintura flamenca, especialmente el gusto por los ropajes suntuosos y los fondos dorados. Realiza numerosas obras para las parroquias de Tierra de Campos, asi como otros encargos para otras localidades españolas. A su muerte deja una escuela de seguidores que continúan su labor nos han legado una valiosa estela de obras en las iglesias de los pueblos palentinos. Merecen destacar el Maestro de Paredes, el Maestro de Calzada, el Maestro de Sirga o el Maestro de Cueza. Véase SILVA MAROTO, P. *Pedro Berruguete*. Consejería de Educación y Cultura. Valladolid, 1998.

apellido original desconocemos era, como hemos dicho, flamenco. Por ello para algunos autores, aunque se deje influir por las características del medio donde desarrolla su labor, no puede ser considerado hispano-flamenco ya que este término englobaría tan sólo a aquellos artistas que nacidos en España reciben las influencias nórdicas. (Véase SILVA MAROTO, P. Pintura hispano-flamenca castellana. Burgos y Palencia. Junta de Castilla y León. Valladolid, 1990). Otros investigadores le incluyen, sin embargo, sin ninguna duda dentro de la escuela hispano-flamenca (Véase BRASAS EGIDO, Pintura. En AAVV Historia del Arte en Castilla y León. Tomo V. Ámbito. Valladolid).

banca. La pintura flamenca refleja muy bien la doble condición, aristocrática y burguesa, de su sociedad, que se manifiesta en la creciente rivalidad por la ostentación y el lujo. Nadie como los artistas flamencos se han deleitado tanto en pintar joyas y oropeles con increíble verismo. Esta característica es continuada por los seguidores que trabajan en Castilla, (no en vano es ahora, también, una próspera región europea que, incluso, va a enlazarse dinásticamente con los Países Bajos), quienes se complacen en representar con increible detalle, tanto el rico vestuario de las clases privilegiadas, como las ropas desgastadas y rotas de los trabajadores y menesterosos.

Este gusto por mimar el detalle se completa con un deseo de hacer las escenas más próximas integrándolas en la vida cotidiana, a la par que el artista sublima esta realidad dotándola de un sentido secreto que refuerza las apariencias. «Los humildes detalles están allí precisamente para cumplir esta misión y transmitir el mensaje de su doble apariencia, la próxima de su propia realidad y la trascendente de su simbología»¹⁷.

En síntesis, el esmerado realismo, su ubicación en espacios cotidianos, y el contenido simbólico de los más nimios detalles, la convierten, a nuestro juicio, en un arte especialmente idóneo para extraer de él una interesante información del pasado en diversos niveles de complejidad, susceptibles de ser aplicados en la educación obligatoria.

e) Pedagógicas: la afición «realista» de los niños de Primaria

Trabajar con la imagen artística, aunque sea como recurso procedimental para facilitar el aprendizaje histórico, implica tener en cuenta, también, algunos aspectos relacionados con la comprensión artística de los alumnos de Primaria. Si seguimos las pautas marcadas por las investigaciones realizadas por H. Gardner sobre la conceptualización artística de niños y adolescentes, los alumnos de Educación Primaria a partir de los 7/8 años, se encuentran en lo que ha sido denominado «etapa literal». En estos momentos,

¹⁷ BERMEJO, E.: *La pintura de los primitivos flamencos en España*. Instituto Diego Velázquez de CSIC. Madrid, 1980. Pág, 28.

están fuertemente interesados por representar la realidad tal cual es, de acuerdo con las normas y reglas que rigen el espacio proyectivo. Son capaces, también, de comprender conceptos formales y técnicos, como la perspectiva o la composición, y de establecer diferencias estilísticas. Como productores, son menos creativos que los niños más pequeños, y muy rigurosos con sus propias obras. Como críticos, aprecian la dificultad de ejecución, el
realismo de lo representado y rechazan las obras que se saltan
esas normas, valorando, en consecuencia, más el arte tradicional
que el moderno¹⁸.

En resumen, el gusto por el detalle, la valoración de las dificultades técnicas, la afición por la plasmación rigurosa de la realidad, convierten a la pintura hispano-flamenca en un recurso idóneo para ser aplicado en la Educación Primaria.

4.2. La elección de un tema concreto dentro de la vida cotidiana

Como ya hemos dicho anteriormente, dentro de las muchas posibilidades que nos ofrece esta pintura, hemos trabajado sobre la indumentaria de la época. Diversos motivos de diferente envergadura y calado, nos encaminaron a esta elección. Por un lado, los abundantes y bellos ejemplos que nos ofrecen las tablas palentinas. Por otro, el carácter motivador que, tanto para el alumnado de Primaria como para el de Magisterio, presentan todas las cuestiones relacionadas con el vestuario, frente a otras menos atractivas como la alimentación o el trabajo. Pero ha sido especialmente la idoneidad del tema para materializar conceptos sociales abstractos de difícil adquisición por parte de los niños, lo que nos decidió a trabajar sobre el vestido. Y es que conviene enfatizar que trabajar la vestimenta es mucho más que eso, pues es sabido que tras las indumentarias personales y sociales se esconden conceptos complejos como, diferenciación social, sociedad estamental, cambio y continuidades en el tiempo, diversidad y funciones de género, etc.

¹⁸ GARDNER, H.: Educación artística y desarrollo humano. Paidós Educador. Barcelona, 1994.

Sociedad estamental y poder real a través del vestido

Por ejemplo, no sólo las prendas de vestir, sino los mismos tejidos ¹⁹ empleados en su confección, se constituyen en elementos de diferenciación estamental en la época de los Reyes Católicos. Portar tejidos de seda²⁰ era un privilegio reservado a determinados colectivos. Por supuesto, artesanos y labradores tenían prohibido vestir con ellos, aunque, como a veces ocurría con los artesanos, éstos se enriquecieran.

Los Reyes Católicos trataron de controlar el uso de estas costosas telas, no sólo en las clases sociales más bajas, (que lo tenían prohibido), sino también entre los poderosos, por el excesivo gasto y ostentación que éstos hacían de ellas. Consideraban los monarcas que este afán ocasionaba al país un grave prejuicio, al dedicar importantes recursos al mero ornato, en lugar de invertirlo en sus haciendas y negocios²¹. Sin embargo, en 1506, las Cortes reunidas en Valladolid presentaron una petición al Rey para modificar la pragmática de 1499, en el sentido de otorgar mayor permisividad en el uso de la seda a las clases nobles, y endurecer, en cambio, las restricciones a otras capas sociales más bajas como mercaderes y menestrales.

Cambios y permanencias a través de la moda

Trabajar la vestimenta permite, también, apreciar los cambios y continuidades acaecidos en una sociedad en transformación, pero al mismo tiempo, fiel a algunos de sus rasgos más esenciales. En la indumentaria de la época de los Reyes Católicos, podemos apreciar nuevas modas, generalmente debidas al influjo de otros países europeos, junto

Entre los tejidos de seda *el brocado*, decorado con motivos de flores u hojas en ligero relieve, era de los más apreciados. Los brocados eran las telas más suntuosas y costaban el doble que los apreciados *terciopelos*. También estaban los rasos y el damasco. La España morisca era un importante productor de tejidos de seda muy apreciados por la belleza de sus colores. Fueron célebres las industrias de seda de Granada, Valencia y Toledo. También se im-

portaban sedas de Italia.

lino, la lana o paño, y la seda. Los tejidos de lino se usaban principalmente para la ropa interior, camisas y cofias. Eran utilizados por todas las capas sociales. Dentro de los tejidos de lino los había de gran calidad como la *holanda o la batista*, o bastos como el *naval* con el se confeccionaban las camisas de las esclavas. Las lanas o paños eran los tejidos más comunes, y fueron usados por todas las clases sociales. Había también finos paños muy apreciados por las clases nobles, especialmente cuando se teñían con tintes muy costosos, como los de color *grana* o *púrpura*. Véase BERNIS, C. *Trajes y modas en la España de los Reyes Católicos*. Tomo I: *Las mujeres*. Tomo II: *Los hombres*. Instituto Diego Velázquez del CSIC. Madrid, 1978.

al uso de prendas y elementos de raigambre y tradición española, fuertemente influenciada por la cultura musulmana.

Podemos mencionar como curiosidad, por ejemplo, los cambios y permanencias acaecidos en el adorno de la cabeza. En estos momentos, desaparecen los altos tocados cónicos propios de la época plenamente medieval, así como los tocados en forma de cuernos o protuberancias combinados con velos y accesorios, que aportaron a la moda occidental anterior, una de sus notas más características. De todas formas, en España estos tocados no gozaron de tanto éxito como en otros lugares de Europa. Las españolas preferían y siguieron prefiriendo adornarse la cabeza con prendas de origen musulmán como alharemes y rollos²² o las cofias de tranzado. El tranzado era un peinado típicamente español, que se exportó a Europa: el pelo se dejaba caer junto a la cara en dos grandes ondas para luego recogerse en una larga cola, que podía llevarse suelta, aunque generalmente se peinaba en trenza. También fue una creación española la moda de los verdugos, aros de mimbre o de tela que se cosían a la falda de las sayas para que éstas quedaran tiesas y despegadas del cuerpo. Los verdugos están considerados el precedente de los miriñaques, de tanta importancia en el vestuario femenino de los siglos siguientes²³.

En cualquier caso, las modas afectaban principalmente al vestuario de nobles y burgueses adinerados, en tanto que apenas se dejaban sentir en el de las clases más humildes. Curiosamente, las prendas masculinas estaban más sujetas a cambios de gusto que las femeninas. Las mujeres españolas, con una vida social reducida casi exclusivamente al ámbito doméstico, se sentían más apegadas a las prendas tradicionales que los caballeros.

Este hecho es recogido por Jerónimo Münzer, alemán que visita España en 1494, quien afirma que «el pueblo español es muy ostentoso en los vestidos de brocado, de seda y otros tejidos preciosos». Acerca de lo cual, se ha promulgado en las Ordenanzas que no haya tanta relajación, para que las riquezas no salgan de España con motivo de estas disipaciones» MÜNZER, J. Viaje por España y Portugal (1494-1495). Ediciones Polifemo. Madrid, 1991. Pág. 275

²² Ver glosario de términos en el Anexo.

²³ Cuenta la tradición que las faldas averdugadas fueron un invento de la esposa de Enrique IV el Impotente, madre de la Beltraneja, para esconder su segundo embarazo extraconyugal. Fue considerada, al principio, una moda pecaminosa, llegándose, incluso, a la excomunión de las que la utilizaban. No obstante, años después estaba muy extendida, siendo la Reina Isabel muy aficionada a ella.

Las prendas de vestir. Diferencias de función y género

Así como los tejidos servían como elemento distintivo de la clase social, la tipología de las prendas diferenciaba, también, la función de determinados sectores profesionales, y, ayer como hoy, al hombre y a la mujer, y dentro de éstos colectivos, a los de más edad de los más jóvenes. En este último caso, había prendas utilizadas por los jóvenes que eran mal vistas si las llevaban los hombres mayores, como por ejemplo el *sayuelo*²⁴. En el caso de las mujeres, las *tocas* eran la prenda habitual para cubrir la cabeza de las mujeres casadas, en tanto que las jóvenes solteras utilizaban cintas, diademas, *rollos* o cofias. Hombres y mujeres tuvieron en común algunas prendas, pero en general, como es obvio, los vestidos femeninos diferían de los masculinos²⁵.

4.3. Desarrollo de la aplicación didáctica para el aula de primaria

En la aplicación didáctica que proponemos, partimos de un recurso concreto: las pinturas hispano-flamencas del Retablo Mayor de la Catedral de Palencia²⁶, obra de un artista de calidad, Juan de Flandes. No obstante, los motivos que nos han llevado a esta elección, no estriban en su extraordinaria calidad artística, pues para nuestros intereses, nos hubiera resultado igualmente válida una obra de segunda fila. Hemos escogido este retablo por tratarse de un recurso que forma parte de las experiencias cotidianas de alumnos y profesores de Primaria. Ahora bien, su cotidianeidad no implica su conocimiento, y menos aún, su valoración como recurso didáctico. Su ubicación en la Catedral permite, además, su utilización en cualquier momento del año sin estar pendientes que nos concedan una fecha determinada de visita, como sucede con las instituciones museísticas.

²⁵ Ver cuadro de prendas de vestir femeninas y masculinas en el Anexo.

²⁴ Ver glosario de términos en el Anexo.

En la ejecución de este retablo, en el que se mezclan pintura y escultura, intervinieron diversos artistas de relieve: Pedro de Guadalupe, Felipe Vigarny, Juan de Valmaseda, Gregorio Fernández... Las pinturas objeto de nuestra atención fueron encargadas por el obispo Fonseca a Juan de Flandes en 1509, con el objeto de acoplar el retablo de escultura realizado para la Capilla del Sagrario en la nueva capilla Mayor ubicada en el coro. La azarosa vida de esta magnífica obra de arte se encuentra pormenorizadamente descrita en AAVV Las Edades del Hombre. Memorias y esplendores. Catedral de Palencia, 1999. Pág, 111.

Con base en esta obra de arte, planteamos una serie de actividades encaminadas a extraer la información sobre la vida cotidiana a finales del siglo XV contenida en sus imágenes. Actividades diseñadas para acompañar y complementar la U.D dedicada a «Los grandes descubrimientos geográficos».

4.3.1. Objetivos

Para el profesorado de Educación Primaria:

- A) Comprender que en las imágenes visuales del pasado, se encuentra contenido un abundante caudal de información histórica susceptible de ser aprovechado didácticamente.
- B) Valorar el Patrimonio Histórico-Artístico más cercano y cotidiano como recurso de primera magnitud en la labor docente del profesor de Primaria.
- C) Aprender a utilizar el procedimiento en el aula de Primaria tras realizar la pertinente *transposición*.

Para el alumnado de Educación Primaria:

- a) Profundizar en el conocimiento de la sociedad española en «la época de los descubrimientos».
- Aprender a extraer la información contenida en las imágenes artísticas.
- c) Valorar las obras de arte de su entorno cómo testimonios del pasado.

4.3.2. Metodología

Nuestra acción didáctica se ha organizado en una serie de pasos secuenciados, a través de los cuales hemos adaptado la lógica disciplinar a las capacidades y, sobre todo, a la experiencia cognitiva y procedimental propia de los niños de Primaria. Hemos optado por una secuencia de técnicas según su grado de complejidad:

- la observación e identificación de elementos
- la interpretación de aspectos históricos
- la comprensión de cuestiones artísticas

En realidad nuestro objetivo (obtención de información histórica partir de una fuente visual del pasado), se centra en la segunda acción, pero resulta imposible acceder a ella sin haber pasado por las acciones anteriores. Por ello, hemos dedicado unas pocas, pero necesarias, actividades a la observación e identificación de elementos y relaciones, antes de pasar al grueso de la propuesta, centrada en la interpretación histórica de las imágenes.

Por otra parte, nuestra propuesta podría haber concluido ahí, pero nos parece que el trabajo quedaría incompleto si no lo aprovecháramos para introducir a los alumnos en la conceptualización artística propia de los retablos que pueblan nuestras iglesias. De ahí, que hayamos introducido dos actividades últimas, encaminadas a la enseñanza-aprendizaje de estos contenidos.

El método de trabajo seguido en cada uno de los pasos o acciones, estriba en el tratamiento de la imagen a través de un cuestionario guiado a base de preguntas, análisis de respuestas y petición de argumentos de apoyo sobre la respuesta efectuada²⁷. De esta manera, ayudamos a los niños a sistematizar su observación, a hacerla más rigurosa y, trascendiendo de lo meramente perceptivo y formal, a extraer la información contenida en las imágenes, elaborando explicaciones sobre la época que las generó.

4.3.3. Materiales

Para desarrollar la propuesta precisamos de:

 Imágenes de las tablas pintadas por Juan de Flandes para el Retablo de la Capilla Mayor de la Catedral de Palencia, obtenidas de la bibliografía existente en el mercado editorial (ver bibliografía).

²⁷ Éste es el método propuesto por el profesor Trepat para trabajar en Secundaria, que nosotros hemos adoptado, adecuándolo a las características de nuestro alumnado. TRE-PAT, C. *Procedimientos...*, op cit. Pág, 187.

 Material informático: ordenador, scanner y software de retoque fotográfico, que nos permita manipular dichas imágenes.

4.3.4. Explicación de las actividades

Las cinco actividades primeras se apoyan en dos láminas en color (A1 y A2) tamaño Dina 4, en las que se representa el tema de la Subida al Monte Calvario (ver página 309). La diferencia entre ellas estriba en que en la lámina A2, la imagen ha sido manipulada a través de un programa informático, haciendo desaparecer algunos de los objetos o cambiando algunas de las propiedades, como, por ejemplo, el color de los mismos. El objetivo de las dos primeras actividades es, simplemente, que el alumno tome contacto con la imagen, tratando de fijar su atención en ella a través de sencillos ejercicios de carácter lúdico semejantes al juego de los «siete errores». Con la tercera actividad, pretendemos ir un paso más allá de la mera observación de elementos formales, iniciando al niño en la identificación de significados subyacentes tras los mismos (expresión, simbología...). La actividad n.º 5 (ver página 302), tiene como objetivo ayudar al niño a extraer la información que sobre la forma de vestir a finales del siglo XV, se contiene en las imágenes, pero previamente introducimos una, la número 4 (ver página 300), con la finalidad de centrar cronológicamente al alumno en los dos grandes momentos que se entrecruzan en la obra artística: la época de Cristo y «la época de los descubrimientos».

En las cinco actividades siguientes, (n.º 6-10), seguimos un esquema semejante al de las anteriores, pero ahora con apoyo en otra pintura del retablo: el *Entierro de Cristo* (ver página 310). Como en el caso anterior, los alumnos deben trabajar con dos láminas diferentes sobre la misma imagen. La primera (B3) representa la escena tal y como el pintor la realizó, pero la segunda (B4) ha sido manipulada mediante el ordenador haciendo desaparecer algunos objetos. Las actividades n.º 6 y 7, al igual que las n.º 1 y 2, tienen como finalidad que el niño se familiarice con la imagen a través de sencillos ejercicios de observación, como paso previo para el análisis de los significados históricos.

Las actividades siguientes, **n.º 8, 9 y 10** (ver páginas 305, 306, 307), se centran en la obtención de la información histórica a través de preguntas guiadas combinadas con alguna información. En todo mo-

mento, pero especialmente en la n.º 9 y 10, tratamos de establecer los puentes necesarios entre las costumbres del pasado y la realidad actual de los niños de Primaria, de manera que los aprendizajes adquieran la debida significatividad.

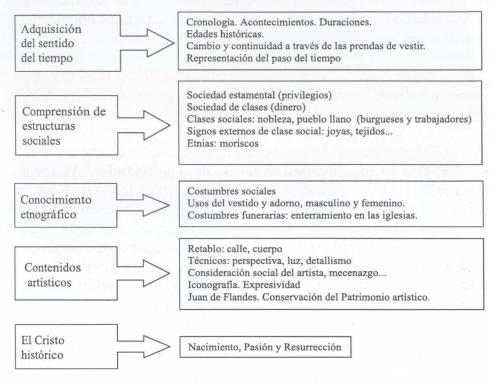
Finalmente, las dos últimas actividades tienen como objetivo complementar el conocimiento histórico con el artístico. Nos parece necesario, puesto que se está trabajando con pinturas de un retablo, contextualizarlas debidamente, iniciando a los niños en la comprensión conceptual de estas obras de arte tan abundantes en nuestro entorno. Para ello, les presentamos, en el caso de la **actividad n.º 11**, una lámina (n.º 6) donde aparece una reproducción en pequeño de todas las pinturas del retablo, que el alumno debe recortar y pegar en otra lámina siguiendo el orden cronológico de los acontecimientos de la vida de Cristo que narran. Dado que algunas de las escenas pueden ser de difícil ubicación (por ejemplo, la Cena de Emaús), les auxiliamos con unas narraciones bíblicas que hacen alusión a los acontecimientos representados, y que, en su caso, sí están ordenadas.

Para la actividad **número 12** (ver página 308), presentamos al alumno el retablo de la Catedral en su totalidad representado dos veces. En la imagen de la izquierda, aparece tal y como se halla en la actualidad. En la de la derecha, se han hecho desaparecer mediante tratamiento informático, las pinturas de Juan de Flandes. Se trata de que el alumno proponga la ordenación de las escenas que más le guste. Con ello, pretendemos que los alumnos se pongan por un momento en el punto de vista del autor y tomen decisiones propias que les lleven a comprender la mecánica de funcionamiento de estas obras de arte. Este último ejercicio puede realizarse *in situ*, esto es, delante del propio retablo en la Catedral de Palencia.

4.3.5. Relación de contenidos de enseñanza-aprendizaje trabajados

Al finalizar la aplicación práctica, el alumno habrá adquirido nuevos e importantes conocimientos sobre la época tratada, pero lo que es más importante, a través del aprendizaje de los conceptos más simples y concretos, habremos mejorado su comprensión temporal del devenir histórico y la comprensión de estructuras sociales complejas y escasamente manifiestas.

CUADRO ESQUEMÁTICO DE CONTENIDOS HISTÓRICOS TRABAJADOS



PROPUESTA DE ACTIVIDADES

LÁMINA A

A.1. Actividades de observación e identificación de los elementos

Actividad n.º 1

• Fíjate bien en las láminas 1 y 2. Son dos imágenes casi iguales. La primera es una pintura muy valiosa realizada por un artista, contemporáneo de Cristóbal Colón, llamado Juan de Flandes y que vivió en Palencia, pero la segunda es una copia actual que ha hecho un falsificador. Sin embargo, con las prisas por venderla para sacar mucho dinero, se ha olvidado de pintar SIETE cosas.

Descúbrelas	У	anótalas	a	continuación:
-------------	---	----------	---	---------------

1	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

• Vuelve a fijar tu atención en la imagen verdadera y observa qué animales de la siguiente lista no aparecen en ella. Táchalos.

Perro
Caballo
Cordero
Pájaro

Gato
Conejo
Pato

• Ahora, cuenta los caballos que aparecen en la pintura. Observarás que van ricamente adornados. En la época en que vivió Juan de Flandes, tener caballo era muy importante y los reyes concedían privilegios, como, por ejemplo, usar prendas de seda, a las personas que mantenían un caballo. ¿Sabes por qué?:

Actividad n.º 2

 Ahora observa los personajes que aparecen en la imagen. ¿Cuántos hay?. Rodea con un círculo la respuesta correcta:

Mujeres	Niños	Hombres
Dos	Cero	Ocho
Seis	Dos	Catorce

•	 ¿Cuántos hay que yores? 	e lleven la cabe	za descubierta	a? ¿Son jóvenes o n	na-
	Tr Se		Jóvene Mayore		
•	• Completa la sig (mal/buen; pocos		utilizando las	s siguientes palab	ras
			gust	za descubierta era co to, a no ser que se	
		le cercanía en r	elación con no	o los personajes en osotros, los espectad	
	Los personajes d	el primer plano	:		
	Los del segundo	plano:			
	Los del tercer pl	ano:			
	¿Por qué los per	rsonajes que es	tán en el terce	er plano aparecen r	nás

Actividad n.º 3

Ahora, observa atentamente la lámina 1 y fíjate en los siguientes personajes: a) el que tira de Jesús; b) el que monta un caballo blanco; y c) el que va vestido de verde. De acuerdo con la expresión de sus rostros y con sus actitudes, imagina lo que están pensando o diciendo y rellena los «bocadillos» del croquis que tienes a continuación.



•	Te habrás fijado que en la escena aparece una lavandera que sostie
	ne un paño blanco en sus manos y junto a ella un cesto de ropa re
	cién lavada. El pintor ha representado de esta manera un suceso
	acontecido, según la tradición, en la subida al Monte Calvario. Bus
	ca información sobre ello. Como ayuda, te diré que la mujer se lla
	maba Verónica:

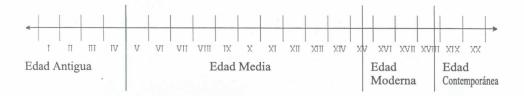
A.2. Actividades de interpretación histórica

Actividad nº 4

• La imagen de la lámina 1 (ver página 309), es una pintura que fue realizada en «la época de los descubrimientos», concretamente el Obispo de Palencia se la encarga a Juan de Flandes en 1509, sin embargo, narra un acontecimiento sucedido muchos años antes. ¿Cuál?

Como te habrás fijado, el pintor es un artista muy meticuloso con los detalles, sin embargo, como todos los artistas de su época, viste a todos los personajes con la ropa que se usaba en «la época de los descubrimientos», es decir, con la indumentaria que se utilizaba cuando el pintó la obra y no con la que se utilizaba cuando vivió Jesucristo. Por cierto, en los momentos en que Juan de Flandes trabaja, no sólo los grandes nobles de España visten con gran suntuosidad, adornando sus vestidos con perlas y piedras preciosas, también los nobles de segunda fila y los burgueses acomodados que no realizan trabajos manuales, cuidan mucho su indumentaria, utilizando ricos tejidos de seda con bordados. Es ésta una época en la que se siente verdadera pasión por lucir y atesorar joyas y objetos de oro y plata.

- Sitúa en el eje cronológico que te presentamos, las siguientes fechas:
 - el año cero;
 - 1509, año en que se pintó la tabla;
 - el año en que sucede lo que la pintura representa;
 - el descubrimiento de América;
 - el año actual.



¿Han pasado más años desde la muerte de Cristo hasta que Juan de Flandes pinta la escena, o desde este momento al año actual?

- Completa las siguientes frases:
 - Cuando Juan de Flandes pinta esta escena, había comenzado la Edad:
 - Jesucristo nació y vivió en la Edad:
 - La Edad Media duró más desiglos.

Actividad nº 5

 En el siguiente recuadro, se explican las principales prendas que a finales del siglo XV, usaban los hombres.

Los hombres cubrían sus piernas con una prenda de paño llamada *calzas*. Sobre el cuerpo se ponían una camisa de lino y sobre ella el *jubón* o chaquetilla que cubría la mitad superior de su cuerpo. Con ambas prendas, ya estaban vestidos, pero se consideraba de mal gusto mostrarse así.

Sólo los soldados o los trabajadores vestían calzas y jubón, el resto cubría su cuerpo, tanto cuando estaban en casa, como cuando iban a la calle, con otra prenda. Ésta podía llegar hasta los muslos y entonces se llamaba *sayuelo*, o cubrir hasta los pies y entonces se denominaba *sayo*. Los hombres más jóvenes usaban el primero, y los de más edad el segundo.

Si hacía frío, se abrigaban con *capas*, *capuces* (capas con capucha), *zamarros* (prendas forradas de piel), *albornoces* (capas cerradas y con capucha de origen morisco), etc.

También era de mal gusto llevar la cabeza descubierta, por eso tenían una gran variedad de tocados. Los más usuales en España, eran las gorras, con vuelta completa o partida, y los alharemes, banda de tela enrollada a modo de turbante de origen morisco.

- De acuerdo con esta información, contesta si los siguientes enunciados son falsos o verdaderos:
 - 1. El personaje que tira de Jesús va vestido con jubón y unas calzas porque es un soldado:
 - 2. Los hombres no se ponían nunca collares ni joyas:
 - 3. El personaje que ayuda a Jesús a llevar la cruz, lleva un alhareme porque es un morisco de los muchos que vivían en España:
 - 4. El espectador que va vestido de verde lleva un zamarro:
 - 5. Era de mal gusto que los hombres llevaran la cabeza cubierta con gorras o tocados:
 - 6. El dueño del caballo marrón es una persona pobre:

LÁMINA B

B.1. Actividades de observación e identificación de elementos

Actividad nº 6

•	Observa la lámina nº 3 y nº 4 (ver página 310). Ha ocurrido exactamente lo mismo que con la pintura anterior. Descubre los siete errores que el falsificador ha cometido al copiar la pintura original.
	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.
•	¿Dónde tiene lugar la acción representada?. Ten en cuenta un dato: la luz que entra por el lado superior izquierdo.
	Verás que en la escena hay un perro. ¿Pero que está haciendo?. ¿Hay más animales?:
•	El artista ha introducido detalles que revelan el deterioro producido por el paso del tiempo. ¿Puedes nombrar algunos?:

Actividad nº 7

Te habrás dado cuenta de que la escena representada narra el entierro de Cristo.

	¿Cuántas personas están presenciando el hecho?:
	¿Todos están pendientes de la acción de introducir el cadáver de Cristo en la sepultura, o algunos personajes parecen estar pendientes de otra cosa? ¿Cuáles?:
•	Te habrás fijado que hay dos personajes que están de espaldas a nosotros. El primero es un hombre que lleva una pieza ricamente adornada colgada de su cinturón. ¿Sabes para que servía? ¿Qué nos está queriendo decir el artista con ello?:
•	La otra persona es una mujer a la que no se la ve la cara, y la única que no cubre sus vestidos con un manto. ¿Sabes lo que está haciendo?. Te daré una pista, observa que en su mano lleva algo que echa un poco de humo:
	En los siglos XV y XVI, las personas importantes eran enterradas en el interior de las iglesias. Por eso verás que las parroquias antiguas suelen tener sarcófagos en su interior. Esta costumbre fue prohibida en el siglo XIX, cuando se crearon los actuales cementerios a las afueras de las ciudades.

• Si nos atenemos a lo que nos dice los evangelistas, Jesús fue enterrado en un sepultura **nueva** que había en una **cueva**. ¿Crees que el pintor ha reproducido fielmente la escena según los testimonios bíblicos, o por el contrario se ha dejado llevar por las costumbres de su época?. Razona tu respuesta:

B.2. Actividades de interpretación histórica

Actividad nº 8

· Lee atentamente este texto:

Los tejidos de seda eran los más apreciados a finales del siglo XV y dentro de ellos, *el brocado*, tela dorada o plateada decorada con motivos de flores u hojas en ligero relieve. Los brocados eran las telas más suntuosas y costaban el doble que los apreciados *terciopelos*.

Portar tejidos de seda era un privilegio reservado a determinadas clases sociales, como nobles y ricos mercaderes. Por supuesto, artesanos y labradores tenían prohibido vestir con estas telas, aunque, como a veces ocurría con los artesanos, éstos se enriquecieran.

Uno de los personajes de esta escena es el autor de la pintura que ha
querido así dejar inmortalizado su retrato. Trata de identificar quien
es. Ten en cuenta lo que acabas de leer y que los pintores y escultores en esta época, eran considerados artesanos y por lo tanto, por ley,
aunque tuvieran dinero, no podían vestir trajes de seda, sino paños
oscuros.

Es el personaje que está situado:

 Verás que delante del sarcófago hay una persona que nos está mirando. Obsérvale atentamente y rellana el párrafo que viene a continuación:

Encima de las de color oscuro	que cubren sus pier-
nas y que asoman por debajo del vestido, lleva	un rico
hecho de brocado con motivos de	
de	
na. Se cubre la cabeza con una	de terciopelo de co-
lor	n
de	de fi-
na piel, se apoyan en un	Calza zapatos de co-
lorhechos con una piel muy flexib	le, llamados servillas.

¿Es un artesano o pertenece a una clase social más alta?:

•	Hoy en día también tenemos prendas de vestir muy caras, especialmente las de marcas de moda. ¿Existe alguna norma o ley que prohiba a determinadas personas llevar estas prendas o cualquiera que tenga dinero para comprarlas puede vestirlas?:
\boldsymbol{A}	ctividad nº 9
	Fíjate que todas las mujeres llevan la cabeza cubierta, sólo la que está junto al frasco y el collar, que representa a María Magdalena, se ha quitado el pañuelo que cubría su cabeza para enjugar sus lágrimas. Las demás, excepto la muchacha que está de espaldas, llevan tocas, una prenda que cubría cabeza y cuello y que llevaban las mujeres más mayores o las más recatadas.
	¿Qué mujeres en España siguen llevando actualmente esta prenda?
	¿En qué otras culturas las mujeres siguen yendo así de tapadas? ¿Qué religión tienen los países donde eso ocurre? Enumera alguno de ellos:
•	Pero no pienses que en el siglo XV todas las mujeres iban tan tapadas. Ya has visto que la muchacha de espaldas no lleva <i>toca</i> y su vestido o <i>saya</i> deja ver la camisa interior. Como está de espaldas no la vemos por delante, pero casi seguro que llevaba un amplio escote como era usual entre las mujeres jóvenes de la época.
	Fíjate como ha representado Juan de Flandes a María Magdalena en la lámina n.º 5 (ver página 311). Descríbela:

Actividad nº 10

 De acuerdo con todo lo que has visto hasta ahora, realiza una comparación entre cómo vestían los hombres y mujeres a finales del siglo XV y en la actualidad:

Los hombres antes	Los hombres ahora
	A Company of the Comp
	and the second s
e 15504	
Las mujeres antes	Las mujeres ahora
Las mujeres antes	Las mujeres ahora
Las mujeres antes	Las mujeres ahora
Las mujeres antes	Las mujeres ahora
Las mujeres antes	Las mujeres ahora
Las mujeres antes	Las mujeres ahora
Las mujeres antes	Las mujeres ahora

C. Actividades de comprensión artística

Actividad n.º 11

Las imágenes anteriores forman parte de un conjunto de doce pinturas situadas en el retablo de la capilla mayor de la Catedral de Palencia, sobre la vida de Jesús. Seguro que las has visto muchas veces, pero quizá no te hayas fijado en ellas.

En la lámina 6 encontrarás una reproducción de todas ellas. Recórtalas y pégalas en la lámina 7, de acuerdo con el orden cronológico de los acontecimientos que narran. Puedes ayudarte de los textos bíblicos de la lámina 8. Éstos sí que están ordenados.

• Quizá te hayas dado cuenta que entre la escena nº 8 y la nº 9 falta otra que narra un acontecimiento muy importante en la vida de Jesús y que fue retirada de su sitio para poder colocar las reliquias de San Antolín, el patrono de la ciudad.. ¿De qué acontecimiento se trata?:

La pintura que falta se encuentra actualmente en el Museo del Prado de Madrid. ¿Te parece que es un buen sitio para exhibir esta obra de arte, o preferirías que estuviera expuesta en el Museo de la Catedral de Palencia?. Razona tu respuesta:

Actividad nº 12

 Ahora fíjate en la lámina 9. En la parte izquierda, está representado el retablo tal y como lo podemos contemplar en nuestra Catedral. Puedes apreciar que está formado por varios *cuerpos* o pisos, y por varias *calles* o partes verticales, en las que alternan esculturas y pinturas.

¿Las pinturas de Juan de Flandes están situadas en las calles o en los cuerpos del retablo?:

• ¿Estás de acuerdo en cómo aparecen ordenadas? Si no te gusta, puedes proponer una ordenación alternativa. Basta con que pongas en el hueco en blanco de la imagen de la derecha el número de la escena. Pero ¡ojo! ten cuidado con el tamaño de las pinturas, ya sabes que hay dos más grandes.

LÁMINAS



Lámina A1. Camino del Calvario, de Juan de Flandes (Actividad n.º 1).



Lámina A2. Imagen retocada en la que se han modificado o hecho desaparecer siete objetos (Actividad n.º 2).

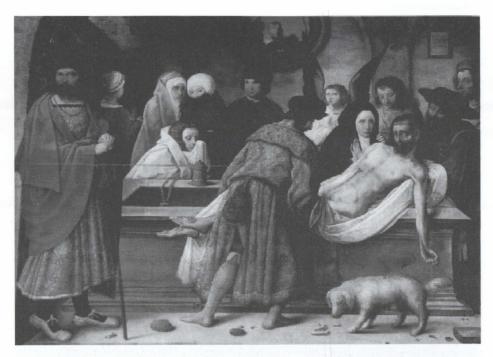


Lámina B3. Entierro de Cristo, de Juan de Flandes (Actividad n.º 6).



Lámina B4. Imagen retocada por ordenador en la que se han modificado o hecho desaparecer siete objetos (Actividad n.º 7).



Lámina 5. Noli me tangere, de Juan de Flandes.



Lámina 6. Pintura del retablo de la Capilla Mayor de la Catedral de Palencia (Actividad n.º 11).

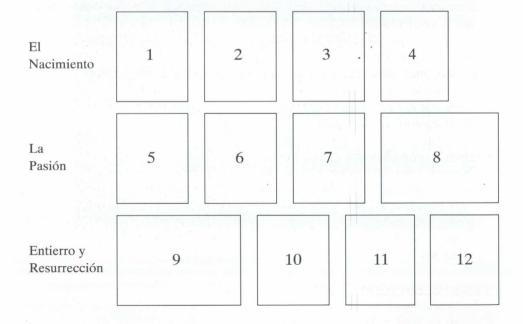


Lámina 7. En la que el alumno debe ordenar secuencialmente las pinturas de acuerdo con la historia de la vida de Jesús que narran.

Lámina 8. Textos bíblicos de ayuda para la realización de la actividad nº 11

Número 1. «La Anunciación»

En el mes sexto fue enviado el ángel Gabriel de parte de Dios a una ciudad de Galilea llamada Nazaret, a una virgen desposada con un varón de nombre José, de la casa de David; el nombre de la virgen era María. Y presentándose a ella le dijo: Salve, llena de gracia, el Señor es contigo. (San Lucas, cap. 1, versículo 26)

Número 2. «La Visitación»

En aquellos días se puso María en camino y con presteza fue a la montaña, a una ciudad de Judá, entró en casa de Zacarías y saludó a Isabel. Así que oyó Isabel el saludo de María, exultó el niño en su seno, e Isabel se llenó del Espíritu Santo, y clamó con fuerte voz: ¡Bendita tú entre las mujeres y bendito el fruto de tu vientre! (San Lucas, cap. 1, versículo 39)

Número 3. «El Nacimiento»

Aconteció, pues, en los días aquellos que salió un edicto de César Augusto para que se empadronase todo el mundo... José subió de Galilea, de la ciudad de Nazaret, a Judea, a la ciudad de David, que se llama Belén, por ser él de la casa y de la familia de David, para empadronarse con María, su esposa, que estaba encinta. Estando allí, se cumplieron los días de su parto, y dio a luz a su hijo primogénit, y le envolvió en pañales y le acostó en un pesebre, por no haber sitio para ellos en el mesón (San Lucas, cap. 2, versículo 1)

Número 4. «La Adoración de los Reyes»

Nacido, pues, Jesús en Belén de Judá en los días del rey Herodes, llegaron del Oriente a Jerusle n unos mahos diciendo: ¿Dónde está el rey de los judiós que acaba de nacer? Porque hemos visto su estrella al oriente y venimos a adorarle (San Mateo, cap.2, versículo 1)

Número 5. «La Oración en el Huerto»

Entonces vino Jesús con ellos a un lugar llamado Getsemaní y les dijo: Sentaos aquí mientras yo voy a orar... Y adelantándose un poco, se postró sobre su rostro, orando y diciendo: Padre mío, si es posible, pase de mí este cáliz; sin embargo no se haga como yo quiero, sino como quieres tú. Y viendo a los discípulos, los encontró dormidos. (San Mateo, cap. 26, versículo 36)

Número 6. «Jesús ante Caifás»

Los que prendieron a Jesús le llevaron a casa de Caifás, el pontífice, don de los escribas y los ancianos se habían reunido. Pedro les siguió de lejos hasta el atrio del pontífice, y, entrando dentro, se sentó con los criados para ver el desenlace (San Mateo, capítulo 26, versículo 57)

Número 7. «Jesús ante Pilato»

Otra vez salió fuera Pilato y les dijo: Aquí os lo traigo par que veáis que no hallo en El ningún crimen. Salió, pues, Jesús fuera con la corona de espinas y el manto de púrpura, y Pilato les dijo: Ahí tenéis al hombre. Cuando le vieron los príncipes de los sacerdotes y sus servidores, gritaron, diciendo ¡Crucifícale, crucifícale!. (San Juan, cap. 19, versículo 1)

Número 8. «Camino del Calvario»

Cuando le llevaban, echaron mano de un cierto Simón de Cirene, que venía del campo, y le cargaron con la cruz para que la llevase en pos de Jesús. Le seguía una gran muchedumbre del pueblo y de mujeres, que se herían y lamentaban por Él. (San Lucas, capítulo 23, ver-sículo 26)

Número 9. «El Entierro de Cristo»

Un varón de nombre José, que era miembro del consejo, hombre bueno y justo, que no había dado su asentimiento a la resolución y a los actos de aquéllos, originario de Arimatea, ciudad de Judea, que esperaba el reino de Dios, se presentó a Pilato y le pidió el cuerpo de Jesús.; y bajándole, le envolvió en una sábana y le depositó en un monumento cavado en la roca, donde ninguno había sido aún sepultado. .. las mujeres que habían venido con El de Galilea le siguieron y vieron el monumento y cómo fue depositado su cuerpo. A la vuelta prepararon aromas y mirra. (San Lucas, capítulo 23, versículo 50)

Número 10. «La Resurrección»

Al otro día, que era el siguiente a la Parasceve, reunidos los príncipes de los sacerdotes y los fariseos ante Pilato, le dijeron: Señor, recordamos que ese impostor, vivo aún, dijo: después de tres días resucitaré. (San Mateo, capítulo 27, versículo 62)

Número 11. «María Magdalena»

Diciendo esto, se volvió para atrás y vio a Jesús que estaba allí, pero no conoció que fuese Jesús. Díjole Jesús: Mujer, ¿por qué lloras? ¿a quién buscas? Ella, creyendo que era el hortelano, le dijo: Señor, si les has llevado tú, dime dónde le has puesto, y yo le tomaré. Díjole Jesús: ¡María! Ella volviéndose le dijo en hebreo ¡Rabboni! que quiere decir Maestro. Jesús le dijo: No me toques, porque aún no he subido al Padre. (San Juan, capítulo 20, versículo 14)

Número 12. «La Cena de Emaús»

Se acercaron a la aldea donde iban, y Él fingió seguir adelante. Obligáronle diciéndole: Quédate con nosotros, pues el día ya declina. Y entró para quedarse con ellos. Puesto con ellos a la mesa, tomó el pan, lo bendijo, lo partió y se lo dio. Se les abrieron los ojos y le reconocieron, y desapareció de su presencia. (San Lucas, capítulo 24, versículo 28)





Lámina 9. Retablo de la Capilla Mayor de la Catedral de Palencia. En la imagen de la derecha, se han vaciado los huecos correspondientes a las tablas de Juan de Flandes.

ANEXO

Glosario de Prendas de Vestir en la época de los Reyes Católicos

- Albornoces: especie de capa cerrada y con capucha de origen morisco. La parte delantera era más corta que la trasera.
- Alcorques: calzado sin talón ni puntera con suela de corcho de grosor uniforme. Su procedencia es morisca.
- Alhareme: Tocado de origen morisco. Consistía en una banda de tela enrollada a modo de turbante del que colgaban uno o dos extremos que servían para cubrir la cara. Fue muy utilizado por los cristianos en la época de los Reyes Católicos. En época de Carlos V ya sólo la utilizan las personas mayores. En la iconografía, se utiliza para ilustrar el origen oriental de los personajes.
- **Bonete:** tocado de los hombres de clase social elevada en forma de cono truncado que admitía múltiples variedades. Su misión era de simple adorno.
- Borceguíes: calzado alto que cubría las piernas. Eran de badana de diversos colores y muy flexibles. Podían usarse con otro zapato o solos, para lo cual se reforzaba la planta del pie con una suela.
- **Botas:** se diferenciaban de los anteriores porque eran más rígidas y se usaban solas.
- *Bragas*: prenda íntima masculina pequeña y ajustada que se utilizaba debajo de las calzas.
- *Briales:* sayas lujosas que arrastraban por la parte trasera varios palmos sobre el suelo.
- Calzas: prenda que cubrían las piernas. Eran de paño e iban forradas para darlas rigidez. En esta época, se empezaron a usar las medias calzas.
- Camisa: prenda interior que podía asomar al exterior por el escote si este era amplio y por las mangas. Éstas podían adoptar formas muy caprichosas y amplias.
- Capote: paletoque con capucha. Fue una prenda típicamente española muy usada por las clases populares.
- *Capuz:* capa con capucha. Como la anterior, fue la prenda nacional de las clases más humildes españolas.
- Chapines: calzado parecido al alcorque pero cuya suela podía llegar a tener un palmo de grosor. Se consideraba un calzado de lujo e iba profusamente decorado. De origen morisco, pasaron a través de España a Venecia donde fueron muy utilizados.

- Chinelas: calzado sin puntera ni talón como los alcorques, pero de suela de cuero muy fina.
- Cintos y cintas de ceñir: Los primeros eran de cuero forrados de ricas telas y tenían hebillas. También podían ser de orfebrería. Las segundas eran fajas de sedas de brillantes colores de origen morisco que se anudaban.
- Cofias: tocado femenino de tela o red a veces adornadas con piedras preciosas. Una variedad española fue la cofia de *tranzado*.
- *Faldillas:* faldas interiores que se enseñaban cuando se recogían los vestidos exteriores.
- *Galochas*: calzado de procedencia francesa sin puntera ni talón y de suela de madera o hueso más gruesa en el centro.
- Galota: especie de gorra con dos extremos que cubren las orejas. Muy usada por los hombres de condición humilde del medio rural.
- *Gorra:* tocado masculino surgido a partir del bonete. Es más bajo que éste y lleva una vuelta que puede o no redondear todo el cono.
- Hábitos o monjiles: prenda cerrada, con mangas y suelta. Era la prenda habitual en las mujeres que estaban de luto. Podían ser de muchas clases de tejido (terciopelo, damasco, paño...) y colores, aunque los más habituales eran negros y colores oscuros. El carácter recatado de esta prenda pervivió en el vestuario de las religiosas.
- *Jubón*: prenda no flexible y tiesa que los hombres se ponían sobre la camisa cubriendo la mitad superior del cuerpo.
- *Lobas:* era una prenda de cubrir que se llevaba encima de los otros vestidos. Tenía unas aberturas en los costados para sacar los brazos. La utilizaron tanto hombres como mujeres.
- *Manto:* de variadas formas, tejidos y colores. Los había amplios de gran ruedo o pequeños o *mantillos*. Cuando se ajustaban a los hombros, se llamaban *capas*. Generalmente el manto fue una prenda muy habitual entre las mujeres, en tanto que los hombres preferían las capas.
- Paletoques: prenda masculina formada por dos paños unidos en los hombros. Propia de las gentes sencillas.
- *Rollo:* tocado femenino decorado con toda clase de guarniciones y que dejaba la coronilla al descubierto. Muy utilizado por las españolas.
- **Ropones:** prenda masculina de abrigo amplia y suelta que llegaba hasta el suelo y se usaba, bien directamente sobre el jubón, o sobre el jubón y el sayo.

- Sayas: vestidos femeninos más usuales. Eran trajes ajustados que se ceñían a la cintura. Algunos tenían aberturas a los lados a través de las cuales se veían las faldillas. Los escotes y las mangas podían adoptar formas muy variadas. En esta época, los escotes eran redondos o cuadrados pero bastante amplios, a veces se cubrían con transparentes y finas camisillas que se llamaban gorgueras. Estas prendas iran evolucionando, las sayas subirán hasta el cuello y las gorgueras se harán duras y rígidas y realmente complicadas.
- Sayo: prenda larga y ajustada al torso y a la cintura, que llevaban los hombres sobre el jubón. Podía llevar aberturas a los lados para facilitar los movimientos.

Los había de gran variedad de tejidos y colores.

- Sayuelo: sayo corto que dejaban al descubierto las calzas. Solían usarlo los más jóvenes, en tanto que los hombres maduros se cubrían con el sayo.
- Servillas: zapatillas de piel muy flexible.
- **Sombreros:** como su nombre indica, servían para protegerse del sol y por tanto eran usados por los hombres solo en el exterior.
- Toca: tocado femenino realizado en diversos tipos de tejido que cubría cabeza y cuello. Era la prenda más habitual de la indumentaria femenina, sobre todo en las mujeres de más edad o en las que pretendían ser muy recatadas.
- *Tranzado*: peinado típicamente español, el pelo se dejaba caer junto a la cara en dos grandes ondas para luego recogerse en una larga cola que podía llevarse suelta, aunque generalmente se peinaba en trenza recogida mediante una red.
- Vasquiña: falda de mujer que usaban las mujeres de condición humilde y que se acompañaba de un cuerpo que llegaba hasta más debajo de la cintura llamado sayuelo o gonete.
- Verdugos: aros de mimbre o de tela que se cosían a la falda y la hacían aparecer amplia y rígida. Son el precedente de los miriñaques posteriores. Al principio, fueron condenados por considerarlos un prenda obscena, y excomulgadas las que lo llevaban y los que los confeccionaban. La Reina Católica los utilizó profusamente.

Zamarros: ropones forrados de piel de cordero.

BIBLIOGRAFÍA

Sobre procedimientos

- ALCOBERRO, A. y TREPAT, C.: «Procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza». Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. núm 1. 1994.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. «La pintura como fuente histórica». Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografla e Historia n.º 1. 1994. Págs, 83-88.
- GIL, A. y POL, E. «La obra de arte, documento primario para el estudio de la Historia». Íber nº 2. Monográfico: El Patrimonio histórico-artístico. 1994. Págs, 37-49.
- HERNÁNDEZ, F. X; TREPAT, C. «Procedimientos en Historia». Cuadernos de Pedagogía, núm.193.1991.
- HERNÁNDEZ, F. X; SANTACANA, J. «Ideas, estrategias y recursos». Cuadernos de Pedagogía, núm. 236. 1995.
- TREPAT, C. Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. Graó. Barcelona, 1995.
- VALLS, E. Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. ICE/Horsori. Barcelona, 1993.
- ZABALA, A. (coord). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales*. Graó/ICE. Barcelona, 1993.

Sobre pintura Hispano-Flamenca

- BERMEJO, E. *Juan de Flandes*. Instituto Diego Velázquez del CSIC. Madrid, 1962.
- BERMEJO, E. y PORTUS, J. «Juan de Flandes». Col. Los Genios de la Pintura Española. Sarpe. Madrid, 1988.
- BRASAS EGIDO, J. C. «Pintura». En Historia del Arte de Castilla y León. Renacimiento y clasicismo. Tomo V. Ámbito. Valladolid. Págs, 245-308.
- CORIA, J y CALVO, P. La Catedral de Palencia. Caja España. Palencia, 1998.
- CORIA, J. y PÉREZ, I. Catedral de Palencia. Guía didáctica: Pintura. Ayuntamiento de Palencia. 1991.
- CHECA CREMADES, F. Pintura y escultura del Renacimiento en España. (1450-1600). Cátedra. Madrid, 1993.
- PLAZA, F. J. DE LA. «Retablo Mayor. 1505 a 1609». En Memorias y Esplendores. Las Edades del Hombre. Palencia, 1999.

- SANCHO CAMPO, A. La Catedral de Palencia. Un lecho de catedrales. Edilesa, León, 1996.
- SILVA MAROTO, P. *Pintura hispano-flamenca castellana*. *Burgos y Palencia*. Junta de Castilla y León. Valladolid, 1990.
- SILVA MAROTO, P. *Pedro Berruguete*. Consejería de Educación y Cultura. Valladolid, 1998.
- VANDEVIVERE, I. Les primitifs flamands. La Cathedrale de Palencia. L'eglise paroissiale de Cervera de Pisuerga. Publications du Centre Nationale de Recherches «Primitifs Flamands». Bruxelles, 1967.

Sobre historia de la vida cotidiana

- ARIES, Ph. y DUBY, G (dir.). *Historia de la vida privada*. Tomo 4. Taurus ed. Madrid, 1991.
- BERNIS MADRAZO, C. *Trajes y modas en la España de los Reyes Católicos*. Tomo I: *Las mujeres*... Tomo II: *Los hombres*. Instituto Diego Velázquez del CSIC. Madrid, 1978.
- BOEHN, M. van. La moda. Historia del traje. Salvat. Barcelona, 1956.
- TOUSSAINT-SAMAT, M. *Historia técnica y moral del vestido.* 3 vol. Alianza Editorial. Madrid, 1994.

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

La princera da meragas col voluces a recovers o pages de lider

atom of the first transfer and the first of the first of

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

El Instituto Superior de Formación del Profesorado, tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español, que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, dos colecciones, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina Aulas de Verano, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, en los cursos de la Universidad Complutense de El Escorial, en los de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Ávila y en los de la Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival. Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a la Infantil y Primaria.

Colección Aulas de Verano, que se identifica con el color «bermellón Salamanca».

•	Serie «Ciencias»	Color verde
•	Serie «Humanidades»	Color azul
•	Serie «Técnicas»	Color naranja
•	Serie «Principios»	Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos, tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico, y se divide, igualmente en cuatro series.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, «Aula Permanente», da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección Conocimiento Educativo que se identifica con el color «amarillo oficial»

Serie «Didáctica»	Color azul
Serie «Situación»	Color verde
Serie «Aula Permanente»	Color rojo
Serie «Patrimonio»	Color violeta

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones

Todos los proyectos de publicación, en cualquiera de las dos colecciones, estarán avalados por cinco informes razonados, emitidos cada uno por un Profesor Doctor de reconocido prestigio de diferente centro, docente o de investigación, español o del extranjero. Al menos tres de los cinco informantes han de ser Catedráticos de Universidad, y al menos tres de los cinco centros, han de ser españoles.

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.

- - June 1975 Paul III

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

· Los artículos han de ser inéditos.

• Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquette (en un procesador de textos tipo Word).

- El autor/es debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de trabajos colectivos, se referenciarán estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe huir de textos corridos y utilizar con frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes que aparezcan distribuidos en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se debe adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos..., que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado numerado correlativamente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellido/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán también las citas a pie de página.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

• Dirección y coordinación (I.S.F.P.):

Paseo del Prado, 28, 6.ª planta. 28014 Madrid. Teléf. 91 506 56 44

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Teléf. 91 453 98 16

• Inscripciones y distribución:

Instituto de Técnicas Educativas. C/. Alalpardo, s/n. 28806 Alcalá de Henares. Teléf. 91 889 18 50.



TÍTULOS EDITADOS POR EL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL AÑO 2001

	COLECCIÓN	SERIE
- La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad	AULAS DE VERANO	Principios
- La experimentación en la enseñanza de las Ciencias	AULAS DE VERANO	Principios
- Metodología en la enseñanza del Inglés	AULAS DE VERANO	Principios
– Destrezas comunicativas en la Lengua Española	AULAS DE VERANO	Principios
Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas	AULAS DE VERANO	Principios
– La Geografía y la Historia, elementos del Medio	AULAS DE VERANO	Principios
 La enseñanza de las Matemáticas a debate referentes europeos 	e: AULAS DE VERANO	Ciencias
- El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones	AULAS DE VERANO	Ciencias
– La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte	AULAS DE VERANO	Humanidades
– Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología	AULAS DE VERANO	Técnicas
– EN_CLAVE DE <u>CALID@D</u> : la Dirección escolar	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
Títulos en preparación:		
- Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
– Felipe V y el Palacio Real de La Granja	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Patrimonio
– Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica



El presente volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA:

«La Geografía y la Historia, más allá del entorno», que se celebró en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, en el verano de 2000.













La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez*, *Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia*.

Colección Aulas de Verano , que se identifica con el color «bermellón Salamanca».			
Serie «Ciencias» Serie «Humanidades»	Color verde Color azul		
Serie «Técnicas» Serie «Principios»	Color naranja Color amarillo		

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones desarrolladas durante el año académico, así como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado, durante el año académico.

Colección Conocimiento Educativo , que se identifica con el color «amarillo oficial»		
Serie «Didáctica» Serie «Situación»	Color azul Color verde	
Serie «Aula Permanente» Serie «Patrimonio»	Color rojo Color violeta	

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

