

# Psicología y Didáctica de las ciencias sociales

JOAN PAGÈS

Universidad Autónoma de Barcelona



## Resumen

*La Didáctica de las Ciencias Sociales se ha beneficiado de la Psicología al asumir, a veces acriticamente, sus teorías y los resultados de sus investigaciones en el campo del aprendizaje social y aplicarlas a la enseñanza a través de la formación del profesorado. La Psicología, por su parte, ha utilizado a menudo de manera mecánica los conocimientos sociales para ilustrar sus teorías.*

*El conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales es un conocimiento en construcción, con escasa producción investigadora propia. Emerge de la práctica y se dirige a la práctica. Es un conocimiento con características propias que necesita de los conocimientos psicopedagógicos, sociológicos y de las ciencias referentes (geografía, historia y las otras ciencias sociales) a los que pretende dar coherencia a través de la construcción de modelos para el análisis y la intervención en la práctica educativa.*

*La formación del pensamiento social de los alumnos y el desarrollo de capacidades intelectuales de orden superior exigen la colaboración de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Psicología en la formación inicial y permanente del profesorado y en la investigación educativa.*

**Palabras clave:** Didáctica de las Ciencias Sociales; Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales; Conocimiento psicológico y Didáctica de las Ciencias Sociales; las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

---

## Psychology and Social Science Didactics

### Abstract

*Social Science Didactics has benefited from psychology by assuming —at times with a lack of criticism— its theories and the results of its research in the field of social learning, and applying them to teaching through teacher training. Psychology, for its part, has often used social knowledge mechanically to illustrate its theories.*

*Knowledge of Social Science Didactics is a type of knowledge that is under construction, with little research being carried out in its field. It is also a type of knowledge with its own particular characteristics which needs knowledge from disciplines such as psychopedagogy, sociology, and reference sciences (geography, history, and other social sciences). It aims to give coherence to these areas through the construction of models for analysing and intervening in teaching.*

*Developing the social awareness and higher order intellectual capacities of students demand collaboration between Social Science Didactics and Psychology both in teacher training programmes and in educational research.*

**Key words:** Social Science Didactics; Research in Social Science Didactics; Psychological knowledge and Social Science Didactics; Aims of Social Science education.

---

**Correspondencia con autor:** Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. 08290 Bellaterra. Barcelona.

**Docente:** Pocas veces nos hemos reunido a reflexionar sobre el quehacer pedagógico; sobre el sentido de nuestra profesión y la función que ella puede cumplir en la formación de la sociedad. Por ello les he invitado a ustedes para que intercambie-mos opiniones sobre el papel que debería cumplir el maestro actual de ciencias sociales en la formación de una juventud que tendrá que afrontar y dar solución a los graves problemas nacionales.

**Instructor:** Yo agradezco la invitación y, aunque considero importante este tipo de discusiones, mi experiencia me ha llevado a pensar que éstas suelen incidir muy poco sobre lo que cada uno de nosotros realiza en su propia clase.

**Pedagogo:** Tal vez si organizamos y precisamos los problemas que nos concierne discutir podamos aclararnos y, así, iremos avanzando en la discusión. Retomando lo que inicialmente decía el docente, yo propongo que cada uno de nosotros nos preguntemos qué es lo que buscamos con la enseñanza de las ciencias sociales.

(Miguel de Zubiría/Julián de Zubiría (1987): *Fundamentos de Pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar*. Bogotá, Plaza Janés, p. 49)

## INTRODUCCION

Quiero iniciar mi ponencia agradeciendo al IMIPAE y al Departamento de Psicología Evolutiva i de l'Educació la iniciativa en la organización de este Encuentro que espero que sirva de punto de partida para unas relaciones más fructíferas en el futuro y que prosiga con acuerdos concretos y prácticos en aquellos ámbitos en los que, sin duda, existen coincidencias.

La ponencia que presento es el resultado de mis reflexiones y análisis desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Lo que aquí diga lo digo en nombre propio y, por tanto, soy el responsable único de mis palabras. Sin embargo, son el fruto del trabajo realizado con mis compañeras y compañeros de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona —en primer lugar Roser Batllori y Pilar Benejam con las que llevo muchos años trabajando y a las que les debo buena parte de las mismas—, pero también de las discusiones y debates con otros compañeros y compañeras de Didáctica de otras Universidades catalanas y del resto de España. Y asimismo de mis contactos con muchos profesores y profesoras de EGB y de Secundaria que me han enseñado bastantes cosas sobre la manera de plantear la intervención didáctica en la formación permanente e inicial del profesorado.

Me gustaría hacer también una precisión conceptual: cuando hablo de Didáctica me estoy refiriendo a un campo del conocimiento que tiene como objetivo fundamental la formación inicial y permanente del profesorado en un área del currículum —en nuestro caso las Ciencias Sociales— para que pueda intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje con la mejor preparación posible. Entiendo que el conocimiento didáctico, como más adelante expondré, emerge y ha de emerger necesariamente de la intervención en estos procesos, es decir, de la práctica, pero una cosa son los procesos de enseñanza y aprendizaje en sí mismos y otra cosa es la formación del profesorado para que intervenga en los mismos. A esto último se dedica, en primer lugar, la Didáctica. No son dos campos separados ni antagónicos, son dos manifestaciones o expresiones de un mismo proceso —las dos caras de una misma moneda— pero si establezco inicialmente esta diferencia es porque, en mi opinión, nos puede permitir plantear un determinado tipo de relaciones entre la Psicología y la Didáctica

que posiblemente pueden tener concreciones inmediatas, a corto plazo, en el campo de la formación del profesorado. Esta diferenciación, sin embargo, no puede hacerse extensiva al análisis de los problemas de la enseñanza ni a las relaciones entre la Didáctica y la Psicología, pues ambas tienen en la práctica de la enseñanza y en el aprendizaje su principal fuente de información y su campo de investigación.

Voy a intentar ceñirme a las preguntas del guión que me remitió la organización del encuentro. No estoy seguro de poder contestar a todas las preguntas del mismo. En ocasiones contestaré con nuevas preguntas porque creo que la Didáctica de las Ciencias Sociales no tiene soluciones a todos los problemas que se derivan de la enseñanza y el aprendizaje y porque creo que un primer paso en el acercamiento entre la Psicología y la Didáctica debe ser precisamente elaborar un listado de preguntas y de problemas comunes a ambos campos. Preguntas como las que siguen —¿cómo son los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas sociales?, ¿por qué son como son?, ¿cómo utiliza el profesorado su conocimiento psicológico y didáctico en estos procesos?, ¿podría utilizarlos de otra manera?— son sólo un ejemplo de posibles campos en los que converge el conocimiento didáctico y el psicológico.

Interpreto las preguntas del guión desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y desde mi práctica como formador de profesores y profesoras. Desde mis reflexiones y mi práctica voy a exponer cómo utilizo el conocimiento psicológico y cómo enseño a utilizarlo al profesorado, consciente, sin embargo, de las lagunas de mi formación psicológica y de la pervivencia de determinados sesgos que, a menudo, se traducen en inseguridades y posiblemente en errores de interpretación.

Mis reflexiones se enmarcan en el contexto de la actual reforma del sistema educativo de la enseñanza no universitaria y de la universitaria y del debate curricular tanto del que se ha producido en nuestro país como del que se ha producido en países de nuestro entorno. Se apoyan en la literatura didáctica más reciente producida en nuestro país sin pretensiones ni de exhaustividad ni de análisis cualitativo de sus resultados. Y consideran los resultados de algunas investigaciones realizadas en el mundo anglosajón, en especial en los Estados Unidos, como posibles líneas de investigación y de colaboración para proponer soluciones a algunos de los problemas que la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Didáctica tienen planteados.

En síntesis, voy a reflexionar sobre las relaciones entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Psicología desde una aproximación al pasado y desde la especificidad del conocimiento didáctico. Y voy a concluir con una propuesta de posibles vías de colaboración para el futuro.

## **LAS RELACIONES ENTRE LA PSICOLOGIA Y LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: ESTADO DE LA CUESTION Y VALORACION CRITICA**

### **El punto de partida**

Para intentar caracterizar cuáles han sido, son y pueden ser las relaciones entre la Psicología y la Didáctica de las Ciencias Sociales se debería disponer de un estado de la cuestión de las aportaciones teóricas, conceptuales y metodo-

lógicas propias de la Didáctica y analizar los ámbitos en los que se han producido o se pueden producir encuentros con la Psicología. Del análisis de estos encuentros podría deducirse la cantidad y calidad de las aportaciones mutuas realizadas hasta ahora y establecer los ámbitos y los problemas en los que la colaboración se presenta como necesaria e imprescindible.

En mi opinión, hoy no disponemos en nuestro país de un estado de la cuestión que analice en profundidad la producción didáctica realizada en los últimos años a pesar de que se ha escrito y se ha publicado como nunca hasta ahora se había hecho<sup>1</sup>. Tampoco disponemos de un corpus teórico y metodológico validado a través de investigaciones propias ni existe el suficiente consenso entre los que practican, o dicen que practican, la didáctica sobre su status científico, docente y administrativo<sup>2</sup>.

A pesar de ello, la Didáctica de las Ciencias Sociales existe como área del saber, constituye una asignatura importante en los planes de formación inicial y permanente del profesorado, tiene una literatura propia y empieza a generar investigaciones que, aunque se realicen en otros departamentos universitarios<sup>3</sup> por lo que, tal vez, se pueda discutir su pertenencia a la Didáctica de las Ciencias Sociales, constituyen los primeros pasos de un futuro que me atrevo a calificar de optimista y esperanzador.

Esta situación ha mejorado sensiblemente a partir de dos hechos que me parece de justicia señalar: la aparición de la Didáctica de las Ciencias Sociales como una área del saber en el mapa de disciplinas universitarias, con la consiguiente constitución de departamentos o secciones departamentales, y la reforma del sistema educativo con la consiguiente propuesta de cambio curricular para todas las etapas educativas.

La historia de la Didáctica de las Ciencias Sociales es, sin embargo, anterior a estos hechos y no sería justo olvidar el importante papel que en su desarrollo y consolidación ha tenido y tiene el profesorado de Enseñanza Primaria y Secundaria y, en especial, aquel profesorado comprometido en la renovación pedagógica<sup>4</sup>.

A pesar de todo esto, el punto de partida de la Didáctica de las Ciencias Sociales puede calificarse desde el punto de vista teórico de débil. El síntoma más significativo de dicha debilidad se halla precisamente en la inexistencia de una investigación suficiente que permita el análisis y la comparación de su producción con otras producciones afines como las que se realizan desde la Psicología de la Educación.

### **Dos tradiciones, dos producciones**

Las relaciones entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Psicología han sido y son escasas, desiguales, unidireccionales y dependientes. Escasas, por la parcelación tradicional del saber académico, su traducción administrativa en las Universidades y la competencia entre quienes comparten espacios comunes de acción y reflexión como la formación del profesorado y la enseñanza escolar.

Desiguales, porque mientras la Psicología tiene un campo científico claramente definido y delimitado, una abundantísima producción, una investigación consolidada y en auge y un status reconocido universalmente, la Didáctica de las Ciencias Sociales está iniciando un lento proceso para definir su campo científico, generar investigación propia y consolidar su status en la Universidad.

Unidireccionales y dependientes porque la Didáctica debe a la Psicología

una gran parte de la investigación existente sobre el aprendizaje de lo social. Su propio campo de conocimiento se origina en buena medida a partir de problemas derivados de investigaciones psicológicas sobre el desarrollo y el aprendizaje. La Didáctica de las Ciencias Sociales, por su parte, sólo ha aportado al conocimiento psicológico ejemplos para construir o validar sus modelos y sus teorías.

La diferente historia y tradición de ambas áreas de conocimiento y de quienes ejercen en sus respectivos campos explica la enorme distancia entre una y otra, que, sin duda, es la principal característica del punto de partida en las relaciones entre ambas. Y la inexistencia de relaciones serias y profundas alrededor de los campos en los que convergen, más allá de la cordialidad y del «savoir faire» propio de la intelectualidad y de las comunidades científicas.

Un primer apunte sobre las relaciones mantenidas hasta ahora por la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Psicología permite constatar que la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha beneficiado más de la Psicología que de otras Ciencias de la Educación. Los resultados de diversas investigaciones psicológicas han aportado a la Didáctica conocimientos para construir su corpus conceptual y metodológico superiores a los que pueda haber aportado la Didáctica General o la Sociología de la Educación, por poner dos ejemplos de áreas con las que se comparten espacios comunes.

Algunos de estos resultados han constituido auténticos balones de oxígeno para la enseñanza de las Ciencias Sociales y consecuentemente para el desarrollo de la Didáctica aunque, muchas veces, se hayan asumido acríticamente y sin considerar aspectos tan importantes como los derivados de las características específicas del conocimiento de cada una de las disciplinas sociales.

Las aportaciones que la Psicología ha hecho a la enseñanza de las Ciencias Sociales y a la Didáctica pueden, en mi opinión, clasificarse de la siguiente manera: a) las aportaciones de Piaget; b) las aportaciones de otros psicopedagogos; c) las investigaciones psicológicas sobre el aprendizaje social realizadas en nuestro país, y d) las aportaciones de la Psicología a la teoría curricular.

a) Entre las aportaciones más destacadas y, sin duda, básicas hemos de considerar obligatoriamente los trabajos de Piaget (1924, 1926, 1927, 1932, 1933, 1946, 1948, 1955...) en relación con el espacio, el tiempo, la causalidad, el juicio moral, etc., y las etapas del desarrollo. Sus aportaciones o la divulgación de las mismas<sup>5</sup> han constituido un referente obligado de las propuestas innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales durante las últimas décadas.

El impacto de la psicología genética en la Didáctica de las Ciencias Sociales no sólo es consecuencia de la obra del propio Piaget sino también de la de aquellos que aplicaron sus teorías a la enseñanza de la Geografía y de la Historia. Para ejemplificar esta influencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales se pueden citar, entre otros, los trabajos aplicados a la enseñanza de la Historia cuya traducción al castellano ha facilitado una mayor divulgación entre el profesorado, como los de Peel (1972), Hallam (1983) o Zaccaria (1982).

Las aportaciones de la psicología genética, y en especial de las etapas de desarrollo de Piaget, han tenido dos concreciones en la Didáctica de las Ciencias Sociales: la que se refiere a la selección del contenido a enseñar en cada etapa educativa o en cada curso y la que se refiere a los métodos a utilizar en clase. Son numerosos los trabajos realizados desde la renovación pedagógica —no es este el lugar para reseñarlos— que recurren a Piaget para justificar sus deci-

siones sobre ambos aspectos, sobre el tipo de contenido a enseñar o sobre los métodos más idóneos para enseñar y aprender este contenido. En general, toda la producción de lo que ha venido en llamarse «el estudio del medio» se basa y fundamenta en aportaciones de Piaget. Su ejemplificación se ubica en la enseñanza primaria (hasta los 14 años) y tiene como protagonistas al profesorado de los diferentes movimientos de renovación pedagógica existentes en el país.

b) También han sido importantes para la Didáctica de las Ciencias Sociales las aportaciones de otros importantes psicopedagogos como Dewey, Taba, Bruner o Bloom. La ejemplificación en la enseñanza de las Ciencias Sociales de los trabajos en el campo de la cognición como en el caso de Dewey (1989), en el campo curricular y de la instrucción como en los casos de Taba (1971) y Bruner (1972) o en el de las taxonomías como en los casos de Bloom (1979) y más concretamente de Orlandi (1975) para las Ciencias Sociales, han supuesto hitos importantes en el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias aun a pesar de que sus obras no han tenido entre nosotros la divulgación que se merecen.

c) Mayor influencia han tenido, sin lugar a dudas, los trabajos producidos en nuestro país a partir de la década de los 80 por parte de psicólogos y psicólogas cognitivos interesados en la naturaleza del conocimiento y del pensamiento social.

Sin pretensiones de analizar ni valorar la abundante producción generada es importante destacar aquellos trabajos y aquellas investigaciones que han tenido a la Historia o a la Geografía como objeto principal de sus preocupaciones.

En el campo de la investigación en el aprendizaje de la historia destacan, en primer lugar, los trabajos de Asensio, Carretero y Pozo, desde el año 1983 al 1989 sobre modelos de enseñanza y aprendizaje de la historia, las explicaciones causales, el pensamiento relativista, el aprendizaje de conceptos, las ideas previas en Ciencias Sociales o el tiempo histórico. El impacto que su prolífico trabajo ha tenido en la Didáctica de la Historia y en su enseñanza ha sido y sigue siendo enorme, especialmente entre el profesorado de enseñanza secundaria.

La investigación psicológica en el campo de la geografía ha centrado su interés en el aprendizaje del espacio y en las percepciones que de él tiene el alumnado. Destacan, entre otros, los trabajos de Aragonés (1983), Marchesi (1983), Martín (1989), Ochaita (1983 y 1987), etcétera.

También se han realizado desde la Psicología investigaciones y trabajos sobre dos aspectos fundamentales en Didáctica de las Ciencias Sociales: la naturaleza del conocimiento social y el aprendizaje de conceptos. Entre los primeros destacan los trabajos de Marchesi (1984), Echeita (1988), Delval (1983), Turiel, Enesco y Linaza (1989) mientras que entre los segundos los de Delval y Del Barrio (1981) y Delval (1986, 1989).

No todos estos trabajos han tenido, sin embargo, la misma repercusión en la Didáctica de las Ciencias Sociales. La causa, tal vez, se deba a la dificultad de asumir aportaciones múltiples y de naturaleza diferente procedentes de otra área del saber sin disponer de un corpus conceptual integrador que las ubicara y las amoldara a sus propias teorías y a los problemas de la enseñanza. Pero también puede deberse a la no identificación por parte de la Didáctica y del profesorado de los problemas investigados por la Psicología como problemas propios de su área del saber o a una identificación sesgada de los mismos fruto, en muchas ocasiones, de la escasa consideración dada por parte de la Psicología

a la reflexión epistemológica sobre el contenido de las disciplinas sociales y a los problemas su adecuación a la enseñanza.

d) Finalmente, es de justicia destacar la importante aportación realizada por Coll desde el año 1983 y por su equipo de investigadores en la elaboración del marco curricular para la enseñanza (por ejemplo, Coll, 1986; Coll y Solé, 1987; Coll, 1988; Mauri, Solé, Del Carmen y Zabala, 1990...). Y a partir de él, el resto de aportaciones de la Psicología Educativa y de la Instrucción (por ejemplo, Coll, Palacios y Marchesi, 1990; Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992). En mi opinión, las numerosas aportaciones realizadas en los últimos años suponen un importante acercamiento de la Psicología a los problemas reales de la enseñanza y permiten, sin lugar a dudas, establecer relaciones más sólidas con las Didácticas. El marco curricular y las teorías en que se sustenta —en especial las constructivistas— constituyen un instrumento suficientemente articulado y potencialmente estimulante como para facilitar el encuentro entre dos tradiciones —la psicológica y la didáctica— y la realización de investigaciones interdisciplinarias que beneficiarán, en primer lugar, a la Didáctica, pero sin duda también a la Psicología. Y, sobre todo, a la enseñanza.

Este necesario encuentro evitará, además, la permanencia en la Didáctica y en la enseñanza de las Ciencias Sociales de algunos problemas derivados de la escasa o nula formación psicológica de una importante parte del profesorado dedicado a la Didáctica o a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Dicho desconocimiento, la insuficiente formación o una formación autodidacta rápida y mal dirigida ha conducido frecuentemente a una aplicación acrítica y mecánica de las aportaciones de la Psicología a la enseñanza de las Ciencias Sociales cuyas consecuencias deberán algún día ser investigadas (por ejemplo, las que se refieren al uso y abuso de una metodología inductiva o las derivadas de la creencia de que no podía enseñarse historia hasta la adolescencia).

Por otro lado, se podrá evitar también el hipercriticismo antipsicologista, o simplemente el más puro desprecio, de aquel sector del profesorado que cree que para enseñar es suficiente con saber lo que se enseña y no hace falta ningún tipo de saber psicológico, pedagógico o didáctico.

Esta breve síntesis de las relaciones entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Psicología es suficientemente ilustrativa de la necesidad de estrechar más las relaciones para comprender los problemas de la enseñanza y del aprendizaje tanto en el campo de la formación inicial y permanente del profesorado como el campo de la enseñanza escolar. Las interrelaciones entre ambos campos son obvias y son, asimismo, interdependientes puesto que gran parte de lo que ocurre en el segundo campo es consecuencia de lo que ha ocurrido o dejado de ocurrir en el primero. Y en ambos, la Didáctica y la Psicología tienen un papel fundamental pero incompleto por ellas mismas si no interactúan y se comunican más directamente.

El reto que supone la actual reforma del sistema educativo y la implantación de un nuevo modelo de currículum hace imprescindible que las relaciones entre la Psicología y la Didáctica de las Ciencias Sociales dejen de tener el carácter esporádico que han tenido hasta ahora en la formación inicial y permanente del profesorado. Y que se inicien investigaciones interdisciplinarias para dar cuerpo y concretar aquellas decisiones curriculares que justifican un cambio en la intervención didáctica y que dan un fuerte protagonismo al profesorado en la misma.

La situación actual de la enseñanza, los cambios en el sistema educativo y la reforma de los planes de estudio de las Universidades y de la formación del profesorado exigen un esfuerzo para el establecimiento de unas relaciones estables y duraderas entre la Psicología y la Didáctica de las Ciencias Sociales que tengan como finalidad avanzar en la comprensión de lo que ocurre en las aulas y, como consecuencia, la búsqueda de vías de colaboración alternativas en la formación del profesorado.

## LA ESPECIFICIDAD DEL CONOCIMIENTO DIDACTICO

Para definir la especificidad del conocimiento didáctico, como por otro lado de cualquier otro conocimiento, se debe recurrir a aquellos criterios objetivos y públicos que le identifican ante la comunidad científica y profesional como algo propio y diferente de lo que ya existe. La identificación por parte de los demás de que «algo» existe junto con la voluntad de los que defienden su existencia, son la primera constatación de la existencia específica de un campo del saber con características propias.

La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene un conocimiento específico propio que emana de una práctica —la de enseñar a enseñar al profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales—, y se caracteriza por la existencia de a) un cuerpo teórico —los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales— constituido por teorías, modelos, principios y conceptos; b) una investigación propia —aunque escasa— en torno a los problemas de la enseñanza de lo social; c) una producción literaria variada y d) una comunidad de personas que reivindican la pertenencia a esta área de conocimiento y a este campo científico y profesional.

La existencia del conocimiento didáctico y, por tanto, de un campo del saber con características propias y status formal choca, sin embargo, con múltiples barreras burocráticas y administrativas que pretenden negar a la Didáctica de las Ciencias Sociales, y al resto de Didácticas específicas, no solamente un espacio de investigación sino aún un espacio docente. Cuando parecía que la Didáctica ya se había desprendido de las ciencias referentes que hasta hace poco tiempo la consideraban un epígono de su saber —la Geografía y su Didáctica, la Historia y su Didáctica— de nuevo las autoridades ministeriales y una inmensa mayoría de autoridades universitarias pretenden negarle el pan y la sal y devolverla al estado en que se hallaba antes de su reconocimiento como área del saber con características propias (las evidencias más claras de esta situación pueden hallarse en los planes de estudio de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil y Primaria y en la inexistencia de unos planes de formación profesionalizadora del profesorado de Secundaria).

Sin embargo, la realidad es más tozuda que la voluntad de los administradores y de los universitarios menos preocupados por una buena formación universitaria del profesorado de todas las etapas educativas. Por ello no es difícil señalar cuál es la especificidad del conocimiento didáctico y cuáles son sus características y sus problemas.

## La naturaleza del conocimiento didáctico

¿Cuál es la naturaleza de este conocimiento y qué problemas pretende resolver? La respuesta a esta pregunta nos conduce inevitablemente a otras preguntas en cuyas respuestas se hallan las claves del conocimiento didáctico y de su especificidad: ¿A qué tipo de problemas y de qué naturaleza debe dar respuesta el profesorado de Geografía, Historia y el resto de Ciencias Sociales en la enseñanza?, ¿qué debe considerar de la práctica y de la teoría para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la manera más razonada posible, es decir, como práctico reflexivo?, ¿qué conocimientos posee el profesorado en servicio y el estudiante de profesor y cómo deben articularse para formar su pensamiento profesional y su práctica?

Las respuestas a estas preguntas nutren el conocimiento didáctico, conocimiento que se construye desde la práctica y para la práctica, integrando informaciones, conocimientos y métodos procedentes de otras disciplinas que le preceden y de las que es deudor: los conocimientos socioantropológicos, los epistemológicos y los psicopedagógicos.

El conocimiento didáctico pretende cohesionar e integrar los conocimientos de estas tres fuentes en un corpus teórico propio y diferente y construir modelos coherentes para que el profesorado pueda intervenir en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de manera razonada y reflexiva. Como señala Bronckart (1989), el conocimiento didáctico procede de dos tipos de intervenciones: la teorización de las prácticas y la modificación de las prácticas.

Para teorizar y modificar las prácticas escolares la Didáctica de las Ciencias Sociales necesita de la Psicología, la Pedagogía, la Sociología de la Educación y de la Historia, la Geografía y las otras Ciencias Sociales que le suministran conocimientos. Sin embargo, los conocimientos didácticos no son conocimientos psicológicos, pedagógicos o sociológicos como tampoco son, en esencia, conocimientos históricos, geográficos o científico-sociales. Son conocimientos específicos que proceden del análisis y la reflexión sobre la organización de la transmisión de unos saberes académicos en las prácticas educativas escolares. Por esto, la Didáctica puede ser considerada como una disciplina-puente, una disciplina-encrucijada, ya que se ubica en una posición privilegiada en relación con las disciplinas precedentes lo que le permite construir un conocimiento específico y, a la vez, dotarse de una amplia gama de conceptos y métodos procedentes de estos otros campos.

En síntesis, la especificidad del conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales deriva de considerar que su objeto de estudio, análisis e investigación abarca el proceso que va desde las finalidades que la sociedad y el currículum otorgan a las disciplinas sociales, a la selección del conocimiento científico más pertinente en cada etapa educativa, hasta su desarrollo y conversión en objeto de enseñanza y de aprendizaje, proponiendo soluciones adecuadas en cada uno de los estadios del proceso y evaluándolas. Su práctica y la investigación se resumen en los objetivos siguientes:

- analizar y valorar las finalidades, metas y propósitos de la presencia de las Ciencias Sociales en el currículum escolar y en la enseñanza hoy y en el pasado;

- averiguar, analizar y valorar los conocimientos que las disciplinas sociales aportan o pueden aportar a la enseñanza y a la formación del alumnado y cuál es o puede ser su naturaleza en función de la epistemología propia de cada

una, de sus diferentes paradigmas y de su significación social y educativa en cada momento histórico;

— concretar, ordenar y secuenciar el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje para la elaboración de programas de enseñanza y de unidades didácticas en función de criterios psicopedagógicos y educativos;

— analizar y proponer métodos de enseñanza y estrategias instructivas adecuadas al aprendizaje de lo social en función tanto de las características propias de las disciplinas que integran el área como de cada contexto, de cada persona y de los problemas que su aprendizaje genera;

— elaborar y preparar materiales curriculares y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje y evaluar sus resultados; y

— evaluar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje.

La búsqueda de modelos coherentes para la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye el norte, la finalidad básica, de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial y continuada del profesorado y en la investigación. Es en la búsqueda de esta coherencia donde la Didáctica ha de ir creando sus propias teorías, sus conceptos interpretativos y sus procedimientos adaptando y transformando los de cada una de las tres fuentes anteriores. Y es en la búsqueda de esta coherencia donde se sitúan sus propios problemas epistemológicos y donde aparece como una necesidad ineludible la realización de investigaciones propias que le permitan justificar y avalar con mayores argumentos su propia razón de ser.

### **La práctica y la reflexión en Didáctica de las Ciencias Sociales**

La identidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales se manifiesta a través de sus prácticas, de su propia producción, y de los debates que los que la profesan realizan en sus Symposiums y Congresos. Los ejemplos siguientes nos permitirán ilustrar y concretar más el contenido y las preocupaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales así como su dinamismo.

a) La labor realizada en nuestro país por la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales en sus tres últimos Symposiums dedicados, respectivamente, a: «Los Currícula de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado» (Córdoba, 1990), «La investigación didáctica» (Donosti, 1991) y «La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales» (Girona, 1992).

Los bloques de contenido de los Currícula aprobados en el Symposium celebrado en Córdoba (1990)<sup>6</sup> nos permiten conocer algunas de las características de sus problemas y de su enseñanza:

i. La Didáctica de las Ciencias Sociales (delimitación del campo y finalidades de la enseñanza).

ii. La enseñanza de las Ciencias Sociales. El problema de su contenido.

iii. La programación de los contenidos sociales (principios, organización, modelos).

iv. El aprendizaje y las Ciencias Sociales.

v. La comunicación en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

vi. La metodología en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

vii. Los recursos en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

viii. La evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

ix. La investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

- x. El concepto de espacio y su representación geográfica y artística.
- xi. El concepto de tiempo social.
- xii. Los valores sociales.

b) La investigación producida en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales especialmente importante en el mundo anglosajón y más en concreto en los Estados Unidos.

La calidad y cantidad de trabajos e investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los Estados Unidos es el paradigma al cual, legítimamente, debe aspirar la Didáctica de las Ciencias Sociales en España. Su volumen e importancia puede comprobarse en: a) las revistas específicas como *Theory and Research in Social Studies*, *Social Education* o *The Social Studies* por citar sólo tres de las más conocidas, b) en otras revistas dedicadas al currículum y a la investigación educativa en general (por ejemplo, *The Elementary School Journal* o *Journal Curriculum Studies*), c) en las publicaciones de *The National Council for the Social Studies* o de las Universidades, y d) en las revisiones periódicas que aparecen en los clásicos *Handbooks* dedicados a la investigación educativa y curricular (por ejemplo, Armento, 1986, o Marker y Mehlinger, 1992). Sin embargo, la aportación más importante y de obligada referencia hoy por hoy es, sin lugar a dudas, el *Handbook* editado por *Shaver* y el *National Council for the Social Studies* (1991) sobre la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de los Estudios Sociales.

La relación de los bloques en los que se agrupan los 53 trabajos de esta obra<sup>7</sup> es ilustrativa, asimismo, de las preocupaciones de quienes tienen como objeto de su profesión, allá y aquí, la Enseñanza y la Didáctica de las Ciencias Sociales:

- i. Problemas de epistemología y metodología,
- ii. El alumno en la educación de las Ciencias Sociales,
- iii. Los profesores en la educación de las Ciencias Sociales,
- iv. El contexto en la educación de las Ciencias Sociales,
- v. Los resultados de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales,
- vi. Las partes de la instrucción,
- vii. Las interrelaciones entre Ciencias Sociales y otras áreas curriculares,
- viii. Perspectiva internacional sobre la investigación en Estudios Sociales.

c) Las reformas curriculares y los debates que las acompañan constituyen otra evidencia de la importancia de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tal vez sean la manifestación más importante de sus preocupaciones y de su dinamismo como se puede comprobar a raíz de las recientes reformas curriculares en los Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Italia y España. No es el objetivo de esta ponencia analizar las características y los procesos de reforma del currículum social de cada país. Sin embargo, sí me interesa constatar que, aun a pesar de los diferentes puntos de partida desde los que se han realizado, de la diferente tradición didáctica del profesorado y del peso de sus organizaciones profesionales o del ritmo en que se ha realizado, los problemas, los debates y la producción generada tienen muchos aspectos en común tanto en relación con los propósitos del cambio curricular como en relación con la selección y secuenciación del contenido y con los métodos de enseñanza y las estrategias instructivas. Como ya he manifestado en la introducción, las reformas curriculares constituyen un marco excelente para el crecimiento y la producción de los conocimientos didácticos. Y más concretamente para la Didáctica de las Ciencias Sociales por las características específicas del currículum de esta área que lo dis-

tinguen con nitidez del resto de las áreas curriculares y del resto de Didácticas especiales.

La producción que se ha generado en España en los últimos años puede servir para ilustrar la importancia que para la Didáctica tienen los cambios curriculares. En este sentido es de justicia mencionar la cada vez más abundante producción de propuestas curriculares que rompen con el monopolio del conoimiento social que hasta ahora tenían prácticamente en exclusiva la administración educativa y las editoriales de libros de texto.

d) Finalmente, la producción literaria de los últimos años recogida en las revistas de divulgación pedagógica que se publican en el país y en algunos —pocos, muy pocos— libros es otra evidencia de las preocupaciones y de los intereses de la Didáctica y del profesorado. Su temática es heterogénea pero abarca todos los campos expuestos más arriba.

Una posible clasificación de esta literatura puede contemplar los siguientes apartados:

- las reflexiones teóricas sobre las finalidades y los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales,
- los análisis sobre el contenido del currículum y de los materiales curriculares (en especial de los libros de texto) realizados desde diferentes ópticas,
- los trabajos e investigaciones sobre la historia de la enseñanza de la Geografía y la Historia tanto en la enseñanza no universitaria como en la formación del profesorado,
- los trabajos sobre experiencias concretas y métodos didácticos desarrollados en diferentes etapas educativas, con la justificación de las decisiones tomadas por el profesorado en relación a su adecuación al alumnado (criterio psicológico), a los métodos (criterio didáctico) o a los contenidos (criterio epistemológico y sociológico).

El análisis cualitativo de todas estas actuaciones es, sin duda, una necesidad urgente para establecer con mayor rigor la especificidad del conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales de que se puede disponer y decidir líneas de investigación para el futuro.

### **APORTACIONES REALES Y/O POTENCIALES DE LA REFLEXION Y EL CONOCIMIENTO DIDACTICO Y PSICOLOGICO A LA TEORIA, LA INVESTIGACION Y LA INTERVENCION PSICOLOGICA Y DIDACTICA**

El centro del interés y de las preocupaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales es, como ya se ha dicho, la práctica escolar. En ella es donde se realiza el proceso de construcción y transmisión de conocimientos y donde se manifiestan los problemas y se validan las soluciones. Los problemas de la práctica son los problemas que estudia la Didáctica y sobre los que se centra su intervención. La práctica es, por lo demás, un espacio privilegiado para situar y profundizar en las relaciones y las aportaciones mutuas de la Psicología y la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La práctica escolar ha sido analizada fundamentalmente desde dos puntos de vista: el del profesorado y el del alumnado. La Didáctica de las Ciencias Sociales pretende integrar estos dos puntos de vista alrededor de lo que es subs-

tancial en ella: el conocimiento propio de las disciplinas escolares que constituyen esta área del saber.

El elemento que actúa de puente entre el profesor y el alumno es el conocimiento. Y, sin lugar a dudas, creo que estaremos de acuerdo en afirmar que es el conocimiento el que justifica el sistema educativo escolar y la propia razón de ser de la Psicología Educativa (se investiga sobre el aprendizaje de contenidos) y de la Didáctica de las Ciencias Sociales (se investiga sobre la enseñanza de contenidos).

Se ha señalado a menudo que el problema más importante de la enseñanza de las Ciencias Sociales estriba en la ambigüedad y en la heterogeneidad del conocimiento que se imparte en las aulas. No es esta, sin embargo, mi opinión ni mi percepción de las cosas, al menos en nuestro país, donde la existencia de un currículo cerrado ha impuesto unas prácticas caracterizadas por una fuerte homogeneidad del conocimiento impartido en las aulas y por unas rutinas didácticas que va a costar mucho cambiar.

Los problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales a los que la Didáctica pretende dar respuesta y para los que necesita de la colaboración de la Psicología pueden formularse a través de las siguientes preguntas:

a) ¿qué finalidades y propósitos ha de plantearse hoy la enseñanza de las Ciencias Sociales?, ¿qué aporta el conocimiento social y por qué a la formación de la ciudadanía?, ¿cuáles son los propósitos del profesorado?, ¿qué orígenes tienen? ¿cómo intervienen en las decisiones que toma?, ¿cuáles son las expectativas y las actitudes del alumnado sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales?, ¿de dónde proceden?, ¿cómo intervienen en el aprendizaje?

b) ¿qué capacidades caracterizan el pensamiento social y cómo se desarrollan?, ¿cómo se construye el pensamiento social?, ¿cómo se piensa en y sobre contenidos sociales?, ¿qué barreras frenan el desarrollo del pensamiento social y la construcción de significados?, ¿qué importancia da el profesorado al desarrollo de las capacidades?

c) ¿Qué características tiene el conocimiento social?, ¿qué disciplinas han de formar parte del currículo y por qué?, ¿qué paradigmas?, ¿cómo se determina la significatividad del conocimiento social en función del que aprende?, ¿cuál es la naturaleza de los conceptos y procedimientos sociales?, ¿qué criterios utiliza el profesorado y de dónde proceden para la selección del contenido factual y conceptual?

d) ¿cuándo hay que enseñar cada contenido?, ¿en función de qué?, ¿cómo se adecua el contenido al desarrollo?, ¿cómo se secuencian los contenidos en macrosecuencias?

e) ¿qué tipo de intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje fomenta más y mejor la comunicación en el aula?, ¿cómo se construyen conceptos sociales?, ¿qué métodos favorecen esta construcción?, ¿qué estrategias instructivas?, ¿existen métodos y estrategias propias para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales?, ¿cómo decide el profesorado los métodos y estrategias?, ¿qué problemas de aprendizaje son los más relevantes?, ¿cómo se forma el pensamiento práctico del profesorado?, ¿cuáles son las ideas previas que frenan o potencian el aprendizaje social del alumnado?, ¿qué actitudes y predisposiciones tiene el alumnado ante cada tipo concreto de aprendizaje social?, ¿cuál es su estilo cognitivo?, ¿cómo se construye y comparte el conocimiento social en el aula?, ¿cómo emerge, si emerge, el currículo oculto y cómo influye en la enseñanza y aprendizaje de lo social?

f) ¿cómo se evalúan los procesos de enseñanza y aprendizaje?, ¿cuándo se considera que un contenido ha sido aprendido?, ¿cómo se realiza la retroalimentación en las clases de Ciencias Sociales?

No es mi intención responder a todos y cada uno de estos interrogantes. Centraré esta parte de mi intervención en el análisis de tres aspectos que me parecen especialmente relevantes: las finalidades o propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la selección del contenido y la interrelación de las capacidades y los contenidos en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

### **Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales**

En realidad, el problema de la enseñanza de las Ciencias Sociales no se halla en el conocimiento que se transmite y que se construye en las aulas. O, al menos, no en primer lugar. Si creemos que el conocimiento escolar no es un fin en sí mismo sino un medio al servicio de la formación y de la educación de la ciudadanía, hemos de situar el problema necesariamente en el campo de los propósitos y de las finalidades de estas enseñanzas, de las que se deriva un tipo de conocimiento determinado pero también una determinada manera de plantear y dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Es por ello que hablaba anteriormente de que la finalidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales consiste en intentar crear modelos coherentes entre unos determinados propósitos, unos contenidos y unos métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Planteadas las cosas de esta manera no creo que los problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales deban buscarse sólo en los contenidos ni sólo en los métodos de enseñanza, en los problemas de aprendizaje o en las estrategias instructivas, sino en la globalidad del proceso y en la interrelación, o no, de estos tres componentes. Interrelación que viene determinada por los propósitos que se pretenden alcanzar.

Es sabido que la concepción curricular predominante en nuestro país hasta hace muy poco tiempo respondía a las características del modelo neopositivista (modelo que, en mi opinión, aún se mantiene en algunas propuestas de desarrollo curricular como las de la Generalitat de Catalunya). Este modelo no consideraba al profesorado como un agente del currículum y limitaba su papel a la transmisión del conocimiento previamente establecido y diseñado por los especialistas en función de unas «necesidades sociales» que el poder político interpretaba como tales. Las cosas, hoy, han cambiado parcialmente y nadie discute que el profesorado es un agente activo en la modelación del currículum y consecuentemente en el establecimiento del contenido en función de sus propósitos particulares. Las propias autoridades políticas han reconocido, a su pesar en muchos casos, esta realidad. Sin embargo, no han abandonado totalmente —ni quizás deban— su papel de control del currículum y, por tanto, de establecer unas áreas de contenido determinadas, y seleccionar unos contenidos concretos en función de sus propios propósitos.

Es en el campo de los propósitos, de las finalidades, donde la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Didáctica tiene sus principales problemas. ¿Cuáles son las finalidades, hoy, de la enseñanza de la Historia, la Geografía y el resto de Ciencias Sociales? ¿Qué aportan y qué pueden aportar las disciplinas sociales a la formación de la ciudadanía? ¿Cuáles son estas finalidades para la administración? ¿Cuáles son estas finalidades para el profesorado? ¿Cuáles son para

los especialistas en Didáctica? ¿Qué espera la sociedad, es decir, los padres y los alumnos, de la enseñanza social? ¿Cómo se manifiestan los propósitos en los contenidos y en los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje? ¿De dónde procede la reflexión que el profesorado realiza sobre las finalidades? Tal vez son muchas preguntas para la poca cantidad de respuestas que se pueden dar a las mismas.

La primera y fundamental es clara: las finalidades de la enseñanza de lo social son las que por su propia naturaleza reciben más directamente las influencias socio-políticas e ideológicas de la propia sociedad, es decir, de las administraciones educativas, en primer lugar, pero también, y en orden decreciente, de los editores de libros de texto y de materiales curriculares, de los autores de estos materiales, de los propietarios de centros privados, del profesorado y de los padres y alumnos.

La segunda, consecuencia de ésta, también es clara: los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales no son los mismos hoy que cuando aparecieron con carácter obligatorio en el currículum escolar, ni tan siquiera son los mismos de hace quince, cinco o dos años. Sin embargo, algunas investigaciones realizadas en los Estados Unidos constatan que las prácticas por regla general han cambiado poco en lo que va de siglo (Thornton, 1990).

La tercera es que las finalidades de la enseñanza de lo social no son, no deben ser, las mismas en una sociedad totalitaria que en una sociedad democrática. Si lo que caracteriza la democracia es el reconocimiento y la defensa del pluralismo como valor supremo, hay que aceptar el hecho de que se produzcan interpretaciones diferentes de las finalidades de la enseñanza social. Lo contrario sería mantener una actitud autoritaria bajo una fachada democrática. Consecuentemente, el currículum social ha de ser lo suficientemente flexible y abierto para permitir no solamente conocimientos distintos sino básicamente propósitos diferentes.

En la ya relativamente larga historia de la enseñanza de la Geografía y de la Historia e incluso en los cambios curriculares recientes las administraciones educativas de la mayoría de países de nuestro entorno han insistido en que la finalidad básica de la enseñanza de las Ciencias Sociales era y es la formación de la ciudadanía. Con matices diferentes, esta finalidad consistía y consiste en una especie de formación cívica en torno a la nación, la patria, su organización política, su pasado, sus leyes, sus mitos, sus hechos y características «más relevantes» del pasado y del presente. En definitiva, los propósitos fundamentales eran y son arraigar a los alumnos y alumnas en su sociedad. Conducirles por una senda —o tal vez por una autopista— para que acepten con orgullo que forman parte de una identidad única e irrepetible —la suya— que se presenta como la mejor de las posibles.

Los matices han variado en función de la ideología dominante en cada momento histórico o del régimen político en el que se circunscribían. Sin lugar a dudas, las pretensiones del régimen franquista tienen poca relación con las pretensiones de los regímenes democráticos pero existe un fondo común que demuestra que el poder político —cualquier poder— difícilmente renuncia a su potestad de interpretar la realidad desde su perspectiva e imponerla a la ciudadanía a través del currículum escolar.

Vano intento, como señalan acertadamente Marker y Mehlinger (1992) al referirse a los Estados Unidos donde la educación social no consigue ni siquiera

que vote el 50% de la ciudadanía o donde la criminalidad y la violencia imperan en las calles de las grandes urbes protagonizadas por bandas juveniles recién salidas de las escuelas. Vano intento como ha demostrado la crisis de los países del Este en los que la enseñanza de la Historia y la Geografía tenían como finalidad fundamental mostrar e inculcar las virtudes y los valores de la patria socialista. ¡Qué lejos están de los valores socialistas los conflictos étnicos en la ex URSS y la guerra civil de la ex Yugoslavia! Vano intento, añadiría finalmente, después de comprobar, una vez más, que existen medios mucho más poderosos para arraigar o para «fer país» (socializar) como pueden ser fenómenos de masas como los vividos estos últimos días en Barcelona y en Catalunya a raíz del triunfo del Barça —y al parecer de Catalunya— en Europa gracias a un gol marcado por un holandés. Sin olvidar la enorme influencia de los medios de comunicación de masas y en especial de la televisión: ¿qué tiene más impacto en la formación del pensamiento social, de la consciencia social, de las conductas sociales de nuestros chicos y chicas, una buena lección sobre la vida y la obra de Jaume I o de Fernando III o varios capítulos de la serie televisiva «Sensación de vivir»? Un interrogante —podría ser otro de naturaleza parecida— que, en mi opinión, debería ser planteado por todos los responsables de la enseñanza social, desde los administradores hasta los profesores.

¿Qué esperan los estudiantes de la enseñanza de la Geografía, la Historia y las otras Ciencias Sociales? ¿Qué expectativas tiene el alumnado en relación con el conocimiento social y cómo lo relaciona con su mundo y con su pensamiento social? ¿Cómo influyen y determinan estas expectativas su contexto cultural, su desarrollo, su madurez y las enseñanzas que ha ido recibiendo a lo largo de su escolaridad? Averiguar las expectativas que el alumnado tiene de la enseñanza de las Ciencias Sociales y si éstas cambian y cómo cambian a lo largo de su escolaridad debería ser una línea de investigación en la que deberían confluír didactas y psicólogos.

En mi opinión, y sean cuales sean los resultados que en relación con los propósitos de la enseñanza nos deparen futuras investigaciones, uno de los propósitos más deseables —y quizás más realista y pragmático— que la enseñanza de las Ciencias Sociales puede y debe cubrir actualmente en el panorama educativo es la formación del pensamiento social del alumnado. La enseñanza de las Ciencias Sociales debería crear las condiciones para el desarrollo del pensamiento social del alumnado. Y aunque no estemos en condiciones de saber cómo funciona ni de qué se compone el pensamiento social, sí sabemos que existen unas capacidades, unos conocimientos, unas habilidades y unos valores más adecuados que otros para este propósito. Para, en definitiva, capacitar al alumnado a fin de que aplique sus conocimientos al análisis de la realidad y quiera y desee intervenir con conocimiento de causa tanto en aquellos aspectos políticos y sociales más generales como en los más concretos de su vida cotidiana.

Sin embargo, y en consecuencia con lo que he dicho anteriormente, no para analizar el mundo desde una óptica determinada o para intervenir desde una ideología concreta —la de la administración, el centro o el profesorado— sino para facilitar, a través de instrumentos conceptuales y procedimentales, la elaboración de una teoría social propia desde la que cada persona, cada alumno, pueda analizar e intervenir libremente en la construcción de su mundo y de su realidad. Con una única limitación: los derechos humanos, es decir, el respeto a los demás, la libertad de información y opinión, la justicia y la solidaridad, etcétera.

Tres situaciones se derivan de esta última proposición que pueden ser analizadas conjuntamente desde la Psicología y la Didáctica: la primera, ya la he apuntado, es saber cómo se forma el pensamiento social, qué capacidades son básicas y propias del pensamiento social, qué requisitos o qué mecanismos se han de poner en marcha en la enseñanza para conseguir que el alumnado quiera pensar sobre sus propios conocimientos sociales y quiera cambiarlos a la luz de los nuevos conocimientos que se le ofrecen.

La segunda se refiere a la elección del contenido disciplinar que mejor facilita el desarrollo del pensamiento y de los métodos y estrategias más adecuadas para este desarrollo. ¿Existen evidencias sobre qué tipo de contenidos sociales, geográficos e históricos, y qué métodos y estrategias seleccionados en función de sus peculiaridades facilitan en mayor o en menor medida el desarrollo del pensamiento social? Existen algunas evidencias de que determinados contenidos y determinados métodos y estrategias instructivas facilitan al alumnado pensar y pensar de una determinada manera sobre contenidos sociales como ha demostrado en un trabajo de reciente publicación al castellano Susan S. Stodolsky (1991) al comparar los contenidos matemáticos y los contenidos sociales enseñados en clases de 5º.

Sin embargo, no existen evidencias basadas en la investigación educativa de que el contenido seleccionado en los Diseños Curriculares Base sea el contenido más adecuado para este propósito. Ni que el contenido secuenciado y concretado en los Proyectos Curriculares que se están elaborando fomente el pensamiento social del alumnado. Ni aun de que el contenido social seleccionado y secuenciado con criterios coherentes y justificados desde las fuentes epistemológica y psicopedagógica pueda por sí mismo fomentar el desarrollo del pensamiento social del alumnado. De nuevo urge investigar lo que ocurre en las aulas.

Finalmente, una tercera situación surge de la necesidad de cambiar el propio pensamiento profesional del profesorado. La escasa preparación sociológica, psicopedagógica y didáctica recibida en su formación inicial, su prácticamente nulo papel en la determinación de los propósitos de su enseñanza, unido a los imperativos de un sistema educativo que ha potenciado la función propedéutica han conducido al predominio de unos contenidos geográficos e históricos a menudo obsoletos y casi siempre planteados con visiones pretendidamente holísticas y repetitivas y a unas prácticas de enseñanza rutinarias y poco estimulantes.

Existen ya investigaciones importantes, aunque sus conclusiones sean provisionales y difícilmente generalizables, sobre el papel que tienen las concepciones y los propósitos del profesorado en relación con el desarrollo del currículum, con la selección del contenido y con los métodos y estrategias instructivas. Los recientes trabajos de Evans (1988, 1989, 1990) en los Estados Unidos ofrecen conclusiones atrayentes y sugieren líneas de investigación con mucho futuro al igual que los trabajos, también recientes, de Guimerà (1992) y Blanco (1992) en nuestro país sobre el pensamiento del profesorado de historia. Faltan, no obstante, investigaciones sobre cómo construye su pensamiento el profesorado en formación y en especial sobre cómo lo amolda y lo cambia en función de la práctica. No existen investigaciones, al menos que yo conozca, que demuestren cómo se puede favorecer o facilitar el cambio del pensamiento del profesorado del área. Es decir, cómo se puede producir un conflicto cognitivo que haga emerger sus ideas, contrastarlas con nuevos conocimientos y reconstruirlas

a la luz de las aportaciones que aquéllos les puedan hacer. Y esto ocurre entre un profesorado cuya formación teórica es, por lo general, de base histórica, es decir, entre un profesorado que se supone que está especialmente preparado para detectar los cambios sociales, explicarlos y actuar en consecuencia. Y sin embargo, en su práctica profesional es reacio al cambio.

En mi opinión, el cambio curricular que se propone actualmente en nuestro país es una buena ocasión para investigar el pensamiento del profesorado y experimentar modelos que faciliten el cambio no traumático de sus prácticas y de sus teorías. Pero para ello hace falta que los principios del marco curricular se lleven realmente a la práctica y se establezca una relación directa y bidireccional entre el Diseño Curricular Base y la práctica del profesorado que le permita tomar conciencia de la importancia de tomar decisiones razonadas tanto sobre las finalidades o propósitos de su enseñanza como sobre el contenido y los métodos que puede utilizar.

### **El contenido de las disciplinas sociales**

En el proceso de la selección del contenido, el peso fundamental recae en la reflexión epistemológica y en la interpretación y utilización que para la enseñanza hacen los poderes públicos, los editores y autores de materiales curriculares y los propios profesionales (de la didáctica y de la enseñanza) de la epistemología de cada ciencia social.

Lo fundamental es hacer la selección desde el campo de la reflexión epistemológica y hacerla de manera coherente (o suficientemente abierta en el currículum para que el profesorado y los autores de materiales curriculares la hagan desde la coherencia del paradigma que consideren más adecuado). El proceso de la transposición didáctica, es decir, la adecuación del conocimiento científico a la enseñanza, es consecuencia, como ya he dicho, de las decisiones previas sobre las finalidades o propósitos de su enseñanza. Es decir, los contenidos seleccionados reflejan unos valores y una ética concreta que traducen una determinada manera de entender las relaciones entre la enseñanza y la cultura y entre ambas y la sociedad.

Sea cual sea el paradigma por el que opte el profesorado (la administración educativa debería ser, como ya he dicho, defensora e impulsora del pluralismo interpretativo), la selección tiene que partir de las teorías y modelos interpretativos que cada uno ha creado, de los conceptos interpretativos que ha generado para aplicarse a hechos y situaciones concretas que deben ubicarse en un territorio y en un tiempo. Y ante la imposibilidad de enseñarlo todo, se deben establecer unos criterios para la selección procurando respetar la coherencia epistemológica de cada disciplina social.

Porque las disciplinas sociales tienen su coherencia epistemológica, igual que la tienen las otras disciplinas escolares, aunque por su status de ciencias hermenéuticas —no solamente tratan de explicar sino también de comprender— y por su propio objeto de estudio —la sociedad y los hombres y mujeres en sociedad— sus características sean más difíciles de delimitar y sobre todo de traducir a la enseñanza. Este hecho puede explicar la permanencia en la enseñanza de contenidos a menudo obsoletos, la existencia de contenidos diferentes y las dificultades para introducir cambios en los hechos, problemas, conceptos y modelos de análisis de la realidad y de su pasado.

El problema del contenido social no es, por consiguiente, un problema pro-

piamente epistemológico. En mi opinión, el problema del conocimiento social en la enseñanza deriva, a menudo, de la confusión existente entre el cuerpo de conocimiento social construido por las disciplinas sociales y el propio objeto de estudio de dicha construcción, la sociedad. Es un problema de naturaleza axiológica que nos remite, de nuevo, a las finalidades o propósitos de la enseñanza. El hecho de presentar el conocimiento social que se enseña como «la propia realidad» y no como una construcción intelectual realizada desde unos valores determinados está en la base de dicha confusión. Por ejemplo, se confunde la historia que se enseña con «el pasado» y se seleccionan hechos y conceptos del mismo que se presentan como «lo que pasó» y no como una construcción y una interpretación sobre el pasado, olvidando o escondiendo que si este pasado «existe», es conocido, es porque ha sido reconstruido desde el presente y para el presente.

Esta confusión suele estar bastante generalizada entre el profesorado que, demasiado a menudo, rinde un culto, en mi opinión desmedido, a los contenidos factuales por encima de cualquier otro contenido —los propios conceptos, por ejemplo, por no hablar de los procedimientos— y se lamenta de carecer de tiempo para enseñarlos todos. Esta confusión, que está en la base de buena parte de los problemas de la enseñanza, es cuidada y mimada por la administración y por grupos de presión (editores de textos escolares, profesores de la Universidad...) ya que gracias a ella pueden seguir detectando el monopolio del saber que, en función de sus intereses políticos o corporativos, consideran más relevantes para la enseñanza. Un ejemplo reciente puede servir para ilustrar la voluntad de mantener y beneficiarse de esta confusión.

En el informe *Avaluar per innovar* (1991) publicado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, al analizar los resultados de la experimentación del currículum de Ciencias Sociales de Secundaria Obligatoria se afirma:

«Como también es lógico, *el eje temático de los conceptos* es la Historia de la Comunidad Autónoma que corresponde al territorio MEC, es decir, la historia de Castilla, de la misma manera que el eje temático de Catalunya ha de ser la historia de la nacionalidad catalana, y el de Galicia, la historia gallega, con todas las referencias que haga falta al resto de las nacionalidades peninsulares, europeas e incluso mundiales.»

(traducido del catalán, el subrayado es mío, p. 42).

¡O sea, que los conceptos históricos, al parecer, no son constructos creados por la historiografía para estudiar el pasado sino que obedecen —*corresponden*— a las características propias del pasado de cada comunidad! En consecuencia con dicho argumento, no existen conceptos universales, sino únicamente conceptos propios de los hechos concretos del pasado de la comunidad. Y es de suponer que conceptos únicos puesto que los hechos son únicos y no son interpretables (se habla de *la* historia de Castilla, *la* historia de la nacionalidad catalana o *la* historia de Galicia).

Por tanto, más importante que el contenido en sí mismo y que los problemas derivados de su traducción en contenido escolar, es el hecho de no hacer explícitos los criterios por los que se ha seleccionado y presentado de una manera determinada. En definitiva, querer esconder las opciones ideológicas que presiden esta selección.

El desconocimiento de la importancia de este problema es, tal vez, lo que

más desconcierta de algunas investigaciones realizadas desde la Psicología sobre el aprendizaje de lo social en las aulas. La importancia otorgada por el constructivismo al conocimiento ha de ser interpretada a la luz de las características epistemológicas de cada disciplina y, también, a la luz de la manipulación a la que tradicionalmente ha sido sometido el conocimiento social que ha derivado en una continuada y persistente confusión entre los hechos y los conceptos y en una suerte de sacralización o deificación de los contenidos factuales.

Esta sacralización ha tenido y tiene consecuencias negativas en el aprendizaje puesto que, por lo general, ha ido acompañada de métodos y estrategias tendentes a aprender el contenido tal y como se presenta en los materiales curriculares o se expone por parte del profesorado y ha impedido una actuación directa del alumnado sobre el mismo. O dicho en otras palabras, la transmisión del contenido se ha hecho de manera tal que el alumnado no ha construido conocimientos a través de la reconstrucción, el análisis, la interpretación o la valoración de la información que sobre el presente o el pasado se la presentaba. En definitiva, se ha impedido al alumnado pensar sobre conocimientos sociales, relacionarlos con sus conocimientos previos y con su realidad y aplicarlos al análisis de otras situaciones y a la intervención social.

La importancia de diferenciar los hechos de los conceptos y presentarlos en el aula desde una opción determinada es fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Como también lo es que la opción por la que se opte en su selección sea coherente con la opción por la que se opta al enseñarlos y al programar estrategias para aprenderlos (Benejam, 1987; Ascon, 1990). Entre otras razones, por la propia naturaleza de los conceptos sociales cuyo carácter polisémico es una dificultad añadida para su aprendizaje (Martorella, 1991).

En este sentido, la colaboración entre la Didáctica y la Psicología puede ser, de nuevo, imprescindible. Como ha puesto de relieve recientemente Pozo (1992), los hechos y los conceptos son dos tipos distintos de conocimiento que requieren actividades de enseñanza y estrategias de aprendizaje asimismo distintas. En el caso de las Ciencias Sociales, además, los hechos y los conceptos seleccionados tendrán características diferentes en función de la adscripción paradigmática por la que se opte.

Esta adscripción afecta, también, a los procedimientos que en las Ciencias Sociales están totalmente imbricados con los conceptos y con los hechos, problemas o situaciones que se estudian y con el enfoque desde el que se estudian. La enseñanza y el aprendizaje de los contenidos procedimentales en Geografía, Historia y las otras Ciencias Sociales no puede plantearse al margen de los contenidos factuales y conceptuales ni al margen del enfoque que ha presidido su selección porque son los instrumentos fundamentales de la reconstrucción y de la interpretación de la realidad y, consiguientemente, varían en función de cada paradigma y de las aportaciones o propósitos que éste realice a la enseñanza.

La coherencia epistemológica, por tanto, existe en las disciplinas sociales y es suficientemente nítida para dirigir el proceso de transposición didáctica. Sin embargo, en este proceso de transposición existen problemas que no están resueltos y que afectan básicamente a dos campos: el de las relaciones entre el contenido de las diferentes ciencias sociales que forman parte del currículum escolar y el de la ordenación o secuenciación de estos conocimientos en las distintas etapas, ciclos y cursos.

En el primer caso, el debate entre la disciplinariedad, la interdisciplinarie-

dad o la integración está condenado al fracaso hasta que no existan evidencias firmes que demuestren que un modelo garantiza mayores y mejores aprendizajes que otro. Desde una perspectiva ideológica o teórica se puede considerar que es mejor un tipo de relación u otro (Popkewitz, 1977). Sin embargo, es discutible defender sin evidencias suficientemente contrastadas que una opción es más válida que otra como se ha puesto de relieve recientemente en los Estados Unidos entre los partidarios de mantener un currículum de estudios sociales con distintas disciplinas (Thornton, 1990; Evans, 1989; Nelson, 1990, etc.) y los partidarios de un currículum centrado en la enseñanza de la historia (Gagnon, 1989; Ravitch, 1989; Whelan, 1992, etc.). En mi opinión, si los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales consisten en la formación del pensamiento social y en el desarrollo de capacidades de orden superior, tan válida puede ser una opción como otra si, en cada caso, se garantiza la coherencia entre los contenidos, los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje.

La segunda cuestión —la secuenciación del contenido— sigue siendo un problema no resuelto. Hoy por hoy no existen evidencias de que exista una secuenciación del contenido social que sea generalizable y que se demuestre como la mejor de las posibles. De los dos modelos predominantes —el modelo concéntrico y el modelo en espiral— parece que el modelo en espiral garantiza una mejor jerarquización de los conceptos y una utilización más variada de hechos y de problemas.

En este campo, la colaboración entre la Didáctica y la Psicología parece de nuevo imprescindible pues la lógica de la organización disciplinar —o interdisciplinar en el caso de que se apueste por combinar contenidos de distintas disciplinas— ha de ser moldeada y adaptada al desarrollo cognitivo del alumnado de las diferentes etapas y ciclos educativos. La potencialidad de algunos principios del aprendizaje significativo, de la teoría de la elaboración, etc., parece grande pero no existen ni modelos ni evidencias suficientes de su aplicación a los contenidos sociales. Es más, en algunos casos, como en los ejemplos de mapas conceptuales propuestos por Novak y Gowin (1984) para la historia se pueden comprobar errores conceptuales importantes o, como mínimo, se puede discrepar de las relaciones conceptuales utilizadas para ilustrar su modelo.

La secuenciación del contenido en unidades didácticas puede ser el primer paso para comprobar la fiabilidad de los modelos propuestos en el marco curricular. La investigación sobre sus resultados debería ofrecer pautas para la macrosecuenciación del contenido y de las capacidades de una etapa o de un ciclo. La situación actual no permite, en mi opinión, más que establecer secuencias a manera de hipótesis de las trayectorias a seguir por el alumnado para alcanzar los objetivos propuestos por los Diseños Curriculares Base al final de cada etapa. Es necesario que las propuestas de secuenciación que se realizan en los Proyectos Curriculares estén suficientemente argumentadas y justificadas ya que conviene impulsar investigaciones para analizar sus resultados y comprobar la validez de cada propuesta.

### **La intervención didáctica: un modelo elaborado desde una perspectiva constructivista**

La necesidad de hallar modelos que permitan al profesorado utilizar de manera operativa los Diseños Curriculares Base del área y las teorías curriculares en que se apoyan, obliga a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a quienes nos

dedicamos a ella a buscar soluciones para facilitar el cambio curricular de una manera no traumática y realista.

El modelo que presento (ver Fig. 1) tiene por objetivo ofrecer pautas al profesorado y a los estudiantes de profesor para ordenar el contenido histórico. Se apoya en algunos de los principios del constructivismo tal como se desarrollan en el marco curricular (ideas previas, teoría de la elaboración, etc.) interpretándolos desde una perspectiva crítica. Considera la formación del pensamiento histórico y social del alumnado como el propósito fundamental de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Aspira al desarrollo de las capacidades de orden superior tal como las analizan Brophy (1990) o Newmann (1991) y las ejemplifican, en la enseñanza de la historia, Rothe (1986), Tulchin (1987), Giroux (1988) y, en especial, Mattozzi (1986, 1987 y 1990).

Los contenidos sobre los que debe desarrollarse este modelo emanan de la Nueva Historia y, en menor medida, del Materialismo Histórico. Se priorizan los contenidos conceptuales que se proyectan, desde los principios o los conceptos claves de la opción histórica mencionada, en distintos ámbitos temáticos con conceptos específicos propios cuya complejidad se ha de utilizar como referente para la secuenciación de los hechos, problemas o períodos objeto de estudio en las distintas etapas y ciclos educativos. No se concretan los contenidos referidos a normas, valores y actitudes por considerar que, en parte, deben explicitarse en los otros contenidos y, en parte, deben ser consecuencia del Proyecto Educativo de cada centro.

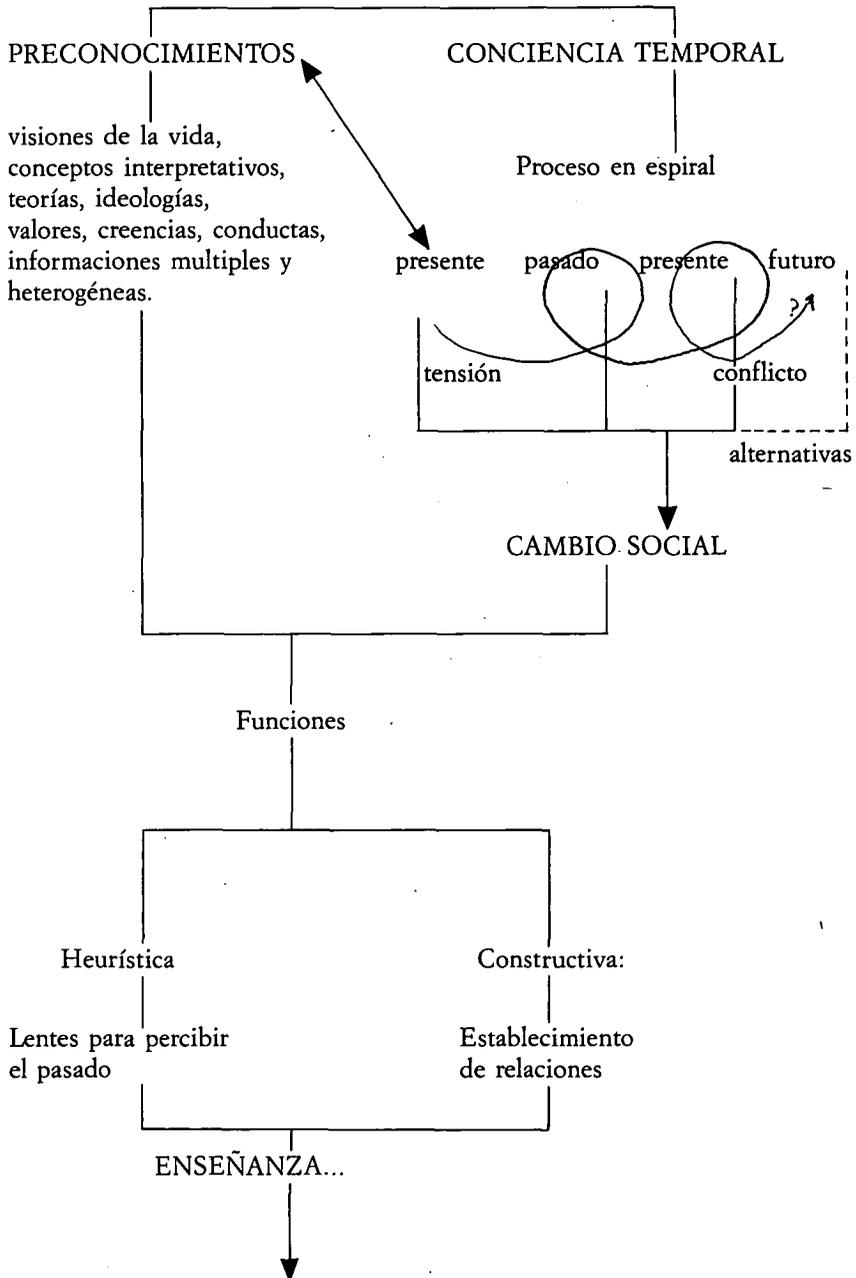
Como tal modelo, es susceptible de distintas concreciones y, por supuesto, de críticas. Su validación en la práctica exige, sin duda, investigaciones interdisciplinarias en diferentes contextos y cursos, en las que es básica la colaboración de la Didáctica y de la Psicología, en especial para comprobar si realmente el modelo conduce a la formación de un pensamiento histórico y social de orden superior.

Su lectura —y su práctica— no es lineal en el sentido que exija necesariamente iniciar el proceso de enseñanza en el pensamiento descriptivo. Es más, pienso que la mejor manera de presentar el contenido es a través de su problematización. También creo que el pensamiento de orden superior —el pensamiento explicativo, interpretativo y valorativo— puede y debe plantearse desde los primeros cursos. La formación del pensamiento social e histórico exige, no obstante, que la enseñanza y el aprendizaje cubra los tres tipos de pensamiento que se explicitan.

La cantidad y calidad de las investigaciones que emanan del desarrollo de este modelo y, por supuesto, de la puesta en práctica de los Diseños Curriculares Base y de las teorías que los fundamentan exigen el compromiso de una mayor y más estrecha colaboración entre psicólogos y didactas. Centrándome en la propuesta anterior, esta colaboración es imprescindible, al menos, para investigar los siguientes temas:

- la detección de las ideas previas,
- la formación del pensamiento social de orden superior tanto a través del análisis de las capacidades como de tipologías de pensamiento más concretas (el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el pensamiento alternativo, la toma de decisiones o el pensamiento creativo); la metacognición;
- la conceptualización y el lenguaje histórico y social (polisemia de los conceptos, aplicación a situaciones históricas y sociales diferentes, complejidad de

FIGURA 1.  
Un modelo constructivista de intervención didáctica  
PUNTO DE PARTIDA



Proceso de ruptura/cambio de los preconocimientos y aproximación al conocimiento y al pensamiento históricos a través del conocimiento escolar.

**1. La contextualización de los problemas: pensamiento descriptivo, conceptualización y procedimientos para la obtención y el tratamiento de información.**

- contenido **CONCEPTUAL**: construcción del contexto histórico (período o etapa, formación social):
  - identificación y delimitación de **CAMPOS TEMATICOS** (QUÉ: hechos, problemas, personajes, objetos,...).
  - ubicación temporal (**CUÁNDO**: situación cronológica, duración, relaciones temporales,...).
  - situación espacial (**DÓNDE**)

↙ CARACTERISTICAS MAS GENERALES Y SENCILLAS ↘

- contenido **PROCEDIMENTAL**:
  - a) procedimientos para la **OBTENCION** de información:
    - **FUENTES** históricas... evidencias de todo tipo que faciliten las informaciones pertinentes:
      - Tipología y clasificación: secundarias y primarias
      - Ubicación y formato
      - Tratamiento específico (pautas).
  - b) procedimientos para el **TRATAMIENTO** o **PROCESAMIENTO DE INFORMACION** (análisis de las fuentes):
    - Decodificación del lenguaje: comprensión y conceptualización (descripción de variables)
    - Inferencias
    - Clasificación de la información según procedencia/ámbito temático
    - Discriminación: pertinencia o no
    - Relación con el campo temático/conceptual (clasificación y establecimiento de jerarquías)
    - Ordenación temporal de la información (**SUCESION, CONTEMPORANEIDAD**) e interrelaciones entre ámbitos temáticos de un mismo campo.

↓

RECONSTRUCCION DE UNA SECUENCIA DE HECHOS  
O DE INFORMACION SOBRE LOS HECHOS

↓

CONTEXTUALIZACION

↓

CRONOHISTORIA

*continua figura...*

## 2. Pensamiento comparativo:

- contenido **CONCEPTUAL** propio del campo temático y del contexto/histórico/s:
  - ESTUDIOS DE CASOS.
    - a) profundización en el contexto a través del análisis de variables idiosincrásicas.
    - b) comparación
    - c) generalización y reconstrucción del contexto.
  - CAMBIO/CONTINUIDAD en relación con otros CAMPOS TEMÁTICOS o con ALGUNO DE SUS AMBITOS (comparación: semejanzas y diferencias)
- contenido **PROCEDIMENTAL**: el mismo, pero...
  - comparación de tipología de FUENTES
  - comparación de variables conceptuales del campo temático (intra-e intercontextos).

## 3. Pensamiento explicativo, interpretación y valoración de hechos y situaciones históricas:

**PROBLEMATIZACION**  
¿POR QUÉ? ¿PARA QUÉ?

- contenido **CONCEPTUAL**: el propio del campo o del ámbito temático, del contexto y del problema.
- contenido **PROCEDIMENTAL**: TRATAMIENTO DE INFORMACION
  - pensamiento crítico:
    - a) identificación del problema y relación con el contexto
    - b) formulación de preguntas y de hipótesis
    - c) análisis del problema y de la información sobre el problema:
  - evolución
  - protagonistas
  - medios
  - CAUSAS/CONSECUENCIAS: interrelación (MULTICAUSALIDAD), ubicación temporal y duración (corto, medio y largo plazo)
  - MOTIVOS E INTENCIONES de los y las protagonistas (EXPLICACION INTENCIONAL/COMPRESION EMPATICA).
  - interpretaciones (RELATIVISMO HISTORICO) de los protagonistas de los hechos o del problema, de las informaciones u opiniones sobre los hechos, las causas de los hechos y los comportamientos de los protagonistas.
    - d) búsqueda de alternativas (pensamiento creativo)
    - e) valoración del problema y conclusiones
- Procedimientos para la comunicación de información:
  - trabajos monográficos,
  - exposiciones orales y lenguaje oral
  - simulaciones y juegos de rol
  - debates y juicios,...

*continua figura...*

- Procedimientos para la aplicación:
  - análisis de nuevas situaciones del pasado y del presente
  - intervención social: toma de decisiones y resolución de problemas sobre cuestiones de la vida política, social y cultural, de la vida cotidiana o del patrimonio histórico-cultural.



## ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS DEL PRESENTE E INTERVENCIÓN SOCIAL: CONSTRUCCIÓN DEL FUTURO

las variables, uso y comprensión del lenguaje histórico y social, uso y comprensión de metáforas...);

- la secuenciación del contenido (mapas conceptuales, teoría de la elaboración...)

- los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje (mapas e imágenes mentales, aprendizaje generativo, organizadores previos...).

### CONCLUSIONES

Como ya he ido apuntando a lo largo de la ponencia, la Didáctica de las Ciencias Sociales necesita de la Psicología para conocer cómo aprende el alumnado y el profesorado. La Psicología necesita de la Didáctica para saber qué enseña y cómo enseña el profesorado y por qué se enseña lo que se enseña. La enseñanza necesita de la colaboración de ambas porque los cambios sociales exigen reorientar el rumbo de la escuela y disponer de un profesorado profesionalmente más preparado y con mayor capacidad para tomar decisiones y adaptarse y adaptar su enseñanza a los retos de un futuro cada vez más impredecible.

¿Cómo concretar estas necesidades? Creo que además de fomentar la colaboración en investigaciones del tipo de las que he ido apuntando a lo largo de la ponencia, es imprescindible empezar a plantearse una intervención diferente de la actual en la formación inicial y permanente del profesorado o al menos en su formación psicodidáctica. Esta intervención ha de considerar la práctica como el referente imprescindible para la formación de teorías psicológicas y didácticas que expliquen y dirijan las decisiones que ha de tomar el profesorado para fomentar el aprendizaje de su alumnado. La interrelación teoría y práctica en la formación del profesorado y en la enseñanza constituyen el mejor punto de encuentro de dos tradiciones que convergen desde dos historias diferentes: la Didáctica desde la práctica de la enseñanza, la Psicología desde el análisis y la reflexión teórica sobre los procesos de desarrollo y sobre el aprendizaje.

Hoy es posible, y deseable, estudiar modelos para intervenir conjuntamente en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria y también en la formación permanente del profesorado. Quizás esta podría ser una primera concreción del Encuentro que estamos realizando estos días y también una manera de avanzar hacia una mayor convergencia que, sin perder la identidad de cada parte —imposible hoy por hoy—, diseñara un nuevo modelo de profesor y un nuevo modelo de didacta y de psicólogo.

La reflexión, el intercambio de opiniones, la delimitación de problemas comunes, la discusión y la colaboración permiten hacer un poco más de luz y acla-

rar el significado de lo que pretendemos didactas y psicólogos en la enseñanza, y concretamente en la enseñanza de las Ciencias Sociales, tal y como manifiestan el docente y el pedagogo en la cita que encabeza esta ponencia.

## Notas

<sup>1</sup> Existen algunos trabajos que pueden considerarse aproximaciones a dicho estado de la cuestión y que abren vías para construir e investigar en la historia de la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales en nuestro país. Entre ellos merecen destacarse los siguientes:

R. Batllori/J. Pagès (1988): *El disseny curricular en Ciències Socials. Estat de la qüestió en Actes del Primer Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic. EUMO Ed., pp. 35-70 (trad. castellana en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* n.º 1, 1990, pp. 9-38).

R. Cuesta (1988): *La enseñanza de la Historia en España*, en *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*. Salamanca, ICE-Un. de Salamanca, pp. 99-118.

F. García (ed.) (1991): *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Sevilla. Publicaciones de la Un. de Sevilla.

A. Luis (1985): *La Geografía en el bachillerato español*. Barcelona. Geo-crítica. Un. de Barcelona.

<sup>2</sup> Se están realizando importantes pasos para la creación de una comunidad científica de especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales como lo atestigua, por ejemplo, la existencia de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales que, desde su fundación en 1989, ha realizado tres Symposiums (1990, 1991 y 1992) y ha publicado tres Boletines.

<sup>3</sup> Entre las investigaciones más recientes de las que tengo noticia sobre aspectos relacionados con la enseñanza de las Ciencias Sociales, presentadas como tesis doctorales se han de destacar las siguientes:

R. Ascón (1989): *La introducció dels conceptes de la geografia crítica contemporània a l'ensenyament secundari*. Departament de Geografia, Facultat de Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona.

N. Blanco (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia, estudio de un caso*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga.

R. Calaf (1991): *L'ensenyament de la geografia a l'escola*. Barcelona. Barcanova. Síntesis de la tesis doctoral presentada en el Departamento de Geografía de la Universitat de Barcelona, 1990.

C. Guimerà (1992): *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria*. Departamento de Historia. Facultad de Geografía e Historia. Estudio General de Lleida. Universidad de Barcelona.

E. Valls (1990): *Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'Àrea de la Història*. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.

Además, en estos momentos, existen bastantes investigaciones en curso en distintos departamentos universitarios.

<sup>4</sup> En este sentido, la constitución en 1991 de la Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía es otro ejemplo de la cada vez mayor preocupación existente entre el profesorado por los temas educativos propios de esta área del saber. O la realización en Catalunya (1988 y 1991) dos Simposiums sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en los que la asistencia de profesorado de todas las etapas educativas fue masiva.

<sup>5</sup> Quizás las obras de divulgación que mayor impacto han tenido en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la Didáctica han sido las de:

H. Aebli (1973): *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires. Kapelusz.

Hubert Hannoun (1977): *El niño conquista el medio. Actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires. Kapelusz.

<sup>6</sup> Véase Los nuevos currícula de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de profesores de Educación infantil, primaria y secundaria, en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 2, 1990, pp. 7-24.

<sup>7</sup> Una relación detallada de los 53 trabajos y una reseña de esta obra puede consultarse en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 3 y 4, 1991, pp. 95-101.

## Referencias

- ARAGONÉS, I. (1983). Marcos de referencia en el estudio de los mapas cognitivos en ambientes urbanos. *Estudios de Psicología*, 14/15, 36-46.
- ARMENTO, B. J. (1986). Research on Teaching Social Studies. En M. C. WITTRUCK (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan, pp. 942-951.
- ASCON, R. (1990). La introducció dels conceptes de la geografia crítica a l'ensenyament secundari. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 16, 79-91.
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, J. I. (1986). La comprensión de la historia: el pensamiento relativista. *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 24-27.
- BATLLORI, R.; PAGES, J.; PONS, M. (Eds.) (1991). *Actes del Segon Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic: EUMO Editorial.
- BENEJAM, P. (1987). Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la geografia. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 11, 83-95.
- BLOOM, B. S. (Ed.) (1979). *Taxonomía de los Objetivos Educativos*. Alcoy: Marfil.
- BRONCKART, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue Française*, 82, 53-66.
- BROPHY, J. (1990). Teaching Social Studies for Understanding and Higher-Order Applications. *The Elementary School Journal*, 90 (4), 351-417.
- BRUNER, J. S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA.
- BURGAYA, J.; CANOVES, J.; FIGUEROLA, J. (Eds.) (1988). *Actes del Primer Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic: EUMO editorial.
- CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 55-74.
- CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (Comps.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- COLL, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament [Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona: Paidós, 1991].
- COLL, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- COLL, C.; SOLE, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 3, 19-27.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comps.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación. II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- GRUPO CRONOS (1988). *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*. Salamanca: I.C.E. de la Universidad de Salamanca.
- DELVAL, J. (1983). *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.
- DELVAL, J. (1986). *La formación de las nociones sociales*. Madrid: MEC.
- DELVAL, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. TURIEL, I. ENESCO y J. LINAZA (Comps.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- DELVAL, J.; DEL BARRIO, C. (1981). Un estudio pilot sobre la comprensió del concepte país. En *La psicología genética de Jean Piaget. Recull d'estudis*. Anuari de Psicología. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- ECHETA, G. (1988). *El mundo adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid: MEC.
- EVANS, R. W. (1988). Lessons From History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History. *Theory and Research in Social Education*, XVI (3), 203-225.
- EVANS, R. W. (1989a). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, XVII (3), 210-240.
- EVANS, R. W. (1989b). Diane Ravitch and the revival of history! A critique. *The Social Studies*, 80 (3), 85-88.
- EVANS, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory and Research in Social Education*, XVIII (2), 101-138.
- GAGNON, P. (Ed.) and The Bradley Commission on History in Schools (1989). *Historical Literacy: The case for History in American education*. Nueva York: MacMillan.

- GARCÍA PÉREZ, F. F. (Ed.) (1991). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1991). *Avaluar per innovar. Avaluació dels plans d'experimentació per a la reforma de l'ensenyament secundari*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GIROUX, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning [Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje]*. Barcelona: Paidós/M.E.C., 1990].
- HALLAM, R. (1983). Piaget y la enseñanza de la historia. En C. Coll (Comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, pp. 167-181.
- JOYCE, W. W.; LITTLE, T. H.; WRONSKI, S. P. (1991). Scope and Sequence, Goals, and Objectives: Effects on Social Studies. En James P. SHAVER (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Nueva York: MacMillan, pp. 321-331.
- MARCHESI, A. (1983). Conceptos espaciales, mapas cognitivos y orientación en el espacio. *Estudios de Psicología*, 14/15, 85-92.
- MARCHESI, A. (1984). El conocimiento social de los niños. En J. PALACIOS, A. MARCHESI y M. CARRETERO (Comps.). *Psicología Evolutiva. 2: Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- MARKER, G.; MEHLINGER, H. (1992). Social Studies. En Philip W. JACKSON (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association*. Nueva York: MacMillan, pp. 830-850.
- MARTIN, E. (1989). El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la Geografía. En M. CARRETERO, J. I. POZO y M. ASENSIO (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- MARTORELLA, P. H. (1991). Knowledge and Concept Development in Social Studies. En James P. SHAVER (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Nueva York: MacMillan, pp. 370-384.
- MAURI, T.; SOLE, I.; DEL CARMEN, L.; ZABALA, A. (1990). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: Hòrsori/I.C.E. de la Universidad de Barcelona.
- MATTOZZI, I. (1986). Storia, passato, memoria, storiografia. *Scuola viva*, 9, 12-16.
- MATTOZZI, I. (1987). Struttura della conoscenza storica e didattica della storia nella scuola elementare. *Storia, Geografia, Studi Sociali*. Quaderno dell'IRRSAE Emilia Romagna. Bologna.
- MATTOZZI, I. (1990). *La cultura storica: un modello di costruzione*. Faenza: Faenza Editrice.
- NEWMANN, F. M. (1991). Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: overview of a Study of 16 High School Departments. *Theory and Research in Social Education*, XIX (4), 324-340.
- OCHAITA, E. (1983). La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial. *Estudios de Psicología*, 14/15, 93-108.
- OCHAITA, E. (1987). Conocimiento del espacio y enseñanza de la geografía. En A. ALVAREZ (Ed.), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Visor/M.E.C.
- ORLANDI, L. R. (1975). Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria. En B. BLOOM, J. T. HASTINGS y G. F. MADAUS, *Evaluación del aprendizaje*. Vol. 2. Buenos Aires: Troquel.
- NELSON, J. L. (1990). Charting a course backwards: A response to the National Commission's nineteenth century social studies program. *Social Education*, 54 (7), 434-437.
- PEEL, E. A. (1972). Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos. En *Psicología de la educación. Didáctica especial en sus textos*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé [El juicio y el razonamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe, 1972].
- PIAGET, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan [La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata, 1973].
- PIAGET, J. (1927). *La causalité physique chez l'enfant*. Paris: Alcan [La causalidad física en el niño. Madrid: Espasa Calpe, 1934].
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan [El juicio moral en el niño. Barcelona: Fontanella, 1971].
- PIAGET, J. (1933). Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire. *Bulletin Trim. de la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire*, 2, 1-18.
- PIAGET, J. (1946). *Le développement de la notion du temps chez l'enfant*. Paris: P.U.F. [El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. México: F.C.E., 1978].
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: P.U.F. [De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós, 1977].
- POPKIEWITZ, TH. S. (1977). The latent values of the discipline centered curriculum. *Theory and Research in Social Education*, V (1), 41-59.
- POZO, J. I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: M.E.C.
- POZO, J. I.; ASENSIO, M.; CARRETERO, M. (1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 23-41.
- POZO, J. I.; CARRETERO, M. (1983). El adolescente como historiador. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 75-90.

- POZO, J. I.; CARRETERO, M.; ASENSIO, M. (1983). Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la Historia. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 55-68.
- RAVITCH, D. (1989). The revival of history: A response. *The Social Studies*, 80 (3), 89-91.
- ROTHER, V. (1986). Teoría crítica y didáctica de la historia. *Revista de Educación*, 280, 105-113.
- SHAVER, J. P. (Ed.) (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Nueva York: MacMillan.
- STODOLSKY, S. S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- TABA, H. ET AL. (1971). *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies. An Inductive Approach*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- THORNTON, S. J. (1990). Should We Teaching More History? *Theory and Research in Social Education*, XVIII (1), 53-60.
- THORNTON, S. J. (1991). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. En J. P. SHAVER (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Nueva York: MacMillan, pp. 237-248.
- TULCHIN, J. B. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235-253.
- TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Comps.) (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- WHELAN, M. (1992). History and the Social Studies: A Response to the Critics. *Theory and Research in Social Education*, XX (1), 2-16.
- ZACCARIA, M. A. (1982). El desarrollo del pensamiento histórico: implicaciones para la enseñanza de la historia. En M. PEREYRA (Comp.), *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. La Laguna: I.C.E. de la Universidad de La Laguna, pp. 191-207.
- ZUBIRIA, M. DE; ZUBIRIA, J. DE (1987). *Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar*. Bogotá: Plaza & Janés.

## Extended Summary

Relations between Psychology and Social Science Didactics have been and are limited, uneven, unidirectional, and dependent, as the result of two different traditions and productions which have different origin. Social Science Didactics is a relatively recent area of knowledge, with very little of its own research under way, and with problems in defining its conceptual and methodological corpus of knowledge.

Social Science Didactics is indebted to contributions from psychology, in particular to the work of Piaget and his colleagues. It has also used available knowledge on the curriculum from authors such as Bruner, Taba and others, and in this country César Coll and his team; and from the results of research on learning —among these, particular importance is give, to research into history teaching carried out by Carretero, Pozo, and Asensio. The use of psychological knowledge by Didactics has often been mechanical and lacking criteria. Psychology has also frequently used —mechanically and without criteria— disciplinary knowledge to illustrate its theories.

Social Science Didactics is an area of knowledge which flows from professional practice —teaching how to teach Geography, History, and other Social Sciences— from which concepts and theories are constructed with the aim of theorizing about teaching and attempting to improve it through teachers' training courses.

In order to theorize and intervene in the teaching practice, Social Science Didactics needs to resort to knowledge from other Educational Sciences —among them and at the top is Psychology— and reference Sciences (History, Geography, and other Social Sciences). Didactic knowledge is not the sum of all preceding knowledge but a new, different knowledge, which covers the process which includes from the purpose which society attributes to social knowledge up to its development and transformation into an object of teaching and

learning. Research into Social Science Didactics and its practice develops in every single area of the curriculum. This may be observed through its literary production, and the personal and group interest of all those involved.

The main purpose of Social Science Didactics is to attempt to create coherent intervention models between specific teaching/learning aims, contents, methods and strategies. The problems of Social Science teaching, and therefore of Didactics, must not only be looked for in teaching contents, in learning problems, in teaching methods, or in instruction strategies, but in the process as a whole and in the interrelation, or not, between teaching contents, teaching methods, and learning strategies. This interrelation is the result of the purpose and aims attributed to the social curriculum. Aims, which by the very nature of social knowledge, have had and still have a high ideological content, and have traditionally been open to manipulation by public power.

The content of social teachings, its selection, and sequencing must aid learning. The aims of Social Science teaching, which are currently showing a greater consistency, stress the need to educate people's critical social thought so that they may analyse and intervene in the social reality. Teaching higher level intellectual capabilities demands the collaboration of Social Science Psychology and Didactics in educational research and in teacher training courses. The benefits derived from these collaborations will improve both practice and theory of Social Sciences Psychology and Didactics, and also the quality of Geography, History, and other Social Science teaching.