UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials

Les Qüestions Socialment Vives i l'ensenyament de les Ciències Socials, la Geografia i la Història

25, 26 i 27 de febrer de 2010

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials
Facultat de Ciències de l'Educació
jornades.dcs@uab.cat
http://jornades.uab.cat/dcs/

GRDiCS
Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials

GRAÓ

Ajuntament de Barcelona
Institut Municipal d'Educació

ICE
Universitat Autònoma de Barcelona

Dijous 25 (tarda) -- Facultat de Traducció i Interpretació -- aula 1

16.00-17.00	Lliurament de material	
17.00-17.30	Inauguració i presentació de les V jornades	Inauguració de les V Jornades: — Joan Gómez Pallarès, vicerrector d'investigació, UAB — Rosa M. Pujol, degana Facultat de Ciències de l'Educació, UAB — Montserrat Antón, directora ICE, UAB — M. Antònia Hernández, directora de Promoció Educativa i Desplegament Territorial de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona — Luci Nussbaum, directora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials — Joan Pagès, coordinador de les VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials
17.30-18.30	Conferència inaugural	Antonio Brusa i Elena Musci (Didàctica de la Història, Departament de Ciències Històriques i Socials. Universitat dels Estudis de Bari, Itàlia) - *Ensenyar història a primària a partir de les qüestions socialment vives* (*)
18.30-19.00	*pausa – cafè*	
19.00-20.00	Presentació dels pòsters i experiències	- Margarida Garrigó (Mestra de primària, CEIP Viladecavalls): *Les qüestions socialment vives a l'escola: una experiència a l'educació primària fent ràdio.* - Jordi Nomen i Josep Ortega (Professors de secundària, Escola Sadako, Barcelona): Vivim els barris de Barcelona.

(*) Hi haurà servei de traducció simultània al català

Divendres 26 (matí) -- Facultat de Ciències de l'Educació -- sala de Graus (G6)

9.30-10.30	Ponència	Antoni Santisteban/Joan Pagès (Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona). *Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur*
10.30-11.30	Ponència	Graciela Funes (Didàctica de la Història de la Universidad Nacional del Comahue (Neuquén, Argentina). *L'ensenyament de la història i els problemes socials: de la història recent-present al futur*
11.30-12.00	*pausa – cafè*	
12.00-14.00	Recerques	- Marta Castañeda (Professora de la Universidad de Playa Ancha de Valparaiso, Chile): *El Bicentenario de las independencias: el problema de la reproducción de los estereotipos en la enseñanza de la historia* - Carles Anguera (Programa de Doctorat en DCS-UAB): *Una investigació sobre les representacions de l'alumnat d'educació secundària sobre el futur.* - Gustavo González (Unitat de Didàctica de les Ciències Socials, UAB): *L'ensenyament de la democràcia com a qüestió social rellevant en el present de Colòmbia: esperances i realitats.*

Divendres 26 (tarda) -- Facultat de Traducció i Interpretació -- aula 1

16.00-17.00	Ponència debat	Nicole Tutiaux-Guillon (IUFM Nord Pas de Calais-Université de Lille, França). *Sostenibilitat i ensenyament de les ciències socials(*[*])*
17.00-18.00	Ponència debat	Ronald W. Evans (College of Education. San Diego State University). *Els problemas socials rellevants i l'ensenyament de les ciències* socials als Estats Units (*)
18.00-18.30	*pausa - cafè*	
18.30-20.00	Presentació d'experiències debat	- Santi Lugo i Miquel Rocasalbas (Professors de secundària): *Conflicte i alteritat, qüestions socialment vives i pràctica compartida, profunditat vs. amplitud.* - Jesús Granados (Professor Ajudant de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB): *Una qüestió socialment viva: l'educació per a la sostenibilitat* - Renato Gazmuri (Programa de Doctorat en DCS-UAB): Enseñanza y aprendizaje de la Dictadura militar en Chile.

(*) Hi haurà servei de traducció simultània al català

Dissabte 27 (matí)-- Facultat de Ciències de l'Educació -- sala de Graus (G6)

9.30-10.30	Presentació de recerques debat	Recerca ARIE UAB DCS Joan Berlanga, Agnès Boixader, Teresa Casas, Vicent Espí, Marina Fernández i Joan Llusà (professors i professores de secundària): - Tres projectes i un model de recerca: com formar el pensament històric en l'alumnat d'educació secundària.
10.30-11.30	Ponència	Ramon López Facal (Professor de secundària. Didàctica de les Ciències Socials, Universidad de Santiago de Compostela). Les qüestions socialment vives a l'ensenyament de les ciències socials
11.30-12.00	Pausa	
12.30-13.00	Cloenda de les jornades	Presentació de les conclusions càrrec de Neus González. Cloenda a càrrec de: - Joan Pagès i Antoni Santisteban, coordinadors de les VII Jornades, UAB
13.30	Lliurament de certificats	

[*] *Hi haurà servei de traducció simultània al català*

Ponències

Antonio Brusa i Elena Musci

Professors de Didàctica de la Història, departament de Ciències Històriques i Socials de la Universitat dels Estudis de Bari (Itàlia)

Le didattiche difficili. problemi di frontiera dell'insegnamento storico

La questione

È sempre difficile insegnare storia. Lo è per i motivi, notissimi a qualsiasi insegnante, conosciuti e studiati dalla ricerca storico-didattica fin dai suoi esordi: la complessità della disciplina, lo statuto indiretto delle conoscenza storica, la sua natura controversiale, il complesso bagaglio cognitivo-epistemologico che essa presuppone, unito al disinteresse dei giovani verso il passato, e così via.

La pratica didattica, ormai secolare, ha abituato docenti e studiosi a "convivere" con questo insieme di problemi. Questi costituiscono l'universo, all'interno del quale si sono costruite risorse e risposte (modelli di spiegazione, di narrazione, di laboratorio, di argomentazione). Tutti riteniamo che queste risorse costituiscano l'attrezzatura che un docente normale dovrebbe padroneggiare, per affrontare il suo lavoro e ci chiediamo in quale modo raggiungere questo obiettivo ideale.

Esplodono, ai confini di questo universo, i problemi di frontiera. Quelli che una dotazione normale sembra incapace di risolvere. Essi emergono qua e là, nella riflessione didattica, nella pratica e, soprattutto, nella pubblicistica, generando una sorta di "cultura dell'emergenza", basata sull'annuncio, sullo scandalo. Quando questo succede, vorremmo non essere colti di sorpresa. Per giungere a questo risultato, occorrere, a mio modo di vedere, capire se queste "didattiche difficili", siano sporadiche ed eccezionali, oppure se ci rivelino qualcosa che, al momento non vediamo, nell'universo quotidiano della didattica. Se così fosse, una riflessione sulle "didattiche difficili" risulterebbe utile anche nella prassi normale dell'insegnamento.

In queste "didattiche difficili" potremmo includere:

a. Problemi di natura epistemologica (il tempo, lo spazio, la documentazione, la verità, la certificazione storica)

b. Le Questioni Socialmente Vive della storia antica e medievale: rapporto fra storia, identità e appartenenza.

c. Le Questioni Socialmente Vive della storia moderna e contemporanea: la memoria, la riconciliazione, il risarcimento, la storia legale.

d. La storia immediata/attuale: il laboratorio del tempo presente

a. Problemi di natura epistemologica

Questo è probabilmente il campo dove la "lunga convivenza", ha prodotto modalità di soluzione e di problematizzazione che - un tempo considerate efficaci e innovative – oggi (proprio per la loro ripetitività scontata) rischiano di diventare gli ostacoli principali all'insegnamento.

Un buon esempio è quello del "tempo profondo": con questo termine si indicano i tempi lunghissimi del processo di ominazione, e in generale, della grande storia dell'universo. Questo concetto, abbastanza recente nella riflessione scientifica, apre, all'interno della didattica storica una contraddizione acuta. Infatti, le modalità di insegnamento dei tempi lunghissimi sono tutte basate sull'analogia fra i tempi dominabili razionalmente – quelli della vita quotidiana - e il tempo della preistoria. Da questa prospettiva nascono le "linee del tempo", e le metafore usate nella didattica corrente, come "la giornata e la storia", "la vita personale dell'allievo e la storia", "l'orologio e la durata del tempo storico", e così via.

La riflessione sul tempo profondo ci mette in guardia. Ci avverte che i tempi del quotidiano e il tempo profondo sono incommensurabili, sia dal punto di vista della loro concezione, sia dal punto di vista della narrazione. I connettivi (logici e linguistici) con i quali si tengono insieme i fatti di una giornata in un'unica storia comprensibile sono identici dal punto di vista formale (dopo, per questo, infatti), ma del tutto diversi dal punto di vista sostanziale. Non è paragonabile, in poche parole, una connessione fra due reperti, separati da un milione di anni, con una connessione che un bambino stabilisce fra il vaso di marmellata rotto, e il gatto che passeggia sul tavolo.

Ne consegue che l'obiettivo di una didattica avvertita dovrebbe essere quello di avvertire gli allievi che "non si possono paragonare" i tempi quotidiani con quelli epocali del mondo e della storia umana. Esattamente il contrario di quello che solitamente si persegue.

Si deve sottolineare, infine, che questa confusione fra tempi alimenta un equivoco disastroso dal punto di vista sociale, sull'evoluzione dell'umanità, percepita solitamente come una linea sequenziale.

Questo primo esempio di "didattiche difficili", ci porta a capire come, la scuola stessa, le sue "buone pratiche" abituali, a volte diventa essa stessa il veicolo attraverso il quale si costruisce un cattivo rapporto con la conoscenza.

In secondo luogo, ci conduce ad un argomento inedito, ma decisivo nella nostra società: come rendere credibile e accettabile "l'incomprensibilità", di un determinato fenomeno (questo è un tema chiave nella diffusione sociale delle conoscenze relative al mondo quantistico, all'infinitamente piccolo e all'infinitamente grande).

Il conflitto avviene fra le conoscenze comunque diffuse e la constatazione che la "soglia di uno loro comprensione accettabile" è molto alta. Dobbiamo rassegnarci alla banalizzazione delle conoscenze, precondizione necessaria per la loro diffusione di massa, oppure ha senso lanciare una ricerca volta a trovare una mediazione efficace? (ed è evidente che questa non potrà mai essere lasciata alla buona volontà e alla pur fertile fantasia delle maestre e dei maestri elementari).

La "didattica difficile" ci impone di tematizzare un nuovo problema sociale, quello dell'arroganza cognitiva, che spinge le società moderne (e soprattutto occidentali) a ritenersi in diritto di "conoscere senza fatica". E, per converso, a disegnare un nuovo ruolo della formazione, che forse, dovrebbe contrastare questa pretesa, piuttosto che assecondarla.

b. Le Questioni Socialmente Vive (QSV) della storia antica e medievale: rapporto fra storia, identità e appartenenza

Consideriamo in questa categoria problemi relativi all'insegnamento di fatti di storia antica, e a volte molto antica, che assumono le caratteristiche delle questioni socialmente vive. Le Crociate, o l'etnogenesi dei popoli europei, ad esempio, sono due questioni tipiche della storiografica erudite, che, ai nostri giorni assumono rilevanza politica e fanno parte della discussione sociale intorno a temi quali, l'identità europea, l'ingresso della Turchia in Europa, o il rapporto fra europei e extraeuropei. Sono diventate oggi, per motivi che in questa sede non dobbiamo affrontare, delle QSV.

Questa espressione, creata dalla recente riflessione didattica francese, significa che il dibattito su un determinato argomento scientifico coinvolge larghe parti della società. Significa, ancora (come sa chiunque oggi voglia parlare della nascita dell'Islam in classe) che quel particolare tema troverà gli allievi già predisposti verso questa o quella soluzione. Essi entreranno in classe con argomenti e prese di posizione, e soprattutto con una partecipazione emotiva, che raramente riscontriamo quando si parla di fatti così antichi. In questi casi, il docente ha una sua attrezzatura consolidata: i punti di vista incrociati; il riconoscimento delle proprie colpe e dei meriti altrui; la critica delle fonti e delle teorie storiografiche, così come la critica dei punti di vista e dei media.

Gli studi dell'ultimo trentennio, su questo genere di questioni, ci avverte di una complicazione che aumenta a dismisura la complessità del problema, e rischia di mettere fuori gioco la strumentazione normale. La ricerca ci mette di fronte al fatto che intorno ai fatti "sensibili" della propria identità e delle "alterità", il passato ha spesso lavorato intensamente. Spesso, le fonti che noi abbiamo a disposizione non sono "ciò che rimane di quelle antiche vicende", ma "lo strumento che le produssero e, talvolta, le inventarono". Questa funzione mitopoietica della storia, ha prodotto racconti di successo, che sono diventate le nostre vulgate. Questo crea una sorpresa didattica. Infatti, qualsiasi insegnante sa che nel manuale si trovano le conoscenze "scontate", quelle che occorre sapere per poter poi, ad un livello successivo, accedere ai problemi. Per quanto una lunga ricerca didattica, di analisi dei manuali, sia a livello internazionale che nazionale, ci ha avvertito che "il modo" con il quale i manuale raccontano non è mai neutro, tuttavia, il manuale resta il luogo dove "si trovano i fatti che occorre conoscere".

Ad esempio: il manuale racconta il fatto "le invasioni barbariche". Poi si discute se queste furono positive, negative, violente, pacifiche ecc.

Rispetto a questa divisione di compiti, la storiografia ci dice semplicemente che quei barbari erano "inventati". I fatti vengono improvvisamente a mancare. A questo primo livello di problemi, se ne deve aggiungere un secondo, determinato dal fatto che, in genere, questo complesso di stereotipi è stato assunto come reale da entrambi i contendenti (si pensi ad esempio alle Crociate, altro esempio di "fatto inventato"), che si differenziano fra di loro, appunto, per una diversa valutazione di quello che appare un fatto incontestabile.

La storiografia impone alla didattica una batteria inedita di domande:

- come muoversi in un dibattito nel quale entrambi i soggetti sono portatori di errori e stereotipi?

- come rendere curricolari determinate acquisizioni (riservare le conoscenze critiche ai livelli superiori? Riservare quelle mitopoietiche a quelli di massa?)?

- come mettere in guardia sulle "mine", che troverà proprio in quei terreni che, fino a quel momento, considerava scontati?

c. Le QSV della storia moderna e contemporanea: la memoria, la riconciliazione, il risarcimento, la storia legale.

Dall'età moderna a quella contemporanea provengono alcune questioni socialmente vive, diversamente "scottanti", a seconda delle nazioni: la tratta degli schiavi, il colonialismo, le dittature del Novecento, la resistenza e le violenze, il crollo del comunismo ecc. Esse sono la prova quasi quotidiana dell'uso politico del passato recente; ma sono anche alla base di questioni rilevanti, spesso anche dal punto di vista delle relazioni estere fra gli stati: basti pensare ai temi della riconciliazione, del risarcimento e della riparazione e così via. Probabilmente esse si riassumono in una questione mondiale: quale è il significato e il senso della modernità? È il portato ultimo della colonizzazione, e quindi dell'estensione al pianeta dei modi di vita occidentali? E' da considerarsi positiva o negativa, e a seconda dei casi, chi ne deve essere il beneficiario o chi ne deve pagare le spese?

Questa quadro mondiale rende socialmente sensibili ricerche un tempo destinate al solo dibattito fra eruditi: si pensi alla vicenda francese successiva alla pubblicazione del lavoro sugli schiavi di Olivier Petré-Grenouilleau; o al dibattito internazionale scaturito dalle tesi sulla grande divergenza di Pommeranz.

Sembra quasi che solo una paratia sottilissima separi la stanza del ricercatore da quella della politica. La traduzione di queste opere in dibattito pubblico è pressoché immediata. Rapidamente avviene una sorta di ritrascrizione: il dibattito scientifico viene riformulato secondo gli stilemi e le ritualità del dibattito mediatico/politico. Come uno tzunami, un'onda di ritorno si abbatte nelle scuole. Diventa difficile imporre i ritmi della discussione storica, se i soggetti sono già formati a quelli della narrazione mediatica, se la posta in gioco non è più quella della ricerca della verità, ma l'acquisizione di un vantaggio, il riconoscimento di un torto, lo sdoganamento di un partito, o un risarcimento economico o giuridico.

E la necessità di attivare Osservatori è fondamentale, dal punto di vista didattico. Così come la necessità di considerare attentamente le attività legislative in questo carneo: indotte dalla immediate risposta che le società danno a queste teorie.

d. Storia immediata/attuale: il laboratorio del tempo presente

Nata in Francia (storia immediata, *histoire au present*), ma diffusa anche negli Usa (*teachable moments*) l'esigenza di affrontare in classe i temi della contemporaneità si fa sempre più urgente. La guerra, le guerre, le catastrofi, cambi di governo e elezioni entrano nelle aule, esigono l'interesse degli allievi. Non si può sempre rimandarne la discussione alle classi terminali (quando, data la velocità dei nostri tempi, la loro urgenza sarà con ogni probabilità abbondantemente esaurita); né si può interrompere il corso delle lezioni e la logica di una programmazione.

Ma questi giusti comportamenti hanno alcuni risultati spiacevoli. Poiché nessuno aiuta gli allievi ad organizzare la sua conoscenza del mondo attuale, egli diventa subalterno ai produttori mediatici di comprensione. E, dal canto suo, la scuola gli fa intendere che l'obiettivo di fornirlo di strumenti di comprensione del mondo, è del tutto nominale. Essa si occupa in verità di fatti passati, non della sua realtà. Ma l'insegnante di storia sa che la sua disciplina è lo strumento eccellente di comprensione della realtà. Non può accettare che i suoi allievi ne vengano privati. D'altra parte, egli sa che il possesso di questo strumento di comprensione, esiste solo se si è studiato, con una certa accuratezza, il passato.

Potremmo dire che si tratta di una contraddizione perenne, nell'insegnamento della storia. Essa, acquista ai nostri giorni un'esasperazione particolare, dovuta al fatto che tutti abbiamo la sensazione di vivere al centro di cambiamenti epocali e rapidi. E tutti abbiamo disperato bisogno di capire.

Una risposta didattica può essere quella del "laboratorio del tempo presente". Una struttura che si attiva fin dal primo anno di insegnamento, durante la quale si insegna agli allievi ad provare su fatti contemporanei, gli strumenti e le capacità apprese (non solo in campo storiografico). Un modulo, dalla durata limitata, che non ha lo scopo di dare la "verità" sui fatti: ma insegnare una critica, una raccolta di fonti, un confronto di opinioni, un'argomentazione. Ciò, in pratica, che a quel momento della programmazione, gli allievi sanno fare.

Alcune conclusioni

a) le solidarietà fra storia e politica, sulle quali si erano costruiti i percorsi formativi in passato, sembrano interrotti. Probabilmente è il tempo di ricostruire un patto formativo, su basi diverse, molto più cognitive e meno identitaristiche che in passato. E' un nuovo patto, la cui urgenza è segnalata dal fatto che nella maggior parte degli stati, la perdita di rilevanza politica dell'insegnamento storico si sta traducendo nella sua progressiva riduzione.

b) le vulgate, i racconti sui quali si costruivano queste solidarietà, andrebbero interamente riviste, alla luce della nuova situazione mondiale e dei nuovi dati della ricerca. Questo compito non può essere lasciato né agli autori di manuali, né alle case editrici né tantomeno alla buona volontà degli insegnanti.

c) Poiché le QSV sono oggetto di ricerche di punta, di cantieri storiografici aperti, occorre rivedere il rapporto fra insegnamento e ricerca, basato sull'idea che nell'insegnamento dovessero confluire solo i prodotti certi e consolidati della ricerca. Probabilmente è il tempo di considerare anche i cantieri aperti, come cantieri di formazione di massa.

d) dal momento che molti di questi argomenti non portano a conclusioni univoche e consegnate, ma sono di natura essenzialmente controversiale, si pone come esigenza fondamentale della formazione quella di "imparare a discutere". La discussione scientifica, in quanto tale, potrebbe entrare nelle competenze di base, da comunicare attraverso la scuola.

e) Dal momento che le QSV, esistono solo grazie ai media, è evidente che l'educazione ai media deve essere integrata all'interno di una formazione storica efficace.

f) Dal momento che le QSV coprono molti aspetti della vita sociale, molte questioni etiche, di rapporti con gli altri (per esempio le questioni interculturali), sembra evidente che una loro assunzione, all'interno dell'insegnamento storico, eviterebbe quel proliferare delle educazioni (all'intercultura, alla pace, allo sviluppo sostenibile ecc), nate probabilmente dalla perdita di incisività e di senso di questa disciplina.

Antoni Santisteban/Joan Pagès

Professors de Didàctica de les Ciències Socials – UAB

Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur

Que entenem per problemes socials rellevants i per qüestions socialment vives?

A Catalunya i Espanya la introducció d'un currículum basat en els "problemes socials rellevants" o les "qüestions socialment vives" és molt recent i té encara pocs seguidors en la pràctica. Ara bé, la preocupació per un ensenyament basat en problemes o en qüestions socialment vives forma part de la tradició d'aquelles persones i col·lectius que es reclamen de l'escola activa i de la tradició crítica com els que subscrivim aquesta ponència. En la nostra exposició assenyalarem algunes fites que podem considerar com a antecedents, tant des de la perspectiva més general com des de la nostra pròpia producció. La nostra intenció és ubicar-nos en el present i cloure apuntant algunes línies d'actuació de futur.

¿De què parlem quan parlem de "problemes socials rellevants" o de "qüestions socialment vives"?, ¿és la mateixa "cosa"?, ¿els dos enfocaments parteixen de la mateixa racionalitat i tenen les mateixes implicacions curriculars? En la nostra opinió són més el que ambdós enfocaments tenen en comú que el que tenen de diferent. L'enfocament "problemes socials rellevants" sorgeix al món anglosaxó, als Estats Units, i es relaciona amb la teoria crítica. La seva història és llarga i rica, si bé la seva aplicació a la pràctica és minoritària i afecta als sectors més innovadors i radicals de l'ensenyament. En canvi, l'enfocament centrat en les "qüestions socialment vives" és més recent i procedeix fonamentalment del món francès. Ambdós enfocaments prioritzen en les seves finalitats l'educació per a la ciutadania democràtica.

Un programa centrat en "problemes socials rellevants" utilitza les qüestions públiques per posar l'èmfasi en els problemes controvertits com a contingut de les ciències socials, la geografia i la història. La seva finalitat és que l'alumnat aprengui a examinar qüestions significatives i pugui participar en la vida pública de manera reflexiva i crítica. L'alumnat ha d'aprendre a analitzar i valorar evidències i prendre decisions fonamentades, ha d'aprendre a resoldre problemes quotidians de les seves vides i a desenvolupar una fonamentació ètica de les seves relacions personals i socials (Pagès, 2007).

En la tradició anglosaxona es considera que un ensenyament centrat en problemes ha de permetre el desenvolupament de la consciència crítica ciutadana, ja que "les qüestions problemàtiques són aquelles en les que la gent pot discrepar de manera intel·ligent i ben informada" (Evans, Newman i Saxe, 1996: 2). I també es considera fonamental que a les classes es relacioni, com ja deia Dewey, el coneixement amb la vida i els seus problemes i s'aposti per una formació democràtica crítica basada en la pràctica més que en el discurs. Els problemes que es consideren objecte d'estudi tenen relació amb la llibertat, la justícia social, els processos legals, la interculturalitat, el gènere, les classes socials, i tota mena de situacions socials, polítiques,

econòmiques, culturals que no estan tancades, siguin del passat o del present, amb projecció cap el futur.

Des de la perspectiva de les "qüestions socialment vives", un programa de ciències socials, geografia i història ha de centrar-se, segons Legardez (2003), en aspectes que estan vius en la societat, en les ciències de referència i en els sabers escolars. Audigier (2001: 181) proposa tenir en compte els problemes en l'ensenyament de les ciències socials per la raó següent: "les societats i els humans es passen una gran part del seu temps actuant, prenent decisions, resolent problemes". També pels autors i autores franceses que han reflexionat sobre aquest enfocament, els problemes han de tenir legitimitat científica, social, didàctica i axiològica, han de ser oberts, han de poder discutir-se, han de permetre el desenvolupament del pensament crític i han de tenir un pes fonamental en el desenvolupament d'una educació ciutadana democràtica (Pagès, 2007; Santisteban, 2009).

Antecedents

Sense fer una anàlisi exhaustiva de la tasca d'aquells grups amb les quals hem col·laborat o ens hi hem sentit més afins, podem veure que en la història recent de l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història trobem molts exemples que avalen l'existència de propostes que es relacionen amb aquests enfocaments. A tall d'exemple, en la presentació de les dues propostes de Ciències Socials de "Rosa Sensat" per la Primera i la Segona Etapa d'EGB hi trobem referents molt explícits a les idees esmentades més amunt (Casas/Janer/Masjuan, 1979; Grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat", 1981). Dos exemples més d'aquest voluntat els trobem en els materials sobre la Guerra Civil i en favor de l'Estatut d'Autonomia (Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat (1976 i 1977). El llistat de temes i problemes rellevants relacionats amb el treball fet des de Rosa Sensat, però també des d'altres MRP o àmbits innovadors més vinculats al BUP o a la Formació Professional seria llarg. Podem fer una revisió dels articles publicats a "Cuadernos de Pedagogía", "Guix" o "Perspectiva Escolar". També una revisió dels materials elaborats pels grups Historia 13-16, Germania, Cronos, etc...

Quins problemes i quines qüestions s'han considerat i es consideren "socialment rellevants" o "socialment vives" a l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història a Catalunya? Quines aportacions hem desenvolupat des de la UAB?

Moltes de les idees que hi ha al darrera dels plantejaments curriculars derivats dels "problemes socials rellevants" i de les "qüestions socialment vives", han estat presents a Catalunya en el treball dels MRP, d'alguns i d'algunes mestres i de persones vinculades a la didàctica de les ciències socials. I en primer lloc, cal destacar el paper de la Dra. Pilar Benejam. E en el seu treball, tant en els llibres de text que va coordinar per educació primària o secundària com en les múltiples propostes que va realitzar, exemplifiquen de manera molt clara la importància d'aquests enfocaments en la història recent de la didàctica i de l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya.

A través de l'obra de Benejam i de molts altres autors i autores, alguns vinculats a la persona de Benejam i a la unitat departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB, com els autors d'aquesta ponència, podem comprovar una certa continuïtat en les problemàtiques més antigues i en les més recents. També podem observar l'aparició de noves problemàtiques i l'inici d'una important recerca al voltant d'algunes d'aquestes problemàtiques.

Algunes problemàtiques que han tingut continuïtat, malgrat els canvis contextuals, formaven, i formen, part, d'això que en podem dir "l'ensenyament de l'actualitat" (veure, per exemple, Pagès, 2008, i la resta de treballs del monogràfic de Perspectiva Escolar dedicat a "Situar-se en l'actualitat"). Temes com l'estudi de les migracions han constituït una problemàtica sobre la qual

vam treballar a l'escola ja fa anys i encara hi seguim treballant (per exemple, Pagès, 1979 i els materials desenvolupats en el projecte ARIE-Ciències Socials, cursos 2006-07 i 2007-08). També "qüestions socialment vives" com la Guerra Civil (per exemple, Pagès, et al, 2007 o el treball realitzat a l'ARIE-Ciències Socials del que es farà una presentació en aquestes Jornades). O en el tractament dels problemes relacionats amb el medi ambient (per Pagès, 1983 i el treball que Granados, ha desenvolupat en la seva tesi doctoral i que es presenta en aquestes mateixes Jornades).

Voldríem destacar en aquest sentit algunes aportacions relacionades amb aquests enfocaments que hem realitzat des de la unitat departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB i que constitueixen la base de molts dels actuals treballs i d'algunes recerques:

(i) els problemes relacionats amb la formació política democràtica i amb l'educació per a la ciutadania (Pagès/Santisteban, 1994; Santisteban/Pagès, 2007, 2009), dins la qual s'ha desenvolupat una línia específica sobre els conflictes (Santisteban/Pagès, 2008);

(ii) els problemes relacionats amb el desenvolupament de la consciència històrica i de la formació de la temporalitat, amb un èmfasi especial al futur (Santisteban/Pagès, 2007; Pagès/Santisteban, 2008);

(iii) altres problemes relacionats amb la vida quotidiana (vida quotidiana i món del dret, mobilitat i sinistralitat, etc.) (Oller/Pagès, 2007; Pagès/Oller, 2007).

Bibliografia:

- AUDIGIER, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. Gohier, C./Laurin, S. (dir.). La formation fondamentale, un espace à rédefinir. Outremont: Logiques. 141-192.
- CASAS, M./JANER, O./MASJUAN, J. Mª (1979). *Les Ciències Socials a la primera etapa d'EGB*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
- EVANS, R. W./NEWMANN, F.M./SAXE, D. W. (1996). Defining issues-centered education". EVANS, R. W./SAXE, D. W. (eds.). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS, 2-5.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS de "ROSA SENSAT" (1981). *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
- LEGARDEZ, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le cartable de Clio*, 3, 245-253.
-OLLER, M./PAGÈS, J. (2007). La visión de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 53, 73-85, julio.
- PAGÈS, J. (1979). La immigració a l´escola. *Perspectiva Escolar,* 40, 32-35.
- PAGÈS, J. (1990). L'Educació ambiental a l'escola : realitats i plantejaments. IME : Barcelona som tots. Segones Jornades Barcelona a l'escola, Ajuntament de Barcelona, 139-142. Treball presentat al Seminari d'Educació Ambiental al Medi Urbà, abril de 1983, amb modificacions.
- PAGÈS et al. (2007). Qu'enseigne-t-on et qu'apprend de la guerre civile dans l'Espagne démocratique ?. *Rencontre International Histoire, mémoires et transmisión de la guerre d'Espagne: regards croisés*, organitzat per la unitat departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB, l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) i la Ligue de l'enseignement. Lyon, 12 i 13 de décembre de 2007 (en curso).
- PAGÈS, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 205-214.
- PAGÈS, J. (2008). Ensenyar l'actualitat, per a què?. *Perspectiva Escolar*, 322, 2-11.
-PAGÈS, J./OLLER, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 3-19.
- PAGÈS,J.; SANTISTEBAN,A. (1994). *Democràcia i participació.* Vic: Eumo.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula*, 189, 12-15.
-SANTISTEBAN, A./PAGÈS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual". AVILA, R. M./LOPEZ, R./ FERNÁNDEZ, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 353-367

-SANTISTEBAN, A./PAGÈS, J. (2007). Enseñar historia, formar ciudadanos. Los conocimientos históricos y cívicos de un grupo de estudiantes universitarios catalanes. *VII Congreso Argentino-Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*. Mesa 12: La enseñanza de la historia. Universidad de Salta (Argentina), 25 a 27 de abril de 2007.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2008). ¿Es posible la paz? Los conflictos internacionales en el mundo actual, en Pagès, J.; Santisteban, A. (2007) (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para ESO. http://www.guiasensenanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=1&materia=ciuda&dir=&nodo=2.
-SANTISTEBAN, A./PAGÈS, J. (2009). Los orígenes del poder y el estado actual de la democracia. Construcción histórica de la democracia. Sociedades democráticas y no democráticas. PAGÈS, J./SANTISTEBAN, J. (coords.): *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Educación. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria. Wolters Kluwer España. 48 p.
http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda
-SANTISTEBAN, A./PAGÈS, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, vol. 21, 53. ["Educación para la ciudadanía"] Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 15-31.

Alicia Graciela Funes
Universidad Nacional del Comahue. República Argentina

La historia reciente/presente y su enseñanza

Construir la relación entre el pasado y el presente como campos de fuerza, de energías en conflicto, ya no permite ni la rendición masiva ante el pasado "tal como en realidad fue", ni la imposición indiscriminada de construcciones presentes a un pasado moldeable y vulnerable. El pasado no esta allí para ser descubierto, ni esta aquí para ser inventado; es una negociación entre ambas posiciones que exige intervención para destruir en mil pedazos el saber recibido y para reconfigurar de manera llamativa y novedosa los escombros resultantes (Jay, 2003).

En la vida política argentina desde fines de la dictadura militar han tenido lugar una serie de re-alineamientos políticos inéditos como transformaciones inesperadas y masivas que llegan incluso a cuestionar ciertos rasgos profundos del sentido común de vastos o amplios sectores sociales.

Este conjunto de cambios ha sido procesado por la sociedad a menudo de maneras opuestas, en un espectro que abarca desde el planteo de conflictualidad más inflexible hasta la apatía más resignada. En una exploración por dar respuestas frente a la crisis, aparecen diferentes enfoques que plantean la necesidad de construir una historia del pasado reciente que podría interpretarse como nuevas búsquedas de identidad del pasado, cuestionando identidades heredadas y poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos, en otros términos la investigación histórica y la investigación en la enseñanza de la misma pueden actuar contra identidades cristalizadas, abrirlas a las interrogaciones, luchar contra el conformismo. Así recobran importancia los acontecimientos del pasado reciente cargados de pasado/ presente, propios del devenir y es justamente aquí donde se pone en tensión el trabajo del profesor y la emergencia del presente.

Los temas problemas que se abordan en la historia reciente/presente (HRP) anclan en el espacio y en la historización de experiencia de lo coetáneo (Cuesta, 2007) y desde allí cobra importancia la operatividad del concepto de generación para explicar el devenir de la vivencia y la memoria.

En el caso de la HRP de Argentina, algunos acontecimientos se constituyen en citas inevitables para abordar la experiencia como un campo político que fue contestatario en la vasta movilización política y social de las décadas del '60 y '70; traumático en la nefasta dictadura de 1976; de erosión social en la hiperinflación de 1989; de profunda exclusión en la crisis del 2001; así el 2002 nos enfrentó con el fondo de la crisis cuestionándolo todo, las bases mismas del contrato social. Fue un nuevo clivaje que produjo un estallido social y llevó al país a una situación cuasi hobbesiana que erosionó cualquier referente de certidumbre respecto de la capacidad gubernamental para evitar el caos generalizado.

Los argentinos, vivimos en una sociedad en permanente conflicto que está muy lejos de ser una sociedad conciliada. La naturaleza de los antagonismos que atraviesan a nuestra sociedad es de lo más variada: conflictos políticos, económicos, sociales, étnicos, culturales. La desigualdad social -visible en grados extremos en una sociedad democrática- aparece como la divergencia de más difícil resolución para el establecimiento de un orden estable.

¿Cómo enfrentamos los argentinos la realidad?, ¿qué lecturas hacemos de las crisis?, ¿qué relación establecemos con el pasado?, ¿cuál es el lugar de la historia? Preguntas reflexivas para quienes enseñamos historia.

Quienes enseñamos historia tenemos la alternativa de bucear en las significaciones de los procesos históricos recientes, que como todos los transcursos se entraman en campos de fuerza de diferentes impulsos que operan en la cambiante intersección de discursos a menudo en conflicto. Exponer junto a las jóvenes generaciones la necesidad de un examen amplio y desprejuiciado de la historia reciente posibilita la comprensión de las sociedades como producto del desarrollo y de las luchas históricas. Es claro que la enseñanza del pasado reciente/ presente requiere como cualquier otro período histórico, de la historia profesional con toda la espesura teórica y las herramientas del oficio para establecer verdades controversiales provisorias e históricamente condicionadas.

En el pasado reciente, la realidad ha demandado nuevas explicaciones surgidas de la academia, de la política o de caminos de intersección entre ambas. Significarlo y convertirlo en objetos de enseñanza da cuenta que el problema excede a la simple reconstrucción histórica de lo acontecido, se trata además de un problema político, filosófico y ético.

La posibilidad del presente como objeto de la historia ha producido en los últimos tiempos un debate interesante en el campo historiográfico, ahora bien, sabemos que esta incorporación no es una novedad, ya que se ha dicho siempre que la historia es historia contemporánea disfrazada (Hobsbawm, 1997)

El presente, es pensado por la mayoría de los historiadores con parámetros móviles a la hora de delimitar una historia del presente; algunos historiadores consideran a la Segunda Guerra Mundial como hito fundador de nuestro presente (Cuesta,1993); otros indican que a partir de la revolución cultural del segundo lustro de los años '60, el presente va a manifestarse con fuerza en la historiografía, rompiendo con la rígida división presente/pasado e instalando las múltiples formas a la actualidad en objetos y temas investigados históricamente (Aguirre Rojas,2000); también están quienes consideran que los años '90 del siglo XX constituyen una historia del presente de las gentes vivas del mundo actual (Aróstegui; Buchrucker; Saborido, 2001).

También hay quienes sostienen que la delimitación se funda en un criterio metodológico sobre los tipos de fuentes, la posibilidad para el historiador de lo más contemporáneo de poder interrogar a los testigos -directos o indirectos- de los acontecimientos que estudia es un hecho capital que modifica la distancia entre el investigador y el objeto de su estudio, al tiempo que le permite "construir" una parte de su documentación (Soulet, 1994)

Interesa remarcar que la HRP, es un desafío para el historiador y para el profesor, no es una mera cuestión taxonómica, significa algunas redefiniciones teórico metodológicas, delimitación de temas y cuestiones a considerar especialmente los referidos a los sujetos y sus experiencias, a los vínculos con la identidad y la alteridad y al compromiso de con la dimensión de lo científico, lo político y lo moral (Wallerstein, 2004).

La educación histórica tiene presente la historicidad- el nivel en el cual cada sistema cultural se relaciona con el pasado- que es una cualidad inseparable de toda realidad social y es una dimensión constitutiva de lo humano en tanto asunción conciente de la temporalidad y de la conciencia histórica. Se trata de un hecho subjetivo (autorreflexión); pero también de una elaboración intelectual (operación de conocimiento historiográfico). Vinculada a estas cuestiones se encuentra la noción de régimen de historicidad (Hartog, 1983; 1993) como las diversas experiencias de la articulación del tiempo presente, pasado, futuro, registradas a lo largo de la historia. Un régimen de historicidad da cuenta de la experiencia del tiempo propia de una sociedad

particular y de esta manera el tiempo no sólo se convierte en un concepto abstracto sino en algo concreto, pues vuelve al tiempo en un actor de la sociedad.

En la actualidad, se ha producido un desplazamiento de la temporalidad hacia la espacialidad, entonces hay que construir nuevas cartografías que nos ubiquen y señalen el camino para pensar, sentir y actuar, diseñando nuevas narrativas inclusivas en este tiempo, para pensar y analizar las presencias y sentidos del pasado en relación al juego de la identidad y la memoria.

Estamos frente a procesos de pluralidad de memorias, corolario de la pluralidad de mundos. Memorias, acontecimientos, fuentes de información, percepciones, imaginarios constituyen desafíos a la construcción de narrativas en la HRP

Tres cuestiones son importantes para construir HRP. En primer lugar, la impronta generacional del historiador como observador, participante de los acontecimientos históricos que investiga y enseña. En segundo lugar, las perspectivas con las que se contempla el pasado pueden cambiar a medida que avanza la historia. Y en tercer lugar, el historiador se enfrenta al problema de cómo librarse de los supuestos de la época que comparte la mayoría. (Aróstegui, 2002).

La enseñanza de la HRP es altamente compleja, pero también reconoce un enorme potencial para producir conocimientos en torno a la educación histórica, para la formación en la historicidad, la conciencia histórica y la socialización política de las jóvenes generaciones.

Nicole Tutiaux Guillon
Professeure des universités, sciences de l'éducation, didactique de l'histoire-géographie, Universités Lille Nord de France, IUFM, Université d'Artois, laboratoire Théodile-CIREL EA 3543, Université Lille 3

Les questions socialement vives, un defi pour l'histoire et la geographie scolaires ?

Par définition les questions socialement vives (QSV) ne sont pas exclusivement des questions scolaires : elles sont débattues dans la société, elles provoquent controverses et émotions, prises de positions vives – alors que l'Ecole est le lieu de la prise de distance avec l'opinion et même selon les enseignants de la neutralité. Les savoirs en jeu dans ces débats sociaux ne sont pas, ou pas exclusivement, des références savantes. Et d'ailleurs la façon même de poser ces questions et d'y répondre ne fait pas consensus dans la communauté savante. Les QSV ne sont pas non plus des questions circonscrites dans les domaines disciplinaires : le développement durable par exemple est travaillé au moins par les sciences expérimentales (biologie végétale, animale, humaine, géologie appliquée, physique et chimie...), par les sciences sociales (économie, sociologie, géographie, histoire, sciences politiques, ethnologie...), par la philosophie (en particulier l'épistémologie et l'éthique). Or certaines disciplines sont absentes de l'Ecole, d'autres sont reconfigurées dans des ensembles disciplinaires différents, et enfin les programmes scolaires ne correspondent pas nécessairement aux cadres théoriques permettant d'aborder sérieusement cette thématique. Les QSV, comme questions sociales et comme questions scientifiques conduisent à des transpositions didactiques spécifiques. Ainsi à la demande de mémoire socialement vive, l'Ecole française répond par des thèmes d'histoire mis au programme. A la question débattue du développement durable répond une prescription générale mais aussi un nouveau contenu de programmes qui en réduit singulièrement l'approche.

Plus profondément les QSV interrogent le statut des savoirs disciplinaires, les modalités d'enseignement mises en oeuvre, l'identité et la citoyenneté qu'il s'agit de construire à l'Ecole. Les savoirs en jeu dans les QSV ne sont pas uniquement scientifiques – par exemple en matière de mémoire – ne sont pas scientifiquement stabilisés – par exemple sur le développement durable – ne sont pas objectivés, refroidis. Les pratiques conseillées sont souvent différentes de celles en usage ordinairement : recours à l'émotion, débats, prise en compte de l'avenir dans le travail demandé aux élèves, pédagogie différente en tous cas du cours dialogué étayé de documents qui est classique en France. Enfin le citoyen ici est celui qui peut faire des choix dans l'incertitude, participer raisonnablement aux débats politiques, se construire une identité plurielle et multisclaire... ce qui n'est pas la tradition disciplinaire telle qu'elle s'est construite sur le 20e siècle.

C'est ainsi la conception même des disciplines qui en est potentiellement affectée. Les enseignants réagissent de façon très diverse : résistance et réticence, travail aux marges des enseignements disciplinaires, transformation des QSV en questions scolaires classiques – et apparemment rarement prise en charge de celles-ci dans leur complexité. Des enquêtes permettent de nourrir ce constat de données empiriques sur des exemples en histoire (shoah, histoire coloniale) et en géographie (développement durable). Il est intéressant de noter que nous ne disposons actuellement que de très peu d'indications sur les apprentissages qui résulteraient d'un travail sur les QSV en histoire ou en géographie.

Ronald W. Evans
School of Teacher Education, San Diego State University, San Diego, CA 92182
revans@mail.sdsu.edu

The tragic nature of american school reform

Over the history of social studies in the United States, indeed since its inception, a number of critics have attacked the field for its sins against history, one or more of the social sciences, or mainstream values and the American way of life. In this presentation I will examine several historical episodes from the social studies past, looking at the specific criticisms made, arguments offered in defense of social studies programs or materials, and the net result of each episode.

The presentation is drawn from three recent books: *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children* (2004), *This Happened in America: Harold Rugg and the Censure of Social Studies* (2007), and from my most recent work, *The Tragedy of American School Reform: How Curriculum Politics and Entrenched Dilemmas Have Diverted Us From Democracy* (in process).

The thesis of *The Social Studies Wars* is that what started as a conflict among competing camps struggling over the curriculum evolved into a war on progressive social studies that has changed the curriculum. The Rugg book focuses on conflict over progressive social studies in the form of the Rugg social science program and the controversy it inspired. *The Tragedy of American School Reform* examines the era of the new social studies and the persistent dilemma of curriculum constancy, or the "grammar" of social studies.

My presentation will examine central dilemmas of social studies in the United States through a brief examination of six key episodes from the past, a brief look at the current situation, and a few thoughts on what it all means.

Reactions to the 1916 Report on Social Studies. The first episode to be considered is the early period of reactions to and criticisms of the 1916 Report of the Committee on Social Studies of the National Education Association's Commission on the Reorganization of Secondary Education. Criticisms abounded during the 1920s, coming from advocates of traditional history and the social sciences. Anna Stewart accused the Report of "many inconsistencies" and wrote disparagingly of the trends it had set in motion like the move "to damn history in order to boost civics." Ross L. Finney, a sociologist, criticized the new Problems of Democracy course, arguing for a general social science, and weighing in against "the mere forensic exchange of ignorant opinion." Much of the criticism centered on POD and its failure to advance "scientific study." Social studies leaders responded by developing a consensus definition and organization, the National Council for the Social Studies, to serve as an umbrella for history and the social sciences and to disavow support for any particular curriculum pattern or plan of organization. By the late 1920s the field's status was described by one astute observer as "Chaos in the Senior High Social Studies."

The Rugg Controversy. In the 1930s and early 1940s controversy and criticism centered on social reconstructionism as embodied in the Rugg social studies program and the American Historical Association's Commission on Social Studies. Critics viewed the Rugg materials as "against private enterprise," as a "subtle, sugar-coated effort to convert youth to Communism," as part of a "reconstructed" educational system teaching that "our economic and political institutions are decadent." Later critics accused the books and others of being "un-American." In defense of

social studies and the Rugg materials the Academic Freedom Committee of the National Council for the Social Studies issued a strong statement and a packet of materials. Rugg and his colleagues at Columbia University organized a defense Committee defense, and Rugg engaged his critics directly, often in person. The episode left an impression that social studies was some sort of radical plot.

The Controversy Over American History. A third important controversy occurred in the 1940s and centered on charges from a respected historian, Allan Nevins, published by the New York Times that U.S. history was no longer sufficiently taught in the nations schools. Once again, the bogey was social studies. Hugh Russell Fraser, who joined what came to be referred to as the New York Times crusade against social studies, blamed "extremists from NCSS and its twin brother, Teachers College," for the decline in the teaching of history. Social studies educators including Edgar B. Wesley, Wilbur Murra, and Edgar B. Hunt responded vigorously and provided evidence that U.S. history was a "universal requirement" in the nation's schools. The net result of the stalemate was that social studies was once again portrayed as faddish, and that attempts at innovation by "educationists" led to a dilution of the study of political history and of American heroes.

Cold War Attacks on Progressive Education. During the 1950s, attacks on social studies became a central part of attacks on progressive education. Mainstream critics charged that social studies was anti-intellectual, and red-baiting critics called it a form of propaganda for communism or socialism. Arthur Bestor, one of the most respected critics, called social studies an anti-intellectual "social stew." After suffering defeats, and with many progressive educators at or near retirement, the response from social studies was rather anemic. The net result was the decline of progressive experimentation with curricular fusion and birth of a social studies movement centered on study in the academic disciplines. By this time the pattern of boom and bust, or innovation and reaction, had become a familiar cycle.

Aftermath of the New and Newer Social Studies. In the aftermath of another period of innovation, the era of the new social studies, there were a number of attacks. These included academic freedom cases involving teachers Keith Sterzing and Frances Ahern in which teaching innovations were literally put on trial. Book and textbook controversies occurred in Kanawaha County, West Virginia, and in the state of Georgia, the latter involving the Fenton textbook series. The most famous controversy of the period centered on MACOS, a project of the new social studies era described by U.S. Congressman John B. Conlan as a "dangerous assault on cherished values and attitudes" because of its "approving" depiction of euthanasia, wife-swapping, cannibalism, and infanticide. In defense of social studies, NCSS issuedstatements on academic freedom, and organized the NCSS Legal Defense Fund. The Wingspread Conference focused on understanding and overcoming the controversy. The incident contributed to the impression that social studies was influenced by radicals with an un-American bent, and it combined with the "failure" of the new and newer social studies to leave the field seemingly directionless.

Revival of History. Into the void stepped the revival of history in the 1980s. Diane Ravitch made the field a scapegoat for the "decline and fall of history teaching," portraying it as a vacuous form of "tot sociology." Critics charged that social studies was poorly defined and directed by fashion. The movement gathered steam with formation of the Bradley Commission and substantial funding from the conservative Bradley Foundation. The response among social studies educators was to create a new consensus definition and to support the standards movement, offering social studies as an umbrella for the teaching of history and the social sciences. The net result was an in increase in course-taking in history and the social sciences, notably in world history and geography, and a decline in elective social studies offerings. The episode also contributed to the further denigration of social studies as the directionless and poorly defined concoction of "educationists."

Conclusion. A number of conclusions might be drawn from these episodes. First, teachers have choices. The various camps represented each embody a significantly different approach to social studies education. For teachers, these choices are instructive, a window onto the range of possibility. Second, the social studies past is filled with conflict among different schools of thought, competing visions of educational purposes, best practices, and the good society.

Despite the attacks on social studies over its history, previous attempts at reform have made some difference in classrooms. The progressive movement, the Problems of Democracy course, the Rugg social studies program, and the new social studies all made inroads in classroom practice in some schools and with some teachers. However, in each case, reforms met limited success because the reformers underestimated the persistence of the grammar of schooling, the basic aspects of schools, classrooms, and teaching that seem to defy change and to deflect attempts at reform. Unfortunately, the grammar of social studies has meant the persistence of low level learning emphasizing textbooks, teacher talk, and memorization.

What can make a difference in the future? Deep and sustained reflection on the purposes of social studies could make a difference. As Tyack and Cuban note, we could "negotiate a common ground of purpose." Another possibility, a more vigorous and long-term teacher education with focus on both purpose and practice over the first seven to ten years of a teacher's professional practice, followed by continuing professional development.

The key question haunting social studies remains the issue of its definition, and of the vision and approaches to the field that will be practiced in schools. For meaningful resolution, the struggles over social studies deserve a full and complete airing, in a public forum, in an effort to advance forms of social studies practice that will contribute to the goal of meaningful learning. This might be undertaken in the hope that each educator and institution facing decisions on this most important of its functions can reach a rational, meaningful, and democratically developed decision on the approach to social studies that it will choose to embody in curricular programs.

Ramón López Facal
Professor de secundària i professor de Didàctica de les Ciències Socials de la Universidad de Santiago de Compostela.

Los problemas de candente actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales

Se presentan algunas líneas de trabajo sobre determinados conflictos sociales que, en ciertos momentos se convierten en problemas de candente actualidad y la manera de incorporarlos en las aulas a la enseñanza de las ciencias sociales. Se empieza por justificar la pertinencia de los problemas candentes como contenidos educativos relevantes y su pertinencia o no para la educación social para, posteriormente tratar el cómo y cuando tenerlos presentes durante un curso escolar para tratar a continuación del dilema más complejo: la neutralidad del profesor en este tipo de debates. Se concluye mencionando algunos experiencias sobre este tipo de situaciones escolares.

1. Importan más las finalidades que los contenidos

La escuela democrática tiene que serlo en primer lugar en sus fines. Las profesoras y profesores que asumen este punto de partida convierten en objeto de reflexión lo que para otros no es más que una herramienta. La preocupación no puede ser si se podrá completar "el programa", o los contenidos que figuran en el libro de texto, sino saber si los contenidos que se han seleccionado, las actividades diseñadas y desarrolladas están contribuyendo o no a la formación integral del alumnado. Tenemos que dudar de lo que hacemos mientras lo estamos haciendo para ser capaces de adaptar o modificar nuestra programación, aquello que habíamos pensado antes de tener otros datos fundamentales: lo que viven, piensan y sienten los y las estudiantes respecto a problemas que a veces no siempre se pueden prever.

Es necesario atreverse a alterar las programaciones para incorporar a las aulas todo aquello que consideremos que es mejor para la formación. Siempre que lo realicemos con argumentos racionales y razonables estaremos cumpliendo de manera más rigurosa y honesta con la tarea que nos encomienda la sociedad que si nos limitamos a la rutina de trasladar a las aulas unos contenidos formales con los que alguien, en algún momento pasado, ha imaginado que serían los más adecuados.

Lo importante son las finalidades y a ellas debemos subordinar los contenidos.

2. Problemas sociales candentes

Los temas candentes son aquellos que generan conflicto, opiniones contrapuestas, debate, enfrentamiento social. Algunos son trágicos e inesperados, como un atentado terrorista, un desastre ecológico, o una catástrofe humana como el terremoto de Haití. degraciadamente no suelen abundar acontecimientos inesperados de carácter positivo. Pero no siempre son inesperados. Los hay que casi se pueden prever aunque adquieren el carácter de candentes en torno a algún acontecimiento que atrae la atención informativa de los medios y los pone de actualidad como, por ejemplo, una explosión de xenofobia que descubre la fractura social existente en torno a la inmigración. O una hambruna especialmente aguda, o el éxodo de decenas de miles de personas huyendo de una guerra o de un genocidio planificado.

3. Cuándo y cómo debatir problemas candentes

Cualquier programación didáctica de 3º o 4º de ESO puede y debe prever el estudio de algún tema socialmente conflictivo, como por ejemplo, la inmigración en España y en nuestro entorno más próximo; el desempleo; o las implicaciones sociales y económicas de la evolución demográfica española (pensiones, servicios sociales, inmigración…).

Otro tipo de temas tendremos que incorporarlos cuando estalleel conflicto o se plentee el problema, modificando la programación inicial.

Cualquier tema candente de actualidad puede servirnos para favorecer dos tipos de compentencias: las relacionadas con el tratamiento de la información (búsqueda, selección, análisis, valoración, comunicación) y las relacionadas con la capacidad de argumentar y debatir con otros.

Los debates sobre temas en el que existen opiniones contrapuestas son enriquecedores, aunque no exentos de problemas.

4. El profesorado y los temas candentes en el aula

Participar en debates implica saber gestionar emociones y no todos los profesores son capaces de debatir temas conflictivos con sus alumnas y alumnos. Siguiendo a Kelly (1986) y a Simmoneaux (2007) podemos identificar cuatro actitudes entre el profesorado: neutralidad excluyente, parcialidad excluyente, imparcialidad neutral e imparcialidad comprometida.

En el primer caso creen que se debe evitar debatir en el aula temas comprometidos, porque el profesor debe ser absolutamente neutral y no debe influir en el alumnado con sus opiniones. Asumen concepciones positivistas que han sido ampliamente criticadas desde hace tiempo.

Los que adoptan una actitud de parcialidad excluyente tratan de que sus alumnas adopten un determinado punto de vista sobre un tema comprometido proporcionándoles sus propios valores como certezas. El adoctrinamiento ideológico no es aceptable y suele provocar rechazo.

En la tercera categoría situamos a los profesores que opinan que sus alumnos deben participar en debates para formarse como ciudadanos, pero que el profesor debe mantenerse al margen para no influir en ellos. Essta posición tiende a ignorar que la falta de neutralidad se origina con la mera selección del tema de debate, los datos que se aportan o la distribución de roles.

Y por último, estarían los profesores que adoptan una parcialidad comprometida, que como señala Simmoneaux puede parecer paradójico, y son aquellos que exponen sus puntos de vista sobre temas socialmente conflictivos al tiempo que promueven el análisis de otros puntos de vista y se anima a que los estudiantes sostengan opiniones diferentes, cuestionando las del profesor sin temor a ser sancioandos por ello. Coincidido co Kelly y Simmoneaux en que esta posición es la más honesta desde el punto de vista ético, y la que en mayor medida puede contribuir al desarrollo de capacidades críticas entre los alumnos.

5. Recordando algunas experiencias escolares sobre cuestiones candentes

5.1. El Prestige

5.2. La guerra de Irak

5.3. El terrorismo político

5.5. Aminaitu Haidar y el conflicto del Sahara

Comunicacions

Experiències

Margarida Garrigó
CEIP Viladecavalls

Qüestions socialment vives a l'escola: una experiència a l'educació primària fent ràdio

Presentem una experiència de treball a l'educació primària per formar, entre altres aspectes, en la comunicació i en la convivència. D'una banda és una experiència de tècniques de comunicació (fotografia, documentals i sobretot ràdio), on hem descobert la potencialitat del treball cooperatiu, així com les capacitats de l'alumnat per apropar-se a la informació, d'una manera estructurada i argumentada. D'altra banda, i no menys important, és una experiència on les qüestions socials actuals entren a l'escola i formen part de les seves experiències i dels seus aprenentatges.

L'escola de primària Rosella es troba en el casc urbà de Viladecavalls, poble situat a l'extrem oest del Vallès Occidental, amb una població d'uns 7200 habitants. El poble creix amb famílies que arriben de l'àrea metropolitana de Barcelona. Ara per ara, el nombre d'immigrants d'origen estranger no és encara significatiu.

Els alumnes que venen al CEIP Rosella provenen del mateix poble i de les urbanitzacions escampades pel terme municipal. No hi ha cap més escola al casc urbà del poble. La majoria són famílies que treballen en el sector de serveis (comerciants, mestres, informàtics, bombers, mitjans de comunicació, sanitat, administratius...).

És una escola de dues línies, amb alguns cursos amb tres línies, tenim uns 480 alumnes i un claustre de 32 professors. El 60% del claustre fa més de 3 anys que treballa al Rosella.

Des de fa uns quants cursos ens vam plantejar incorporar en el currículum, de forma sistemàtica, el treball en projectes de comunicació. Obrir les portes a l'educació en comunicació audiovisual amb la clara intenció de desenvolupar les capacitats i habilitats necessàries per comunicar, comprendre les informacions i construir els coneixements.

En aquests projectes hi cap el camí cap a l'adquisició de les competències bàsiques, el coneixement dels mitjans d'informació, les habilitats en l'ús dels mitjans tecnològics, l'ús i el domini progressiu del llenguatge. També, comprendre la realitat social, i aprendre a mantenir una actitud constructiva, solidaria i responsable.

Les competències personals hi entren de ple. El projecte ens porta a aprendre com encarar les habilitats socials per a relacionar-se, dialogar i negociar, a treballar de manera cooperativa. Avancem en l'adquisició d' habilitats i actituds relacionades amb la confiança, l'empatia, l'esperit de superació i les habilitats pel diàleg, la resolució de conflictes i la cooperació.

Hem fet documentals sobre el nostre entorn natural i social, reportatges fotogràfics i, des de fa dos anys, la ràdio és el mitjà que ens acosta a conèixer i interpretar el món, a tractar qüestions socialment vives i assolir habilitats per participar en la nostra comunitat educativa, per entendre els problemes socials, per practicar normes de convivència d'acord amb els valors democràtics.

En aquesta experiència intentarem explicar com fem ràdio al Rosella, quina organització ens cal a l'escola i a la classe per aprofitar un mitjà de comunicació potent i actual, present a la vida de les persones. També, com s'organitza el grup per poder fer un programa de ràdio, quins objectius es proposa, com construeix mica en mica un projecte on els temes van de la concreció, de les vivències, a la necessitat de buscar informació, de classificar-la, ordenar-la i fer una síntesi que ajudi a fer una exposició clara, així com conversar amb experts per reflexionar sobre el món que ens envolta.

Aquesta experiència ens ha permès construir amb l'alumnat aprenentatges sobre situacions socials del nostre entorn o problemes d'actualitat. També ha permès l'alumnat aprendre a fer preguntes, bones preguntes, en entrevistes a persones conegudes o reconegudes, sobre qüestions socials, sobre el seu passat i el seu present.

Presentem una experiència dels alumnes de cicle mitjà i superior de l'escola que van voler parlar amb els professionals del món de la comunicació, per tractar amb ells, cara a cara, sobre un grapat de problemes socials. Hem pogut viure programes fets pels alumnes on surten els problemes latents a la societat com les qüestions mediambientals, la pau, la pobresa o la solidaritat.

Jordi Nomen i Josep Ortega
Professors de secundària, Escola Sadako, Barcelona

Vivim els barris de barcelona

El crèdit de Síntesi de l'Escola Sadako, "Vivim els Barris de Barcelona" s'emmarca en el curs d'ESO-3. Té per objectius que l'alumnat descobreixi un barri de Barcelona i elabori una proposta de millora del mateix per presentar-la al registre de l'Ajuntament de la Ciutat. Al mateix temps, es demana que es dissenyi un escenari de futur sobre com seria finalment el barri d'aquí a 50 anys.

Dins la perspectiva que la joventut, avui dia, ha de jugar un paper cada cop més rellevant en el seu rol de ciutadania activa i participativa, s'anima a que l'estudi i el coneixement del barri siguin eines d'una actitud transformadora i crítica, fonamentada necessàriament en el coneixement a través del contacte amb la gent que hi viu, mitjançant enquestes i alguna entrevista a una persona d'una institució socialment rellevant del barri.

Com a activitat prèvia del crèdit, es demana als nois i noies que classifiquin uns barris- model atribuint-los característiques que fan referència a carrers, edificacions, activitats econòmiques, composició social de la població i vies de comunicació.

En aquest sentit, el crèdit s'articula al voltant d'una sortida, prèviament preparada pel tutor del grup, en que l'alumnat coneixerà la tipologia de barri tant des d'un punt de vista econòmic com social. De retorn a Escola, hauran d'organitzar-se de forma cooperativa per presentar un plànol amb els elements més significatius del barri (límits, transports, mercats, infraestructures sanitàries...) així com un dossier que recollirà elements heterogenis entre els que destaquen les enquestes (per conèixer l'opinió i les opcions de millora del barri) així com l'entrevista a una persona socialment rellevant del mateix.

Tant el plànol com el dossier serviran de suport per fer una presentació del barri per als seus companys de curs, en que insistiran en propostes de millora i futur per al barri.

Tancarà el crèdit la presentació de les propostes de millora del barri al registre de l'Ajuntament de Barcelona per a la creació d'una fórmula d'aprenentatge- servei.

A continuació segueix el document que es lliura als alumnes com a pauta, donat que permet fer-se una idea molt aproximada dels continguts.

Creiem que resulta una vivència important i enriquidora, la implicació per part dels nostres alumnes en la transformació i millora – previ el coneixement- dels barris de la seva ciutat.

Les idees clau són:

- Descoberta d'un barri de Barcelona.
- Elaboració d'una proposta de millora per a aquest barri.
- Presentació de la proposta de millora, amb suport visual (fotografies,vídeos, plànols...) a l'Ajuntament de Barcelona.

El treball a realitzar és:

- El plànol del barri

- El dossier d'activitats
- Les enquestes
- Les entrevistes
- La presentació oral

PROPOSTA DE FUTUR DEL BARRI

Caldria fer dues activitats:

1. Proposta de millora a curt termini: Cada grup haurà de presentar una proposta de millora del barri , introduint aquells elements que caldria reformar, amb un suport visual i una bona argumentació (basada en el coneixement final del barri, les entrevistes i les enquestes...).

Aquesta proposta de millora acabaria concretant-se en la presentació de la mateixa a l'Ajuntament de Barcelona.

2. Simulació del barri a llarg termini: Cada grup haurà d'imaginar com podria ser el barri estudiat d'aquí a 50 anys. Caldrà observar els següents aspectes (cal acompanyar-lo d'imatges, dibuixos , plànols...):

a. Circulació.
b. Transport públic
c. Seguretat
d. Recollida d'escombreries
e. Enllumenat públic
f. Espais verds
g. Mercats

Santi Lugo i Miquel Rocasalbas

Professors d'Història i Geografia d'Educació Secundària

Conflicte i alteritat, qüestions socialment vives i pràctica compartida: amplitud versus profunditat.

Conflicte i alteritat.

La utilització del conflicte permet practicar el diàleg i la negociació a l'aula i més en un context de conflicte obert o guerra. Entenem la guerra com a evitable però estesa en el que s'ha anomenat cultura de la violència. La pau no és només l'absència de guerra sinó l'assoliment d'un màxim de justícia. La guerra no significa sempre el tancament dels conflictes sinó en molts casos la latència dels mateixos.

El fet de passar de l'empatia a l'alteritat no és una pràctica gaire habitual per limitacions curriculars òbvies. L'alumnat no està habituat a la pràctica reflexiva en història i geografia i creiem que el treball del conflicte a través de l'alteritat podria modificar aquesta tendència.

El potencial didàctic del conflicte es basa sobretot en la possibilitat de treballar-ne els precedents (motivació), l'estat de la qüestió (situació) i valoracions futures (resolució).

L'activitat Israel i Palestina: un conflicte, dues mirades la varem plantejar compartida i es va desenvolupar en tres temps: preparació de la jornada a l'aula, la trobada dels dos instituts participants i la valoració de la mateixa a l'institut d'origen. La preparació de la jornada va consistir en l'elaboració d'un discurs partidista inconscient per part de cada centre, és a dir, dues mirades sobre un mateix conflicte. L'alumnat d'un centre defensava la visió palestina sobre tres moments històrics (Els orígens, Al Nakba, Primera Intifada) i els de l'altre la visió israeliana (Els orígens, La Guerra de la Independència, Primera Intifada) prenent ambdues com l'ortodòxia a partir del material de base†. La jornada es va estructurar a partir de taules de debat en grups confrontats i estenent el propi debat al públic. A mesura que avançava el debat l'alumnat dubtava de la veracitat de la seva pròpia versió i assumia elements discursius de l'altre. A partir de les conclusions elaborades pels propis alumnes i després de la seva pròpia coavaluació, van reflexionar, a l'aula d'origen, sobre el procés d'aprenentatge viscut destacant-ne l'excepcionalitat i la profunditat.

Qüestions socialment vives (QSV) i la pràctica compartida.

Entenem la pràctica compartida com una estratègia possibilitadora inter pares ja que s'abandonen els rols habituals i, gràcies a la solemnitat de l'ocasió, l'alumnat es motiva. La pràctica compartida no s'ha de limitar a la realització d'una activitat sinó que ha d'incloure una reflexió sobre el contingut, sobre l'aprenentatge i la relació dels alumnes amb les ciències referents.

† PRIME PROJECT (2005) *Història de l'altre. Israel i Palestina: un conflicte, dues mirades.* Barcelona. Intermón-Oxfam.

El tractament de les QSV estimula l'interès de l'alumnat i fa créixer la consciència col·lectiva i individual, base de l'educació per a la ciutadania. Aquest estímul pot desenvolupar la seva capacitat crítica dirigida a la interpretació del fet social canviant, partint d'allò proper ja sigui a nivell mediàtic o geogràfic amb l'intent de defugir dels llocs comuns.

Amplitud versus profunditat.

Creiem que l'alumnat vol saber i entendre el món en què vivim a retruc, moltes vegades, dels mitjans de comunicació i creiem que ha de poder convertir l'excés d'informació en coneixement. En general l'error és mal vist, la qual cosa ens porta a la seva penalització, fins i tot en el món acadèmic. Molts dels nostres alumnes se senten més còmodes en la reproducció que en la creació i recreació de continguts, on la possibilitat d'error augmenta.

El debat va ser l'element central de la pràctica compartida, però no n'era la finalitat. Més aviat era el medi per arribar a la profunditat en el pensament històric. Som conscients que la pràctica aprofundida impossibilita la realització de curricula extensos, però que la formació en el treball geogràfic i històric augmenta la competència social de l'alumnat participant.

Comunicacions

Recerques

Marta Castañeda Meneses
Universidad de Playa Ancha, Valparaiso, Chile
Becaria Fundación Carolina

Bicentenario de las independencias: el problema de la reproducción de estereotipos en la enseñanza de la historia.

En el período en que las gestas libertarias adquieren realce en Latinoamérica, en un espacio social en que el concepto del Bicentenario aparece como lazo de comunión en la realidad de la América Morena, cabe volver la mirada al inicio de este proceso que relacionó indefectiblemente España y América. Es por ello, que en el contexto del Bicentenario de la Independencia de Chile, teniendo como objeto de estudio textos escolares de Chile y España, en particular de la Comunidad Autónoma de Cataluña, se aborda El Descubrimiento de América como contenido en la Educación Primaria.

La revisión de los referentes teóricos permite establecer que el Descubrimiento de América ha sido abordado desde diferentes perspectivas, principalmente asociadas a las interpretaciones que se hacen del hecho histórico, entre otras se puede mencionar Carretero y González 2008, Carretero, Jacott y López Manjón, 1995, Carretero y Voss, 2004, Ambles Rey, 2009.

Para este estudio el objetivo general se centra en Contrastar las representaciones de los libros de texto de Educación Primaria en Chile y España sobre el Descubrimiento de América.

Los libros de textos con los que se realiza este análisis son cuatro, dos para cada realidad, respondiendo a un espectro temporal amplio, que busca objetivar la mirada de análisis, los que corresponden a las siguientes editoriales Grup Promotor Santillana, Barcelona; Vicens Vives, Barcelona, Editorial Santillana del Pacífico, Editorial SM, las dos últimas publicaciones chilenas.

Para los efectos de este estudio por Descubrimiento de América se entenderá el período histórico que bajo este título es abordado en los libros de texto analizados, que se inicia con la llegada de Cristóbal Colón a un nuevo continente y que continuará con los procesos de descubrimiento y conquista hispana en el mismo.

En primer término se analizan los títulos, extensión utilizada en el abordaje del contenido, contenidos comunes y su tratamiento, considerando, entre otros la figura de Colón, y las representaciones emergentes de América y Europa. En este contexto es posible constatar como desde los títulos utilizados se reconoce la mirada del "descubridor" por sobre el "descubierto" en la mirada catalana remplazadas por "dominador" y "dominado" o "conquistador" y "conquistado" en textos chilenos.

En relación la visión de América, aunque varían en enfoque y profundidad existen contenidos comunes asociados al continente americano, estos son las culturas originarias, aztecas e incas y en menor medida, se menciona al pueblo maya. Se observan en este tópico diferencias conceptuales que contraponen la mirada desde la conquista y la resistencia.

Respecto del Uso de Imágenes**,** se realiza una revisión tanto icónica como de contenido la que entre otros elementos permite caracterizar al conquistador español como el militar, que llega a un nuevo continente en busca de fama y fortuna, capaz de vencer las dificultades, en definitiva reconociendo la valía de su decisión de expedición a nuevas tierras, lo que no califica su actuar en las mismas. Por oposición la imagen del indígena americano es de campesino.

Respecto de los valores que se presentan implícitos en el contenido desarrollado estos se centran fundamentalmente en los relacionados con Conformación de Identidad Nacional y Aceptación de los Otros, relevándose en ellos la necesaria guía docente para un abordaje efectivo de la temática.

Desde el análisis de la mirada de los docentes se busca complementar la visión anterior, considerando la Utilización del Libro en la asignatura, emergiendo como categorías la contribución del texto al aprendizaje, la propuesta de actividades ofrecidas así como la relación con la función docente. Se revisan también Criterios de Elección del libro de texto, evaluando cuál consideran es el aprendizaje más importante que deben lograr alumnos y alumnas sobre el Descubrimiento de América.

En este aspecto se perciben diferencias entre los docentes, donde para la realidad chilena las categorías que emergen se relacionan con una Conciencia de la Transformación de la Realidad, esto es la transformación que significó para América la llegada de España al continente y viceversa, además de mencionarse el Origen de la realidad americana actual así como la contribución en el desarrollo de la identidad nacional y conocimientos conceptuales Sin embargo frente a la misma interrogante los docentes catalanes centran sus repuestas en una reproducción del temario del nivel, no priorizando un contenido o un aprendizaje frente al mismo.

Finalmente, en el contexto de las cuestiones socialmente vivas, en una lectura del Descubrimiento de América desde la costa de dos océanos; ante el objetivo planteado de contrastación entre los libros de texto, se desprende del análisis realizado como se mantienen los estereotipos, como la mirada se centra en conquistadores vencedores e indígenas vencidos, como se desconoce en la lectura hispana todo el dominio violento del proceso de conquista, al no brindar los textos antecedentes a los estudiantes, existiendo además una gran diferencia de cobertura y profundidad en el tratamiento del contenido.

Por otro lado, la lectura desde los docentes también muestra diferencias, aunque más sutiles, estas se centran en cuál es la importancia que le dan al contenido. Curiosamente se plantea una coincidencia entre los docentes catalanes al no priorizar los maestros algún aspecto, sino en reiterar en sus respuestas los contenidos planteados en el texto escolar.

La epopeya del Descubrimiento de América, sigue deparando después de más da quinientos años nuevos desafíos, en una sociedad globalizada, en una América del Bicentenario, en un espacio en que niños y niñas del siglo XXI aprenden mediados por los libros de texto matices de una historia común.

Carles Anguera
Programa de Doctorat de Didàctica de les Ciències Socials. UAB. Mestre al CEIP Josep Orriols i Roca. Moià.

Una investigació sobre les representacions del "futur" en l'alumnat d'educació secundària

La investigació

Aquesta recerca pretén conèixer les representacions que l'alumnat de l'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya té sobre el futur, i a partir d'aquestes poder dissenyar propostes de seqüències didàctiques per millorar l'ensenyament.

La investigació s'ha realitzat en tres fases: en la primera es van analitzar les investigacions existents sobre el futur i es va elaborar un mapa conceptual que mostrés els conceptes a indagar; en la segona fase s'han analitzat les representacions de l'alumnat de 3r d'ESO d'un institut de Catalunya, les dades s'han obtingut a partir d'un qüestionari, d'entrevistes individuals i de grups focals; finalment la tercera fase, en procés, és en la qual s'elaboraran les propostes de seqüències formatives.

El per què de la investigació

Aquesta recerca neix a partir d'una manera determinada d'entendre les ciències socials, que autors com Benejam i Pagès (1997) ens han proposat des de fa molts anys, educar a l'alumnat per tal de què es converteixin en ciutadans actius, responsables i amb uns valors, capaços de contribuir al desenvolupament i al benestar de la societat en la qual viuen, condicions que resulta indispensable per l'educació de la ciutadania en països democràtics.

Partint d'aquesta perspectiva de la disciplina, veiem que el fet de treballar el futur és una idea bàsica de l'educació, un dels seus puntals, per no dir el puntal, Toffler (1974) ho plantejava de la següent manera: «*All education springs from images of the future and all education creates images of the future. Thus all education, wehter so intended or not, is a preparation for the future*». Per tant, quan parlem de la necessitat d'una educació per al futur, l'únic que es proposa és fer tangible un dels objectius de les ciències socials i de l'educació en general.

La majoria d'aportacions que s'han fet sobre l'educació per al futur provenen del món anglosaxó, David Hicks (2006) n'és un dels avaladors més coneguts, ell mateix ens llista tots els elements que es treballen en el moment en què comencem a educar per al futur, aquests són: la motivació de l'alumnat; l'anticipació al canvi; el pensament crític; la clarificació de valors; la presa de decisions; la imaginació creativa; la visió d'un món millor i la ciutadania responsable.

És doncs gràcies a la manera de concebre l'educació, com a una eina clau pel canvi, que l'educació per al futur cobra sentit i força.

Alguns resultats i conclusions de la present investigació

Els resultats de la recerca han estat molt extensos i variats, és per això que segons el seu caràcter i naturalesa han estat englobats entorn a set blocs diferents, que engloben des de les relacions que estableix l'alumnat entre passat, present i futur; les representacions que té aquest sobre el

futur; com a partir dels problemes socials els alumnes pensen el futur; fins a com s'imaginen quan tinguin trenta-cinc i seixanta anys.

Algunes de les conclusions que s'han pogut extreure són:

- L'alumnat pensa que el passat l' influencia positivament en la seva manera de ser i viure, ja que sempre hi és present, així com també que serveix per aprendre en relació al que fem en el present.
- La majoria de l'alumnat concep la història com una línia que va d'un extrem a l'altre, amb una lògica determinista, i que el futur seguirà igual, amb la mateixa idea evolutiva ingènua.
- L'alumnat té consciència dels diferents problemes del món i mostra una predisposició a mantenir un compromís per tal de solucionar-los; tot i això, es troba amb una manca d'espai a l'institut a l'hora de debatre sobre aquests problemes o d'expressar les seves opinions.
- Quan se li dóna la possibilitat de prendre decisions sobre el futur, la majoria de l'alumnat pensa el futur com a quelcom que un mateix pot construir, com a propi i obert. Això entra en contradicció amb els seus conceptes i idees sobre el futur, ja que són en la seva majoria de caire tecnològic i pessimista.

Els resultats dels diferents aspectes que s'han investigat han permès establir quatre tipologies diferents d'alumnat en relació al futur. Aquestes són:

a) la d'un alumnat continuista, que s'imagina un futur molt similar al model de vida actual;

b) un alumnat pessimista, per al qual el futur serà molt pitjor que a l'actualitat;

c) un alumnat amb una visió del futur molt tecnificada;

d) i finalment, i també el més minoritari, un alumnat transformador, en què considera que és possible un món més sostenible, just, amb un sistema econòmic diferent.

Consideracions a tenir en compte

Cal tenir present que els resultats exposats no representen el total del què s'ha obtingut en la investigació, ni tampoc són generalitzables al conjunt de l'alumnat d'ESO de Catalunya, però sí que poden ajudar a comprendre millor les representacions socials de l'alumnat, la complexitat de l'educació per al futur i els diferents àmbits a què fa referència.

Aquests resultats proporcionen elements per pensar el disseny d'estratègies que permetin fer de l'educació per al futur quelcom essencial en l'ensenyament de les ciències socials, des d'una perspectiva crítica i transformadora, per formar un alumnat actiu i compromès, que ajudi a construir un món millor.

Bibliografia bàsica

- Hicks, David W. (2006) *Lessons for the future, the missing dimension in education*. Oxford. Trafford Publishing.

- Hicks, D. & Holden, C (2007) "Remembering the future: what do children think?" dins de: *Environmental Education Research*, Volume 13 Issue 4. Routledge.

- Hicks, D.; Slaughter, R. (1998): *Futures Education: World Yearbook of Education 1998.* London: Kogan Page (World Yearbook of Education).

- Whitaker, Patrick (1997) *Primary schools and the future*. Open University Press. Buckingham.

Gustavo Alonso González Valencia
Departament de Didàctica de les Ciències Socials-Universitat Autònoma de Barcelona
gustavo.gonzalez@uab.cat

La enseñanza de la democracia como una cuestión social relevante en el presente de Colombia: realidades y esperanzas[‡]

La enseñanza de la democracia en Colombia es tan antigua como la república misma (si se toma como referencia la independencia en 1819 de la corona española). Después de casi 200 años, los principios que la sustentan no se reflejan de manera plena para todos los habitantes del país, lo que se evidencia en la constante violación a los derechos humanos, la desigualdad social, la concentración de la riqueza y las cuestionables prácticas políticas, entre otros.

En un contexto con las características mencionadas, la educación para la democracia y los diferentes aspectos que la rodean, se encuentra justificada, porque ésta no es un hecho alcanzado, sino un objetivo por alcanzar. Para la sociedad colombiana la democracia aparece como una idea abstracta, que se sabe que existe, pero también es inteligible, poco concreta y que en sus prácticas cotidianas la hacen sentir como una búsqueda. En este escenario la enseñanza de la democracia desde las Ciencias Sociales aparece como cuestión social relevante y urgente.

Para el sistema educativo colombiano la configuración de la democracia y su consolidación aparecen como un propósito central. Las diferentes disposiciones legales (Constitución Nacional, Ley General de Educación, Plan Decenal de Educación, entre otros) plantean de manera explícita la necesidad de contribuir a la consolidación de una cultura democrática en el país.

Según la Ley General de Educación (1995), en la enseñanza secundaria obligatoria una de sus áreas fundamentales es la de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia. En el bachillerato se le agregan los componentes de Ciencias Económicas y Políticas.

El currículo de Ciencias Sociales se encuentra definido por estándares (2004), que se encuentran agrupados en los siguientes 3 componentes:

- …me aproximo al conocimiento …como científico/a social
- …manejo conocimientos propios de las ciencias sociales:
    1. Relaciones con la historia y las culturas
    2. Relaciones espaciales
    3. Relaciones ético-políticas y ambientales
- …desarrollo compromisos personales y sociales

En las instituciones educativas de enseñanza secundaria, estos componentes se materializan de dos maneras:

1. Enseñanza de las Geografía y la Historia

[‡] Esta comunicación forma parte de una investigación realizada con el apoyo de la Universitat Autònoma de Barcelona.

2. Enseñanza de las Ciencias Sociales integradas

En los estándares del área, los conceptos referidos a la democracia, la ciudadanía, la participación ciudadanas, etc. están presentes de manera transversal, pero como lo han mencionado diferentes autores (Pagès 1997, THORNTON, 1995) el currículo llega hasta donde el profesor lo permite con las decisiones que toma y las acciones que desarrolla. En este sentido lo que piensan y hacen los profesores definen en gran medida lo que sucede en las aulas de clase (Pagès, Santisteban y González Valencia, 2008).

¿Cómo abordar los aspectos referidos a la democracia y la ciudadanía en un contexto como el de Colombia? El conflicto colombiano no termina en el siglo XX, sino que se mantiene y transforma a partir de la presencia de nuevos actores (guerrillas que comercian con drogas ilícitas, carteles de narcotraficantes, etc.). En los estándares de las competencias existen referencias directas a la enseñanza de la democracia en el contexto colombiano, pero la presencia de los contenidos no significa su materialización en las prácticas docentes.

En el país, el profesor (en activo) de Ciencias Sociales por momentos es percibido como un "militante" de las luchas sociales (Castillo, et al, 2005), aspecto que le da un sentido ideológico y político a sus acciones. ¿Sucede lo mismo con los profesores de Ciencias Sociales en formación? Recientes indagaciones alrededor de este tema muestran cómo el sentido ideológico de las Ciencias Sociales se mantiene (al menos en lo enunciado), pero no se refleja en las prácticas docentes. Esto se refleja en la ruptura que se da entre los propósitos de las Ciencias Sociales, la elección de contenidos y las prácticas docentes iniciales.

Los estudiantes para profesor de Ciencias Sociales consideran que esta área debe formar ciudadanos y contribuir a la comprensión y transformación de las realidades sociales. En el momento de elegir los contenidos, éstos seleccionan aquellos que se pueden enmarcar en una perspectiva tradicional (p.e. enseñar biografías, periodos históricos, identidad nacional, etc.). En relación a las prácticas docentes, el futuro profesor se define como un interesado por el control, como una medida para que los estudiantes adquieran "disciplina". En un periodo de observación se pudo apreciar la coherencia entre la su definición de sus prácticas docentes y la realidad.

¿En la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales se incluyen aspectos que permitan abordar la enseñanza de la democracia en el contexto colombiano? En algunas experiencias de formación se halló la presencia de contenidos relacionados con el denominado periodo de "La Violencia" (que hace referencia al enfrentamiento armado entre los dos partidos políticos tradicionales durante la década de 1950) y la geopolítica internacional se aborda en menor medida los aspectos relacionados con los fenómenos sociales que persisten, como por ejemplo el desplazamiento, el narcotráfico, las narcoguerrillas, la desigualdad social, etc.

Las indagaciones sugieren que la presencia de una dimensión política en la formación del futuro profesor de Ciencias Sociales emerge más como un enunciado, que como una realidad. En la indagación por aspectos centrales de la enseñanza de la democracia, como son la misma noción de democracia y ciudadanía, se dan reflexiones que corresponden a un nivel instrumental (p.e. asociar la ciudadanía a la mayoría de edad, o la democracia como forma de gobierno).

La enseñanza de la democracia desde las Ciencias Sociales se mueve desde la militancia política de los maestros en ejercicio, que la asumen como algo vivo y relevante para que el país avance en la solución a sus diferentes problemas, pasando por la aparente ausencia de una dimensión política en un segmento de los futuros profesores. Parafraseando a García Márquez, Las realidades y esperanzas sugieren que una tarea central de la Ciencias Sociales en Colombia deben tratar de contribuir a construir el "… País próspero y justo que soñamos: al alcance de [todos].

Bibliografía

BENEJAM, P., et al (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. Horsori.

CASTILLO, E. et al, (2005). Los maestros de Ciencias Sociales. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

ESTÁNDARES EN COMPETENCIAS CIUDADANAS (enero 2010). Disponible en : http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115 de 1994 (enero 2010). Disponible en : http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a06.htm

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ VALENCIA, G. (2008). L'éducation politique des jeunes: une recherche en didactique des sciences sociales. Colloque International des Didactiques de l'histoire, de la Géographie et de l'éducation à la citoyenneté: Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques? IUFM de Nantes, 8 et 9 de décembre 2008.

THORNTON, S. J. (1992): *Lo que los profesores de materías sociales aportan a la clase*, en Boletín de Didáctica de las ciencias sociales, nº 5, pp. 67-74.

Jesús Granados
Unitat de Didàctica de les Ciències Socials, UAB

Insostenibilitats i oportunitats: fenòmens vius per treballar a l'aula de ciències socials

1. Crisi Insostenible

Un dels escassos punts de consens generalitzat entre científics naturals i científics socials és el de reconèixer que la diversa i heterogènia societat del nou mil·lenni està assaonada d'una crisi que és característica de la societat industrial i tecnològica i aquest model es considera avui com una opció inacceptable per al futur. L'escenari en el que ens trobem avui s'ha denominat de moltes maneres: mentre alguns l'anomenen *crisi sòcioambiental* (FOLCH, 1997), altres prefereixen parlar de *crisi civilitzatòria* (GONZÁLEZ DE MOLINA, 1994) o de *canvi global* (BOADA i SAURÍ, 2002). En xinès, la paraula *crisi* es representa pels signes de perill i d'oportunitat. Si bé estem davant d'un escenari incert i de canvi global, aquesta situació que travessem s'ha de contemplar com una oportunitat, i hem de veure el segle XXI com el segle del desenvolupament sostenible (UICN, 2006), una època de transició excitant, on l'inesperat sigui la nostra esperança.

2. Canvi de perspectiva

EINSTEIN va afirmar que cap problema es pot solucionar des de la mateixa consciència que l'ha creat. Així, les solucions a aquesta crisi precisen un canvi de mentalitat: hem d'aprendre a veure el món des d'una altra perspectiva i amb una altra predisposició que possibiliti la sostenibilitat (BONNETT, 2002). La sostenibilitat sorgeix com la capacitat de les societats per tractar els fenòmens, resoldre problemes i crear a partir de les oportunitats. La sostenibilitat és sempre una qüestió de compromís actiu per trobar respostes tenint en compte els costos i els beneficis. La sostenibilitat assumeix que no hi ha una resposta a llarg termini, és com un joc en el qual podem perdre, però mai podrem guanyar de manera definitiva, perquè la sostenibilitat és tenir l'habilitat de mantenir-se jugant amb els altres. Per això és necessari una ciutadania sostenible preparada per a pensar críticament i de forma creativa per entendre tant les magnituds dels fenòmens com les decisions a efectuar per crear un futur més decent i humà (DOBSON i BELL, 2006).

3. Aprendre per a la sostenibilitat

L'aprenentatge és la clau per a crear un món més sostenible i en pau; això pressuposa que l'Educació està íntimament relacionada amb la consecució de la sostenibilitat (McKEOWN, 2002). Convencionalment, l'Educació s'entén com la preparació per a la vida, la realització personal i com a element essencial per al progrés i el canvi social d'acord amb les necessitats canviants (CHITTY, 2002). Així, l'Educació sempre s'ha vist com a positiva per a l'avenç de les persones i de la societat, així com un element clau per a la resolució dels problemes sòcioambientals (HAUBRICH, 2007). ORR (2004) planteja, en canvi, que sense unes precaucions l'Educació pot equipar les persones per a esdevenir vàndals més efectius de la Terra. És a dir, ens planteja l'educació que s'ha vingut fent fins avui com un possible problema donats els resultats. D'aquesta manera, sembla que el que cal és un nou tipus d'educació. En paraules de STERLING (2006), *"Hi*

ha la necessitat de reaprendre a gran escala: és necessària una gran metamorfosi de molts dels nostres patrons educatius i de les maneres de com aprenem i construïm coneixement".

L'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS) ha aparegut com a paradigma per a la revisió i la reorientació de l'Educació actual. L'EDS tracta sobre noves maneres de conèixer i aprendre a ser humà d'una forma diferent a la que coneixem avui. Aquesta educació ha de contribuir a la sostenibilitat de la integritat de la persona (és a dir, de l'esperit, el cor, el cap i les mans, segons STERLING, 2001). D'acord amb DEWEY i la tradició reconstruccionista en educació, en moltes ocasions no és suficient fer les coses d'acord amb el costum i els hàbits (és a dir, reproduir el sistema social existent) sinó que són necessàries noves respostes. Si hem d'imaginar noves formes de viure i actuar, hem de tenir la capacitat d'avaluar i provocar el canvi social (FIEN, 2005), perquè aconseguir amb èxit un desenvolupament sostenible exigeix els següents principis :

- Ser conscient del desafiament
- Exercir accions de forma voluntària
- Tenir la responsabilitat col·lectiva i formar un partenariat constructiu
- Creure en la dignitat de tots els éssers humans, sense excepció

Aquests principis per a la realització d'un desenvolupament humà durador enunciats a la Cimera Mundial per al Desenvolupament Sostenible de Johannesburg de 2002 impliquen uns aprenentatges que, en la seva major part, es corresponen amb els quatre pilars de l'Educació destacats a l'*Informe Delors* (DELORS,1996): aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts, aprendre a ser. La UNESCO (2008), en el marc de la Dècada per a l'EDS (2005-2014), ha afegit un cinquè pilar: aprendre a transformar-se un mateix i la societat.

Per a SCOTT i GOUGH (2003) aprendre per a la sostenibilitat és aprendre sobre com generem prou riquesa per a gaudir d'una bona qualitat de vida; com ens organitzem socialment per a que aquesta qualitat de vida sigui disponible per a tothom; i com fem tot això de forma que protegim el nostre fràgil entorn natural. És una qüestió d'aprendre sobre economia, societat i medi ambient i com aquestes esferes s'interrelacionen, i és una aprenentatge sobre la perspectiva temporal i el futur.

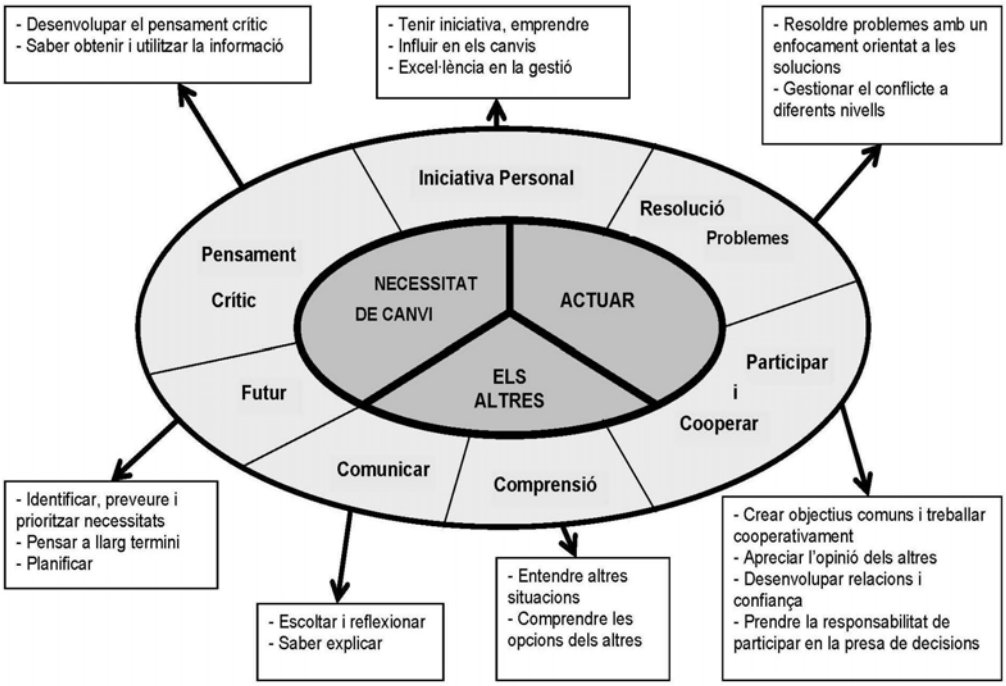
4. Ensenyar geografia per a crear un món millor

La insostenibilitat es manifesta de moltes maneres i genera conflictes socioambientals que ens preocupen i que necessiten solucions urgents que cal contextualitzar, ja que tenen una forma diferent segons les peculiaritats ambientals, econòmiques i culturals de cada lloc i a cada moment. Tots aquests fenòmens tenen una dimensió espacial (HAUBRICH (2007), el que els converteix en temes susceptibles de ser treballats a les classes de geografia. REINFRIED, S., SCHLEICHER, Y. i REMPFLER, A. (2007) proposen tractar aquests temes rellevants del món actual a partir de considerar els conflictes actuals, socialment vius i urgents, que resulten de les interrelacions del medi ambient, la societat i l'economia, tot mantenint l'equilibri, és a dir, cal treballar temes diferents, multidimensionals i des de perspectives diverses que mostrin els interessos dels diferents actors implicats. La *Taula 1* presenta els temes relacionats amb el desenvolupament sostenible que els organismes oficials estableixen que són els més rellevants a l'actualitat (manifestats en els sistemes d'indicadors de sostenibilitat establerts i en les polítiques implementades). Aquest instrument ens pot resultar útil al professorat a l'hora de triar qüestions sòcioambientalment vives i l'escala o escales en les que poden ser tractades o treballades a l'aula. La finalitat de l'ensenyament de la geografia per a la sostenibilitat però, no ha de ser només conèixer problemes: cal treballar per saber detectar les oportunitats que el nostre context posa al nostre abast i que poden ser motiu per proposar iniciatives creatives que aportin millores a la

nostra localitat o entorn proper. Ara bé, tant els problemes d'insostenibilitat com les oportunitats han de servir com a mitjà per a desenvolupar les habilitats i competències necessàries per a actuar de forma sostenible. HERREMANS i REID (2002), per exemple, suggereixen treballar la geografia per a la sostenibilitat d'una forma concreta i no de forma abstracta. Així, proposen per començar descrivint els fenòmens i conflictes en termes de les tres dimensions (medi ambient, societat i economia) i, després, millorar la situació en termes de sostenibilitat a partir d'accions concretes.

En el nostre cas, proposem un model metodològic que hem anomenat "*aprenentatge participatiu per a la responsabilitat, l'acció i el servei*" (GRANADOS, 2010). Aquest model recull elements de diferents enfocaments i metodologies de l'EDS com l'*Action Competence* (JENSEN i SCHNACK, 1997), l'Aprenentatge-servei (PUIG, BATLLE, BOSCH i PALOS, 2006), *Participative Learning* (REID, et al, 2008) i el *Learning based change for sustainability* (TILBURY, 2007). La metodologia es basa en aprendre de forma cooperativa amb la comunitat, on els diferents agents (administració local, famílies, escola i alumnes) treballen plegats per a trobar problemes d'insostenibilitat en la comunitat o per a crear oportunitats. Es tracta d'un aprenentatge participatiu per què tothom hi participa i pren part en les decisions que són sempre consensuades (tant en l'aprenentatge con en l'acció). Els fenòmens triats seran objecte d'estudi per part dels alumnes i el resultat del seu aprenentatge ha de constituir la resolució del problema o la creació d'una millora en la localitat. Així, els alumnes estaran donant un servei a la comunitat, aspecte clau en la concepció republicana de ciutadania sostenible. L'ús de les noves tecnologies en el procés d'aprenentatge (TIC-TAC) han de tenir un paper important ja que permet l'accés a la informació i el seu processament, i faciliten la interacció entre els participants, així com també cobra especial rellevància el treball de camp (CAPEL, 2010). Aquesta metodologia desenvolupa les habilitats que creiem imprescindibles per a la sostenibilitat i que apareixen al *Gràfic 1*:

Gràfic 1: Les habilitats pròpies de la ciutadania sostenible



Renato Gazmuri i Maria Isabel Toledo

Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la dictadura militar y la transición a la democracia en las aulas de secundaria en Santiago de Chile. (Concepciones de profesores y sus estudiantes sobre la historia, sobre la legitimidad de la historia reciente y el valor de su estudio")

En esta exposición se muestra una selección de datos relevantes para la didáctica de las ciencias sociales, obtenidos a partir de una encuesta sobre las concepciones de la historia, y acerca de la legitimidad de la historia reciente y el valor de su estudio. Esta encuesta contempló a profesores y a sus estudiantes de segundo año de educación media (correspondiente al décimo año de escolaridad con estudiantes que promedian los 16 años), quienes trabajaron la unidad "Régimen militar y transición a la democracia" en la ciudad de Santiago durante el año 2005 (al final de este resumen se encuentran las referencias metodológicas de esta encuesta).

Esta encuesta corresponde a la estrategia cuantitativa de un proyecto de investigación mayor; un estudio exploratorio sobre la enseñanza y el aprendizaje de la unidad referida a la dictadura militar y la transición a la democracia.[§]Junto con esto, la metodología de esta investigación contempló un análisis documental y "estructural de contenido" del currículum nacional y del programa de estudio, del que esta unidad forma parte. Además, una estrategia cualitativa consistente en la construcción de una tipología de profesores y el análisis etnográfico de casos.

La incorporación de la historia reciente y del presente –por tanto del golpe de estado y la violación a los derechos humanos–, en el currículum chileno se produjo en 1998, en pleno proceso de transición hacia la democracia, y suscitó un acalorado debate político e historiográfico en los medios de comunicación, sobre la plausibilidad y la conveniencia de enseñar la historia reciente en las aulas de secundaria. Este debate, que ha vuelto a reflotar a propósito de los recientes ajustes en el currículum chileno, ha prescindido de las opiniones de quienes protagonizan el proceso de enseñanza y aprendizaje- los profesores y sus estudiantes- y no ha tomado cuenta ningún tipo de información sobre lo que ocurre en las aulas. Es precisamente por lo anterior que se hacía urgente explorar las concepciones de profesores y estudiantes, así como aportar algunas luces de lo que ocurre en las salas de clases al trabajar esta unidad.

En primer lugar se realiza una caracterización de la muestra según los siguientes criterios:

- Distribución según la dependencia del establecimiento del docente: municipal, particular-subvencionado o particular pagado[**].
- Promedio de edad de los profesores según dependencia.

[§] Proyecto Fondecyt número 1060550, con la colaboración de UNESCO París, proyecto de investigación dirigido por la antropóloga María Isabel Toledo.

[**] En Chile los establecimientos educacionales se dividen en tres tipos de dependencia: **establecimientos municipales**, son los propiamentes públicos, su gestión está a cargo de de los municipios, pero se financia con recursos del Estado, y cubren aproximadamente el 45% de la matrícula. Los **particulares subencionados**, de propiedad y gestión privada, pero financiados con recursos del estado, los que se complementan en algunos casos con aportes de los padres, cubren aproximadamente el 45% de la matricula. Los **particulares-pagados**, de propiedad y gestión privada y que se financian con las mensualidades pagadas por los apoderados, cubren aproximadamente el 10% de la matrícula.

- Época en la recibió su formación inicial.
- Posición política declarada.

En relación a estos datos es importante señalar que en el caso chileno existe una relación muy estrecha entre la posición social de los estudiantes y el tipo de dependencia en que se escolarizan, así quienes provienen de sectores más vulnerables se educan en el sistema municipal, la clase media en los particular-subvencionados, y la elite en el sistema particular pagado. En ese sentido destaca que los profesores con mayor promedio de edad se concentren en los colegios municipales (48, 3%), mientras que el menor promedio se concentre en los particulares subvencionados (38,5). Eso se explica, en gran medida, por las condiciones laborales que ofrecen este tipo de establecimientos; quines trabajan en el sistema municipal si bien reciben menores ingresos cuentan con un estatuto de garantías laborales, mientras que en el sistema laboral subvencionado prima la flexibilidad e inestabilidad laboral.

Junto con eso, y en orden a contextualizar la a los profesores de la muestra, se destaca que la gran mayoría tuvo su formación inicial durante la dictadura (45%) –frente a un 14% que lo hizo antes, y un 37% que lo hizo después–, tiempo en el que primó una visión tradicional y esencialita frente a la historia, postura que se enmarcaba dentro de la doctrina de seguridad nacional. Asimismo, es significativo destacar que el grueso de los docentes sitúa su posición política en el centro izquierda del espectro.

Luego se muestran los datos relativos a las concepciones de profesores y sus estudiantes sobre la historia, la legitimidad de la historia reciente, y los propósitos de su enseñanza, según los siguientes criterios:

- Concepción de la historia en profesores y estudiantes (relato objetivo sobre el pasado o saber construido en base a interpretaciones subjetivas), y su desglose según dependencias.
- Temporalidad de la historia, según profesores y estudiantes.
- Propósito de la enseñanza de la historia, según profesores y estudiantes.
- Cruce entre concepción de la historia y el propósito de su enseñanza, según profesores.
- Ámbito de la historia privilegiado en el trabajo de la unidad, según profesores.
- Utilidad de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, según profesores y estudiantes.
- Legitimidad de la historia del presente e importancia de su enseñanza, según profesores.

Sobre estos datos lo más relevante es la distancia que se observa entre lo declarado por los docentes y lo que señalan sus propios alumnos. Mientras la mayoría de los docentes muestra concepciones más cercana a posiciones críticas, en sus estudiantes perviven concepciones tradicionales, lo que llama a analizar qué ocurre en las prácticas docentes que no logran trasmitir sus concepciones acerca de la historia y el valor de su estudio a sus propios alumnos. A modo de ejemplo, mientras 90% de los docentes declara que la historia es un saber construido en base a interpretaciones diversas, el 46% de los estudiantes cree que la historia es un relato objetivo sobre el pasado; mientras que el grueso de los profesores cree que la principal utilidad de la enseñanza de la historia es permitir a los estudiantes situarse en el mundo actual o analizar el presente desde su historicidad, la mayoría de sus estudiantes creen que su principal utilidad es ampliar su cultura general o conocer los hechos del pasado. Junto con eso los datos muestran un consenso prácticamente unánime por parte de los profesores (97%) sobre la legitimidad de la historia reciente como historiografía y sobre la necesidad de que sea tratado en las aulas, lo que llama a poner en su justa dimensión las posiciones políticas e historiográficas más conservadoras que abogan porque estos contenidos no formen parte del currículum nacional. En forma similar, los

datos muestran que los estudiantes se encuentran más motivados a estudiar la historia reciente que los períodos más pretéritos.

Otro dato muy relevante es una suerte de "desigualdad epistemológica" frente a la historia, según la dependencia en que estudian los alumnos. Así, mientras en los colegios particulares pagados, que como se señaló educan a la elite, el 64% de los estudiantes señalan que la historia es un saber construido en base a interpretaciones diversas y relativas, en los colegios municipales, que educan a los sectores más vulnerables, esa convicción alcanza sólo al 49%, mientras que el restante 51% sigue pensando que la historia es un relato objetivo sobre el pasado.

Finalmente, se expondrá una selección de datos que aportan algunas luces sobre lo que ocurre en las aulas, según los estudiantes:

Según los estudiantes, los recursos más usados en clases para el trabajo de esta unidad, fueron, primero, el libro de texto y en segundo lugar la proyección de documentales o videos. Recién en la cuarta opción aparece el uso de relatos historiográficos, y solo en la quinta opción el uso de testimonios, dato no menor considerando que se trata de una historia que quienes la vivieron, en su mayoría, se encuentran aún vivos. Asimismo, destaca que entre las actividades realizadas en la más recurrente haya sido escuchar el relato del profesor, mientras que la posibilidad de reinterpretar el período por parte de los propios estudiantes sea, por su parte, la opción menos señalada.

Otros datos a destacar, en este caso de carácter positivo, es que la gran mayoría de los estudiantes (82% entre las opciones posible y muy posible) señalan que en el desarrollo de esta unidad existió el espacio para dar sus propias opiniones, y que en la mayoría de los casos (75%) se vínculo esta unidad con el análisis del presente. Por otra parte, el 53% declara que al trabajar la unidad se produjeron debates y conflictos entre los estudiantes.

Por último cabe destacar que el 72% (sumando las opciones "me aporto" y "me aportó bastante") señala que el estudiar la historia de Chile, y en particular la historia reciente, fue un aporte para su formación como ciudadanos.

Muestra Ponderada

MUESTRA DE COLEGIOS (Zona urbana Región Metropolitana)		
	N	**%**
MUNICIPALES	45	17%
P. SUBVENCIONADOS	155	59%
P. PAGADOS	62	24%
TOTAL	**262**	**100%**

Professorat del projecte ARIE
Unitat de Didàctica de les Ciències Socials - UAB

Tres projectes i un model de recerca: com formar el pensament històric en l'alumnat d'educació secundària

Els projectes ARIE en Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona

En aquest treball presentem un model de recerca en didàctica de les ciències socials, construït a partir d'algunes investigacions realitzades pel grup de treball GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, 2009SGR468), de la Universitat Autònoma de Barcelona. La investigació a què farem referència ha estat realitzada en tres fases, al llarg de 5 anys i tres projectes de recerca finançats, sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la història[††]. Al llarg de la nostra experiència hem consolidat una manera d'investigar, on hi ha un diàleg constant entre la pràctica i la teoria, i on al costat de professors de ciències socials d'educació secundària compartim reflexions teòriques, disseny de materials i anàlisi crítica de l'experimentació a la pràctica. El nostre model pretén aportar elements de millora a la formació del pensament històric, a la formació del professorat i a la construcció d'una teoria sobre la investigació en didàctica de les ciències socials.

El nostre model de recerca té com a punt de partida una reflexió sobre què ha de ser la recerca sobre l'ensenyament de la història i de les ciències socials i, al mateix temps, com aquesta investigació aporta elements a la construcció d'una teoria sobre la didàctica de les ciències socials, els seus conceptes i els seus mètodes d'investigació. Jonnaert i Laurin (2005) consideren que hi ha dos tipus de recerca en didàctica. La que denominen "recherches de didactique" i la que bategen amb el nom de "recherches sur les didactiques". La primera està destinada a buscar respostes que permetin optimitzar, d'una manera o d'una altra, el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. La segona, per la seva banda, és un metadiscurs sobre la didàctica, una reflexió epistemològica o històrica sobre la pròpia didàctica i sobre els conceptes que utilitza. En aquest treball presentem una investigació que pretén ser tant "de" didàctica com "sobre" la didàctica.

Al llarg dels tres projectes de recerca sobre la formació del pensament històric en educació secundària, hem arribat a establir un model de recerca que es basa en tres aspectes fonamentals:

- La creació d'un model conceptual sobre la formació del pensament històric que ajudi a establir els conceptes de la recerca i, també, les propostes d'ensenyament.

- El treball conjunt amb el professorat de ciències socials per elaborar seqüències didàctiques i materials curriculars, que responguin als criteris de la recerca i als problemes de l'ensenyament de la història.

[††] Aquest treball s'ha desenvolupat a partir de 3 projectes de recerca finançats per l'AGAUR de la Generalitat de de Catalunya (2005ARIE10027; 2006ARIE10022; 2008ARIE00015). El conjunt de persones que hi han participat han anat canviant, però totes elles han aportat la seva experiència i reflexió. Investigador principal: Dr. Joan Pagès i Blanch (Universitat Autònoma de Barcelona). Professorat de la Universitat Autònoma de Barcelona: Roser Canals, Neus González, M. Paula González, Gustavo González, Jesús Granados, Rodrigo Henríquez, Cecília Llobet i Antoni Santisteban. Professorat de centres educatius de secundària: Pilar Abad (tècnica d'educació de Cerdanyola del Vallès), Joan Berlanga (IES Pere Calders, Cerdanyola del Vallès), Agnés Boixader (Escola Pia, Granollers), Pilar Cardeñosa (IES Forat del Vent, Cerdanyola del Vallès), Teresa Casas (IES Montserrat Roig, Terrassa), Vicent Espí (IES Banús, Cerdanyola del Vallès), Marina Fernández (Escola Pia, Granollers), Joan Llusà (Col·legi Mare de Déu del Roser, Sant Vicenç de Castellet), Anna Piqué (assessora LICS a la Delegació Territorial del Vallès Occidental), Isabel Ramírez (IES Can Jofresa, Terrassa), Jaume Serra (IES Nicolau Copèrnic, Terrassa).

- L'anàlisi crítica de la pràctica d'ensenyament de la història a les aules de diferents centres d'educació secundària, per a la millora de l'ensenyament i de la formació del professorat de ciències socials.

La creació d'un model conceptual sobre la formació del pensament històric

Aquest model es basa en 4 aspectes fonamentals de la formació del pensament històric: a) La consciència històrica-temporal; b) La representació de la història a través de la narració i de l'explicació històrica; c) L'empatia històrica i les competències per contextualitzar, d) La interpretació de la història a partir de les fonts. La construcció d'aquest model conceptual s'ha anat completant al llarg dels tres projectes d'investigació, de tal manera que en l'actualitat podem oferir-lo com un model per a la investigació i per a la innovació en l'ensenyament de la història. Així, el model s'ha convertit en un instrument de la pròpia investigació i, al mateix temps, ha estat també un objectiu i una consecució de la mateixa.

El treball conjunt amb el professorat de ciències socials

Els objectius generals de les investigacions realitzades han anat variant des del seu inici en el curs 2005-06. La seva finalitat última ha estat esbrinar "què saben d'història dels i les adolescents, com ho han après i com l'utilitzen per ubicar-se en el seu món i en el seu futur". La investigació s'ha centrat en l'anàlisi del procés d'experimentació d'unes propostes didàctiques i ens ha permès saber una mica més sobre com introduir bones pràctiques en l'ensenyament de la història i de les ciències socials. Hem treballat amb les produccions escrites de l'alumnat, amb les observacions i les gravacions d'algunes sessions de classe i amb les opinions del professorat.

El primer projecte de GREDICS sorgeix arran d'una demanda del professorat de ciències socials, geografia i història responsable de les aules d'acollida de l'alumnat immigrant de centres del nostre entorn. Aquest professorat ens demanava materials adequats per a les aules d'acollida, que atenen a l'alumnat nouvingut a Catalunya amb problemes de compressió lingüística i de situació a la nostra realitat cultural i històrica. Així, aquest primer projecte (2005-06/2006-07) tenia com a objectius: a) descriure les representacions que els joves immigrants tenien del país d'acollida, de la seva història i de la seva cultura, b) analitzar els coneixements històrics apresos en la seva escolarització anterior, i c) desenvolupar i experimentar una proposta curricular per a l'ensenyament de la història amb alumnat nouvingut; i d) validar un model curricular en el qual es pretenia articular la comprensió històrica amb la construcció de sentit històric.

El segon projecte de recerca es va realitzar durant el curs 2007-08 i en ell es va insistir en l'ensenyament de la història des de la interculturalitat, a partir de temàtiques que ajudessinn a comprendre la pluralitat i la diversitat cultural. Els objectius van ser: a) identificar i analitzar les estratègies i dificultats de l'alumnat per establir relacions temporals, b) interpretar les estratègies històric-narratives que utilitza l'alumnat per construir i emetre judicis, c) identificar i analitzar com l'alumnat organitza els elements del discurs històric (González-Henríquez-Pagès-Santisteban, 2008; González-Henríquez-Pagès-Santisteban, 2009; Pagès-Santisteban, 2009).

El tercer projecte de recerca s'ha desenvolupat al llarg de dos cursos, 2008-09 i 2009-10, amb els següents objectius: a) caracteritzar i analitzar els processos cognitius del pensament històric, a partir del plantejament d'un problema històric, b) descriure el procés d'interpretació de fonts històriques, des de la utilització d'estratègies interactives i cooperatives, c) analitzar les capacitats de l'alumnat per analitzar i comparar interpretacions historiogràfiques sobre el

mateix fet històric, i d) conèixer els processos de representació de la història a través de formats audiovisuals, on es combinen diversos elements explicatius en la narració històrica. El treball es va concretar en l'elaboració d'una seqüència didàctica sobre "Causes de l'exili a la Guerra Civil", plantejades a l'alumnat com un problema al qual havien de donar una resposta, a partir de la pregunta: "Per què van marxar?" La temàtica ens permet la reflexió sobre la pluralitat, la convivència i el conflicte en el passat, des de la defensa dels valors democràtics. Es van preparar 6 sessions, encara que hi ha una sessió anterior a aquestes en què es va fer l'anàlisi de les idees de l'alumnat a partir d'una activitat introductòria, que reproduïa a petita escala el treball posterior amb les fonts històriques.

Algunes consideracions

Les nostres investigacions ens permeten treballar en la formació de mestres i mestres de primària i de secundària a partir de problemes reals en una línia molt semblant a la que proposa Johnston (2006: 75) quan afirma que "els educadors de mestres i els mestres d'aula que treballen amb estudiants de mestres demostraran directament el valor de la recerca per al desenvolupament professional fent recerca. Si volem futurs mestres que siguin críticament pràctics reflexius, llavors nosaltres hem de modelar allò que se li sembla en els nostres propis programes d'educació de mestres i en l'ensenyament en les aules". És a dir, pretenem a) investigar com els estudiants pensen i aprenen, i en quins contextos ho fan, b) investigar com el professorat pren decisions en la pràctica i per què, i c) investigar com les forces socials, polítiques i culturals influeixen en el currículum escolar i en els continguts a ensenyar Barton (2006).

A les nostres investigacions, en la línia de les que s'han presentat aquí, procurem generar coneixement teòric des de la pràctica i coneixement pràctic des del debat amb el professorat, des de les indagacions en les representacions socials de l'alumnat, dels seus processos i els seus productes, però aquells que es generen a la mateixa aula i amb les mateixes condicions quotidianes que quan s'ensenya ciències socials. Al llarg dels anys hem après que la investigació "de" i "sobre" la didàctica de les ciències socials, requereix una reflexió profunda sobre els mètodes de recerca, que generin models útils per a la millora de l'ensenyament i de la formació del professorat, a més d'ajudar a construir la pròpia disciplina.

Finalment, la conseqüència més important del procés que aquí s'ha descrit, sobre els tres projectes de recerca, ha estat la satisfacció de la formació d'aquest professorat i, sobretot, de la nostra pròpia formació.

Bibliografía referenciada

BARTON, Keith C. (2006). "Introduction". BARTON, K.C. (ed.). *Research Methods in Social Studies Education. Comtemporary Issues and Perspectives. A volume in Research in Social Education*. Greenwich: Information Age Publishing.

GONZÁLEZ, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2008). Empathie historique pour un présent en mutation. L'enseignement et l'apprentissage de la compréhension historique à travers une expérience didactique. *Colloque " Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté". Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques?* Nantes, 8-9 décembre 2008.

GONZÁLEZ, N.; HENRÍQUEZ; R.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. AVILA, R.M.; BORGHI,

B.; MATTOZZI, I. (a cura di): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna, Pàtron editore. 283-290.

JOHNSTON, M. (2006). The lamp and the mirror. Action Research and Self Studies in the Social Studies. In Barton, Keith C. (ed.): *Research Methods in Social Studies Education. Comtemporary Issues and Perspectives*. A volume in Research in Social Education. Greenwich. Information Age Publishing. 57-83

JONNAERT, P. ; LAURIN, S. (2005). Introduction. Des orientations didactiques. Jonnaert, P. ; Laurin, S. (dir.). *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Presses de l'Université du Québec. 9-13.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2009). Aprender el pasado, comprender el presente y construir el futuro: lecciones de una investigación sobre la historia enseñada. *XII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia.* Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Humanidades. Centro Regional Universitario Bariloche. 28, 29, 30 y 31 de octubre de 2009.