

# X Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials

Repensar l'ensenyament i  
l'aprenentatge de l'espai geogràfic  
i del temps històric en temps de crisi

21, 22 i 23, febrer de 2013

**GREDECS**

(Grup de Recerca en didàctica  
de les Ciències Socials, 2009SGR468)

**Unitat de Didàctica de  
les Ciències Socials**

Universitat Autònoma de Barcelona



# DOSSIER

# Índex

## Programa

### Presentació

### Ponències

Pilar Benejam Arguimbau .....	4
Pierre-Philippe Bugnard.....	8
Antoni Santisteban Fernández.....	13
Xosé M. Souto González.....	18
Viviana Zenobi.....	32

### Comunicacions

J. Miquel Albert Tarragona .....	38
Carles Anguera .....	41
Salvador Mateo Arias Romero.....	44
Xosé Armas i Ramon López-Facal .....	46
Cristiano Biazzo Simon; Claudia Prado, Alberto Gawryszewsky i Lucas Martinez .....	50
Teresa Call.....	52
M <sup>a</sup> Encarnación Cambil, Guadalupe Romero.....	55
Rosa Català Marticella.....	57
Rosa María Cid Galante.....	61
Carles Codina.....	64
Rafael de Miguel.....	67
Concepción Francos Maldonado .....	69
Concha Fuentes.....	72
Virgina Gámez*, Maria Feliu**, Gemma Cardona**, Lorena Jiménez*, Josué Molina** i Mari Carmen Rojo** .....	75
Antonia García Luque.....	77
Matilde Peinado Rodríguez.....	77
Lorenia Hernández Cervantes .....	79
Joan Llusà Serra.....	82
Victoria López Benito .....	85
Tània Martínez Gil .....	85
Santiago Lugo .....	88
Gloria Luna Rodrigo .....	91
Jaume Montsalvatge Serra .....	96
Enrique Muñoz .....	98
Jordi Nomen i Josep Ortega .....	101
Delfin Ortega Sánchez.....	103
Andrés Palma Valenzuela.....	105
David Parra, Gloria Cemelia Sánchez i Johanna Duque.....	107
Matilde Peinado Rodríguez.....	109
Carmen Rueda Parras .....	109
Carlos Pérez González.....	111
Sonia Ruiz, Pilar Comes.....	112
Neus Sallés Tenas.....	114
Antoni Santisteban, Toni Corral i Nathalie Emond.....	117
Gabriel Villalón.....	120

# Programa

## **Dijous 23 (tarda)**

*Lloc: Facultat de Traducció i d'Interpretació. Aula 2.*

15.45 – 16.30	Acollida i lliurament de material
16.30 – 17.00	Acte d'inauguració
17.00 – 18.15	Ponència inaugural P.P. Bugnard ( <i>U. Fribourg, Suïssa</i> )
18.15 – 18.45	Pausa-cafè
18.45 – 20.15	Presentació d'experiències

## **Divendres 24 (matí)**

*Lloc: Facultat de Ciències de l'Educació – Sala de Graus*

9.15 – 10.45	Presentació d'experiències
10.45 – 11.15	Pausa-cafè
11.15 – 12.45	Presentació d'experiències
12.45 – 14.00	Presentació de recerques
16.00 – 17.15	Ponència X.M. Souto ( <i>U. València</i> )
17.15 – 18.30	Ponència V. Zenobi ( <i>U. Luján, Argentina</i> )
18.30 – 19.00	Pausa -cafè
19.00 – 20.30	Presentació d'experiències

## **Dissabte 25 (matí)**

*Lloc: Facultat de Ciències de l'Educació – Sala de Graus*

9.30 – 10.30	Ponència A. Santisteban
10.30 – 11.45	Presentació de recerques GREDICS
11.45 – 12.15	Pausa-cafè
12.15 – 13.15	Ponència de cloenda P. Benejam
13.15 – 13.45	Conclusions i acte de cloenda
13.45 – 14.00	Lliurament de certificats

## Presentació

L'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història necessita actualitzar constantment els seus continguts per poder donar resposta a la seva finalitat principal: ubicar a la ciutadania en el seu món i preparar-la per participar en la construcció del seu futur personal i social. Aquesta finalitat es desenvolupa a partir d'uns continguts geogràfics, històrics i socials, la selecció dels quals ha estat objecte d'anàlisi i de debat en anteriors jornades. Les X Jornades pretenen focalitzar-se en dos aspectes clau del desenvolupament de la personalitat: la construcció de la consciència temporal o consciència històrica, i la construcció de la consciència de territorialitat, d'espacialitat. Temps i espai, espai i temps, són dos eixos vertebradors del coneixement social, del coneixement històric i geogràfic.

L'actual crisi econòmica i l'existència d'un món cada vegada més globalitzat, i en xarxa, fa imprescindible repensar aquests ensenyaments a la llum de la recerca existent i de les innovacions educatives. El temps històric i l'espai geogràfic són, a més, dues variables que han estat tractades tradicionalment per diferents disciplines i tendeixen a la interdisciplinarietat -com es pot comprovar, per exemple, en el treball editat per Maryline Coquidé i Michèle Prieur Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège, publicat per l'Institut National de Recherche Pédagogique (2010).

La importància d'actualitzar el currículum escolar en aquests dos eixos claus és la raó fonamental de la temàtica seleccionada per les X Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, els objectius de les quals són els següents:

- Presentar, analitzar i debatre resultats de recerques i d'innovacions educatives en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'espai geogràfic i del temps històric.
- Elaborar un mapa de possibles recerques sobre ambdós àmbits.
- Proposar noves estratègies de formació inicial i continuada del professorat d'ensenyament infantil, primari i secundari en aquests àmbits.
- Concretar possibles recerques internacionals amb els equips dels ponents convidats.

## L'ESPAI GEOGRÀFIC

La Geografia és la ciència o coneixement de l'espai, però, què s'entén per *espai* a l'entrada del segle XXI i com afecta l'ensenyament de la Geografia? Responem amb quatre consideracions i una proposta didàctica:

### **L'espai entès com una construcció social**

Avui es manté vigent la proposta de la Geografia radical que considera l'espai com un producte social històricament construït. Des de l'espai domèstic a l'espai mundial, estem davant objectes geogràfics sorgits de les pròpies relacions socials. Si l'espai és un producte social necessita ser explicat per conèixer els processos que l'han generat i poder incidir en la seva dinàmica per modificar, millorar i, si és possible, resoldre les desigualtats i desequilibris que s'han generat

### **L'espai com resultat d'un procés complex**

Avui, l'economia s'ha erigit en una mena d'ideologia que sembla que “ho explica i ho justifica tot” i que no hi ha alternativa davant de la prepotència dels mercats. Tanmateix des de posicions radicals, autors com Yves Lacoste, David Harvey, Doreen Massey, Edward Soja o Richard Peet parteixen de la consideració de la complexitat que caracteritza els processos que intervenen en la construcció dels espais, de manera que no cal únicament tenir en compte raons econòmiques sinó també històriques, socials, culturals, polítiques i la importància que té en cada temps la ciència i la tècnica.

Per altra banda, no es pot oblidar la profunda interrelació del temps i de l'espai. Temps i espai no es poden comprendre per separat ni independentment de l'acció

social. Edward Soja afirma que l'existència de l'ésser humà és simultàniament històrica, social i espacial. Aquestes tres característiques estan íntimament relacionades, són interdependents i contingudes una en l'altra.

La Geografia no es pot considerar –ni estudiar, ni ensenyar– de manera aïllada ni, molt menys, al marge de la resta de les Ciències Socials i les Humanitats. Al mateix temps, totes les ciències socials han viscut un cert “gir espacial”, és a dir, la constatació de la rellevància d'adoptar una perspectiva espacial per a comprendre els processos socials.

### **La recuperació de l'espai natural en la construcció de l'espai social**

Una característica de la Geografia social del segle XXI és l'esforç per tornar a unificar la dimensió físico-natural i la dimensió social.

Richard Peet parla de l'espai geogràfic com un conjunt molt complex de relacions entre la societat i la naturalesa i té de la naturalesa una concepció ecològica. Milton Santos abunda en aquesta concepció i reconeix que l'essència de l'espai és social, històric i polític però que l'espai és un híbrid que participa igualment dels aspectes socials i dels físics. Aquests autors entenen el medi natural com el conjunt dels elements territorials que constitueixen la base física del treball humà. Hom proposa l'estudi de problemes ambientals i mediambientals derivats de l'acció social que poden alterar els equilibris naturals.

### **El seu dinamisme fa difícil la classificació dels espais**

Pensar en l'espai geogràfic de forma renovada y crítica significa prestar atenció als processos, al canvi, a l'acció, considerant la realitat com un sistema dinàmic de relacions en front d'una concepció de lo constant, permanent i immutable.

Els quatre espais tradicionals o escales de la producció de l'espai social (local, regional, estatal i global) no són independents ni autònoms ni procedeixen en igualtat. Són escales diferents, però els problemes difuminen els seus límits i a vegades els confonen. Espais considerats tradicionalment com a “locals” tenen un dinamisme tal que, com passa amb les grans ciutats, en realitat són regions amb una important xarxa de localitats. Les gran àrees urbanes o “ciutats globals” han suplantat fins i tot alguns Estats.

La mundialització i internacionalització ja existien des del segle XVI, però avui la globalització, gràcies a les noves tecnologies i les telecomunicacions, defineix un món diferent degut a dos factors nous: la instantaneïtat i la simultaneïtat. Contràriament al que podria semblar, això no fa que tots els llocs del món siguin “iguals”, ja que cada lloc –cada ciutat, cada país– entra en un joc de competència per mostrar les seves especificitats i atreure més inversions, més turistes, més protagonisme. Es creen així noves desigualtats i noves injustícies espacials en funció

de quin sigui el seu posicionament i la seva capacitat de decisió i poder: es tracta, segons Doreen Massey, de les diferents “geometries del poder”.

Edward Soja parla de tres maneres d’entendre l’espai: En el “primer espai” o “espai percebut” prima l’objectivitat, la informació i la materialitat de l’espai físic. El “segon espai” o “espai interpretat” és la consideració de l’espai com a cosa pensada, més reflexiva, subjectiva, introspectiva, filosòfica, que correspon a les geografies humanistes i utilitza recursos com els mapes mentals. El “tercer espai” o “espai polític i ideològic” es fonamenta en les pràctiques materials que concreten les relacions de producció, explotació i domini, espais de la diferència, de la diferenciació i de l’alternativa. En aquesta línia de pensament, la reivindicació de la “justícia espacial” vindria a ser l’element necessari que complementa i completa la “justícia social”.

En didàctica hem de fer atenció necessàriament als tres espais perquè els alumnes necessiten el coneixement factual, empíric, descriptiu i raonat per poder qüestionar la realitat. D’altra banda, en didàctica hem de comptar sempre amb les estructures mentals dels alumnes i les seves concepcions o espais mentals. Tanmateix sembla clar que l’objectiu essencial de l’ensenyament de les Ciències Socials no és únicament conèixer i comprendre el món, sinó intentar reflexionar, valorar, proposar i argumentar estratègies alternatives de justícia social i espacial.

### **Proposta didàctica: L’estudi de problemes socials rellevants**

Atesa l’existència d’espais globals i locals de límits imprecisos, les Ciències Socials i també la didàctica es decanten per l’estudi de problemes rellevants i proposen treballar aquests problemes atenent els coneixements que tenen els alumnes i a l’escala que dit problema és significatiu pels estudiants i rellevant per la ciència. En didàctica cal estudiar per què els espais locals, regionals o globals són com són; quins són els processos, causes i interessos que els han constituït i considerar si podrien ser diferents. Aquestes demandes impliquen diversitat de respostes possibles i fan que la didàctica és formulï qüestions sobre problemes socials rellevants, que accepti respostes diverses i raonades, que faciliti el debat i l’argumentació sobre propostes alternatives.

De tota la reflexió anterior sobre l’espai, la didàctica n’extreu deu principis bàsics que intentarem analitzar en la ponència:

1. L’espai és una construcció social complexa, sistèmica i dinàmica.
2. No es pot separar el medi natural i l’agència humana.
3. No podem separar espai i temps.
4. No es pot separar el local del global.
5. No podem separar el que és objectiu del subjectiu.

6. Els espais poden ser molt diversos.
7. Els espais presenten grans desigualtats.
8. Els espais són vulnerables.
9. Els espais no són neutrals.
10. Es pot pensar en alternatives de justícia espacial.



## **LA CRISE POUSSE AU REPLI ET AU PASSÉISME : OUVRONS L'ENSEIGNEMENT, DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE !**

**En apprenant à distinguer causes immédiates et  
causes profondes, à évaluer la crise ici et ailleurs,  
la crise maintenant et autrefois**

### **Résumé**

La problématique de ces Dixièmes Journées de recherche n'est pas banale : repenser la didactique des sciences sociales... en temps de crises. Et je m'autorise à mettre «crises» au pluriel, nous verrons pourquoi plus loin. Cela voudrait-il dire que l'on peut miser sur le concours d'une didactique des sciences sociale pour avoir prise sur les crises ?

Mon postulat à ce propos est clairement le suivant : non seulement on fait bien de miser sur la didactique, mais je suis même certain qu'elle peut être d'un apport déterminant dans un tel enjeu. Oui, confions à nos classes l'examen des choses du monde de manière à sortir l'humanité des crises dans lesquelles nous jettent, au-delà des facteurs individuels, d'occultes forces qu'il faut apprendre à démasquer dès l'école, en utilisant les ressorts d'une didactique formant au dépassement de l'écume de la vague, préparant des citoyens instruits, responsables, capables de prendre en main un destin commun.

J'ai donc cherché pour cette conférence inaugurale LA référence, universelle, pertinente, convaincante... référence sur laquelle nous pourrions tabler pour proposer un enseignement des sciences sociales aidant à comprendre les temps de crises, donnant les outils conceptuels pour en comprendre les ressorts cachés, surmonter les difficultés qu'elles représentent et faire en sorte qu'elles ne se reproduisent plus. à quoi bon enseigner si c'est pour confiner nos élèves dans des exercices scolaires !

Mais une référence de ce type existe-t-elle seulement ? Est-il réaliste d'imaginer qu'une autorité scientifique, en didactique de l'histoire et des sciences sociales, puisse apporter les lumières susceptibles d'éclairer nos propres choix d'enseignants afin de poursuivre de telles finalités et contribuer à la réalisation de leurs promesses ?

Cette quête de didactique s'avère d'emblée ardue dans la mesure où elle doit forcément ambitionner de déterminer ce qui est «propre à instruire» (*didaktikos*) avec le temps et l'espace comme champs d'apprentissage. Nos modes de vie relèvent de registres du passé et de catégories spatiales dont il faut dénouer les nœuds tout à la fois immédiats et proches, dans la perspective d'un avenir plus serein. à partir d'un tel contexte, nous n'avons que le choix de recourir à une didactique qui place nos classes en situation d'examiner l'environnement au-delà du bout de leur nez, par croisements des temporalités immédiates et longues, des spatialités régionales et mondiales. Une didactique qui confère une maîtrise de l'immédiateté et de la proximité, par leur dépassement au regard des conjonctures et des structures spatio-temporelles déterminantes pour l'avenir. Sans vouloir le moins du monde reléguer les didactiques les plus usuelles, attachées aux champs les plus fonctionnels – telles celles réglant les apprentissages de l'orthographe ou du calcul par exemple – à une dimension éducative secondaire, il faut savoir que le choix d'une didactique appropriée pour examiner et régler les questions les plus critiques – les questions immédiates impliquant durablement l'humanité –, représente un défi inouï. Cela dit, l'accomplissement des apprentissages seconds reste bien sûr une condition sine qua non de la réussite des apprentissages premiers.

### **Crise, crises...**

Il convient aussi, en préliminaire, de se mettre d'accord sur une définition des «temps de crises». Et c'est l'occasion d'expliquer pourquoi je suggère d'utiliser «crises» au pluriel. Bien sûr il y a la crise là où l'on vit, sans doute plus forte en Grèce qu'en Catalogne, probablement plus marquée encore en Catalogne qu'en Suisse (pour l'instant). Sans parler des régions du monde tellement démunies, tellement brutalisées, par la superposition de techniques industrielles à des savoir-faire et des mentalités traditionnelles, que même la notion de crise paraît dépassée. Mais dans nos sociétés industrialisées dites «avancées», les temps de crise actuels, peut-être moins aigus que d'autres, antérieurs, restent marqués par des tensions, des

problèmes structureaux, environnementaux... qui transcendent les questions locales sans en diminuer l'acuité, tout en les rendant plus tragiques encore. De tels moments font en effet courir aux communautés régionales un risque majeur, d'un type nouveau, par le fait que la recherche de solutions particulières aux difficultés sociales et économiques locales risque de reléguer au second plan, voire à négliger, la quête de résolution des problèmes globaux. Je pense en particulier aux questions environnementales qui font peser des menaces majeures non seulement ici et maintenant mais aussi ailleurs et demain, sur l'ensemble de l'humanité, sur la totalité de la planète.

Et si l'on revient à la question de savoir quelle serait la didactique appropriée aux temps de crises que nous traversons, notre interrogation pourrait être alors reformulée ainsi : comment placer une classe sur les graves et difficiles questions générales dont dépend l'existence même de l'humanité, à moyen et long terme, alors que les élèves de cette même classe sont confrontés dans leur existence quotidienne, hors de l'école en particulier, à des problèmes qui monopolisent toute leur attention, au risque de peut-être les épuiser, psychologiquement, physiquement, matériellement. Sans compter que les sollicitations des nouvelles technologies peuvent à elles seules concentrer toute leur attention sur la réalité immédiate de réseaux qui les rivent à l'espace local de leur environnement quotidien, détournant leur énergie de préoccupations globales dont l'acuité leur échappe ? Leur insouciance naturelle divertie par des attraits difficiles à concurrencer complique grandement le rôle qu'une didactique des sciences sociales pourrait jouer dans une éducation néo-humaniste, holiste, la seule susceptible d'ouvrir à l'universalité critique, contre toutes les formes de passéisme qui refondent aujourd'hui des intégrismes hostiles aux droits humains, revêches aux enjeux environnementaux.

### **Régimes de temporalité, régimes de spatialité**

Plus concrètement, on peut par exemple aborder les choses en référence à une échelle temporelle couplée à un registre spatial. Que voit-on alors ? Une inégalité des richesses plus grande encore, aujourd'hui, que l'inégalité des privilèges à laquelle la Révolution française a théoriquement mis fin il y a plus de deux siècles. À l'échelle mondiale, mais aussi à d'autres niveaux, avec des différences en fonction des dimensions régionales respectives. Ces inégalités criantes s'accompagnent de conséquences néfastes pour l'humanité à un degré non pas inégalé dans l'histoire, mais à un degré d'un type nouveau, au point de faire peser sur les populations des menaces climatiques, économiques et sociales dont la conjonction de crise aggrave l'impact.

La Révolution française avait démarré, si l'on prend ses causes immédiates, sur une réaction aristocratique : les ordres privilégiés se crispent alors sur leurs prérogatives de naissance pour les renforcer, au risque d'écraser plus encore la

condition insupportable de la masse des déshérités du tiers état. Or notre époque est marquée par une réaction analogue, celle des hyper-riches de la planète qui oeuvrent, entre quelques milliers de multimilliardaires, et sauf exception, à l'accentuation du contrôle de l'accès aux ressources primaires, de la concentration de la fortune et des revenus... au point de créer des situations paradoxales, sources de révolutions régionales, voire de révolution mondiale.

D'autres prospectives mettent en évidence que les niveaux d'hygiène et de santé, de vie économique, d'espérance de vie... augmentent, globalement et inégalement, grâce à l'industrialisation et aux progrès techniques. Mais à quels prix ? Parallèlement, les questions environnementales viennent poser des limites à une amélioration des conditions de vie matérielle telle que le niveau mondial soit comparable à celui des pays les plus développés. Dès lors, la nécessité d'une éducation environnementale s'impose comme une urgence, une éducation holiste donc, qui prenne en compte la complexité des questions sociales, économiques, techniques, culturelles et environnementales... alors que les élèves, je l'ai dit, sont divertis par la prégnance de réseaux ne donnant accès, généralement, qu'à un monde clos.

Un seul exemple, ici, pour prendre le problème par la lorgnette du développement durable et montrer la difficulté du recours à une didactique de temps de crises : comment mettre une classe à l'examen d'un postulat pourtant largement agréé par les communautés scientifique et politique, celui que l'industrialisation dope les gaz à effet de serre au point de porter le trend climatique à une amplitude de réchauffement telle que les conditions d'un développement durable ne sont pas seulement pleinement remplies, mais absolument nécessaires ? Indépendamment de la question de l'épuisement des ressources de la Terre dont le «découvert», ramené à la durée d'un an, est doré et déjà annoncé à septembre.

### **Y aurait-il une référence didactique des temps de crise ?**

J'ai donc (re)passé en revue un certain nombre de théories didactiques échafaudées sur plusieurs continents au cours de ces vingt dernières années. J'aimerais partir, dans l'introduction à ces Dixièmes Journées, de l'une d'entre elles qui me semble particulièrement signifiante pour répondre aux enjeux des temps de crises. C'est celle que reformulait en 1996 un des plus grands psychologues de l'éducation du XXe siècle. Un chercheur américain qui a marqué profondément, à notre insu le plus souvent, nos propres conceptions et nos propres praxis. Un didacticien cognitiviste qui nous a permis de comprendre comment chacun est amené à construire son propre monde à partir du principe que toute interprétation critique s'élabore en termes d'analogies, avec et contre ses propres conceptions, avec et contre celles des autres.

Après avoir parcouru les propositions faites par la recherche entre ce texte fondateur de 1996 et d'autres plus récents, significatifs d'une pédagogie appropriée aux temps de crises, je souhaiterais conclure ma conférence sur le constat établi par une autre didacticienne américaine. Celle-ci poursuit actuellement, en équipe, une recherche qui pourrait bien se révéler déterminante pour nos disciplines. Sa thèse concluait alors, en 2008, que si, dans nos classes, comme l'ont montré de nombreux chercheurs, nous parvenons à de bons résultats en faisant travailler nos élèves en fonction du principe d'analogie proposé à la fin du XXe siècle, en revanche nous ne parvenons pas encore, ou si peu, à apprendre à nos élèves à transférer leurs apprentissages hors de l'école, dans la vie !

En temps de crises où il s'agit justement de mettre nos élèves sur la résolution des questions vives de leur époque, questions qui ne se résoudreont guère en termes d'exercices scolaires mais bien en dispositifs de politiques environnementales, économiques et sociales, une telle limite n'est pas acceptable : son franchissement constitue un défi que nous n'avons guère eu l'idée de relever, jusqu'ici, dans nos enseignements. Je lance le pari que les temps de crises vont nous y conduire.

## **NOVES PERSPECTIVES EN L'ENSENYAMENT DE LA TEMPORALITAT: DEL TEMPS HISTÒRIC A LA CONSCIÈNCIA HISTÒRICA**

Des del grup GREDICS hem realitzat diferents recerques sobre l'ensenyament i aprenentatge de la temporalitat històrica, des de fa més de dues dècades. En aquesta ponència pretenem exposar els canvis dels últims 25 anys sobre aquest tema. En aquests anys hem passat de la necessitat de recollir el concepte de *temps* a l'ensenyament de la Història, fins al reconeixement dels diversos components del pensament històric i el desenvolupament de la consciència històrico-temporal com a part essencial de l'educació per a la ciutadania, per interpretar el passat i per construir el futur.

Els primers treballs de Joan Pagès (1988 i 1989) van obrir una línia de recerca i d'innovació en didàctica de la història, que seguia altres propostes de països del nostre entorn, en especial d'Itàlia, a on, per exemple, Calvani (1988) i Mattozzi (1986, 1990) avançaven cap a una altra concepció de la comprensió de la temporalitat per donar vida a l'ensenyament de la Història. Aquests autors coincidien en la necessitat de donar prioritat a la comprensió del temps històric perquè els nois i noies poguessin apropiarse al coneixement històric, i no solament des de la cronologia o la periodització, sinó a partir de concebre el temps com a un operador cognitiu, imprescindible per entendre l'evolució dels fets en la història.

Altres autors, des del camp de la Psicologia, analitzaven els processos de construcció del temps històric, seguint la línia d'estadis evolutius de Piaget (1988), que havia escrit la gran obra sobre les idees dels infants sobre el temps. El gran treball de la

psicofísica sobre el temps el va aportar Fraisse (1967), deixeble de Piaget, amb els seus descobriments sobre “le sentiment du temps”, encara que les seves idees han estat força oblidades des de la didàctica de la Història. Seguidors de les teories de Piaget van ser el grup de psicòlegs de l’educació de Madrid, amb diferents obres de reflexió i recerca sobre els aprenentatges del temps històric (Pozo, 1985; Asensio, Carretero i Pozo, 1989).

A partir dels anys 80 i sobretot en els 90, l’obra de Piaget comença a ser revisada i els estudis genètics sobre l’aprenentatge del temps històric també. De fet, la majoria d’obres basades en les seves teories servien per corroborar les dificultats de nois i noies per comprendre el temps històric i la Història. Però diferents autors comencen a denunciar que la comprensió de conceptes com el canvi o les capacitats narratives temporals poden ser ensenyades a diferents nivells des de les primeres edats (per exemple Stein i Glenn, 1982). Segons Calvani (1988) s’ha de lluitar contra l’aplicació mecànica de les teories evolutives a l’ensenyament de la Història.

Thornton i Vukelich (1988) han revisat la recerca de tipus evolutiu i han arribat a la conclusió que la temporalitat no depèn tan sols del desenvolupament o de la maduresa cognitiva. Consideren que els nens i nenes de set anys ja dominen determinades categories temporals, com ordenar la seqüència de les edats dels membres de la seva família.

Les idees de la psicofísica aportades per Piaget, que va treballar la comprensió del temps relacionada amb el concepte de velocitat a proposta d’Einstein, no podien orientar l’ensenyament de la història, ja que representaven més límits que possibilitats. Sembla que les recerques dels últims anys han confirmat que la comprensió del temps i del temps històric requereix la construcció d’estructures conceptuals complexes, operadors cognitius en la línia de Mattozzi, d’experiències vitals relacionades amb la temporalitat humana, de la interrelació entre passat, present i futur (Pagès i Santisteban, 1999; Santisteban, 1999, 2006). També el llenguatge i la narració són aspectes fonamentals per a l’adquisició de la temporalitat (Barton i Levstik, 2004; Santisteban i Pagès, 2006; Santisteban, 2009; Pagès i Santisteban, 2010).

El temps històric és un metaconcepte o un concepte de conceptes, que es representa a sí mateix a través d’altres conceptes, com canvi, evolució o revolució, crisi o cicle, record, memòria... Les nostres capacitats per entendre i explicar la temporalitat històrica es relaciona amb la nostra competència per narrar històries, des dels contes infantils fins a, en edats posteriors, les explicacions històriques causals o intencionals. I dins d’aquestes històries, cal saber si som capaços d’establir perioditzacions arbitràries segons la nostra interpretació històrica. La nostra pròpia vida no és més que un relat en el temps. I a través de la nostra narració hi presentem les nostres idees i judicis del passat, la nostra imatge del present i les nostres visions dels futurs.

Com diu Rösen (2001, 2007), cal anar més enllà de la nostra memòria individual o col·lectiva, adquirir consciència històrica-temporal, que dirigeix el punt de mira de la història cap al futur. És una idea que també trobem en l'obra d'historiadors com Josep Fontana o Eric Hobsbawm.

En els últims anys hem treballat sobre aquesta idea de consciència històrica-temporal, dins la formació del pensament històric (Pagès, 2009; Santisteban, González i Pagès, 2010; Santisteban, 2010). En algunes obres hem remarcat cap a on hauria d'anar una nova educació històrico-temporal en el nostre temps (Pagès i Santisteban, 2008). Apuntem algunes idees per al debat.

- El nostre temps es caracteritza per la sensació d'incertesa, de risc, de temps líquids i temps de ficció. El temps del segle XXI no sembla tenir el mateix significat que en altres èpoques. I, no obstant això, l'ensenyament de la història no sembla haver canviat massa.
- Cal promoure propostes alternatives a la linealitat temporal que vagin més enllà de l'estudi de la cronologia o la periodització, i revisar i actualitzar les propostes alternatives com, per exemple, el mètode retrospectiu, l'enfocament diacrònic, els mapes temporals, la interpretació de la contemporaneïtat o la multiculturalitat aplicada al temps històric.
- Comprendre el present, prendre decisions, pensar el futur. Tots aquests elements de l'educació democràtica formen part de l'aprenentatge de la temporalitat. El mateix concepte de ciutadania es defineix en el temps de la història, a partir de l'evolució dels conceptes de llibertat, igualtat, justícia i solidaritat.
- Es necessari treballar més la interdisciplinarietat de les ciències socials i, en primer lloc, les relacions entre temps i espai. Cada paisatge rural o urbà es converteix en el testimoni del temps, en el dipòsit d'estrats i esdeveniments. Interrogar l'espai geogràfic és construir el temps històric.
- L'ensenyament de la història ha de partir del temps present i dels problemes de l'alumnat, per poder formar en valors democràtics. Els problemes socials, els temes controvertits o les qüestions socialment vives són claus i han de partir de la seva temporalitat, per entendre les situacions i pensar alternatives.
- El canvi històric és un concepte fonamental per a l'ensenyament, ens indica que les societats es transformen per l'acció i o les decisions de les persones. Les situacions de crisi es repeteixen i evolucionen o es revolucionen. El conflicte no sempre és negatiu. Les utopies sempre han existit com a projectes socials de futur.
- El temps és poder. Les persones poden ésser protagonistes del seu temps, de la narració del seu passat, del relat del seu present i de la imatge o repre-



sentació del seu futur. L'ensenyament del nostre temps té aquest repte. Com sempre: més que mai.

## Bibliografia

- ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, J.I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. Carretero, M.; Pozo, J.I.; Asensio, M. (comp.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor, 103-137.
- BARTON, K. y LEVSTIK, L. (eds.) (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- CALVANI, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- FRAISSE, P. (1967). *Psychologie du temps*. París: PUF (2a ed.).
- MATTOZZI, I. (1986). La scuola dei tempi. Falteri, P.; Lazzarin, G. (a cura di), *Tempo, memoria, identità*. Firenze: La Nuova Italia. 16-34.
- MATTOZZI, I. (1990). Formare il senso del tempo, *Scuola Viva*, núm.10-11, 13-16.
- PAGÈS, J. (1988). Situar-se en el temps, situar-se en la història. *Guix*, 124, 11-16.
- PAGÈS, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. Rodríguez, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia-Cuadernos de Pedagogía, 107-138.
- PAGÈS, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. AAVV, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. 13. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza. 241-278.
- PAGÈS, J. (2009). Consciència i temps històric, *Perspectiva Escolar*, 332, 2-8.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. AAVV: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada, 187-207.
- PIAGET, J. (1946). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económico.
- POZO, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: MEC.
- RÜSEN, J. (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.

- RÜSEN, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In Cajani, L.(ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34.
- SANTISTEBAN, A. (1999). Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Historiar*, 1, 141-150.
- SANTISTEBAN, A. (2006). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique, *Le Cartable de Clío* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), 6, 77-90.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Temps al temps a l'escola, *Perspectiva Escolar*, 332, 9-15.
- SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- SANTISTEBAN, A. ; PAGÈS, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. Casas, M. y Tomàs, C. (coord.) *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*, 468/129-468/160. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/ AUPDCS. 115-128.
- STEIN, N.L.; GLENN, C.G. (1982). Children's Concept of Time: The Development of a Story Schema. Friedman, W.J. (ed.). *The Developmental Psychology of Time*. Nova York: Academic Press, 255-282.
- THORNTON, S.J.; VUKELICH, R. (1988). Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education*, 1, vol. XVI, 69-82.

## **OBSTÁCULOS DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL CASO DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR**

Cuando los profesores de los distintos niveles educativos nos enfrentamos a la práctica docente siempre nos preocupa una finalidad básica: que nuestros alumnos y alumnas aprendan. Con razón se ha dicho (Pagès, 2000) que la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene su origen en el análisis del fracaso escolar en esta materia.

Las experiencias compartidas por los docentes, las investigaciones educativas, el análisis de las producciones escolares o los relatos del alumnado que recuerda sus clases, nos debe permitir reflexionar sobre los obstáculos que aparecen cuando queremos mejorar el aprendizaje de las personas, bien sea en la educación básica, o en la formación inicial y permanente del profesorado.

En este trabajo quiero reflexionar sobre las distintas experiencias acumuladas en los más de treinta años de profesor, donde he compartido la enseñanza en los niveles básicos (Educación Secundaria Obligatoria) con la no obligatoria (Bachillerato y Universidad), así como la educación no formal (formación sindical) y la formación del profesorado inicial y en ejercicio. Unas experiencias que procuraban relacionar la innovación con la investigación. Y este es el objetivo de mi aportación.

**1. ¿Qué entendemos por investigación educativa desde las Ciencias Sociales y la Geografía escolar?**

Desde mi posición, entiendo que la investigación educativa tiene por objeto mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y por ello solventar o paliar los dilemas de la educación básica en tres ámbitos precisos: a) las relaciones de aula, donde predominan los intereses heterogéneos de las personas que denominamos alumnos y una cierta homogeneidad del discurso docente; b) las relaciones de centro escolar, donde la organización de los espacios y tiempos invita a una individualidad del trabajo docente; c) las relaciones con las comunidades sociales del barrio o localidad donde se ubica el centro escolar y que puede conceder, o no, la autoridad al profesorado para ejercer el papel de “líder” educativo ciudadano.

Cuando hablamos de investigar en educación nos referimos al proceso de reflexión que, como todo proceso de búsqueda sistemática, trata de actividades intencionales que llevan al descubrimiento y a la invención de algo nuevo. En dicha intervención nos encontramos con la necesidad de incidir en la práctica del aula, pues aspiramos a su mejora. Para conocer cómo las investigaciones han incidido en la mejora de la docencia y el aprendizaje hemos consultado diferentes programas, comunicaciones, ponencias, artículos. La conclusión que hemos obtenido es que no siempre han incidido en la práctica educativa. La praxis era un objetivo difícil de alcanzar, pues en bastantes ocasiones la innovación didáctica y la investigación educativa se dan la espalda.

#### *El peligro de la dispersión de los objetos de investigación*

En un reciente artículo para un libro conjunto editado en Brasil (Souto, 2012) he procurado relacionar las tipologías que conocemos sobre investigación en Ciencias Sociales con los problemas que aparecen en la práctica, tal como los hemos analizado en nuestra experiencia derivada del proyecto Gea-Clío y de mi propia actividad docente en Secundaria.

Las tipologías de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, según los cuatro autores consultados (Pagès, 1997; Prats, 1997; Cuesta, 2000 y Miralles et al., 2011), nos indican que existen cinco grandes campos de estudio: epistemología disciplinar, marco curricular y recursos de programación; aprendizaje de los alumnos y representaciones sociales; didáctica del patrimonio y cultura docente.

Parece evidente que estos ámbitos de estudio y reflexión deberían interesar al profesorado en ejercicio, así como a los que están en un período de formación inicial. Sin embargo, pocos de ellos y ellas leen estas producciones o simplemente conocen las revistas que se editan (Ramiro, 1998 y Santiago, 2005).

A mi modo de ver ello es debido, al menos a tres factores que quiero subrayar: 1) la dispersión de los trabajos de investigación, que no se suelen ofrecer como programas para la innovación y mejora docente; 2) las metodologías del proceso de investigación, que se hace sin tener en cuenta los procedimientos de la investigación

participativa, lo que genera un recelo del profesorado de la enseñanza básica, que se ve a sí mismo como un ayudante de un trabajo ajeno y que ve los objetos de investigación lejos de sus preocupaciones; 3) la falta de conexión con los problemas sentidos por el profesorado en los momentos de incertidumbre y escasa clarificación teórica.

Según entiendo la investigación educativa, sería preciso explicar los dilemas de la educación básica en tres ámbitos precisos: a) las relaciones de aula, donde predominan los intereses heterogéneos de las personas que denominamos alumnos y una cierta homogeneidad del discurso docente; b) las relaciones de centro escolar, donde la organización de los espacios y tiempos invita a una individualidad del trabajo docente; c) las relaciones con las comunidades sociales del barrio o localidad donde se ubica el centro escolar y que puede conceder, o no, la autoridad al profesorado para ejercer el papel de “líder” educativo ciudadano.

Tal como hemos señalado en un reciente trabajo (Ibid.) sobre las investigaciones en educación geográfica en España podemos sintetizar que éstas se encuentran presididas por una falta de orientación en relación con las demandas del profesorado de las enseñanzas básicas. Tal como allí formulaba, las investigaciones están condicionadas sobre todo por los intereses particulares de los investigadores universitarios e, incluso, como se revela del análisis de las comunicaciones de Congresos (Tonda & Sebastía, 2012), por los intereses coyunturales y mediáticos. Así los estudios realizados por Rafael Sebastía y Emilia Tonda (2012, b y c) sobre las comunicaciones presentadas a los Congresos de Didáctica de la Geografía en dos períodos diferentes (1988-1998 y 2000-2010) nos muestran como la educación ambiental está muy condicionada por las noticias y como las TIC sustituyen los itinerarios como principal recurso educativo. Es decir, las noticias periodísticas determinaban la educación ambiental y las TIC se han convertido en una panacea metodológica para las mismas finalidades de la educación ambiental.

#### *Los proyectos curriculares para aunar investigación e innovación*

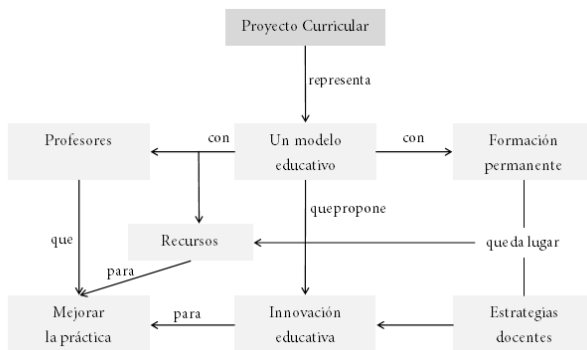
La conjetura que he formulado como la más oportuna para avanzar en el campo de la formación en la educación geográfica es aquella que establece una dialéctica entre los intereses académicos y las necesidades de la escolarización básica. Para ello necesitamos la ayuda de los proyectos curriculares (ver figura 1).

Esta ausencia de relación entre los ámbitos académicos y escolares también se revela en las estrategias de difusión de las innovaciones. Mientras que en Geografía existen estudios de innovaciones en los campos de la geografía industrial y económica no

sucede lo mismo en el ámbito de la educación. Los estudios de Diana Durán<sup>1</sup> nos muestran la tardía incorporación de las difusiones educativas en el ámbito de la Geografía, que además se centran básicamente en sus características sociales y menos en la espacial. En este aspecto es muy importante el papel que pueden jugar las instituciones, pues al convocar congresos y jornadas, o al publicar resultados de las investigaciones, pueden favorecer la difusión de las innovaciones.

Pero además de los estímulos exógenos existen otros que son más importantes en el momento de la innovación educativa. Nos referimos, en línea con lo expuesto por Diana Durán, a los factores endógenos; aquellos que nacen de la voluntad de cambio y mejora educativa de los propios docentes. Por eso vamos a analizar no sólo el contexto educativo, sino también las acciones que han programado y desarrollado en la práctica del aula los profesores, los grupos de renovación o innovación educativa.

Por eso entendimos que los proyectos curriculares eran una propuesta teórica de gran calado, pues permitían entroncar las experiencias docentes con propuestas de investigación en el ámbito del aprendizaje del alumnado. Eso fue lo que hemos querido sintetizar en el caso de los trabajos realizados en el seno de grupos como Asklepios, Aula Sete, Cronos, Gea-Clío, Germanía, IRES, Insula Barataria, que realizaron una importante aportación en los años noventa del siglo pasado.



**Figura 1:** Definición de un proyecto curricular desde la práctica del aula

Como hemos señalado en otros lugares (Souto, 1999 y Souto y Ramírez, 2012) los proyectos curriculares deben plantearse a la manera de los programas de investigación. Un ejemplo de lo que decimos es el proyecto Gea-Clío, que se ha ido fraguando en contacto entre las reflexiones de la práctica escolar y los resultados de

<sup>1</sup> Seguimos los trabajos de esta profesora argentina fruto de su Tesis doctoral. Un resumen introductorio se puede consultar en el Archivo del Geoforo Iberoamericano de Educación ([www.geoforo.com](http://www.geoforo.com)) y en el Foro 13 organizado por ella misma.

investigaciones académicas<sup>2</sup>. En efecto, un proyecto curricular es a la vez un conjunto de materiales didácticos y una propuesta de formación permanente del profesorado, que se deriva de las intenciones educativas y los resultados de investigaciones de grupos de profesores.

Para nosotros los proyectos y programas de investigación plantean un núcleo básico de investigación y sobre éste se asientan pequeños trabajos que van completando el programa. Así en el caso del programa de investigación sobre historia de la geografía de la Universidad de Barcelona (H. Capel, 1989) podemos apreciar la importancia que posee la educación para entender la evolución de las disciplinas científicas y como éstas influyen en la comprensión de la realidad social. Igualmente en el caso de las propuestas de educación política muniquesa hemos podido comprobar la posibilidad de organizar las unidades didácticas sobre las funciones vitales básicas (Schramke, 1980).

## **2. Propuesta de innovación escolar y resultados**

Existen dos maneras básicas de acercarse a la capacidad que posee una materia escolar para dar respuesta a las exigencias de socialización de una persona. Por una parte, la aportación a las metas legales que ha dispuesto la sociedad en un estado de derecho. En nuestro caso, en España se han sucedido diferentes reformas del sistema escolar desde 1990, lo que ha generado una importante inestabilidad en el sistema escolar y una profunda preocupación en el profesorado.

Por otra parte, la utilidad de una materia reside en la capacidad que ésta posee para plantear correctamente las preguntas básicas que tiene una sociedad, así como para sugerir hipótesis de respuestas sólidas y argumentadas.

### *La interpretación de las metas legales. Las Unidades didácticas*

Tanto los objetivos como las competencias presuponen una manera de acercarse de manera global al marco escolar, lo que implica un diálogo entre la materia disciplinar y el marco curricular. En otros trabajos hemos dado cuenta de estas relaciones (Souto, 2012b) por lo que no vamos a insistir en esta ocasión.

En todo caso podemos encontrar en el conocimiento geográfico una serie de objetivos que serían coherentes con el desarrollo de los objetivos y competencias básicas que se expresan en las leyes y decretos educativos del siglo XXI, en especial colaborar en el desarrollo de contenidos didácticos que favorezcan:

---

<sup>2</sup> Remitimos a los artículos citados, así como la revisión que hemos hecho para el Maratón de Recursos de Aula de Geografía e Historia (Sevilla, Centro de Profesores, abril de 2001. Policopiado).

- la comprensión, interpretación y producción de mensajes orales y escritos, pues la conceptualización geográfica presupone el estudio de datos y hechos transmitidos por los medios de comunicación y su expresión se debe realizar teniendo en consideración las correcciones lingüísticas,
- la interpretación y producción de mensajes cartográficos, gráficos, estadísticos e icónicos, lo cual amplía la finalidad anterior, pero expresa una de las cualidades específicas del lenguaje geográfico: la cartografía,
- el desarrollo de un proceso de razonamiento que analice los factores que determinan las actuaciones humanas en el tiempo y en el espacio, con especial referencia a las normas sociales actuales,
- el conocimiento del medio como recurso y como riesgo para las sociedades que valoran las potencialidades e incertidumbres para desarrollar sus actividades.
- la comprensión y análisis de la actuación humana en un sistema ecogeográfico, valorando sus actuaciones y la conservación del patrimonio paisajístico,
- el desarrollo de una actitud crítica y autónoma sobre el conocimiento científico, diferenciando las opiniones y hechos genéricos de los argumentos que proceden de un proceso de razonamiento,
- el desarrollo de una actitud de valoración y respeto por el patrimonio cultural, resultado de algún tipo de proyecto social sobre un espacio determinado.

#### *Los problemas sociales como referentes de los escolares*

No podemos confundir ambos conceptos, pues si los problemas sociales hacen referencia a los conflictos de las relaciones sociales en un lugar, los problemas escolares nos revelan la posibilidad de estudiar los hechos sociales siguiendo la metodología de resolución de problemas, como han planteado otros profesores de Geografía (p.e. H. Cachinho, 2011). Como ya hemos señalado en más de una ocasión estos problemas escolares tenían como referencia problemas sociales. Así por ejemplo:

- no todos los seres humanos tienen un cobijo donde resguardarse de las inclemencias del tiempo atmosférico y desarrollar su vida privada,
- los sentimientos sobre un territorio se utilizan para potenciar políticas localistas y nacionalistas que dan lugar a marginaciones y conflictos,



- la internacionalización de las comunicaciones y del mercado financiero crea una “falsa cultura” de carácter universal donde aparentemente todos los seres humanos son iguales

En este sentido la metodología propia de una disciplina científica es fundamental para asentar sus proposiciones de resolución de problemas intelectuales que afectan a la sociedad.

En el caso concreto de la geografía su utilidad reside en que es una forma de conocimiento que facilita tareas de aprendizaje tales como:

- plantearse la realidad observada teniendo en cuenta los filtros de la percepción espacial, que inciden en nuestros comportamientos y prejuicios a la hora de analizar un territorio y de identificarse con éste,
- plantearse problemas relativos a la globalización financiera y cultural desde una perspectiva local, teniendo presentes los principios de la interrelación entre los espacios global y local a través del juego de escalas
- plantearse preguntas respecto a la distribución de la población en el mundo y de sus características demográficas que inciden en los factores de localización de fenómenos como el hambre en el mundo, el proceso de envejecimiento o cualquier otro,
- ayudar a buscar respuestas a los problemas de inestabilidad del ambiente, proponiendo soluciones que sean coherentes con un desarrollo acorde con el medio y la ordenación integral del medio,
- buscar los factores que permiten entender la interacción de los fenómenos que convergen en un territorio, lo que les concede un cierto grado de autonomía en su funcionamiento social, económico, cultural y territorial,
- en definitiva, estudiar las relaciones entre el medio y el ser humano y cómo éstas se presentan en el mundo, lo que proporciona el conocimiento de los diversos espacios geográficos que se encuentran en la superficie terrestre.

### *Los principios teóricos y una propuesta alternativa práctica*

¿Cómo se han interpretado dichos objetivos por parte de los grupos de innovación? y ¿Cómo se han desarrollado las competencias más propiamente específicas de la geografía? Para responder a estas cuestiones necesitaríamos analizar algunas propuestas de grupos de innovación en Conocimiento del medio y en el área de Geografía e Historia en Secundaria, algo que desborda los objetivos de esta ponencia.

Soy consciente de los límites explicativos debido a la brevedad de las informaciones, pero quiero destacar el hilo argumental que hemos seguido en el proyecto Gea-Clío para relacionar la investigación y la innovación. Con ello pretendo mostrar la

utilidad de las investigaciones para mejorar la práctica escolar de la enseñanza básica.

Tan sólo vamos a mostrar un ejemplo de cómo nosotros utilizamos estos principios teóricos en nuestras prácticas escolares. Vamos a utilizar como ejemplo la programación en Geografía urbana, pues es un asunto recurrente en los temarios y currículos oficiales.

En primer lugar es preciso realizar el diagnóstico de la enseñanza del medio urbano que es transmitido en las aulas. Para ello analizamos el currículo oficial y aplicación a la práctica por medio de los libros de texto, lo que mostramos con un ejemplo que hemos trabajado para organizar los programas y manuales escolares. Con estas fichas (cuadro 1) hemos procurado explicar la evolución de los contenidos escolares en su contexto legal y social.

Ley	Decreto/Orden	Libros texto	Temas
1953	1957 (mayo/junio) Geografía en 1º, 2º Bachillerato	<i>Geografía de España</i> , 1º Juan Grima, ECIR	37.- El poblamiento (rural y urbano)
Ley de 1953	1967 (mayo) Geografía en 1º, 2º Bachillerato	<i>Geografía de España</i> , 1º, Juan Rastrilla, S.M.	10.-Los habitantes del campo y la ciudad
Ley de 1953	1967 (mayo)	<i>Geografía de España</i> , 1º, María Comas, E. Sócrates	10.-Los habitantes del campo y la ciudad
Ley de 1970	1975 (marzo), 2º BUP y en 3º con Historia	Geografía Humana y Económica (2º BUP).  <i>Intercambio</i> (Vicens) y <i>Garbí</i> (Ed. Mestral)	1.-La Geografía de la Población
LODE de 1985 y posteriores leyes	LOGSE (octubre 1990) Geografía en el área de ciencias sociales sin especificar CURSO. Decretos de 1991 y 1992 (CC.AA.)	Editoriales en 3º:  Sánchez y Zárata. <i>Milenio</i> . <i>Geografía</i> , Madrid. SM, 199	El espacio urbano. La funcionalidad del espacio geográfico. Ciclos y Etapas
	LODE 2002. Geografía con Historia en 1º y 2º. Geografía en 3º. Geografía urbana en 3º. Decretos de 2003	Editorial Vicens Vives, 2004	La ciudad como espacio geográfico. El poblamiento humano. Poblamiento rural y poblamiento urbano. La rururbanización. La ciudad...

**Cuadro 1:** Modelo de ficha para analizar el curriculum escolar de geografía urbana.

Tras conocer qué se ha programado en los diferentes momentos de la historia escolar y cómo se han organizado los contenidos y su secuencia de aprendizaje, hemos analizado los principios explicativos de la geografía urbana académica, para ver la manera de relacionar investigación e innovación (Souto, 1994). En nuestro caso decidimos seleccionar como hilo conductor del aprendizaje propuesto, el derecho a la vivienda, como se materializó en las Unidades didácticas tituladas “Robinsones y Colmenas” y “Viviendas y ciudades”. Para ello nos apoyamos en la referencias de los problemas sociales y ambientales, como antes comentamos.

Como podemos comprobar no se trata de realizar una transposición didáctica desde el conocimiento académico a la práctica del aula. Desde mi perspectiva teórica es imprescindible contar con los argumentos conceptuales de la materia, pues en caso contrario se corre en riesgo de banalizar el problema que queremos estudiar. Pero antes es necesario conocer cómo se ha difundido el conocimiento académico en las aulas, con unas estrategias que nos recuerdan las representaciones sociales. Por eso el análisis del marco escolar no sólo debe ser previo, o sea en la programación, sino en el desarrollo metodológico en las clases de la educación básica.

### **3. La práctica escolar cotidiana: análisis de los obstáculos de aprendizaje**

En la práctica escolar cotidiana disponemos de numerosas fuentes para investigar sobre las concepciones del alumnado, en especial las denominadas representaciones sociales. Pero también es posible verificar hasta qué punto se pueden alcanzar resultados diferentes con alumnos heterogéneos sin banalizar los contenidos conceptuales. La práctica escolar es muy heterogénea y lejos de constituir un problema es una oportunidad para conocer cómo aprenden las personas el espacio geográfico. Y ello es una cuestión metodológica.

Hay dos asuntos que me interesa subrayar en este tipo de metodología. Por una parte, cómo trabajar las ideas espontáneas en un momento de saturación informativa, como ya señalamos en un trabajo anterior (Souto, 2011). En estos casos se trata de saber estimular al alumnado para descubrir los intereses subyacentes en la presentación de los espacios geográficos desde una perspectiva acrítica, como si fuera natural la representación que aparece en los medios de comunicación o de internet. Una vez desarrolladas estas ideas es preciso saber organizar un guión de trabajo, que establezca el hilo conductor que desarrollará cada alumno en su trabajo diario. Un ejemplo de lo que decimos es la actividad que realizamos para definir un hábitat en un territorio insular (ver anexo). Ello nos permitirá entender mejor cómo construyen los conceptos geográficos los alumnos y alumnas desde sus intereses personales, pero en una tarea que es colectiva, pues corresponde al trabajo del aula.

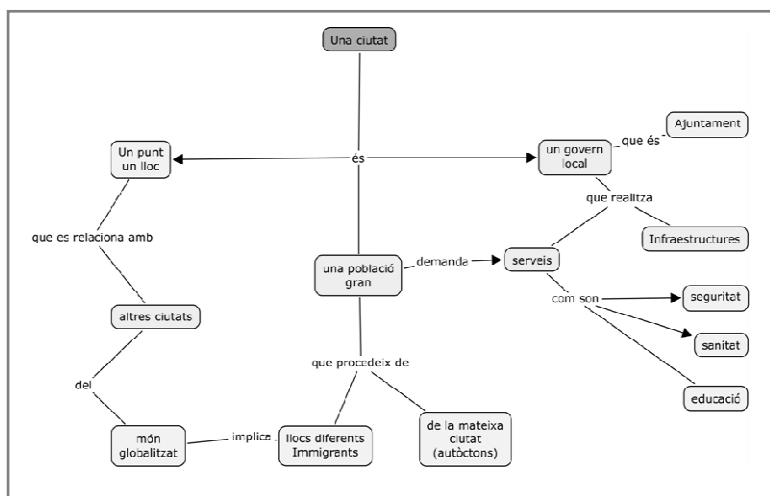
El estudio de las representaciones sociales o concepciones espontáneas es un asunto reiterativo en las investigaciones didácticas. Sin embargo, es menos conocido el trabajo de los profesores que se esfuerzan en lograr un aprendizaje significativo y

socialmente útil en conjuntos de personas muy diferentes. Por eso en este apartado de la práctica nos vamos a centrar en este hecho concreto

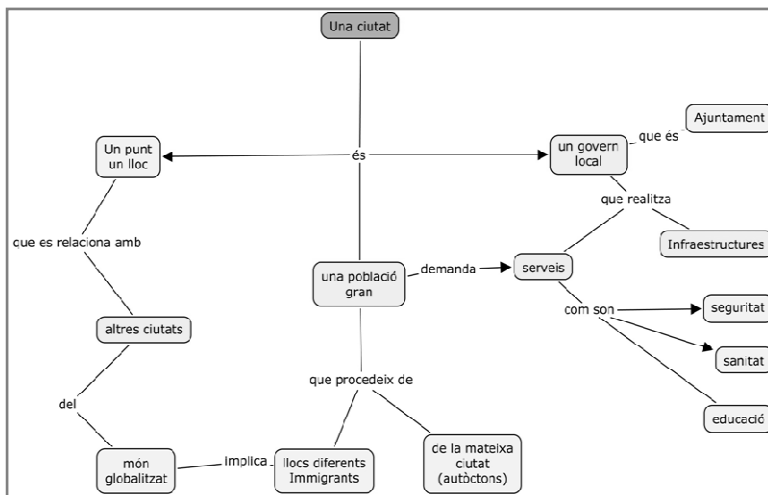
### La construcción conceptual del mundo urbano desde la diversidad

Los ejemplos que vamos a utilizar están extraídos de mi propia experiencia docente con dos grupos muy diferenciados de alumnos. En ambos casos su número era semejante: 15 alumnos en el curso 2009/2010 y 19 alumnos en el curso 2010/2011. En el primer caso los alumnos formaban parte del 3º de Diversificación curricular y en el segundo eran alumnos y alumnas de la línea en *valencià*, con mayor nivel cultural y mayor respaldo familiar (figuras 2 y 3).

Si observamos los dos mapas conceptuales que trabajamos en clase, elaborándolos en la pizarra del aula, podemos verificar que en el primer caso predominan las ideas más vinculadas a una práctica empírica: edificios, calles, empresas, jardines... Mientras que en el segundo caso aparecen conceptos que suponen un segundo paso de abstracción conceptual: *sanitat, globalització, educació, seguretat*... Pero en ambos casos existe una aproximación correcta al concepto de ciudad. Es decir, los alumnos aprenden cómo se formaliza la ciudad como espacio geográfico y además son capaces de aplicar los conceptos a su entorno inmediato.



**Figura 2:** Mapa conceptual de alumnos del PDC de 3º de ESO (Fuente: 3º ESO, IES Ballester Gozalvo, 2009-10)



**Figura 3:** Mapa conceptual de alumnos de 3º A (Fuente: 3º ESO IES Ballester Gozalvo, 2010-11)

Sin duda, la complejidad del trabajo diario es mucho más difícil de sintetizar. Pero hemos querido mostrar cómo es posible investigar en educación si disponemos de un proyecto de innovación, pues nos permite:

- estudiar las concepciones espontáneas del alumnado (y de los medios de comunicación) en la representación social del espacio geográfico,
- entender las estrategias docentes que utilizan los profesores/as para transformar los intereses individuales en propuestas de acción colectiva (un guión de trabajo),
- la organización de estructuras conceptuales sólidas que nos permiten dar respuestas a los problemas planteados en clase.

Sabemos que hay más problemas escolares que merecen ser investigados, pero nosotros hemos querido contribuir con los que presentamos a buscar una mayor imbricación entre las teorías de las investigaciones y las prácticas de las aulas escolares.

### Bibliografía

- CACHINHO, H. Inovações didáticas e ensino da geografia: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. In: DELGADO, J. J.; LÁZARO,

M<sup>a</sup> L.; MARRÓN, M<sup>a</sup>. J. Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida. Málaga: Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles; pp. 242-257, 2011.

- CAPEL SÁEZ, Horacio Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la geografía, Geocrítica número 84, 1989, Universidad de Barcelona, Cátedra de Geografía Humana.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. La didáctica de las ciencias sociales en España. Un campo con fronteras, In: MAINER, J. (coord.) Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Sevilla: Díada, 2001, pp. 103-116
- LLÁCER PÉREZ, Vicent, “Innovación didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEACLÍO”, Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008.
- Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. [En línea <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/20.htm>, consultado el 2 de marzo de 2011].
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás, Los grupos de trabajo de CEP y el perfeccionamiento del profesorado: un estudio evaluativo, Murcia, Centro de Profesores, 1994.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás, “Una aproximación a un modelo de formación de grupos de trabajos de profesores” en SOUTO, X.M. Y CERDÁ, R., Los grupos de trabajo y la innovación didáctica, Valencia, CC.OO., 1998, pp. 7-20.
- MATEOS MONTERO, J. Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno, Barcelona: Octaedro, 2011.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; ORTUÑO MOLINA, J. La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Educatio Siglo XXI, Murcia, Vol. 29, n. 1, 2011, pp. 149-174.
- PAGÈS, J. La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n. 24, 2000, pp.33-44.
- PRATS, J. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada, 1997, pp. 9-25.

- RAMIRO ROCA, E. ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos?. Los recursos utilizados en la clase de geografía, [En línea] Scripta Nova, Revista Electrónica de Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, n. 29, 1998.
- SANTIAGO RIVERA, J. A. La geografía descriptiva en los programas escolares de la enseñanza geográfica en Venezuela. [En línea] Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. X, n. 608, 2005.
- SCHRAMKE, W. La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico. Geocrítica, núm. 26, 1980, Universidad de Barcelona.
- SEBASTIÀ ALCARAZ, Rafael y TONDA MONLLOR, Emilia (2012 a) “Características y evolución de la Revista Didáctica Geográfica”, Didáctica Geográfica, núm. 12, 19-48.
- SEBASTIÀ ALCARAZ, Rafael y TONDA MONLLOR, Emilia (2012 b). Diez años de didáctica de la Geografía a través de los Congresos Nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (2000-2010), en DE MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael, DE LÁZARO TORRES, M<sup>a</sup> Luisa y MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> Jesús (editores). La educación geográfica digital, Zaragoza: Grupo de Didáctica de la AGE, páginas 59-72.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Implicaciones didácticas del estudio geográfico de las ciudades, Investigaciones geográficas, n. 12, p. 93-118, 1994.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.M.,” Los proyectos de innovación didáctica. El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la geografía e historia”, Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, Valencia, n° 13 (1999), pp. 55-80.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del proyecto Gea-Clio, Investigación en la Escuela, número 75, 2011, páginas 7-19.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. O interesse da investigação na aprendizagem e didática da Geografia. IN CASTELLAR, Sonia V; CAVALCANTI, Lana S., CALLAI, Helena C. Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos, São Paulo: Xamã Editora, 2012; pp. 63-84.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (2012, b) Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En: DE MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael; DE LÁZARO Y TORRES, María Luisa; MARRÓN GAITE, María Jesús (editores) La

educación geográfica digital, Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles; páginas 73-92.

- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M.; RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos (2012) Formación del profesorado e innovación educativa a través de los proyectos curriculares, In DURÁN VILLA et alii. Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía. Actas del Congreso Internacional de Santiago de Compostela 2011. Publicación da Universidade de Santiago de Compostela, 2012, pp.138-159, CD-ROM.
- TONDA MONLLOR, Emilia y SEBASTIÀ ALCARAZ, Rafael (2012, c) Diez años de didáctica de la Geografía a través de los Congresos Nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988-1998), en DE MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael, DE LÁZARO TORRES, M<sup>a</sup> Luisa y MARRÓN GAITE', M<sup>a</sup> Jesús (editores). La educación geográfica digital, Zaragoza: Grupo de Didáctica de la AGE, páginas 93-106.



## **NUEVAS FINALIDADES Y OTRAS FORMAS DE ENSEÑAR LA GEOGRAFÍA ESCOLAR**

En Argentina, y es posible que en otros países también, la enseñanza de la Geografía se mantuvo sin cambios durante décadas. Muchas generaciones aprendieron los mismos temas y de la misma manera, memorizando la descripción de lugares y la localización de ríos, montañas y capitales, entre otros tantos datos de escasa utilidad, al menos en nuestros tiempos. Sin embargo, en los ámbitos académicos, los geógrafos se ocupaban de investigar y dar respuestas a nuevas temáticas y problemáticas territoriales, ambientales y sociales. Es decir, desde otras perspectivas teóricas intentaban comprender, explicar y actuar en un mundo en permanente y aceleradas transformaciones. Era notable la distancia que separaba la Geografía académica de la Geografía escolar.

A partir de la década de los años 90, en casi todos los países de América Latina y puntualmente en Argentina, se llevaron adelante reformas educativas que impulsaron cambios no sólo en la estructura educativa sino también en los contenidos de las materias escolares. Desde entonces, la enseñanza de la Geografía ha transitado entre renovaciones curriculares, se han elaborado nuevos libros de textos y materiales educativos y se han implementado cursos y seminarios para la actualización de los docentes. En la actualidad, la realidad de las aulas de la asignatura es compleja y heterogénea, se observan profesores que están innovando, que lograron motivar e interesar a sus alumnos por el aprendizaje de la Geografía, mientras que otros aún mantienen prácticas tradicionales.

En esta presentación pretendo:

- Delinear algunas interpretaciones que permiten comprender las prácticas de enseñanza de la Geografía desarrolladas durante décadas.
- Debatir en torno a las nuevas finalidades de la disciplina en la escuela actual y a los enfoques disciplinares y didácticos que permiten un mayor grado de explicación y comprensión de las transformaciones y problemáticas territoriales, ambientales y sociales relevantes para nuestros estudiantes.
- Compartir algunas orientaciones y propuestas didácticas que favorezcan la renovación de la enseñanza de la Geografía en el nivel primario y en el nivel secundario.

## 1. Las prácticas docentes: tradiciones e identidad

Las prácticas docentes no implican sólo decisiones técnicas, van acompañadas por fenómenos representacionales que incluyen objetivos, intenciones, motivaciones, imágenes y fundamentalmente, van acompañadas por fenómenos afectivos. Tal como lo afirma Barbier (1996:7) son “... *fenómenos del tipo placer-desagrado, satisfacción-sufrimiento que acompañan a una práctica...*”. Esta manera de concebir las prácticas docentes ilumina desde otro ángulo las tensiones, explicitadas o no, que viven los docentes cuando deben transitar procesos de cambios curriculares.

Existen diversas perspectivas teóricas que se han ocupado de analizar los componentes y las dinámicas de construcción de la *identidad docente*; algunas hacen foco en los procesos personales que conducen a la conformación de una identidad personal, mientras que otras, destacan los mecanismos relacionales y colectivos. Existen experiencias de formación que dejan marcas y sedimentos que contribuyen a forjar identidades y en el caso de los profesores de Geografía, muy ligados a cómo conciben la disciplina que enseñan.

Si nos preguntamos qué elementos y situaciones han contribuido a que perduren determinadas imágenes de la disciplina, seguramente deberíamos indagar en torno a las *tradiciones disciplinares* que aún perviven en los ámbitos de producción académica y fundamentalmente, en las escuelas y en las instituciones que forman docentes. El concepto *tradición* lo tomo de Livingstone (1992) quien sostiene que “*El término geografía ha significado y significa aún hoy diferentes cosas para diferentes personas. Para algunos, evoca imágenes de lugares distantes (...) para otros, el geógrafo es considerado una persona que posee un conocimiento de carácter enciclopédico referido a los ríos más largos, las montañas más altas (...). Todas ellas –y con seguridad– muchas otras de alguna manera son interpretaciones válidas de la geografía*”. En otras palabras, podemos considerar que la actual coexistencia de múltiples geografías da cuenta de la diversidad de preocupaciones, necesidades, intereses e ideologías que de manera explícita o implícita están presentes en las prácticas de enseñanza de la disciplina y que no se cambian por el solo hecho que las gestiones educativas decidan

renovar el curriculum. Los procesos de cambios y renovación de la enseñanza son mucho más lentos y complejos.

## **2. Las finalidades de la enseñanza de la Geografía en la escuela: cambios y permanencias**

La Geografía escolar ha estado siempre presente –junto con la Historia– en el sistema educativo argentino cumpliendo con la finalidad de lograr la adhesión de un pueblo a un territorio, compartir una misma visión del mundo y valorar las bondades naturales recibidas casi de manera divina. Esta forma de concebir la Geografía escolar estuvo acompañada de una manera de enseñarla: el lugar primordial de la Geografía física y la subordinación de la Geografía humana y económica, el mapa como recurso didáctico central para cumplir con el objetivo de la localización y el estudio memorístico y descriptivo de los diversos temas.

En las últimas décadas, los profesores de Geografía se preocuparon por captar la atención de sus alumnos tratando de apelar a la realidad cotidiana, a lo que dicen los medios de comunicación, de alguna manera también tratando de justificar la utilidad de la enseñanza de la disciplina y el valor de sus aportes para comprender las problemáticas de la realidad.

En diversas instancias de trabajo con profesores y maestros, ellos hicieron explícita su preocupación por encontrar “nuevas finalidades” a la Geografía en la escuela actual ya que reconocieron que la Geografía aprendida en sus etapas de estudiantes, en los tiempos actuales no resulta relevante. Esta preocupación fue acompañada con la lectura de diversos autores que se ocupan de investigar en torno a la enseñanza de la Geografía y que revisaron y propusieron nuevas finalidades para la Geografía escolar, entre ellos, Mérenne-Shoumaker (2007), Cavalcanti (2003), Le Roux (1997) y desde hace más tiempo, Benejam (1996) y Fien (1992). A partir de estas lecturas, se discutieron y acordaron nuevas finalidades atendiendo a los nuevos contextos sociales y políticos: la Geografía escolar debe aportar saberes útiles para la vida cotidiana, la formación de ciudadanos activos, informados, solidarios y críticos. Preparar para la utilización de la cartografía, la lectura de los diarios, para conocer la región, el país y para viajar.

Los docentes plantearon la importancia de la realidad social y de las problemáticas de la actualidad como objetos de enseñanza, poner énfasis en su comprensión y explicación, enseñar lo que sucede y por qué sucede. El cambio y la innovación en la enseñanza de la disciplina imponen el desafío de planificar la enseñanza de manera coherente con estas nuevas finalidades.

## **3. Ideas para pensar otra Geografía escolar**

Frente a una realidad compleja y cambiante, es necesario buscar otras perspectivas disciplinares y estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes comprender,

contextualizar y explicar nuevos fenómenos, a la vez que puedan imaginar otras realidades posibles. Considero que la Geografía puede ser un instrumento valioso para estimular el pensamiento crítico en los alumnos porque trata temáticas intrínsecamente polémicas y políticas y porque puede favorecer situaciones de aprendizajes que quiebren la tendencia a considerar la Geografía escolar como algo tedioso, poco útil y desligado de la realidad. Entonces, surgen algunas preguntas: ¿Cómo renovar la enseñanza? ¿Qué cambios deberían realizarse? ¿Qué contenidos enseñar? ¿Qué perspectiva disciplinar y qué estrategias de enseñanza permiten cumplir con las nuevas finalidades? ¿Qué recursos didácticos son más potentes para renovar la enseñanza?

La renovación de la enseñanza de la Geografía escolar no es una tarea sencilla ni se resuelve de manera rápida, se concreta de manera gradual y variada, aquí sólo se proponen algunas ideas para estimular e impulsar algunos cambios:

1. Los enfoques disciplinares que permiten una enseñanza de la Geografía coherente con las finalidades actuales son la *Geografía radical* y la *Geografía humanista*. La primera, en sus diversas vertientes –marxista, estructuralista, existencialista–, ubica claramente a la disciplina en el conjunto de las Ciencias Sociales; produce un cambio conceptual relevante al considerar al *espacio* como un *producto social*, es decir, como el resultado de las diversas acciones de las personas, las diferentes relaciones de poder y los conflictos siempre presentes en las sociedades. El espacio así entendido no sólo se describe y se explica sino que también deber ser transformado, ya que en él se materializan las diferencias y los conflictos sociales.

La perspectiva humanista revaloriza la *subjetividad de los sujetos* y rescata los *espacios vividos*. Los aportes de esta corriente son de gran interés para comprender por ejemplo, el uso social de los espacios urbanos, la percepción de los riesgos naturales y la construcción de los mapas mentales.

2. Uno de los “pecados capitales” de la Geografía fue la ingenuidad y neutralidad con que se presentaban los diversos temas a los estudiantes. Hoy consideramos que es necesario *problematizar* la realidad, hacer evidentes los *conflictos*, desvelar las *contradicciones*, las diversas lógicas e intereses que se ponen en juego en toda problemática territorial, ambiental o social. Estos objetivos se logran si el docente adopta una postura crítica, comprometida y empeñada en imaginar otras alternativas a la situación actual. Plantear la enseñanza a partir de la problematización de los hechos no sólo estimulará el interés de los estudiantes sino que, además, facilitará los aprendizajes.
3. Partimos de la afirmación que siempre los contenidos se seleccionan y se organizan de alguna manera, y el docente tiene una cuota de poder al momento de decidir qué va a enseñar y cómo, lo importante es que pueda fundamentar las decisiones asumidas. *Formular un eje, plantear un problema, seleccionar un caso,*

son formas de recortar y organizar contenidos, de articularlos, entramarlos, dotarlos de coherencia interna, de construir hilos conductores.

Los recortes permiten delimitar una parcela de la realidad y abordar en profundidad sus características temporales y espaciales, facilitan precisar los conceptos que se van a enseñar y permiten “abrir” una puerta de entrada a los temas.

4. Para superar la tradición de considerar al medio natural como variable explicativa priorizada, es fundamental que se entienda que las problemáticas geográficas se explican considerando el entramado de *múltiples causas* –sociales, políticas, económicas, ambientales, entre otras– para comprenderlas en toda su complejidad.
5. El concepto “población” estuvo muy arraigado en la enseñanza de la Geografía escolar y es importante en los estudios demográficos, pero si queremos abordar las problemáticas sociales que se manifiestan en los territorios resulta más potente utilizar el concepto de *actores sociales*. Este concepto nos permite reconocer al interior de una sociedad, actores individuales y colectivos, públicos y privados, locales y extranjeros. A la vez, expone con mayor claridad la heterogeneidad de la sociedad, las diferentes relaciones de poder, los diversos grados de responsabilidad y los intereses que se contraponen.
6. Las problemáticas geográficas no se presentan en un recorte territorial delimitado y rígido; pueden tener una manifestación territorial a escala local pero sus consecuencias o las causas que le dan origen seguramente exceden ese ámbito y hay que buscarlas en escalas provinciales, nacionales, regionales e incluso internacionales. Es por ello que recomendamos tener en cuenta el *análisis a diferentes escalas* para enriquecer la comprensión y la explicación de los fenómenos estudiados.
7. Proponemos incluir al *Estado* y a los *gobiernos* –nacional, autonómico, provincial, municipal– en el abordaje de cualquier problemática territorial, ambiental o social que se enseñe; las transformaciones territoriales, las relaciones comerciales entre países, las políticas migratorias, por poner algunos ejemplos, siempre los tienen como protagonista. Es importante que los estudiantes reconozcan y conozcan de qué modo el Estado y los gobiernos están presentes ya sea por presencia o por omisión, y de qué modo sus acciones, decisiones y leyes tienen manifestaciones y consecuencias territoriales.
8. Como ya señalé, el mapa ha tenido y tiene un lugar central en la enseñanza de la Geografía sin embargo sus formas de utilización y aprovechamiento siguen ligadas a la localización. Es importante incluir en las clases de la asignatura *diversas fuentes de información*, algunas ya se incluyeron hace tiempo –artículos periodísticos, videos, imágenes–, otras aún están ausentes y tienen un gran potencial didáctico –textos literarios, obras de arte, películas de ficción, testimonios–. Pero a la vez, es central que se revisen las formas de uso, las consignas de trabajo que se elaboran.

Los caminos para renovar la enseñanza de la Geografía escolar son variados, cada docente y de acuerdo a sus propios contextos, tomará las decisiones didácticas más adecuadas y coherentes con su proyecto educativo, decidiendo aquello que vale la pena enseñar y que permita a sus alumnos comprender, contextualizar y explicar los procesos territoriales complejos, contradictorios y cambiantes e invitar a pensar nuevas formas superadoras de las injusticias y las desigualdades que presenta la realidad actual.

### **Bibliografía**

- BARBIER, J. (1996) “Análisis de las prácticas: temas conceptuales”. En: Blanchard Laville, C. y D. Fablet *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Ediciones L'Harmattan, Paris. (Traducción de Norma Loss de Fuentes)
- BENEJAM, P. (1996) “La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo”. En: *Métodos y técnicas de la Didáctica de la Geografía*. IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia N° 9, Editorial Graò, Barcelona.
- CAVALCANTI DE SOUZA, L. (2003) *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papirus editora, São Paulo.
- FIEN, J. (1992) “Geografía, sociedad y vida cotidiana”. En: *Documents d'Analisi geogràfica*, N° 21, pág. 73 a 90. Barcelona.
- LE ROUX, A. (1997) *Didactique de la géographie*. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Caen.
- LIVINGSTONE, D. (1992) "Una breve historia de la Geografía" En Rogers, A., Villes, H., Goudie, A. (eds): *The Student's Companion to Geography*. Blackwell, 1992. Traducción: Dra. Perla Zusman. Adaptación y corrección Lic. Gabriela Cecchetto (Cátedra de Introducción al Pensamiento Geográfico. Carrera de Geografía, Ffyh, UNC.)
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2007) “La enseñanza de la Geografía”. En: Lindón, A. y D. Hiernaux (Dirs.) *Tratado de Geografía Humana*. Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana, Méjico.
- ZENOBI, V. (2009) “Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar”. En: Insaurreal, M. (coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Noveduc, Buenos Aires.

# CRITERIS I INDICADORS DE MODELS D'ÚS DE TECNOLOGIES DIGITALS A LES CIÈNCIES SOCIALS, LA GEOGRAFIA I LA HISTÒRIA

## Context

L'arribada del segle XXI ha coincidit amb l'aparició i la consolidació de l'anomenada societat del coneixement, que es reconeix sobretot per l'establiment d'una xarxa de comunicacions permanents d'abast mundial. L'expansió ràpida i generalitzada del nou sistema ha estat possible gràcies als efectes transformadors que ha suposat l'adopció de les tecnologies digitals a la major part de les estructures econòmiques i socials.

La ubicació i l'adaptació de les persones a les característiques de la nova societat fa necessària una actualització constant dels continguts geogràfics, històrics i socials en l'ensenyament de les Ciències Socials a l'ensenyament secundari. Es fa imprescindible repensar el tractament metodològic i introduir la interdisciplinarietat a l'hora de tractar el temps històric i l'espai geogràfic, les dues variables fonamentals de les matèries socials.

## Les tecnologies digitals i l'ensenyament

A l'àmbit de l'ensenyament es té plena consciència que les tecnologies per si soles no canviaran res, però cap canvi a fons no es podrà fer sense les tecnologies. L'eclosió d'aquest món globalitzat ha coincidit al nostre entorn més proper amb l'aparició

d'una crisi econòmica d'abast desconegut ara per ara, però que condiciona totalment els paràmetres que haurien de permetre la consolidació de les tecnologies digitals .

De les polítiques d'introducció de les tecnologies digitals a l'ensenyament basades fonamentalment en la dotació de tecnologia, es pot dir que la crisi ha dinamitat les seves possibilitats. Així, la realitat que s'imposa al món educatiu passa per garantir l'eficàcia de les instal·lacions dels centres generades aquests darrers temps, aprofitar els recursos tecnològics personals, el potencial creatiu de les xarxes socials i, especialment, per considerar la necessitat de canvi metodològic que implica la introducció de les tecnologies digitals a l'aula.

L'ensenyament de la Geografia i de la Història necessita experimentar importants replantejaments didàctics per entendre el canvis actuals. En aquesta situació té un protagonisme destacat la dimensió científica de les matèries, al temps que van adquirint molta importància nous objectes d'estudi, noves escales de mesura i nous contextos d'anàlisi. En qualsevol cas, la introducció de les tecnologies digitals ha de plantejar-se com l'oportunitat per transformar i reformular l'ensenyament i l'aprenentatge a l'aula de ciències socials i ha de facilitar els recursos necessaris que permetin consolidar la vessant científica per garantir la transformació de la informació en coneixement.

### **Línies de recerca de models d'ús de les tecnologies digitals en l'àmbit de les Ciències Socials, la Geografia i la Història.**

Si les tecnologies digitals han de servir per facilitar que els estudiants aprenguin més i de forma diferent, és necessari disposar de criteris i indicadors per valorar com s'estan utilitzant les tecnologies digitals als centres.

Un àmbit d'anàlisi és la utilització de les tecnologies en el treball amb fonts primàries. Podríem dir que s'emmarca en un marc epistemològic en el que l'alumnat assumeix i reproduïx el rol de l'historiador o del geògraf. A més a més, el treball a l'aula amb fonts primàries és un plantejament metodològic coherent amb l'enfocament competencial del currículum. D'altra banda, la digitalització estén les fonts primàries a nous àmbits, i aporta nous instruments per facilitar-ne l'accés i l'estudi. Cal destacar que afecta a tot el cicle del tractament de la informació fins a determinar el contingut i la forma d'expressar el coneixement. Una recerca d'aquest tipus s'ha de dirigir cap a actuacions individuals de professorat o de departaments de Ciències Socials.

Un altre tipus d'anàlisi categoritza les modalitats d'ús de les tecnologies digitals segons el nivell o àmbit d'aplicació que permet un model determinat. Les diverses fases d'un model comporten uns usos concrets de les tecnologies. Un dels models més estesos és el model TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) que planteja que la dimensió tecnològica té el mateix pes que les dimensions



disciplinar i pedagògica. En aquest cas la recerca s'ha de dirigir cap a determinats centres que opten per una projecte metodològic compartit per totes les àrees disciplinars. Les Ciències Socials, la Geografia i la Història s'emmarcarien com una part més en aquesta línia metodològica transversal de tot un centre. A Catalunya trobem diversos instituts amb una línia pedagògica de tot el centre que s'organitza a partir d'un aprenentatge basat en problemes i projectes de comprensió, on es podrien analitzar les fases d'introducció general de les tecnologies digitals.

### **Bibliografia**

- BARBA, C. i CAPELLA, S. (2010). *Ordinadors a les aules*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- KOZMA, R. (2012). Canvis econòmics i socials en el segle XXI i les seves implicacions per a les TIC en educació: un marc conceptual.[En línia]. Disponible a: <http://www.consescat.cat/> [Consulta: 28 novembre de 2012]
- VIVANCOS, J. (2012). Models i nivells d'implementació de les tecnologies digitals a l'Educació formal. [En línia]. Disponible a: <http://www.consescat.cat/> [Consulta: 13 de desembre 2012]

# L'ENSENYAMENT DEL CONCEPTE DE FUTUR EN LES CIÈNCIES SOCIALS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

La comunicació que presento és el resultat d'una investigació doctoral. Les Ciències Socials estan focalitzades en el binomi passat-present, representat en les assignatures d'història i geografia respectivament, originant així una manca de continguts i treball sobre el futur. L'estudi pretenia analitzar el tractament del concepte "futur" en l'ensenyament de les Ciències Socials i fer propostes d'actuació. Aquesta anàlisi es va fer a partir de les representacions socials de l'alumnat sobre el futur i d'una proposta de treball del concepte. Es va dur a terme utilitzant diferents instruments, com ara entrevistes, qüestionaris, grups focals i l'aplicació d'una seqüència didàctica. Es va realitzar en tres centres educatius i hi participaren 176 alumnes de quart d'ESO i 4 docents.

## **El tractament del concepte de futur**

El concepte que ens ocupa té molt poca presència tant en el currículum català com en els llibres de text. El podem considerar com una idea en fase embrionària. Pel professorat és un element clau i essencial com a element de les Ciències Socials i també en la formació de l'alumnat. Però la majoria no el contempla de forma sistemàtica ni programada, tot i que intenten treballar-lo o tenir-lo present.

## Les representacions socials sobre el futur de l'alumnat

Cal conèixer quines són les imatges del futur dels alumnes per tal de poder-hi incidir i treballar-les. Podem establir quatre tipologies d'alumnat segons les representacions que elaboren sobre el futur: tecnològic, continuista, pessimista i optimista. Els alumnes també presenten diferències quan pensen el futur personal o el global. El primer sempre es veu de forma optimista, mentre que el darrer tendeix al pessimisme. Un altre aspecte molt important en el treball de les representacions socials del futur és l'espai que té l'alumnat per expressar la seva opinió a l'aula. Aquest no és l'adequat per poder revisar-les, cedint així el pes del seu origen als mitjans de comunicació, a la xarxa i a les experiències quotidianes.

### El treball del concepte de futur

Un dels objectius de la investigació eren les propostes d'actuació. Un cop s'aplicà la seqüència didàctica es constatà que l'alumnat era capaç de proposar possibles causes i conseqüències d'un fet a diferents nivells. A l'hora d'elaborar eixos cronològics amb futurs possibles i desitjables, l'alumnat els escrivia sempre molt llunyans i de forma impersonal. Els alumnes caracteritzaren diferents àmbits de les etapes històriques i del futur. Aquest estava molt influenciat per les imatges que proposen els *mass media* i la xarxa. Finalment, els alumnes van valorar quatre tipus de futur, similars a les tipologies que havíem establert, i van identificar-ne les causes, les conseqüències, els avantatges i els inconvenients.

### Conclusions

El concepte de futur és un element molt ben valorat pel professorat, però que no té presència a l'aula ni als llibres de text i no es treballa sistemàticament, cosa que provoca que siguin agents externs al marc escolar els que omplen aquesta finalitat educativa essencial.

L'aplicació d'una seqüència didàctica va permetre treballar el futur des de la història i la geografia, ajudar a l'alumnat a reflexionar sobre el futur, a pensar-lo i a projectar imatges alternatives.

### Bibliografia

- ANGUERA, C. (2011). *Una investigació sobre les representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària*. Pagès, J. i Santisteban, A. (coords.) Les qüestions socialment vivies i l'ensenyament de les ciències socials. Bellaterra: Servei de publicacions UAB.
- ANGUERA, C. i SANTISTEBAN, A. (2012). *El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática*. De Alba, N. - Garcia, F.F. - Santisteban, A. (eds). Educar para

la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol 1. Sevilla: Díada Editora S.L. 391-400.

- BELL, W. (1997a). *Foundations of futures studies*. Vol 1 & 2. New Brunswick: Transaction Publishers.
- GIDLEY, J. i INAYATULLAH, S. (eds). (2002) *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger.
- HICKS, D. (1994). *Educating for the Future*. A Practical Classroom Guide. UK: WWF.
- HICKS, D. (2006) *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.
- HICKS, D. i SLAUGHTER, R. (eds). (1998) *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.
- PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (2008). *Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica*. Jara, M.A. (comp). Enseñanza de la historia. Debates y propuestas. Rio Negro: EDUCO.
- SLAUGHTER, R. (2000a). *Futures concepts and powerful ideas*. Melbourne: Futures Study Centre.
- SLAUGHTER, R. (2000b). *Futures tools and techniques*. Melbourne: Futures Study Centre.

## Comunicació

**Salvador Mateo Arias Romero**

*Professor associat a la Universitat de Granada  
Departament de Didàctica de les Ciències Socials  
matteoarias@hotmail.com*

### **EL CINE COMO RECURSO PARA LA COMPRESIÓN HISTÓRICA**

El tiempo, y más concretamente el tiempo histórico, es fundamental dentro del pensamiento y de las vivencias humanas. Requiere un aprendizaje por grados de dificultad dependiendo del nivel educativo y edad de los alumnos. Uno de los cometidos fundamentales del profesor debe ser la profundización en el modo de entenderlo y percibirlo, clarificando dicho concepto y adecuándolo a la temporalidad social e histórica en las diferentes etapas educativas.

Somos conscientes de las dificultades que entraña el aprendizaje del tiempo histórico, debido al componente de abstracción que tiene. Es por esto que en el aula el profesor debe enseñar un tiempo no abstracto, trabajando con conocimientos sociales e históricos concretos.

Partiendo de la necesidad que tiene el alumnado de tener un reflejo material para su medición y control, proponemos la transmisión del conocimiento del tiempo mediante una serie de obras cinematográficas, entre las que se encontrarían “Ángeles y Demonios” o el caso de “Gladiator” que recrea a la perfección, entre otros monumentos, el Coliseo. Además dará pie a trabajar simultáneamente el tema de los valores manifiestos en la cinta e inherentes en la sociedad.

En la siguiente comunicación, pretendemos realizar un recorrido por la ciudad de Roma y de su historia a través de las películas mencionadas con anterioridad. Éstas

han sido escogidas, no por mero azar, sino por ejemplarizar el modo en el que Roma queda plenamente inmortalizada en el Cine.

El cine, de una forma directa e indirecta, ha sido y es un reclamo publicitario. Las ciudades más importantes del mundo son un escenario perfecto para los diversos argumentos, tramas, confabulaciones e intrigas que los directores cinematográficos han llevado a la gran pantalla.

El cine nos permite concretar la abstracción del tiempo, visualizar y mostrar de forma tangible personajes y épocas históricas lejanas. Recreando tiempos históricos a través de ambientaciones que permiten hacerlo tangible. Igualmente hemos de resaltar el valor de los filmes por su acercamiento real a las distintas épocas.

Las películas nos suministran escenografías, ambientaciones, vestuarios, símbolos y un conjunto de elementos que permiten recrear distintos períodos y lo que era pura abstracción queda asimilado y registrado por la magia de las imágenes que han hecho posible la transmutación, socio-época.

Opinamos que no se puede hablar de historia sin una cronología, sin fechas o sin una construcción de estratos temporales sucesivos, en la que situar los acontecimientos. En el colegio hay que instruir en las convenciones sociales del tiempo civil, como pueden ser los conceptos de hora, día, etc. Conceptos que han sido fruto del resultado de determinadas circunstancias históricas que fueron aflorando a lo largo de las distintas civilizaciones que nos han precedido. Por tanto, el tiempo cronológico nace del desarrollo histórico de las sociedades -es decir del proceso civilizador- y a su vez ayuda a los historiadores/as a percibir el transcurso de la historia.

A través de las películas mencionadas con anterioridad, pretendemos describir los distintos monumentos que aparecen, insistiendo en la época en que fueron edificados, las personas que mandaron construirlas, los distintos arquitectos o artistas que intervinieron en los mismos. Ya que somos conscientes de que la fuente histórica permite la trasposición del hecho histórico en algo comprensible, visual y asequible, rompiendo la barrera de la abstracción del tiempo.

## **LAS SALIDAS ESCOLARES Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO**

En nuestro trabajo de didáctica de las Ciencias Sociales con los estudiantes de maestro de la Universidad de Santiago pretendemos utilizar las salidas didácticas como una estrategia de trabajo habitual con la finalidad de que los estudiantes adquieran competencia para planificar y desarrollar salidas escolares en educación primaria. A lo largo de los últimos años hemos realizado salidas a núcleos urbanos, espacios naturales, lugares de interés histórico, centros de interpretación del patrimonio, industrias, etc. Pretendemos que nuestros estudiantes, a través de las salidas didácticas, desarrollen conocimientos, destrezas y actitudes que tienen relación con la comprensión espacial y temporal, el análisis crítico de problemas socio-ambientales, la recogida y tratamiento de información y el conocimiento y respecto del patrimonio, al mismo tiempo que desarrollan la reflexión sobre los usos didácticos de las salidas escolares.

En esta dirección nos han servido de referencia algunos trabajos de Wass (1992), Benejam (2003), Vilarrasa (2003), Travé (2003), Molina (2011), y también hemos aprovechado las propuestas de trabajo incluidas en el Proxecto Terra (<http://proxectoterra.coag.es>), un proyecto del Colegio Oficial de Arquitectos de Galicia en el que colabora profesorado de infantil, primaria y secundaria para promover el conocimiento escolar del territorio, el paisaje y la arquitectura. En esta

comunicación pretendemos ofrecer los resultados de una indagación que estamos realizando sobre las representaciones de los estudiantes de maestro en relación con las salidas escolares, al mismo tiempo que adelantamos algunas relaciones entre las salidas escolares y el desarrollo de las competencias.

En los últimos años hemos tratado de identificar las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las salidas escolares con la intención de comprender la forma en que influyen en sus aprendizajes. Hemos analizado los discursos de los estudiantes en los informes que elaboran sobre las salidas que realizan, y también la información obtenida a través de un cuestionario que aplicamos a una muestra de estudiantes a lo largo de varios años. En este cuestionario solicitamos sus opiniones sobre tres aspectos:

- La utilidad educativa de las salidas escolares, para qué sirven y qué se aprende,
- Las salidas escolares durante sus estudios de educación primaria y secundaria,
- Las salidas escolares durante sus estudios de maestro,

El análisis de los discursos de los estudiantes pone de manifiesto, en primer lugar, una valoración altamente positiva de las salidas escolares, incluso excesivamente optimista. Las salidas escolares son, en palabras de nuestros estudiantes, *de gran valor educativo (...), muy enriquecedoras (...), muy útiles y gratificantes (...), muy interesantes (...)*. Cuando intentan concretar para qué sirven o qué se aprende a través de ellas, señalan una larga serie de beneficios, que podemos agrupar en tres grandes categorías:

- Proporcionan un conocimiento más útil, en contacto directo con la realidad, más veraz...
- Actúan como complemento y también como contraste del trabajo cotidiano en las aulas, permiten romper con las rutinas y el academicismo dominantes.
- Facilitan el desarrollo de capacidades y actitudes como la observación, la toma de datos, la cooperación o la valoración del patrimonio y, sobre todo, favorecen la motivación.

Esta visión optimista de las salidas escolares sólo se ve matizada en unos pocos casos por estudiantes que hacen referencia a la necesaria preparación, selección de los lugares a visitar y diseño adecuado de las actividades, de lo contrario podrían resultar “monótonas y pesadas” o convertirse en una oportunidad para “no hacer nada”.



Pero estas percepciones positivas y un tanto ingenuas parecen hacer referencia a los recuerdos de las salidas escolares realizadas en educación primaria y secundaria. Las cosas cambian cuando se refieren de forma explícita a las salidas en su formación universitaria, y resulta preocupante por varios motivos. En primer lugar, existe una amplia coincidencia en el escaso uso de las salidas escolares en sus estudios de maestro (dos o tres cuando han realizado alguna). En segundo lugar, algunos de los estudiantes consideran las salidas escolares un tipo de actividades adecuadas para la educación primaria y secundaria, pero no para la universitaria, donde los estudiantes acceden a un conocimiento más académico y menos lúdico. En tercer lugar, las salidas escolares resultan incómodas o laboriosas debido al elevado número de estudiantes, a los horarios intensivos y al coste de los desplazamientos, llegando así a justificar el que se hagan pocas o resulten anecdóticas.

La interpretación de los datos nos alerta sobre algunas visiones estereotipadas de las salidas escolares en los estudiantes de maestro y pone de manifiesto la necesidad de hacer una revisión de su valor educativo, sus finalidades y sus usos didácticos. En este sentido proponemos avanzar algunas contribuciones de las salidas escolares al desarrollo de las competencias básicas y también su utilidad en el desarrollo de las competencias profesionales de los maestros.

## **Bibliografía**

- AA. VV. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187.
- BENEJAM, P. (2003): «Los objetivos de las salidas». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 7-12.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- GIMENO, J. A., coord. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- MOLINA, S. (2011). «Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en educación primaria. Análisis de su uso en La Rioja». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 79-86.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- TRAVÉ, G. (2003): «Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar». *Kikiriki. Cooperación educativa*, 71-72, 43-46.
- VILARRASA, A. (2003): «Salir del aula. Reapropiarse del contexto». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-25.

- WASS, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Madrid: MEC/Morata.
- ZABALA, A.; Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

**Cristiano Biazzo Simon; Claudia Prado Fortuna, Alberto  
Gawryszewsky i Lucas Martinez Ambrogi**

*Universidade Estadual de Londrina*

## **LAS CATEGORÍAS DE TIEMPO Y ESPACIO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA LOCAL: EL EJEMPLO DE SÃO JERÔNIMO DA SERRA EN BRASIL**

“São Jerônimo da Serra: história, memória, patrimônio histórico, cultural e ambiental” (2009/10) fue un proyecto que tuvo financiación de la Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) de la província de Parana/Brasil dentro del subprograma de apoyo a los cursos de formación de profesores del programa de extensión universitaria “Universidade Sem Fronteiras”. Su objetivo es financiar proyectos de universidades y facultades oficiales de la provincia en localidades caracterizadas por bajos índices de desarrollo humano.

El proyecto fue coordinado por el Prof. Dr. Cristiano Simon. El equipo de trabajo estaba compuesto por otros dos profesores doctores del Departamento de Historia de la Universidade Estadual de Londrina y por el profesor Lucas Martinez Ambrogi que en ese momento participaba como recién graduado y empezando un posgrado coordinando directamente a estudiantes de pregrado de nuestro curso de formación de profesores.

Dadas las dificultades encontradas en las ciudades pequeñas y en los pueblos para construir y tratar su historia, en el proyecto se propuso discutir y problematizar cuestiones relacionadas con la memoria y la historia. Al mismo tiempo que

contribuía también a la formación continuada de los profesores de la localidad. En el proyecto participaron profesores, estudiantes y miembros de la comunidad, incluyendo los miembros de una de las dos áreas indígenas existentes.

La iniciativa tuvo como objetivo la producción de un libro, un vídeo y un museo virtual. Además permitió disponer de fuentes históricas del “Museu Histórico de São Jerônimo da Serra” y del “Centro de Documentação e Pesquisa Histórica” de la universidad. Tradicionalmente, en Brasil, la historia local y regional ha sido tratada en los años iniciales de la enseñanza. Sin embargo, hoy en día las reflexiones acerca del tema ya indican la conveniencia de trabajarla con niños, jóvenes y adultos especialmente por ser más cercana a la vida de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El diálogo presente/pasado/presente debe darse en todas las situaciones de aprendizaje y, por eso, el estudio de la historia que parte de la actualidad y de temas de investigación relacionados con la realidad actual permite recuperar el pasado de una manera continua, en una expansión gradual de las nociones de tiempo y espacio cuyo resultado es un proceso más activo y dinámico desde los primeros años de la escolaridad consiguiendo que los alumnos construyan un sentido de tiempo a partir de la “realidad” que les rodea.

Este proyecto, con sus numerosas actividades, ha permitido reflexionar sobre la importancia de la historia local y regional en la enseñanza concebida no sólo como una herramienta para motivar o facilitar el aprendizaje, sino como una postura epistemológica comprometida con una nueva concepción de la enseñanza de la historia y de sus objetivos en la actualidad.

## **Bibliografía**

- SIMON, C.; FORTUNA, C. SIMON, C.; FORTUNA, C.; GAWRYSZEWSKI, A.; AMBROGI, L. (orgs). (2011) São Jerônimo da Serra, História Local e Ensino: Construindo Histórias. Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina.
- SIMON, C. História Local, Regional e Ensino de História. In: ALEGRO, R; CUNHA, M de F.; MOLINA, A.; SILVA, L. (Org.). (2011) Paraná memórias: histórias locais e ensino de história: projeto contação de histórias do Norte do Paraná. Paraná memórias: histórias locais e ensino de história: projeto contação de histórias do Norte do Paraná. Londrina: Eduel.
- SIMON, C.; FORTUNA, C. São Jerônimo da Serra: patrimônio, história local e cidadania. In: MOLINA, A. (e outros/ orgs) (2012). Ensino de história e educação: olhares em convergência. Ponta Grossa: Editora UEPG.

# TEMPS DE CRISI: DEL CRACK DEL 29 ALS NOSTRES DIES. UNA ACTIVITAT D'AULA

L'activitat d'aula que presento és el resultat de l'aplicació de la matèria de Ciències Socials a 4t d'ESO, que he portat a terme durant diversos cursos i especialment des del curs 2008-2009.

El plantejament d'aquesta activitat té com a finalitat connectar els continguts d'Història Contemporània de 4t d'ESO amb el món actual. Es pretén analitzar contextos polítics, econòmics i socials, per tal que els alumnes reflexionin sobre la importància de conèixer, analitzar i interpretar els fets històrics, per conèixer el passat, entendre el present i pensar propostes per al futur.

El context de crisi actual permet incloure el concepte “crisi” en el desenvolupament de la matèria de Ciències Socials, establir relacions amb altres situacions de crisi que hem analitzat i plantejar propostes valorant les sortides que es van trobar a la crisi del 29. Tot plegat, tenint en compte la manera com aquestes noves realitats modifiquen l'espai i la interacció dels grups socials i els individus amb l'espai.

L'activitat Un temps de crisi: del crack del 29 als nostres dies, és l'activitat final de les seqüències didàctiques del període d'entreguerres. La primera part de la seqüència didàctica es centra en la descripció dels esdeveniments que tenen lloc en el període d'entreguerres: desenvolupament, causes i conseqüències, periodització i anàlisi de l'expansió de la crisi d'EEUU a Europa i la resta del món. A partir de diferents teories –marxistes, keynesianes i austríaques– s'analitzen les crisis per determinar-ne la tipologia (ja siguin cícliques, d'oferta, de demanada o financeres) i l'afectació a la

població a partir de les decisions polítiques, econòmiques, etc., que s'apliquen en els territoris afectats.

La preparació de l'activitat parteix d'una programació d'aula entorn al concepte de crisi. L'objectiu era que l'alumnat fos capaç de prendre consciència dels diferents àmbits en què aquesta els afecta, ja sigui a nivell polític, econòmic, social i del pensament. Fou a partir dels diferents objectius didàctics, els criteris d'avaluació i altres indicadors que vaig poder verificar la millora de l'aprenentatge.

Seguidament, s'organitza el material didàctic per tal que faciliti la cohesió entre els continguts, les activitats, els procediments i l'avaluació, distribuint les fonts documentals per preparar les fitxes, utilitzant fonts ja treballades i cercant-ne d'actuals, especialment notícies que apareixen als mitjans de comunicació.

El desenvolupament de l'activitat a l'aula està organitzada en quatre sessions en què es realitzen les tasques següents:

### **Treball individual**

- Observació d'imatges i lectura de petits textos i notícies aparegudes en mitjans de comunicació sobre el crac del 29 i la crisi actual.
- Anotar amb una paraula o frase la idea que els ha suggerit cada imatge, text i notícia i com s'han imaginat la situació que cadascuna presenta.

### **Treball en grup**

- Comentar les imatges, els textos i les frases que ha escrit cadascú.
- Completar una taula comparativa sobre els inicis, el tipus, l'expansió i les sortides a la crisi.
- Escriure un petit text explicatiu consensuat per tots els membres del grup.

### **Treball en gran grup**

- En assemblea exposar què han observat, pensat i escrit sobre el crac del 29 i les sortides a la crisi a EEUU i a Europa.
- Establir relacions amb la situació que viuen, per pensar què es podria fer per superar la situació actual.

### **Treball individual**

- Escriure un text expositiu en que es relacionin aspectes polítics, econòmics i socials per interpretar un temps de crisi i proposar solucions.

L'avaluació es realitza al llarg de la seqüència tenint en compte el grau d'assoliment dels indicadors i aspectes formals de presentació en les activitats individuals i, en les

activitats grupals, el grau de participació activa i la intervenció amb aportacions argumentades. L'autoavaluació de les tasques realitzades servirà perquè l'alumne/a pensi en com ha treballat i els resultats obtinguts.

Aquest treball suposa per als alumnes interpretar el temps i l'espai a partir de fonts documentals i identificar els elements que són indicatius de la crisi. En un moment com l'actual en què la paraula crisi apareix de manera constant, analitzar-la com a concepte en un context històric i espacial concret els hauria de permetre transferir les representacions de les situacions treballades, en el món actual, generant idees que permetin transformar la crisi amb l'objectiu de construir un nou ordre polític, econòmic i social.

# **UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO (LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE) DE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFÍA DESDE EL PATRIMONIO CULTURAL EN EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, adquieren cada vez más importancia en la formación de los futuros maestros, especialmente en la actualidad, donde es fundamental que el alumnado logre las competencias necesarias que le permitan reconocer su identidad y comprender la sociedad a la que pertenece. Esta situación, unida a los cambios sociales que han producido las TIC, hace necesario que a través de la innovación y la investigación se elaboren nuevas metodología para abordar su enseñanza-aprendizaje. Tanto la Historia como la Geografía tiene un carácter interdisciplinar. Su enseñanza-aprendizaje puede hacerse desde diferentes disciplinas, entre las que se encuentra el Patrimonio Cultural, utilizado como fuente primaria: a través de esta materia en la formación de los maestros de Grado en Educación Primaria, podemos lograr el aprendizaje de los diferentes aspectos espaciales, históricos, sociales, artísticos etc., que han conformado nuestro entorno social y cultural.

La palabra innovación significa cambio. En el Grado de Primaria, y dentro del Patrimonio y su didáctica, las propuestas de innovación que se están llevando a cabo



por parte de los diferentes grupos han sido diversas: algunas se centran en el proceso de elaboración y el diseño teórico de los materiales didácticos; otras en la organización de contenidos como elemento integrador de los diferentes materiales de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia; otras proponen experiencias entorno a la aplicación de metodologías que faciliten el aprendizaje a través de las TIC y el aprendizaje colaborativo.

Lo cierto es que cuando abordamos la enseñanza de esta disciplina en el aula para la formación de maestros del Grado Primaria, nos encontramos con las dificultades implícitas en su propio carácter interdisciplinar, así como con la complejidad de su propio concepto, que pueden llevarnos a abordar la materia de una forma sesgada.

El objetivo de esta comunicación es exponer una experiencia llevada a cabo en la asignatura Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica, que se imparte en el primer año del Grado de Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Dicha experiencia se ha realizado durante los cursos 2010/2011 y 2011/2012, en el ámbito de los seminarios de la materia citada. Conscientes de que el modelo tradicional de lección magistral y aprendizaje centrado en el aula ha sido desplazado por las prácticas docentes innovadoras, puesto que el aprendizaje en los Grados debe ser autónomo, flexible, activo y constructivo, llevamos a cabo la experiencia mencionada, que consideramos innovadora en el sentido de utilizar de forma simultánea el trabajo por proyectos y las TIC, concretamente la webquest.

Sabemos que el trabajo por proyectos no es nada nuevo y que las TIC cada vez se van integrando más en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo consideramos que su utilización de forma conjunta resulta innovadora, ya que con ella se favorece el aprendizaje por investigación, el trabajo en grupo, motiva al alumnado y facilita la publicación de los resultados a través de la red. Los resultados obtenidos nos han mostrado que el alumnado ha logrado el aprendizaje significativo construyendo su propio conocimiento de una forma lúdica y motivadora y nos ha permitido abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, desde la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, de una forma más y globalizada e interdisciplinar, a la vez que motivadora y satisfactoria para el alumnado.

## **ELS CANVIS EN LES FORMES DE VIDA I ELS PAISATGES SEGUINT ELS CICLES ECONÒMICS: EL CAS DE CADAQUÉS A PARTIR DE LA LITERATURA DE JOSEP PLA**

### **Introducció**

L'objectiu del present treball és presentar una proposta didàctica interdisciplinària pedagògica entre la Geografia, la Història i la Literatura. Un conjunt de textos del llibre *Cadaqués* (1947) de Josep Pla (una monografia geogràfica i històrica amb descripcions dels paisatges i la gent que ens transporten a altres temps) ens han servit per aquest propòsit. A través dels textos de Josep Pla, podem estudiar les transformacions paisatgístiques i històriques en relació al cicles econòmics, que experimentà Cadaqués durant el segle XIX i la primera meitat del XX. El cas de Cadaqués serveix d'exemple per a la història de Catalunya, especialment pel què fa a la crisi de la fil·loxera, al *boom* de la primera guerra mundial i a les transformacions de mitjans del segle XX amb els primers turistes. És a dir, serveix per explicar de forma didàctica amb exemples els alts i baixos històrics en termes d'expansió/crisi.

A continuació resumim els temes històrics i geogràfics que trobem explicats de forma vivencial i poètica al llibre *Cadaqués* de Josep Pla, tot indicant les pàgines on es troben els textos que constitueixen el material a treballar amb els alumnes.

### **Temes**

*Del boom del comerç marítim a la fil·loxera*

La insularitat de Cadaqués, durant els segles XVIII i XIX, el salva de les guerres carlistes. D'aquesta manera la població s'aprofita de la bonança econòmica general de Catalunya, afavorida pel liberalisme incipient, i en treu encara més profit que altres zones. Josep Pla explica i aporta les dades que permeten fer-se una idea de l'importància del que en podríem dir la culminació i l'aprofitament màxim de les formes de vida que Cadaqués havia desenvolupat al llarg de la història, gràcies al mar i a la seva gent. Al segle XIX Cadaqués assoleix un nombre d'habitants espectacular, més de 4.000<sup>3</sup>, el seu màxim. Cal tenir en compte que actualment la xifra d'habitants és "només" de 2.892<sup>4</sup>, incloent segurament població empadronada a una segona residència que només hi viu alguns mesos de l'any. És en aquesta etapa, per tant, que la vila comença a créixer fora la muralla del Baluard i l'estructura urbana es comença a assemblar a la que tenim actualment (Obra Completa núm. 27 pàgs. 96-97)

La culminació d'aquesta expansió s'aconsegueix gràcies a les vinyes i al comerç per mar, amb Amèrica, França, Espanya i altres llocs del Mediterrani. El negoci del vi era el gran protagonista. Els canvis que tot plegat comporta per al paisatge són molt importants. D'una banda, urbanístics, fruit del creixement poblacional i de les noves construccions de la burgesia i, de l'altra, agraris, primer per l'expansió de les vinyes a causa de l'arribada de la fil·loxera a França i, després, per la seva mort quan la plaga travessa la frontera. Arran de costa, el poble s'omple de magatzems on arriben i marxen les mercaderies. Pla també destaca el gran desenvolupament del contraban, atribuït a la falta de control produït per la inestabilitat política de l'Espanya del segle XIX (Obra Completa núm. 27 pàg. 116)

Durant aquesta etapa d'expansió econòmica sorgeix també el Cadaqués dels grans navegants. La població desenvolupa un conjunt d'activitats econòmiques que es complementen. Es comença amb l'exportació de vi i, a poc a poc, amb l'arribada d'una gran varietat de mercaderies al port, la població es converteix en un centre d'intercanvi i d'exportació i importació a petita escala. Les mercaderies entren i surten gràcies als navegants (Obra Completa núm. 27 pàgs. 113-114 i 117)

Amb tot plegat arriba molta informació, noves possibilitats de moure's i l'aspiració a formes de vida més agradables, més modernes o que poguessin donar uns ingressos econòmics majors. I aquestes oportunitats es trobaven normalment fora de la població. És així com l'expansió significa alhora una tongada d'emigració d'un cert volum de cadaquesencs, cap a Amèrica (Obra Completa núm. 27 pàgs. 117 i 121)

---

<sup>3</sup> Aquesta dada l'aporta Josep Pla i no en coneixem la font. Segons l'Idescat el màxim van ser 2.530 habitants el 1857.

<sup>4</sup> <http://www.idescat.cat/emex/?id=170329>. Consultat el 3/01/2011.

La fil·loxera, a finals del segle XIX, marca l'inici d'una etapa de decadència i canvis molt importants. Coincideix amb el pas de la societat rural a la industrial. Cal anar substituint les vinyes per oliveres, per exemple. Per altra banda, arriba la influència de les noves formes de vida de la societat industrial i urbana. En aquesta societat Cadaqués no hi té un paper propi fins que no s'obre la possibilitat del turisme (Obra Completa núm. 27 pàgs. 107).

### *La primera guerra mundial i l'arribada dels primers turistes*

El Cadaqués que descriu Josep Pla al llibre és el de la primera meitat del segle XX. D'aquests anys, destaca alguns aspectes que va viure molt de prop o que considera transcendents en el procés de transformació que experimentava la població. La Primera Guerra Mundial va significar l'última gran embranzida de l'activitat portuària, gràcies al trànsit de mercaderies des de l'Espanya neutral cap als països europeus, que no produïen a causa de la situació bèl·lica. Al port de Cadaqués hi havia un ambient dinàmic però una mica estrany (Obra Completa núm. 27 pàg. 139).

Els avenços tècnics i de les comunicacions també arriben a Cadaqués. Les primeres carreteres faciliten la mobilitat de les persones i l'arribada de tota mena de novetats lligades a la vida moderna. Pla destaca, per exemple, l'arribada de persones que introdueixen tècniques de cultiu modernes per a l'olivera (Obra Completa núm. 27 pàgs. 16 i 117-118).

El gran canvi iniciat a principis de segle, del qual Pla no arribaria a veure'n del tot el desenllaç però que ja n'intuïa la transcendència, és el turisme. A Cadaqués hi arriba molt aviat. El turisme inicia una segona fase d'expansió urbana cap al costat sud de la badia. A Pla li sembla que el fet que entre els primers turistes hi hagués nombrosos artistes amb sensibilitat va ser positiu i potser va evitar un creixement desordenat i de mal gust (Obra Completa núm. 27 pàgs. 98 i 99).

### **Bibliografia**

- CASTELLET, J.M. (1978). *Josep Pla o la raó narrativa*. Barcelona: Destino.
- FUSTER, J. (1966). Notes per a una introducció a l'estudi de Josep Pla. Dins Pla, J. (1966-1992). *Obra completa*. Barcelona: Destino. Vol. 1, p. 11-79.
- NOGUÉ, J. (1985). Geografía humanista y paisaje. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, núm. 5. Madrid: Ed. Univ. Complutense.
- NOGUÉ, J. (1985). *Una lectura geogràfico-humanista del paisatge de la Garrotxa*. Girona: Col·legi Universitari de Girona. Diputació de Girona.
- PAÛL, V. i TORT, J. (2009). *L'Empordà de Josep Pla*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- PLA, J. (1974). *Un petit món del Pirineu*. (O.C. 27). Barcelona: Destino.
- PLA, Xavier (2007). El paisaje subjetivado de Josep Pla. Dins Paül, V. i Tort, J. (eds.): *Territorios, paisajes y lugares. Trabajos recientes de pensamiento geográfico*. Cabrera de Mar/Madrid: Galerada/AGE. p. 419-430.
- TORT, J. (1992). La literatura com a font de recerca geogràfica: notes sobre la significació de l'Empordà en l'obra de Josep Pla. *Revista de Geografia*, XXVI: 57-66.
- TORT, J. (2004): El paisaje como “pedagogía del territorio”. *Didáctica Geográfica*, segunda época, núm. 6, p. 133-153.

**EXPERIENCIA DIDÁCTICA. LA  
REVITALIZACIÓN EN TIEMPOS DE CRISIS  
DEL MUSEO ETNOGRÁFICO DE NUESTRO  
INSTITUTO Y SU USO DIDÁCTICO.  
PROYECTO REALIZADO POR UN GRUPO DE  
ALUMNOS DE 4º ESO DEL IES UNIVERSIDADE  
LABORAL DE OURENSE**

Me gustaría presentarles una experiencia que tuvo un altísimo grado de aprendizaje por parte de los alumnos y de la propia profesora. El interés de esta experiencia es que el alumnado aprendió a valorar aquellos objetos (ya en desuso) y a percibir su cultura antropológica fuera de todo materialismo y valor económico en un mundo en donde todo tiene importancia según su precio en dinero. Apreciaron el valor de su historia y respetaron su historia. Las cuestiones que estamos acostumbrados a oír entre el alumnado de nuestros institutos: ¿Todo esto para qué sirve? ¿Para qué sirve saber Historia? ¿Para qué sirve saber Geografía? ¿Para qué sirve saber Filosofía?... pues ellos valoran todo en función de un precio y de lo que van a ganar en el futuro. Estas apreciaciones no tuvieron cabida en esta experiencia ya que el alumnado que participó en ella no miró el museo con un prisma mercantilista, sino con un prisma de valorar unos materiales que ya están en desuso pero que significaron mucho en nuestra cultura, es decir, aprendieron que su uso es patrimonial no económico.

Fue una experiencia didáctica que se puso de manifiesto que el alumnado responde y trabaja intensamente siempre y cuando le demos protagonismo. Con este proyecto todos los alumnos (incluso aquellos que académicamente eran considerados alumnos fracasados) tuvieron la oportunidad de demostrar que saben hacer cosas y que saben organizar tareas... pero que, tal vez, no se les dio la oportunidad en un formato educativo curricular muy cerrado y muy jerarquizado. ¿Verdaderamente la enseñanza en los institutos y escuelas desarrolla las potencialidades de los alumnos? Esta experiencia puso de relieve que este alumnado es capaz, responsable, que sabe trabajar en equipo, buscar información, tomar decisiones... ¿No es esto, en definitiva lo que deberíamos perseguir en nuestras escuelas e institutos?

Durante el curso 2011-2012 un grupo de alumnos de 4º de ESO, coordinados por mí, Rosa Cid Galante, llevamos a cabo una árdua labor: se trataba de recuperar un antiguo museo etnográfico que estaba totalmente abandonado y en desuso y que se encontraba en el propio recinto del centro IES Universidade Laboral de Ourense.

Yo tengo la especialidad de Geografía e Historia, impartía la asignatura “Taller de Iniciativas Emprendedoras”, materia afín para el profesorado de Ciencias Sociales. Pues bien, la propuesta fue que el grupo de alumnos diseñara un proyecto de intervención en el viejo museo y una propuesta de renovación. La finalidad última era que este museo fuese presentable y se convirtiese en un recurso didáctico más para el centro, para lo cual tendrían que diseñar actividades para las visitas, ser guías del museo y presentarlo al profesorado pero, además, deberían preparar el local.

Todo este proceso fue muy largo pues el museo estaba en un estado de deterioro muy grande. Nos llevó siete meses de curso, desde octubre de 2011 a abril de 2012 y todavía continúa este año.

Lo innovador de esta experiencia está en que el alumnado fue el que diseñó el proyecto, estableció todos los procesos, se puso en contacto con el profesorado para que colaboraran, buscaron información diversa sobre las piezas del museo, las clasificaron, adecentaron el local (incluso pintaron, limpiaron, raspillaron, etc), diseñaron actividades para la visita, fueron los guías en las visitas que se realizaron (el curso pasado todo el alumnado del instituto pasó por el museo según un horario establecido por los alumnos del proyecto...), etc.

Todo este trabajo –árduo trabajo, pues debíamos limitarnos y ajustarnos a un horario escolar con todo lo que eso conllevaba (tener que hacer las actividades de pintado, recogida de material, redecoración del museo, en las sesiones de clase)– tuvo protocolo: diseño y redacción de un proyecto, presentación de este en la dirección, redacción de la memoria, firma de convenios de colaboración con el profesorado, relación de gastos, etc.

El resultado fue espectacular. Las felicitaciones no se hicieron esperar. Todo el alumnado participante fue consciente del valor del museo y del respeto por su cultura etnográfica y popular y así lo transmitieron tanto a compañeros como profesores. Y todo este esfuerzo no tuvo gastos económicos pues todo fue reaprovechado, de tal forma que el centro no gastó apenas nada pues estamos en un momento crítico de presupuesto. Los alumnos ajustaron los gastos al máximo.

La experiencia innovadora tuvo repercusiones mediáticas y salió en la prensa local y también llegó a Santiago de Compostela donde fuimos invitados por el CAFI (Centro de Formación del profesorado) para exponerla.

Lo más interesante de todo esto fue el proceso. Un proceso de vivencias entre el grupo de alumnos y profesora que nunca se nos olvidará. Fue un aprendizaje mutuo de colaboración. Se creó un vínculo afectivo muy grande entre el grupo y todo en el aula eran valores de compañerismo.

Ahora el museo está visitable, este año continúa la actividad para mejorarlo más y se creó un grupo de trabajo de profesores muy multidisciplinar que permitirá enfocar el museo desde muchas perspectivas (históricas, artísticas, etnográficas, toponímicas, antropológicas, etc.). Los alumnos que trabajaron en el museo están ahora en 1º de Bachillerato pero están continuando con el trabajo realizando un catálogo de piezas y completando la página web que está en proceso de elaboración.

Enlace para ver la web del museo que todavía está en elaboración (la terminaremos este año) y el vídeo de la reapertura del museo en donde el grupo de alumnos/as que rehabilitaron el Museo explican cada sala, para lo cual tuvieron que documentarse y ensayar repetidas veces.

[http://universidadelaboral.es/home/public\\_html/museo/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=605](http://universidadelaboral.es/home/public_html/museo/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=605)



# ENSENYAR I APRENDRE LA CRISI ECONÒMICA A UNA AULA DE SECUNDÀRIA

## **Proposta d'experiència**

L'experiència d'aula presentada va ser duta a terme en el transcurs del darrer trimestre del curs 2011-2012 a l'Institut Montserrat Roig de Terrassa i amb cinc grups d'alumnes de 3r d'ESO pel professor Carles Codina Verdager.

Seguint el currículum oficial de ciències socials per a aquest grup i també tenint com a guia un llibre de text "tocava" per finals d'any treballar les unitats didàctiques vinculades amb conceptes d'economia i política. Com que no m'acabava de convèncer el contingut del llibre de text que teníem vaig proposar als alumnes deixar-lo de banda i centrar la primera meitat del tercer trimestre a tractar les qüestions econòmiques d'actualitat mitjançant un eix conductor, el de la crisi econòmica, i la segona meitat a qüestions polítiques també d'actualitat.

La crisi econòmica actual és un drama des d'un punt de vista social i si alguna cosa de bona se'n pot treure és el de prendre-la com a matèria d'estudi per tal que els i les alumnes coneguin la realitat immediata del món que els envolta. L'objectiu educatiu final, però, és el de sensibilitzar l'alumnat per participar en la millora social: l'única manera de canviar la realitat i millorar-la primer és coneixent-la i després incidir-hi a consciència.

## **Justificació i objectius**

La tria de la Crisi econòmica com a eix conductor responia a diverses raons:

- La constatació del desconeixement de l'alumnat de conceptes econòmics fonamentals com renda, taxes, hipoteca, préstec, PIB, renda per càpita... i tants d'altres que apareixen constantment en els mitjans de comunicació. Molts d'aquest no formen part explícitament del currículum de tercer, però tampoc no era raó suficient per no parlar-ne.
- La consideració de les ciències socials en la vessant de Geografia humana, en alumnes de segon cicle d'ESO fonamentalment, com un mitjà eficaç per conèixer la realitat social i la societat real que ens envolta a tots, i més encara a partir d'una temàtica viva, un problema socialment viu.
- Sensibilitzar l'alumnat de les dures conseqüències personals i del drama social que està suposant la crisi econòmica.
- L'aprofundiment d'un taller realitzat el primer trimestre que m'havia deixat un cert mal regust de boca tot i que el plantejament era molt interessant. Era una proposta que ens venia del departament de cultura de l'ajuntament de Terrassa, recolzat per l'Arcadi Oliveres i amb l'objectiu de generar una dinàmica d'aula que servís alhora per una exposició-performance posterior. Serà explicada en l'exposició.
- La necessitat personal d'aclarir algunes qüestions en relació a les causes de la crisi econòmica, sobretot el meu interès personal en les responsabilitats del mercat financer.

### **Activitats**

L'experiència no presenta cap mena d'innovació didàctica més enllà d'experiències ja contrastades, però si alguna cosa té de nou és la utilització de diverses metodologies, formats i activitats que van permetre l'apropament d'uns estudiants de 14 i 15 anys a una temàtica tant carregosa com pot arribar a ser la realitat econòmica.

Crec que això va ser possible gràcies a:

- La utilització d'uns materials audiovisuals adequats a la seva sensibilitat (vídeos, curts i documentals).
- L'ús de materials no acadèmics (còmics, articles d'opinió, entrevistes,...).
- Una tasca de recerca d'informació proporcional a l'interès que els despertés personalment (calia completar un dossier de treball), a la presència de professionals que ens van explicar la seva experiència en format de conferències (PAH, financer de banca privada...).
- La realització d'un curtmetratge on hi aparegués algun element vinculat amb la crisi.

## Conclusions

En un moment en el qual la societat i el sistema educatiu com a part d'aquesta estan patint la recessió mundial en carn pròpia com es pot comprovar amb la disminució de les partides dedicades als serveis educatius i als sous dels seus professionals, és més important que mai fer participis els nostres alumnes d'una realitat que estant vivint i que tot sovint no s'adonen que hi estan ficats fins al coll.

El currículum de Ciències Socials de tercer d'ESO és un exemple de la capacitat d'avorriment que pot representar l'institut per alumnes adolescents amb la testosterona i els estrògens a màxima potència: és una tortura tant per a l'alumnat com per al docent veure's les cares mentre s'expliquen els sistemes agraris del món. El que hauria de ser un despertar a les diferents formes de vida social i de subsistència d'un món tant divers i cada vegada més interconnectat es converteix sovint en una llosa que anul·la la capacitat de sorpresa davant unes realitats socials espectaculars. L'interès cap a aquestes societats reals depenen molt de com siguin presentades i crec que aquí és on hi té un paper destacat el professorat de Ciències Socials.

La qualitat de molts dels dossiers entregats, les preguntes realitzades per alguns dels alumnes en les conferències programades, la presentació dels curtsmetratges, els resultats dels exàmens i la quantitat d'aprovat finals mostren segons el meu parer dos fets: per una banda, sinó l'interès cap a la matèria impartida sí certa voluntat per superar una matèria en principi complexa, i per altra una reacció majoritàriament positiva cap a una forma més dinàmica i amena de presentar realitats socials complexes com és ara la crisi econòmica.

## **CRISIS Y CONTENIDOS CURRICULARES EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Las X Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales tienen como eje temático “repensar la enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico y el tiempo histórico en tiempos de crisis”. Este evento científico constituye una oportunidad para reflexionar acerca del tratamiento curricular del contenido didáctico “crisis”, especialmente en las materias del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO, Historia del Mundo Contemporáneo en primero de Bachillerato, e Historia de España y Geografía en Segundo.

La comunicación que presentamos plantea algunas reflexiones acerca de cómo podría tratarse didácticamente la crisis en la enseñanza secundaria, tomando como referencia alguno de los marcos curriculares de diversos países europeos.

El primer elemento de análisis debe ser el contexto en que se produjo la prescripción del currículo, y especialmente el vigente de 2007, que coincide con un ciclo de expansión económica e inmobiliaria muy diferente del actual. Ello ha de constatarse con un estudio de los diferentes marcos curriculares estatales y autonómicos, pero también con una revisión de materiales curriculares y recursos didácticos, incluidos libros de texto.

La hipótesis de partida es que la crisis es un contenido curricular que aparece en escasas ocasiones, o cuando lo hace, es desde la dimensión histórica (crisis políticas, crisis bajomedievales, crisis del siglo XVII, crisis del Antiguo Régimen, crisis de

1898, crisis de 1929, crisis de 1973), lo que ayuda a generar entornos de aprendizaje introductorios respecto a la crisis presente, pero no permite afrontar un tratamiento adecuado de un fenómeno como el actual que tiene los rasgos espaciales y temporales propios de la era de la globalización.

La didáctica de las Ciencias Sociales no puede permanecer ajena a las “cuestiones socialmente vivas” y una de las más vigentes es la crisis económica y social (financiera, laboral, inmobiliaria, etc.) que afecta a España y a una buena parte de los países europeos, especialmente los de nuestro entorno geográfico de la cuenca mediterránea. A su vez, esta crisis viene acompañada por una desafección por la clase política a la que se considera en parte responsable de la crisis, y en parte incapaz de plantear salidas a ella, lo que tiene indudables consecuencias de cara a la educación cívica y democrática.

## DEL ESPACIO Y EL TIEMPO SUBJETIVOS AL TIEMPO Y AL ESPACIO OBJETIVOS EN SOCIEDADES MULTICULTURALES Y PLURILINGÜES

*Para realizar su función, la didáctica de las Ciencias Sociales debe intentar seleccionar y definir unos conceptos claves transdisciplinares que den cuenta de la realidad del mundo, porque no sólo compartimos el mundo, lo construimos entre todas las personas.*

*BENEJAM, P. (2002)*

**Palabras clave:** Español como segunda lengua, interculturalidad, Ciencias Sociales, espacio geográfico, lugares, tiempo, lecturas interculturales.

El mundo globalizado supone un aumento de contactos entre personas con diferentes bagajes culturales y lingüísticos. Vivimos en sociedades multiculturales y plurilingües, y esa realidad no es un ente abstracto, sino que está constituida por personas con nombre, ilusiones, sueños, historia, vivencias, emociones... que también están en las aulas. ¿Cómo incorporar toda esa vida al currículum? Para ello es imprescindible desarrollar competencias y destrezas multilingües, multiculturales e interdisciplinares, porque, aprender las diferentes disciplinas desde una perspectiva crítica e intercultural contribuye a la construcción de un nuevo tipo de ciudadanía.

La propuesta que presentamos se enmarca en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en aulas multiculturales, con alumnado pro-

cedente de Pakistán, Brasil, Senegal, Ucrania, Rumanía, China, Marruecos, etc., en contexto escolar, y por tanto en el que están presentes la lengua de instrucción y la competencia comunicativa, académica e intercultural. Entre los objetivos planteados está fomentar la interdisciplinariedad entre las Ciencias Sociales y el español como segunda lengua. Partimos de vivencias subjetivas del alumnado, como es el impacto que puede provocarles el cambio del tipo de paisaje, el clima, la presencia o no de determinados recursos (tipos de alimentos, entre otros...) etc., del lugar geográfico en el que han vivido al que viven ahora, lo cual permite también trabajar el espacio de modo objetivo: localizaciones espaciales, magnitudes, espacios/territorios... También trabajamos el tiempo desde su vivencia personal, que exponen en una biografía, pasando a abordar el tiempo histórico y acercándonos a conceptos temporales como décadas, siglos o a la comprensión de líneas del tiempo.

### **Bibliografía**

- BENEJAM, P. (1997): “La secuenciación y selección de contenidos sociales” en BENEJAM, P. PAGÉS, J.( Coord.): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Horsori. Barcelona.
- BENEJAM, P.( 2002): “La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales”, en BENEJAM, P.; BERGES, L., et al. (2002): *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos*. Graó.
- BESALÚ, X. y VILA, I ( 2007): *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del s. XXI*. La Catarata. Madrid.
- BYRAM, M. y ZARATE,G. (1994): *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Objectives*. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- COELHO, E.(2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona :ICE- Horsori.
- COLOMER, T. (1997): La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 6-15. Gijón: CPR
- COMES, P. ; TREPAT, C. ( 1998): El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Graó.
- CUMMIS , J. (2000): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid. Morata.
- EURYDICE (2006): *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*, Bruselas, Unidad Europea de Eurydice. MEC.

Centro de Investigación Educativa. CIDE. En línea. Disponible en [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/071ES.pdf%20](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071ES.pdf%20)

- GALLEGO GARCÍA, M. M. (2007): La formación intercultural del profesorado en el contexto de la educación para la ciudadanía y la geografía, en MARRÓN COSTA, M; SALOM CARRASCO, J.; SOUTO GONZALEZ, X. M. *La competencia geográfica para la educación ciudadana*.
- *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. En línea. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- SOUTO, X. M. (2011): “Identidades espaciales y territorios políticos” en *Íber*, 69. Barcelona. Graó
- TOLCHINSKY, L.; Simó, R. (2001): *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona. Horsori.
- TRUJILLO, F. (2005): La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación. *RedELE*, 4. En línea. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/trujillo-shtml>.
- TUTS, M.( 2007): Las lenguas como elemento de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 343, 35-54. En línea. Disponible en [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343\\_monografico.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_monografico.htm).



## **L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA I LA CONSTRUCCIÓ D'IDENTITATS CULTURALS A CENTRES ESCOLARS IBEROAMERICANS I ESPANYOLS**

La comunicació que es presenta recull les línies d'actuació que s'estan dissenyant dins del projecte de recerca titulat "L'ensenyament de la Història i la construcció d'identitats culturals: els processos de canvi conceptual dins de l'àmbit d'ensenyament i aprenentatge a centres escolars iberoamericans i espanyols (I+d EDU 2009-09425)".

El projecte està dirigit des de la Universitat de Barcelona<sup>5</sup>, però també es treballa amb col·laboració estreta amb la Universitat de Múrcia<sup>6</sup>, la Universitat Rovira i Virgili<sup>7</sup> i la Universitat de València<sup>8</sup>. La direcció del projecte està a càrrec del Dr. J. Prats i cal emmarcar-la dins de les línies de recerca del grup DHIGECS del Departament de Didàctica de les CCSS de la Universitat de Barcelona, facultat de Formació del Professorat.

---

<sup>5</sup> Dr. J. Prats; Dr. C.A Trepas; Dra. C. Fuentes; Ilaria Bellatti i Virginia Gámez.

<sup>6</sup> Dr. P. Miralles; Dra. B. Alfageme; Dr. S. Molina.

<sup>7</sup> Dra. B. Deusdad.

<sup>8</sup> Dr. R. Valls.

L'objectiu principal d'aquesta recerca és analitzar els coneixements i visions que té l'alumnat sobre la història d'Iberoamèrica. A la vegada, incideix en la relació que s'estableix entre aquests coneixements i els estereotips amb els currículums nacionals i amb el recurs didàctic més significatiu: el llibre de text.

D'aquesta manera, els objectius plantejats són els següents:

1. Conèixer i analitzar els elements acadèmics que contribueixen a configurar la imatge del passat que constitueix l'imaginari identitari dels estudiants.
  - a. Analitzar i avaluar els currículums oficials de CCSS a l'Educació Secundària Obligatòria, especialment a la matèria d'història, en relació amb el tractament que es fa de la història d'Amèrica Llatina<sup>9</sup>.
  - b. Analitzar i avaluar els llibres de text de CCSS més habituals a l'educació secundària en relació amb el tractament que es fa de la història d'Amèrica Llatina<sup>10</sup>.
2. Analitzar el grau de coneixement, comprensió i empatia de l'alteritat (història d'Amèrica Llatina) per part de l'alumnat a les classes de CCSS<sup>11</sup>.
3. Comparar els resultats obtinguts als objectius anteriors per tal de proposar millores a la situació dels processos d'aprenentatge i ensenyament de la Història als països analitzats.

La present comunicació es dedicarà a descriure el procés i els resultats del segon dels objectius esmentats anteriorment referit al grau de coneixement, comprensió i empatia de la història d'Amèrica Llatina per part de l'alumnat de Secundària.

En primer lloc, es parlarà de les característiques de la mostra objecte d'estudi, comentant que l'alumnat escollit per a ser estudiat serà majoritàriament espanyol i que estarà cursant 4art d'Ensenyament Secundari Obligatori. Es va optar per aquest curs fonamentalment perquè era l'últim any d'ensenyament obligatori, de tal manera que les dades obtingudes correspondrien als coneixements del final d'etapa. Així com també s'explicaran les característiques de la mostra estudiada a Llatinoamèrica, concretament a l'Equador.

Per tal d'assolir els objectius establerts, es va dissenyar un model de qüestionari dividit fonamentalment en dues parts. La primera és una prova de coneixements i té

---

<sup>9</sup> Coordinador: Dr. C. Trepal. (Universitat de Barcelona)

<sup>10</sup> Coordinador: Dr. R. Valls (Universitat de València)

<sup>11</sup> Coordinadors: Dr. J. Prats (Universitat de Barcelona) i Dr. P. Miralles. (Universitat de Múrcia)

un doble objectiu. Per una part es volen quantificar i analitzar els coneixements que tenen els alumnes sobre aspectes de la Història d'Amèrica Llatina: situació geogràfica, descobriment americà, colonització, independència i actualitat. I, per l'altra, indagar en aspectes sobre l'alteritat.

La segona part és un qüestionari sociològic organitzat al voltant de paràmetres d'explotació com la identificació personal, el capital cultural, les expectatives i la percepció de la identitat personal, dedicant un apartat a les reflexions sobre els estereotips culturals.

Per finalitzar es presentaran els primers resultats de la recerca fruits del processament estadístic de les dades.

**Virgina Gámez\*, Maria Feliu\*\*, Gemma Cardona\*\*, Lorena Jiménez\*, Josué Molina\*\* i Mari Carmen Rojo\*\***

\* Grup de Recerca DHIGECS, UB

josuemolina@ub.edu

vgamez@ub.edu

\*\*Grup de Recerca DIDPATRI, UB

maycarojoar@ub.edu, gemma.cardona@ub.edu

lorenajimenez@ub.edu, mfeliu@ub.edu

# **ES POT TRACTAR LA DESOBEDIÈNCIA CIVIL A LES AULES D'INFANTIL I PRIMÀRIA? UNA PROPOSTA DE FORMACIÓ DE PROFESSORAT PER A L'ÀREA DE CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL**

L'actual context de crisi, entès en un sentit ampli, afecta de manera profunda i global amplis sectors de la població. Conseqüentment, el professorat ha d'assumir que l'alumnat és un d'aquests sectors afectats. D'aquesta manera, la situació obliga al professorat a pensar estratègies didàctiques per oferir a l'alumnat eines per interpretar no només aquesta crisi social i econòmica sinó també afavorir que es produeixi un qüestionament de les noves formes de participació democràtica.

Aquest aspecte està vinculat a l'educació per la ciutadania i els drets humans i és un dels objectius propis de l'àrea de Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural en el currículum vigent d'Educació Primària, en el qual es diu que permet "contribuir de manera preferent a capacitar als infants per col·laborar en la construcció de la realitat futura". En el cas de l'Educació Infantil, el tractament de la desobediència civil i la participació democràtica pot contribuir al desenvolupament social de l'infant, al coneixement i a la relació amb el seu entorn més proper. És, per tant, la relació entre

la pràctica educativa en els centres escolars (futurs llocs de treball dels mestres en formació) i la realitat actual el que motiva el plantejament d'aquesta proposta en la formació inicial del professorat.

La present comunicació presenta una proposta d'innovació docent que s'ha portat a terme en el curs 2012-2013 en sis grups dels Graus d'Educació Infantil i Primària de la Universitat de Barcelona, en les assignatures de Didàctica de les Ciències Socials i Didàctica de la Història respectivament. L'objectiu era oferir eines per tal que l'alumnat reflexionés sobre l'adequació de treballar a les aules d'infantil i primària l'actual context, així com les diferents formes de desobediència civil que apareixen en els mitjans de comunicació a conseqüència de la crisi actual. Igualment, l'alumnat havia de considerar quin posicionament ha d'adoptar el mestre davant d'aquesta situació.

La proposta amb estudiants del Grau d'Educació Primària es va desenvolupar en una sessió en què es tractaren diferents aspectes relacionats amb l'educació cívica, com l'ús de l'espai públic, els drets dels infants i la història de l'educació, la participació ciutadana dels infants o la representació visual de l'educació, l'escola i el mestre. En el cas dels grups del Grau d'Educació Infantil, després d'un debat reflexiu sobre l'adequació de treballar la desobediència civil amb infants de fins a 6 anys, els alumnes van realitzar un treball cooperatiu per proposar activitats per a l'aula relacionades amb la temàtica.

A mode de conclusió, aquesta proposta sorgeix del convenciment que el context actual (crisi socioeconòmica, vaga general, manifestacions, canvis legislatius, etc.) ha de permetre reflexionar a l'entorn del paper de l'educació com a motor de canvi i (re)pensar nous models i estratègies didàctiques d'ensenyament i aprenentatge del medi. En aquest sentit, l'experiència amb els diferents grups i la resposta a aquesta sessió per part de l'alumnat confirma la importància de treballar aspectes d'educació democràtica des de propostes alternatives de participació democràtica, nascudes directament de la mateixa societat, mitjançant estratègies participatives, reflexives, inclusives i que fomentin el debat permanent i la cooperació en la pròpia aula universitària.

**comunicació**

**Antonia García Luque**

*Departament de Didàctica de les Ciències Socials  
Universitat de Granada  
agalu@ugr.es*

**Matilde Peinado Rodríguez**

*Àrea de Didàctica de les Ciències Socials  
Universitat de Jaén  
mpeinado@ujaen.es*

## **RESPUESTAS ANTE UNA CRISIS... DE DERECHOS: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

La conceptualización del tiempo y del espacio bajo los históricos postulados patriarcales que han regido las investigaciones de las Ciencias Sociales, ha sido en gran parte responsable de la omisión del colectivo femenino en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina histórica en nuestro país, como así puede constatar en los contenidos vigentes en una amplia mayoría de los libros de texto y demás recursos didácticos utilizados en las aulas de nuestros centros educativos. El diagnóstico de esta situación ya ha sido ampliamente realizado por grandes expertas/os en la materia, a los que nos referiremos a lo largo del texto, pero aún es necesario reflexionar sobre los métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje que hemos de incorporar al actual sistema educativo para erradicar la pervivencia del sexismo en la transmisión del conocimiento histórico.

Actualmente, nos encontramos inmersos en una profunda crisis que va más allá de lo económico, lo político o lo social, ya que la situación real es el espejo del atentado

que se está realizando a los valores democráticos necesarios para la formación de la futura ciudadanía, siendo el de igualdad el que más nos preocupa por su trascendencia social, ideológica y humana. Esta mediática crisis económica está camuflando una gravísima involución de los derechos humanos de las mujeres, adquiridos en nuestro país a lo largo de décadas de lucha, y está haciendo desaparecer de los contenidos sociales todos aquellos relacionados con el género (diversidad afectivo-sexual, sistema sexo-género, etc.). Consecuentemente, nos encontramos ante una realidad contradictoria, ya que mientras la normativa legislativa aboga por una educación para la igualdad de género, la materialización de algunas acciones para su consecución sigue siendo escasa y con un limitado acierto en su gestión.

Para analizar esta situación hemos seleccionado las asignaturas específicas del ámbito de Didáctica de las Ciencias Sociales presentes en el último ciclo de Educación Primaria, donde se puede constatar no solo la desaparición de los contenidos de género, en base a la supresión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, sino también la perpetuación de los discursos patriarcales en la enseñanza del conocimiento histórico en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

Será inevitable reflexionar sobre la causalidad de este hecho, y analizar desde el pensamiento crítico el porqué de la ausencia de las mujeres en los discursos, a nuestro parecer directamente relacionada con las actividades que han realizado: su tiempo, el de la cotidianidad, y sus espacios, los domésticos, no han sido protagonistas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso abogamos por la necesidad de incorporar en los contenidos sociales el tiempo cotidiano como parte fundamental en la estructuración histórica y en la comprensión del presente.

Seguidamente señalaremos algunas de las iniciativas llevadas a cabo recientemente para incorporar a las mujeres como agentes sociales activos del tiempo histórico, así como también plantearemos algunas estrategias útiles para combatir la progresiva desaparición de los contenidos de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

## **ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCADORA EN MÉXICO**

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación de estudiantes de educadora en México ha sido un área débil y poco tratada. Una razón es que el estudio del entorno social puede abarcar un amplio conocimiento de conceptos sociales. Así por ejemplo, se pueden enseñar los espacios físicos del barrio (la plaza, el centro), las profesiones o los oficios, las relaciones humanas, las tradiciones de un país, la justicia, los derechos y las responsabilidades de un ciudadano o ciudadana.

El estudio del conocimiento del entorno social también puede llegar a ser confuso y ambiguo. Ello se debe a la falta de claridad de los objetivos y las finalidades que existe en el programa de la asignatura de conocimiento del medio natural y social. Esta asignatura tiene como propósito que las estudiantes de educadora conozcan algunos de los contenidos del medio natural y social. Sin embargo, se le da prioridad al conocimiento del medio natural.

En algunas ocasiones, se llega a creer que el conocimiento de lo social es un área que no debería ser enseñada porque lo social está en todo y en todas partes. Los niños aprenden a conocer su entorno social conviviendo y observando. Si bien es cierto, que el conocimiento de lo social se relaciona con los valores y las relaciones humanas, ello no significa que su enseñanza se limite a promover únicamente normas y reglas.



## **Las finalidades y los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación preescolar**

Aranda (2003) menciona que una de las finalidades del conocimiento del entorno social tiene como finalidad promover el pensamiento social y la socialización del niño. Por su parte, Pagès y Santisteban mencionan que “el aprendizaje del tiempo histórico requiere que el profesorado haga reflexionar al alumnado sobre las propias características del tiempo, como medida y como narración histórica, como cronología objetiva y como periodización arbitraria de la historia, como temporalidad humana que va de un tiempo personal a un tiempo más general, como cambio y continuidad, un tiempo relacionado también con el poder sobre las decisiones sobre el propio tiempo, el tiempo social y el tiempo histórico” (2011, pág. 230).

La enseñanza del tiempo histórico significa que se ha de promover el desarrollo del pensamiento social para que el niño comprenda e interprete su realidad social desde un punto de vista cognitivo. Ello significa que las estudiantes de educadora han de tener claro que la enseñanza del tiempo histórico ha de dotar al niño de las herramientas intelectuales que le permitirán socializarse democráticamente en su entorno inmediato.

Los niños y las niñas de preescolar necesitan comprender cómo se organiza y funciona su entorno inmediato, su familia, su escuela y su comunidad. El uso de los conceptos temporales será la herramienta que ayudará al niño a una lectura crítica de su entorno social. Los conceptos temporales han de estar relacionados con una realidad, una situación o un problema vinculado con el entorno social del niño.

La estudiante de educadora ha de tener presente que los niños utilizan diferentes elementos del lenguaje relacionados con la temporalidad. Estos términos forman parte del lenguaje temporal que las estudiantes y los niños utilizan cotidianamente en actividades de rutina como, por ejemplo, escribir la fecha, el calendario, el saludo. Sin embargo, estas actividades, como su nombre indica, son de rutina y no necesariamente cubren los objetivos y las finalidades de la enseñanza de tiempo histórico. Es importante rescatar de estas actividades de rutina el lenguaje temporal utilizado. El lenguaje temporal usado en actividades de rutina es una forma de que los niños comprenden y le den sentido al tiempo.

La educación preescolar ha de promover que el niño y la niña desarrollen capacidades que les permitan establecer una relación afectiva y cognitiva con su entorno. Es importante darles la oportunidad de ejercer su ciudadanía en la escuela y en la comunidad. Finalmente, hemos de recordar que esta ciudadanía forma parte de una socialización democrática y no pasiva.

## **Bibliografía**

- ARANDA, A. M. (2003). *Didáctica del Conocimiento del Medio Natural y Social*. Madrid: Síntesis.
- SANTISTEBAN, A., & PAGÈS, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural*. Madrid: Síntesis.
- SEP. (1999). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. México. D.F.
- SEP. (2001-2002). Conocimiento del Medio Natural y Social I y II. México. D.F.

## **ENSENYAR HISTÒRIA DES DE LA CONTEMPORANEÏTAT: ESTUDI DE CAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓ I APLICACIÓ DEL CONCEPTE CONTEMPORANEÏTAT A L'ESO**

Des del meu punt de vista, la finalitat última de l'ensenyament de la Història, és la de dotar els/les alumnes de les eines necessàries no sols per interpretar el passat, sinó per comprendre el seu propi present per tal d' intervenir-hi i poder transformar-lo en el millor dels futurs possibles.

Tanmateix, la Història que s'ensenya avui no permet assolir aquesta finalitat. Les causes són múltiples però, al meu entendre, una de les més importants és la dificultat per ensenyar i aprendre el temps històric i especialment un dels seus operadors primaris: la simultaneïtat.

La simultaneïtat, entesa com la relació temporal segons la qual dos o més esdeveniments es consideren succeïts en la mateixa unitat de temps, per si sola, no explica més que una simple coincidència temporal, però l'anàlisi de les múltiples xarxes teixides entre els esdeveniments simultanis, permet posar en acció un operador temporal més complex: la contemporaneïtat. Així doncs, la contemporaneïtat es converteix en una lent d'anàlisi històrica que fa possible una nova forma d'ensenyar Història, una història comprensiva que realment permeti als nostres alumnes esdevenir agents de transformació social.

Com a professor d'Història a l'ensenyament secundari, en iniciar l'estudi d'un determinat període, el meu objectiu bàsic és que els/les alumnes arribin a comprendre'l com un tot, és a dir, que siguin capaços de copsar globalment la realitat analitzada. Tanmateix, el currículum en vigor, els llibres de text i la majoria de pràctiques docents, s'estructuren d'una forma clarament tancada i fragmentada, de manera que cadascuna de les unitats és presentada com una unitat autònoma, desvinculada de les unitats anteriors, encara que s'ocupi d'una mateixa franja temporal, com si d'un arxiu d'ordinador es tractés. D'aquesta manera, la realitat complexa del passat és subdividida en múltiples peces d'un trencaclosques global que mai es torna a muntar. Per tant, no s'estableix la necessària relació de contemporaneïtat, ja sigui entre els diversos àmbits d'una mateixa realitat: societat, economia, art, tecnologia... (contemporaneïtat interna), com entre diverses civilitzacions, cultures o esdeveniments coincidents temporalment (contemporaneïtat externa).

Sembla clar que no es pot saber tot i de tot arreu, i també és evident que no es pot ensenyar o aprendre història sense seguir un determinat ordre, però el fet d'oblidar les relacions de contemporaneïtat, comporta que l'alumne/a arribi únicament a un domini parcial de la cronologia, assoleixi un baix nivell en la comprensió del temps històric i, en definitiva, no li permeti assolir una veritable comprensió del passat i menys encara de trobar sentit al propi present.

Les dificultats observades en els propis alumnes per comprendre la contemporaneïtat, tan interna com externa, i per tant, d'entendre globalment un període històric, em portaren a realitzar el treball de Recerca sobre la qüestió.

Els resultats posaren de manifest l'escassetat d'investigacions historiogràfiques i didàctiques sobre el tema, la poquíssima importància atorgada per part dels currículums i els llibres de text i, especialment, es confirmaren les dificultats dels propis alumnes en el domini de l'operador contemporaneïtat, assolint únicament una tercera part de l'alumnat de 4t d'ESO un nivell notable del mateix.

Aquesta situació em portà a desenvolupar la present tesi doctoral, amb l'objectiu d'esbrinar com es produeix el procés de construcció del pensament temporal que capacita els/les alumnes de secundària per a la identificació i comprensió de la contemporaneïtat i determinar l'eficàcia del domini de la contemporaneïtat en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la història.

Igualment m'hauria de permetre avaluar des de la investigació-acció la pròpia tasca docent i aportar a la recerca en DSC informació relativa al procés de construcció del coneixement i del pensament temporal per mitjà d'un estudi de cas.

Actualment, aquesta tesi està en plena fase d'elaboració i, fins el moment present, a banda de la seva estructuració teòrica i metodològica, s'ha realitzat una enquesta a

1r i 4t d'ESO on, amb l'ús d'imatges, notícies, històries de vida, frisos... es pretén esbrinar el domini inicial de l'operador contemporaneïtat a cadascun dels dos nivells, a partir de l'anàlisi de la seva escala de complexitat: identificar, relacionar, explicar i aplicar a d'altres contextos.

Igualment s'ha programat l'assignatura d'ambdós cursos, de manera que, seguint el currículum vigent, es treballi tota la història des de la contemporaneïtat, tot i que una vegada per trimestre, es recollirà informació d'una de les seqüències desenvolupades, per tal de poder analitzar el procés de construcció del concepte.

Finalment, al mes de juny, es realitzarà una enquesta final i diverses entrevistes als/les alumnes, per tal de valorar el progrés en el domini de l'operador, la millora de la comprensió històrica en general i en definitiva l'efectivitat del treball amb la contemporaneïtat en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la història.

És cert que tots els docents disposem d'un temps molt limitat per desenvolupar l'enorme volum de continguts establerts curricularment, però continuar ensenyant-los sense l'establiment de les relacions de contemporaneïtat i, per tant, de manera aïllada i compartimentada, només ens permet cobrir-los, però no ensenyar-los i, als nostres alumnes memoritzar-los, però no comprendre'ls.

En definitiva, el meu treball pretén posar de manifest, que una altra forma d'ensenyar Història és possible. Una Història que, partint del treball amb la contemporaneïtat, esdevingui una eina realment útil per a la comprensió del passat, del propi present i prepari els nostres joves per a la construcció del futur que tots desitgem.

## **comunicació**

**Victoria López Benito**

*Grup DidPatri, Universitat de Barcelona  
victorialopezb@ub.edu*

**Tània Martínez Gil**

*Grup DidPatri, Universitat de Barcelona  
tania.martinezgil@ub.edu*

# **USOS I POSSIBILITATS DEL G-LEARNING EN LA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS: CARTOGRAFIES DIGITALS, REALITAT AUGMENTADA I SISTEMES MÒBILS**

Avui en dia no representa cap innovació dir que estem immersos en plena cultura digital. Evidentment, aquest fenomen afecta als models educatius i en conseqüència a les estratègies didàctiques que, precisament pel mateix context, es troben davant una situació de canvis i crisi dels models tradicionals d'ensenyament. Els nostres alumnes, nadius d'aquesta era digital, viuen, es relacionen i entenen el món amb els medis propis d'aquesta nova cultura. Aquest fet ens fa replantejar com a docents quins tipus d'estratègies milloren els processos educatius dels nostres alumnes. En una primera presa de contacte amb els sistemes digitals podria semblar complex i fins i tot laberíntic plantejar-se activitats i experiències –dins i fora de l'aula– que parteixin d'una base digital; malgrat tot, aquests ens ofereixen innumbrables possibilitats. Potser el debat entre utilitzar o no aquests nous medis sorgeix de la idea de si aquests són efectius o no, o més primitiu encara, si els docents coneixen o no

com utilitzar aquests medis. Evidentment, el boom digital i la innovació tecnològica constants, impliquen la formació continuada dels docents en aquestes matèries.

Sobre el boom digital i les seves possibilitats educatives han aparegut en els últims temps noves teories de l'aprenentatge com el connectivisme o l'aprenentatge col·laboratiu, i conceptes ben variats com podrien ser l'*E-learning* (*electronic learning*), l'*M-learning* (*mobile learning*) o el *G-learning* (*geological learning*). En la present comunicació ens centrarem en el concepte *G-learning*, tot i que aquesta nova forma d'aprenentatge no es pot deslligar de les altres dues. El *G-learning* (GL) o aprenentatge per geolocalització, són totes aquelles activitats o experiències que utilitzen com a base la georeferència, és a dir, el posicionament d'objectes en l'espai geogràfic per coordenades digitals. Els nostres alumnes utilitzen la cartografia digital (google maps) per orientar-se i fins i tot per buscar botigues, cinemes, biblioteques, etc. No implicaria una novetat per ells desenvolupar activitats on la base de treball siguin aquests mapes; resulta primordial educar als nostres alumnes en el bon ús –ús educatiu– dels nous recursos de la cultura digital.

Actualment existeixen plataformes webs i aplicacions per mòbils i *tablets* que permeten crear, des del punt 0, itineraris o recorreguts didàctics situant, –georeferenciant–, en els llocs o punts d'interès icones i símbols diversos. Sota aquestes icones es possible editar des de textos, imatges, vídeos, jocs, etc. De tal manera que quan caminem per la zona treballada, en cada un dels punts seleccionats, se'ns activarà la icona, en format de realitat augmentada, i amb només un clic tindrem la informació en el nostre aparell mòbil. Els pobles i ciutats, com a espais on conviuen històricament societats, cultures i idees, resulten idònies per treballar tot tipus de temes que, juntament amb les noves tècniques digitals, es converteixen en estratègies potencials en la didàctica de les Ciències Socials.

Per tant, aquesta comunicació pretén analitzar diversos recursos pertanyents a aquesta nova modalitat d'aprenentatge com és el *G-learning* i detectar quines són les seves potencialitats educatives com a recursos per l'ensenyament del temps i del espai, ja que aquestes dues coordenades es troben lligades generalment en aquests tipus de recursos.

## **Bibliografia**

- AREA, M. (2005): *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona: Octaedro-EUB
- BRAZUELO, F., GALLEGU D. (2011): *Mobile learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Eduforma, Sevilla.
- DELACÔTE, G. (1997): *Enseñar y aprender con nuevos métodos*, Gesida, Barcelona.

- FELIU, M., HERNÁNDEZ, F.X. (2011): 12 ideas claves. Enseñar y aprender historia. Barcelona: Editorial Graó.
- GALLEGO, ALONSO Y CACHEIRO, (2011): Educación, Sociedad y Tecnología. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- GERE, Ch. (2002): *Digital Culture*. Reaktion Books, London, UK. (p. 7-16). de diciembre de 2012)
- HERNÁNDEZ, F.X. (2005): Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona: Editorial Graó.
- PRATS, J. (Coord.) (2011): Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas (Colección Formación del profesorado. Educación secundaria, N. 8, V. III). Barcelona: Editorial Graó.
- SHARPLES, M., TAYLOR, J., VAVOULA, G., (2007): A Theory of Learning for the Mobile Age. In R. Andrews and C. Haythornthwaite (Eds.), *The Sage Handbook of Elearning Research*. London: Sage.
- SIEMENS, G. (2006): *Knowing Knowledge*. Disponible a: [www.elearnspace.org/KnowingKnowledge\\_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf) (Consulta realizada el 1 de noviembre de 2012)



## **L'ESTUDI DE L'ACTUALITAT EN L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA COM A FRONTISSA ENTRE EL PASSAT I EL FUTUR**

Passat, present i futur són les tres categories de la temporalitat humana. Quin paper té cadascuna d'elles en l'ensenyament de la història? Aquí plantejo el paper del present com a frontissa per estudiar el passat i per pensar el futur. Aquest text és un avançament de la meva investigació sobre el paper que juguen l'actualitat i els problemes socials que afecten la ciutadania avui dia, dins el currículum d'Història de l'educació secundària i batxillerat. En tot cas, l'actualitat ha d'estar present en l'ensenyament de la Història perquè una de les seves finalitats més importants és explicar el present, aportant informació fonamental per comprendre els problemes socials que ens afecten. D'altra banda, l'estudi de l'actualitat és també una reivindicació de l'ensenyament de la Història per construir el futur.

Estem convençuts que l'estudi de l'actualitat ha de tenir una presència en l'ensenyament de la Història, però no solament perquè seguim la dictadura dels mitjans de comunicació, sinó més enllà d'aquests, perquè ens qüestionem precisament moltes de les seves informacions, perquè l'actualitat la marca la societat, el professorat i l'alumnat, fins i tot l'interès científic com a servei social. Aquesta empresa és difícil i complexa, per això necessitem desenvolupar el pensament històric com a pensament crític. La voluntat d'estimular la capacitat crítica és àmpliament compartida pels docents d'Història, tot i que, sovint, s'emfatitza més l'esperit crític que el pensament rigorós.

Des d'una perspectiva crítica cal saber les possibilitats dels problemes socials rellevants, temes controvertits o qüestions socialment vives, com a marcs on situar aquest interès o presència de l'actualitat a les nostres classes d'Història. Què diu el currículum? Què en pensa el professorat d'Història de secundària? Què en pensen els estudiants d'història? La praxis a l'aula ens ha motivat a estudiar la inclusió de l'actualitat a partir de les QSV o els PSR. Malgrat la transferència problemàtica entre el saber i el comportament que se'n deriva (Luri, 2012), les ciències socials dibuixen el marc disciplinari a partir del qual fonamentar i bastir el pensament rigorós que creiem totalment necessari en un context com l'actual.

Més enllà de la programació i avaluació per competències, el que es demana a l'alumnat de Ciències Socials a l'ensenyament secundari obligatori és fonamental a nivell acadèmic, però també vital pel que fa a la pròpia concepció de la capacitat d'incidir i intervenir en societat, així com la capacitat de descodificar la tradició històrica i el fet social canviant. Entenem que no només es tracta de construir un discurs acadèmic més o menys establert i erudit, sinó la capacitat de construir el futur personal i col·lectiu.

L'estudi de l'actualitat, del passat i del futur, a partir de les qüestions socialment vives ens permet apropar-nos al debat científic, acadèmic i social que generen, com a qüestions controvertides presents a la societat i mobilitzen emocions i sentiments independentment de la seva implicació. La inclusió fomenta la negociació, el diàleg i l'autoavaluació de la pròpia tasca de preparació de l'activitat que entenem compartida perquè sigui reeixida. L'alumnat podrà accedir a múltiples fonts alhora que s'allunya de la dictadura del llibre de text o l'explicació unívoca i podrà construir supòsits i construir *per se* el coneixement.

La didàctica difícil (metodologia diversa i transposició pròpia per la relació i seqüenciació dels continguts) genera resistències i obstacles que, paradoxalment, no es donen en la valoració que mereix, en general, la seva possible inclusió. El problema radica no en la seva valoració sinó en la seva realització ja sigui per una excessiva càrrega tradicional de les ciències referents o per l'estructura rígida de docents i centres a més del paper de la neutralitat en el quefer acadèmic.

### **Avançament d'alguns resultats**

Hem analitzat la inclusió de l'actualitat (del present com a frontissa entre passat i futur) a l'aula en centres de secundària a Catalunya en nivells obligatoris i postobligatoris i els resultats apunten a la inclusió, en el millor dels casos, com a element puntual més o menys relacionat en el temari. La resta de casos oscil·len entre la negació de la pràctica o la relació del contingut amb el temps present amb transposicions cronològiques més o menys afortunades. Creiem que és significatiu que l'alumnat dissociï la història del present alhora que valora com a fets històrics

interessants els que han pogut viure personalment o els que els han transmès les generacions més properes.

Creiem totalment necessari la inclusió com a pràctica habitual de les QSV i els PSR. Aquesta implicació demana i genera un canvi de dinàmiques a l'aula pel que fa a la construcció del coneixement i a la seva transmissió que no han de generar temor entre els que dubten que sense sabers històrics consolidats l'alumnat pugui reinterpretar i autoconstruir coneixement ni abocar les Ciències Socials a un presentisme no fonamentat.

# **CONCLUSIONES Y REFLEXIONES ACERCA DEL MÉTODO CUALITATIVO EN EDUCACIÓN**

## **Introducción. Enfoque de problemas y educación para la ciudadanía democrática**

En esta comunicación pretendo exponer algunas de las conclusiones y algunas de las reflexiones metodológicas que se derivan del análisis cualitativo de trabajos de clase como parte integrante de mi tesis doctoral en curso. La tesis es un estudio de un caso de intervención educativa que se inscribe en un proceso de investigación acción y que trata de indagar (1) en mi capacidad de desarrollo de una conciencia ciudadana en mis alumnos, futuros maestros de primaria, (2) en si consigo suscitar este cambio usando solo el conocimiento crítico y reflexivo de su propio entorno y comunidad y (3) si mis alumnos, a su vez, son capaces de plantear situaciones docentes que inicien en el aprendizaje de la ciudadanía a unos hipotéticos alumnos de primaria.

La intervención, inserta en la asignatura de didáctica de Ciencias Sociales, se cifra, entre otras actividades, como la realización de un trabajo de análisis regional crítico que se estructura en torno a un tema de preocupación o de perplejidad. El enfoque de problemas aplicado al entorno cercano al alumno permite establecer un vínculo entre lo local y lo global, y nos permite tomar conciencia de las opciones de acción en la ciudad como ámbito para la cohesión social y la educación en ciudadanía.

## **Contexto y método**

Por el objeto en sí mismo, este trabajo se desarrolla dentro del paradigma interpretativo, constructivista o hermenéutico aplicado a la educación, aunque se acoge a lo que Creswell (2003) llama marco pragmático. (Biesta, 2010; Creswell, 2003).

Tanto la obtención como el procesado de los datos siguen las pautas de una metodología mixta en la que se utilizan métodos cuantitativos y cualitativos y en la que se intenta una integración entre ambos (Bericat Alastuey, 1998; Bisquerra, 2000; Lichtman, 2006; Pérez Serrano, 1994; Tashakkori & Teddlie, 2010).

En la tesis llevo a cabo, por un lado, un análisis cuantitativo SPSS para el grupo clase con dos cuestionarios cerrados, uno previo y otro posterior a la intervención educativa. En la discusión interpreto y cotejo lo expresado por mis alumnos con modelos de ciudadanía y de educación para la ciudadanía que he sistematizado y que conforman la teoría sustantiva de esta investigación. Asimismo realizo el análisis y discusión de algunos de los resultados de los cuestionarios agregados por grupo de trabajo. (El grupo clase se dividió en nueve grupos de trabajo)

Por otra parte, siguiendo una metodología cualitativa, realizo un análisis de los trabajos de análisis regional que me permite inferir algunas conclusiones sobre el uso educativo que hacen mis alumnos de la comprensión y asunción de los valores de la ciudadanía democrática. En estas jornadas me quiero centrar en esta parte de la investigación.

### **Métodos asociados al paradigma cualitativo**

Los métodos y procedimientos propios de la investigación cualitativa se han desarrollado mucho en los dos últimos decenios (Biesta, 2010; Creswell, 2003; Lichtman, 2006; Pérez Serrano, 1994; Silverman, 2006).

En este tipo de investigación se admite que el conocimiento de los datos y el conocimiento de los propios métodos se alimentan en un proceso dialéctico, y en él se produce una primera fase de acopio de datos que comprende múltiples fuentes y formatos. Se desarrolla así un cuerpo de conocimiento idiográfico mediante técnicas abiertas que describe los casos individuales que, por su propia naturaleza no pueden descontextualizarse. El acopio de datos puede ser completamente inductivo o puede usar como guía modelos o teorías que sirven para acotar el campo de muestreo y o las preguntas de investigación. En este caso, se utilizan los modelos relativos al concepto de ciudadanía y sus correlatos en educación como teoría sustantiva (Arthur & Davies, 2008; Audigier, 2000; Davies & Thorpe, 2003; Fouts & Lee, 2005; Osler & Hugh, 2001).

En una segunda fase o en fases iterativas sucesivas se produce la interpretación e integración de los datos brutos. Esta es la más importante y al mismo tiempo la que mayores dudas de validez y fiabilidad plantea, ya que es el puente entre los datos y la

teoría. Los datos han de ser ordenados y clasificados con el fin de expresarlos numérica y gráficamente y de tal manera “que respondan a una estructura sistemática y, por lo tanto, significativa” (Pérez Serrano, 1994, V.II, p.102). La significatividad se cifra en lograr la intersubjetividad de los significados obtenidos que suelen expresarse en tendencias, tipologías, regularidades o patrones. El proceso descrito debe estar suficientemente fundamentado para que ofrezca explicaciones que puedan ser útiles y que puedan aplicarse a otros ámbitos, es decir que puedan llamarse científicos. Para ello todos los autores coinciden en los criterios y estrategias para establecer la autenticidad y fiabilidad. Se resumen en credibilidad, transferibilidad, fundamentación (consistencia en la fundamentación en mis términos) y confirmabilidad según nomenclatura de Colás y Buendía (Colás Bravo y Buendía Eisman, 1998).

En el presente caso los trabajos de mis alumnos, que son documentos complejos en los que confluyen datos objetivos y formas pautadas de procesado de éstos, junto a opciones y decisiones de índole subjetiva e ideológica, han “generado” varios niveles de análisis. En cada uno de ellos se produce una reducción o síntesis de los datos “en bruto” que lleva a la siguiente y de la cual surgen categorías que permiten las comparaciones y la deseable significatividad intersubjetiva. Así obtuve conceptos emergentes extrapolables a otros contextos que, además suscitaban reflexiones acerca de las posibilidades de integración de datos cuantitativos y cualitativos.

Estos niveles, excepción hecha de los trabajos en bruto, constituyen los bancos de datos que me permiten justificar las generalizaciones, inferencias o afirmaciones de la conclusión síntesis.

En mi caso “emergieron” o se manifestaron en el transcurso de los trabajos una serie de tareas o formas de procesar e interpretar los datos del análisis regional, que eran indicativos claros del nivel de eficacia educativa y por ello, susceptibles de constituir categorías aplicables a otros contextos. Esta eficacia se manifiesta tanto en el ámbito cognitivo como en el actitudinal y de valores de ciudadanía. Utilicé para medirla, una batería de once criterios que obedecen al modelo de educación para la ciudadanía democrática maximalista.

Algunos de los procedimientos y estrategias más eficaces serían: la claridad en la definición del tema controvertido en el trabajo, la manifestación expresa de la postura ideológica del grupo, la presentación explícita de varias ópticas o puntos de vista con respecto al problema estudiado, un uso adecuado de las publicaciones y de las fuentes de información y un análisis regional cuidado que asegure:

- Un conocimiento de la historia de la zona,
- La comprensión de las relaciones entre fenómenos de escalas espaciales y temporales diferentes,

- La comprensión de las implicaciones de los procesos en unas áreas y ámbitos para otros,
- La comprensión de los contextos político, social y económico que subyacen y a veces explican los fenómenos y temas estudiados,
- La comprensión del papel de las instituciones,
- La comprensión del papel de la sociedad civil y asociaciones,
- La comprensión de las características e importancia de la ordenación del territorio presente y pasada.

## Bibliografía

- ARTHUR, J., & Davies, I. (Eds.). (2008). *Citizenship Education. Towards Practice* (Vol. 3). 1: London.
- AUDIGIER, F. (2000). *Basic Concepts And Core Competencies For Education For Democratic Citizenship*: Council of Europe.
- BERICAT ALASTUEY, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y forma*. Barcelona: Ariel.
- BIESTA, G. (2010). Pragmatism and the Philosophical Foundations of Mixed Methods Research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Sage Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 95-116). Thousand Oaks: Sage.
- BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*: Ceac.
- COLÁS BRAVO, P., & Buendía Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- CRESWELL, J. W. (2003). *Research Design, Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2 ed.): Sage.
- DAVIES, I., & THORPE, T. (2003). Thinking and Acting as Citizens. In A. Ross & C. Roland Lèvy (Eds.), *Political education and Citizenship in Europe*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- FOUTS, T. J., & LEE, W. O. (2005). Concepts of Citizenship: from personal Rights to Social Responsibility. In W. O. Lee & T. J. Fouts (Eds.), *Education for social citizenship. Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. (pp. 19-51). Hong-kong: Hong-kong Univ. Press.

- LICHTMAN, M. (2006). *Qualitative Research in Education, a User's Guide*. Thousand Oaks: Sage.
- OSLER, A., & HUGH, S. (2001). Citizenship Education and National Identities in France and England: Inclusive or Exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), 287-305.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. (Vol. II). Madrid: LA MURALLA.
- SILVERMAN, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction* (3 ed.). London: Sage.
- TASHAKKORI, A., & TEDDLIE, C. (Eds.). (2010). *Sage Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage.



## EL TREBALL DEL TEMPS HISTÒRIC A PARTIR DE FONTS FAMILIARS

### Resum

L'experiència didàctica s'emmarca dins les activitats del curs de 2n de batxillerat a l'Escola Pia de Caldes de Montbui. La majoria d'aquests alumnes hauran de realitzar la prova de selectivitat i en un dels exercicis, elaborar un context històric a partir d'una font d'informació (text, fotografia, mapa, taula estadística, gràfic...).

Aquests alumnes es situen temporalment i personalment força lluny dels fets que es treballen a classe, per això una bona manera d'eliminar aquesta barrera és acostar-s'hi a través dels seus familiars més propers, avis, besavis...

L'activitat que presento està plantejada doncs, amb un triple objectiu:

- Redactar un context històric relacionant el fets més rellevants amb la font a analitzar.
- Adonar-se que els fets estudiats a classe estan estretament relacionats amb les seves famílies i, més concretament, amb els seus avantpassats.
- Incentivar la recerca històrica familiar, elaborant petits documents d'històries de vida.

### Temporització

A principis de curs es planteja a l'alumnat la necessitat de saber elaborar correctament un context històric a partir d'una font d'informació, i per això se'ls demana que busquin alguna font familiar. Per facilitar i acotar la recerca es concreta

que la font ha de ser fotogràfica o textual. El marc cronològic de la font ha d'anar molt lligat al temari de l'assignatura, s'ha de situar entre 1874 i 1975.

A mitjans de trimestre es fa una revisió de les fonts trobades pels alumnes, es revisen i es seleccionen aquelles més adequades. Seguidament, l'alumnat ha de fer una recerca de la informació necessària per redactar el context històric. Aquesta recerca s'ha de fer en dues direccions diferents. La primera és la recerca del context general, cosa que es farà a partir d'una recerca bibliogràfica. La segona serà la recerca dels fets i el context concret de la font. Aquesta s'ha de fer a partir d'entrevistes i converses amb els familiars que els puguin ajudar (pares, avis, tiets...).

Abans d'acabar el trimestre es presenten els contextos històrics amb una extensió màxima de dos fulls.

### **Exemples**

Totes les fonts tenen importància personal per cadascun dels alumnes per ser de la seva pròpia família. Tot i així sempre n'hi ha que són més rellevants que altres a nivell històric. Dos exemples que voldria destacar són els següents:

El primer és un carta (datada el 16 de novembre de 1939) que un home, pres per les autoritats franquistes a finals del mateix any, envia a la seva dona i fills comunicant que serà executat. La carta és un últim missatge de comiat per tota la família.

El segon és un document (datat del 28 de novembre de 1941) que autoritza la llibertat d'un home que havia estat tancat a la presó per les autoritats franquistes acusat de "Rebel·lió Militar" (RM). La condemna era de 6 anys i 1 dia però, després de complir 788 dies de condemna a la presó Model de Barcelona, és deixat en llibertat.

### **Conclusió**

L'activitat intenta acostar la història als alumnes d'una manera personal, obligant a indagar en les històries familiars. Es busca que l'alumnat visqui la història en primera persona, que prengui consciència que en forma part, que no són elements externs, sinó tot el contrari, en som protagonistes.

També cal destacar que l'activitat busca que el coneixement el construeixi l'alumne d'una manera autònoma, sota el guiatge del professor, que consensua, aconsella i dóna les pautes generals, però cedeix tot el protagonisme de l'aprenentatge a l'alumne.

La motivació, peça clau per l'aprenentatge, és una altre valor a destacar de l'activitat. El fet de buscar en el passat familiar allò que després serà matèria de l'assignatura es veu des del punt de vista de l'alumne com un element molt motivador.

## LA RELACIÓN ENTRE EL PASADO, EL PRESENTE Y EL FUTURO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: SENTIDO Y UTILIDAD DE LOS APRENDIZAJES HISTÓRICO-SOCIALES PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

**Palabras claves:** representación social, educación para la temporalidad

¿Qué sentido y utilidad tienen los aprendizajes histórico-sociales para la vida presente y futura del alumnado? Para responder se analizan las representaciones sociales del alumnado sobre las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro en la enseñanza y el aprendizaje de la historia teniendo como referente el currículum catalán de historia y ciencias sociales (antecedentes relacionados con esta problemática: Pagès, 1999; Fuentes, 2004; Santisteban, 2007; Barton, 2010; etc.). Se intenta averiguar si en la enseñanza de la historia los profesores establecen relaciones entre el pasado y el presente, y determinar si lo hacen de forma intencionada.

Este estudio se inscribe en la línea de investigación didáctica de las ciencias sociales postulada por Pagès (2004) relacionada con las investigaciones sobre qué sabe y qué aprende el alumnado, situándose bajo la perspectiva de la racionalidad crítica. Se utiliza la representación social como herramienta conceptual para la investigación sobre el aprendizaje de la historia (Jodelet, 1986).

Se utilizó un enfoque metodológico mixto, aplicándose un cuestionario semi-estructurado al alumnado de 4º de ESO perteneciente a 4 institutos públicos del Vallès Occidental en Barcelona. Se trianguló la información realizando entrevistas en profundidad a los profesores, y observando sus prácticas de aula.

La investigación logró diferenciar en el alumnado cuatro tipologías acerca de la utilidad de establecer RPP (relaciones pasado presente) en la enseñanza de la historia: enciclopédica, maestra de vida, comparativa y comprensiva. Las problemáticas que el alumnado señala como favorables para establecer RPP son las guerras, los temas políticos, las crisis económicas y los derechos de las personas.

Las tipologías se contrastaron con las respuestas dadas por los profesores en las entrevistas, algunas no aparecieron. ¿Por qué? Para responder se analizaron las prácticas de aula con la finalidad de determinar la intencionalidad que dan los profesores a las RPP, descubriéndose que estas se manifiestan en forma espontánea y esporádica.

En cuanto a las representaciones del alumnado sobre el futuro, un 23% imagina un *futuro continuista* en que se mantendrían casi sin cambios las estructuras políticas, económicas y sociales que rigen el mundo actual; un 17% ve un *futuro social precario* para la mayoría de la población, en que sólo existirán dos grupos sociales (ricos y pobres); un 30% ve un *futuro dominado por la tecnología*; un 15% imagina un *futuro con un mundo muy contaminado*, y otro 15% ve un *futuro ambientalmente sostenible*.

Averiguar cómo los profesores establecen relaciones entre el pasado, el presente, y el futuro permite extraer elementos para la formación docente sobre educación para la temporalidad, para la formación de la conciencia histórica y ciudadana del alumnado.

## **Bibliografía**

- BARTON, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2010, N° 9, págs.97-114.
- FUENTES MORENO, C.(2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de investigación*, N° 3, año 2004, págs. 75-83
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Paidós, Barcelona.

- PAGÈS, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículo y la formación del profesorado. En *Signos, Teoría y práctica de la educación*, N°13, Barcelona, España, pp. 38-51.
- PAGÈS, J. (1999): “El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones”. AA.VV.: *Aspectos didácticos de las ciencias sociales. 13 Instituto de Ciencias de la Educación*. Universidad de Zaragoza, p. 241-278
- PAGÈS J., SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. X Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de La Rioja. Logroño.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez. 2010. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br> [consulta: 3 de septiembre de 2011]

# DE L'ESTUDI DE L'ANTIC RÈGIM A LA VAGA GENERAL DEL 14 DE NOVEMBRE DE 2012

De tant en tant, els professors ens trobem rares perles entre les ostres dels treballs que presenten els nostres alumnes. De sobte, cansats de llegir les mateixes explicacions i arguments, cansats de veure com els costa als nois i noies esmolar l'esperit crític o aplicar a un context diferent allò que han après, apareix una idea excepcional, una sensibilitat exquisida, un estel que espurneja entre els altres.

Aquest any, a la matèria de Ciències Socials de quart d'ESO, hem incorporat el portafoli electrònic. Usant una plantilla de Google Sites que es pot compartir amb el professor, hem proposat a cadascun dels alumnes que farceixi una mena de plana web personal amb el següent contingut.

En primer lloc els demanem que facin una presentació d'ells mateixos i de la seva relació amb la Història. Serveix de “tapa” en aquest portafoli virtual.

Pel que fa a la segona part, els demanem que resumeixin cadascun dels temes –inclosos en una pestanya lateral del portafoli– en deu idees clau que han de seleccionar i redactar de forma complexa –i si pot ser, il·lustrada–.

El tercer treball, que anomenem “el meu projecte”, consisteix en contestar una pregunta de comprensió, complexa, hipotètica i creativa sobre el tema que estem treballant. Insistim molt en que han de ser creatius, que han de fer connexions entre conceptes. Els posem com a exemple del que demanem la idea que no ha de ser possible trobar-ho a Internet i que ha de recollir les seves inquietuds personals.

La quarta tasca consisteix en triar un document –text, imatge, vídeo, cançó...– i fer-ne una anàlisi personal.

El portafoli de cada tema tanca amb el Diari de Camp on l'alumnat s'autoavalua i fa balanç dels punts forts o febles que ha detectat en la seva feina, els camins de millora i les seves sensacions personals davant la feina.

En l'ús d'aquest portafoli, una alumna ens ha fet un autèntic regal. Es tractava de parlar de l'Antic Règim i els vam demanar que, sobretot, en el projecte treballessin en quelcom que els interessés. Aquesta alumna va saber traslladar de context el que havia après i, tot conjugant els coneixements que havia treballat a classe amb els seus interessos, va presentar-se a la manifestació que va tenir lloc a Barcelona el passat 14 de novembre, dia de la Vaga General i va realitzar unes quantes entrevistes que van ser gravades en vídeo. Les preguntes que plantejava a les persones que participaven de la manifestació eren tres:

- Què opina de la monarquia?
- Creu que hi ha cada cop més diferència entre les classes socials?
- Què opina del sistema capitalista?

Després, en el seu portafoli, va fer una valoració de les respostes que palesaven com la història es converteix en una eina de coneixement del passat per analitzar el present i projectar el futur. I això, en un present que tots descobrim controvertit i difícil, ple de conflictes i complexitat, va saber establir un paral·lelisme entre Antic Règim i l'actualitat, que va reblar amb el títol del projecte: “Realment ens trobem tan lluny de l'Antic Règim?”

Us deixem amb les seves pròpies paraules de l'apartat Diari de Camp:

*“L'apartat on més he après ha sigut al "meu projecte", és el que m'ha agradat més, ja que al sortir al carrer i poder formular la meua pregunta a partir de la manifestació ha sigut el punt clau. Ha estat una experiència molt interessant, sortir al carrer i trobar-te exposat a tots els problemes que ens envolten. Veure com la gent cridava i es manifestava perquè ja n'estava farta. Realment quan veus tantes persones juntes cridant amb força per aconseguir canviar el món se't posa la pell de gallina”.*

M.I., 15 anys

## **LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA Y LA CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS EN LA MANUALÍSTICA DEL FRANQUISMO: EDAD MODERNA Y DESCUBRIMIENTOS**

Desde su aparición, los manuales escolares han venido siendo un producto complejo: herramienta de trabajo de carácter didáctico, objeto cultural fruto de concepciones de muy diverso signo, producto comercial ligado al mundo editorial y un medio de transmisión de valores, aspecto éste al que la política nunca se ha mostrado ajena o indiferente, adaptándolos, en menor o mayor grado, como proyectores ideológicos preferentes para la configuración de la política educativa de todos los países. En efecto, a lo largo de la historia del manual escolar ciertos acontecimientos fueron cuidadosamente seleccionados para la configuración de un ideario muy concreto para el alumno. En este sentido, los procesos históricos derivados de la presencia española en América adquieren especial interés en lo que supuso la conformación del Nuevo Estado.

Los procesos históricos de la conquista, colonización y evangelización del Nuevo Mundo y su tratamiento didáctico en los manuales de formación escolar y política del franquismo resultan de especial relevancia para una comprensión cabal de la historia de la educación en la dictadura franquista. Y es que, junto a otros capítulos de la Historia de España, el transcurrido entre los siglos XV y XVIII con la presencia



española en América, fue erigido como uno de los argumentos más destacados que dieran cuerpo a los Principios del Movimiento Nacional y del Nuevo Estado. Razón que justificaría su inclusión en la configuración de identidades colectivas para las que la enseñanza de los nuevos valores resultó fundamental como procedimiento de adoctrinamiento de primer orden.

En este contexto, se estudiarán los manuales de la escuela franquista y, especialmente, los aparecidos en su primera etapa, centrándose en los interesantes discursos verbo-visuales en los que la conquista, colonización y evangelización del continente americano por España aparecen materializados en eslabones unificadores de una historia y destino común. Definidos y valorados estos procesos como acontecimientos necesarios en un providencial deseo cruzadista, los manuales escolares comenzarán a verter textos e imágenes, cuya idealización e ideologización suponen sus más significativos pilares constitutivos.

# **UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO Y EL ESPACIO GEOGRÁFICO EN EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

## **Punto de partida**

Tras una dilatada experiencia docente e investigadora desarrollada desde 1989 en Educación Primaria, Secundaria y el ámbito de la formación inicial de maestros/as de Ed. Primaria desde el área de CCSS y su Didáctica, hemos tenido la oportunidad de constatar entre el alumnado, y en ocasiones también entre el profesorado de reciente incorporación, la existencia de fenómenos tales como: un deterioro cuantitativo / cualitativo de la calidad del conocimiento histórico; la persistencia de algunas carencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico; la pervivencia de factores perturbadores de orden ideológico y político, tanto en ámbito teórico como práctico; así como la presencia de ciertas dificultades para la comprensión de determinados períodos históricos unidas a algunos otros problemas asociados al dominio de las competencias en comunicación lingüística y cultural.

## **Planteamiento de la propuesta**

Conscientes de la evolución reciente de la Didáctica de la Historia, y persuadidos de la necesidad de incorporar a la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico vías innovadoras y alternativas, hemos optado por el campo de la literatura y, en particular, por la novela histórica como recurso concreto aplicado a tales campos.

Con dicho fin, y movidos por razones que se indicarán más adelante, hemos diseñado y puesto en práctica en nuestra universidad, desde septiembre de 2012, una propuesta metodológica que, uniendo el binomio didáctica-literatura e imaginación-creatividad, aspira a superar algunas de las dificultades latentes en la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico. Para ello hemos usado un doble instrumento: el estudio previo, a modo de base teórica, de una bibliografía específica centrada en el tema, junto al análisis crítico de una novela histórica ambientada en el S. X cuya acción transcurre en un contexto geográfico que incluye lugares como Córdoba, Barcelona, Roma, Constantinopla, además de otras ciudades europeas e islas mediterráneas.

La iniciativa, desarrollada en los seminarios de prácticas de la materia “Didáctica de las Ciencias Sociales”, ha tenido por destinatarios un total de 130 de estudiantes, distribuidos en dos grupos de 65 integrantes, del 2º año del Grado de Maestro en Ed. Primaria impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Univ. de Granada.

La secuenciación de la actividad ha sido ésta: presentación del trabajo a llevar a cabo a partir de una obra concreta de obligada lectura para el alumnado; concreción de objetivos, metodología, bibliografía, criterios de evaluación, etc.; desarrollo de la actividad durante tres seminarios semanales de hora y media de duración entre septiembre y febrero; labores de coordinación y tutoría del profesor responsable de la materia durante seis horas semanales; encuentro, conferencia y debate con el autor de la obra en una sesión plenaria y varias sesiones en pequeños grupos con el novelista en cuestión; elaboración de una memoria final de la actividad por parte de cada estudiante y exposición de la misma en clase; valoración final del trabajo y redacción de conclusiones.

### **Conclusiones**

Dado que la actividad se halla en su primera fase de ejecución, al haber previsto continuar realizándola aún durante varios cursos académicos con objeto de alcanzar una mejor perspectiva sobre sus posibilidades para la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en contextos de crisis, no será posible aún ofrecer conclusiones definitivas sobre la misma. A pesar de ello, contienen estas páginas una primera valoración de los resultados obtenidos tras concluir la etapa inicial de la experiencia.

**David Parra Montserrat; Gloria Cemelia Sánchez Márquez i  
Johanna Duque Lozano**

*Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials  
Universitat de València*

## **LA HISTÒRIA DEL CURRÍCULUM EN LA FORMACIÓ DE MESTRES. UN APROPAMENT HISTÒRIC A L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS A PARTIR DE SIMULACIONS**

Tota disciplina escolar o acadèmica és un producte històric, una pràctica social i cultural que ha experimentat canvis al llarg del temps i que ha respost a finalitats i intencionalitats molt diverses. Tot tenint present la importància que això té a l'hora de (re)pensar una assignatura, definir els seus objectius o reflexionar sobre els seus continguts i enfocaments, els nous plans d'estudi del Grau de Mestre/a en Educació Primària de la Universitat de València han incorporat una assignatura optativa titulada *Història de les idees i del currículum d'Arts i Humanitats*. Una matèria centrada en la configuració dels codis disciplinars de la Història, la Geografia o la Literatura que, entre altres coses, té com a objectiu analitzar la seua evolució per tal de detectar canvis i continuïtats i rastrejar les seues finalitats socioeducatives i polítiques des dels seus orígens fins a l'actualitat.

Per dur a terme aquesta aproximació als contextos educatius del passat, l'assignatura s'ha estructurat al voltant de tres grans moments històrics: la darrerria del segle XIX (l'època de la Restauració), la Segona República i el primer franquisme. Es tracta, per

tant, d'una anàlisi diacrònica i genealògica que pretén posar de manifest que tot i que la invenció (el procés constituent) de moltes d'aquestes disciplines escolars es remunta als anys centrals del segle XIX, moltes de les idees, dels valors, de les reglamentacions i de les pràctiques que donaren cos a aquestes matèries i als seus currículums, han arribat, amb majors o menors canvis, fins als nostres dies.

Per tal de treballar totes aquestes qüestions, hem realitzat tres simulacions relacionades amb els tres períodes històrics citats; tres simulacions destinades a reconstruir uns models d'ensenyament, unes pràctiques, unes rutines i uns continguts que permetessen als nostres estudiants submergir-se en un altre context educatiu, viure en carn pròpia la duresa d'altres metodologies, llegir i treballar manuals escolars d'altres temps o endinsar-se en uns espais educatius que, com sempre ocorre, revelaven les característiques d'un model d'ordre social, d'unes relacions de poder i d'una forma de concebre l'educació. En definitiva, allò que es perseguia era que fossen capaços de pensar històricament el currículum i que ho poguessen fer de la manera més significativa possible.

D'aquesta innovació, dels resultats que hem obtingut a partir de la seua realització i de l'impacte que, en la nostra opinió, aquesta ha tingut en la formació d'uns mestres que, en el futur, hauran de desenvolupar en el seu alumnat competències socials i ciutadanes i un pensament històric i crític, és del que volem donar compte en aquesta proposta.

**comunicació**

**Matilde Peinado Rodríguez**

*Àrea de Didàctica de les Ciències Socials, Universitat de Jaén  
mpeinado@ujaen.es*

**Carmen Rueda Parras**

*Àrea de Didàctica de les Ciències Socials, Universidad de Jaén  
crueda@ujaen.es*

## **REINVENTANDO LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN TIEMPOS DE CRISIS**

El objetivo de este trabajo es realizar una reflexión en torno a los cambios que, motivados por la profunda crisis global y sus implicaciones en el ámbito de la enseñanza, nos vemos obligados a abordar desde la Didáctica de la Geografía.

Hace tan solo cuatro años, el plan Bolonia abrió nuevos horizontes en el ámbito de la enseñanza universitaria, con unos planteamientos organizativos y estructurales que estaban llamados a modificar no solo los contenidos curriculares sino los estilos de enseñanza, las estrategias y organización de grupos. Sin embargo, la reducción presupuestaria que está afectando a todo el sistema educativo cercena los planteamientos de la misma desde su raíz: planteamientos como la reducción considerable de la ratio del grupo-clase, las tutorías grupales o el fomento de la investigación son impensables ante un Real Decreto cuyo *leit motiv* es la reducción presupuestaria, comenzando para ello con el despido de una parte del profesorado y la sobrecarga docente del profesorado sobreviviente, que vive momentos de autoexplotación para atender a la triple faceta de investigador, docente y gestor exigida por la ANECA. Un panorama desolador que amenaza con lograr el efecto contrario del Plan Bolonia, esto es, la reducción de la calidad educativa y que

responde al tremendo equívoco de entender que derechos fundamentales, como la educación, pueden ser valorados en términos mercantiles y rentabilistas.

Ante este panorama, se impone la investigación en estrategias de enseñanza-aprendizaje nuevas pues, pese a la consideración de que el rol del profesorado en el aula ha evolucionado necesariamente, desde las clases magistrales y expositivas hacia la dirección y orientación del alumnado que indaga, investiga y construye su propio proceso de aprendizaje, la disminución de recursos económicos reduce al mínimo el planteamiento, por ejemplo, de actividades fuera del aula, como los trabajos de campo.

Por todo lo expuesto anteriormente, presentamos en esta comunicación una propuesta alternativa de trabajo con el alumnado mediante la utilización de recursos y herramientas tecnológicas que no precisan de un elevado coste económico, pues la mayoría de los centros ya disponen de los medios necesarios y donde se requiere, fundamentalmente, un esfuerzo por parte del cuerpo docente desde una doble perspectiva: mostrar disponibilidad para introducirlos en su práctica docente y formarse técnica y didácticamente para poder desarrollar dicha propuesta en el aula.

## **DEL IMPERIO ROMANO A LA IDENTIDAD IBEROAMERICANA: UNA REVISIÓN DIDÁCTICA DESDE LOS MANUALES ESCOLARES DEL PRIMER FRANQUISMO**

A partir del mito de la *madre patria*, argumentado en la creación de una comunidad cultural entre España y las repúblicas americanas, el franquismo impulsó el concepto de Hispanidad como restauración simbólica de unión. El discurso articulado en torno a la idea de Hispanidad deseó edificar valores en los que la recuperación de una España imperial legitimaría una política exterior articulada en proyectos centralistas y autoritarios. La visión de una España con el nacionalismo como acicate justificador hablaría de una “tierra comunitaria”, una tierra sin distinción de etnias ni geografías, cuya identidad nacería en lo espiritual.

El mito legitimador de este imperialismo religioso y cultural, sumó entre lo político y lo militar, pautas reconocibles en otros fascismos europeos. En este sentido, Italia adopta el modelo del Imperio Romano como gran símbolo, mientras que España insistiría en las glorias de la Reconquista y de la América Española.

En este contexto, el manual escolar, eje organizativo del material curricular, base para el planteamiento de estrategias didácticas, producto cultural y reflejo de valores e ideologías, encuentra en la etapa franquista uno de sus más interesantes ámbitos de estudio. Será a través de los manuales escolares donde determinemos el análisis de estos discursos en los que, desde la palabra y la imagen didáctica, propugnaban la creación de una reinterpretada identidad y la conformación de una conciencia histórica muy particular en la escuela del primer franquismo.



## **comunicació**

**Sonia Ruiz Conesa**

*Professora de l'Institut Cubelles  
Sruiz223@xtec.cat*

**Pilar Comes Solé**

*Professora de la Universitat Autònoma de Barcelona  
Pilar.comes@uab.cat*

# **GEOGRAFIA ESCOLAR I SOCIETAT XARXA. ASSAIGS DE CONNECTIVISME A L'AULA DE GEOGRAFIA**

La revolució digital és imparable, com també ho és el canvi social en la comunicació humana que produeix. Pel que fa a l'educació, una activitat on la comunicació humana complexa és el centre de l'activitat, fins i tot s'anuncia un canvi de paradigma en l'ensenyament i aprenentatge. Es comença a parlar de connectivisme. Aquest és un concepte associat a George Siemens (2004), qui tot plantejant les limitacions dels paradigmes pedagògics anteriors: conductisme, cognitivisme i constructivisme, tracta de definir el paradigma educatiu propi de la societat xarxa.

L'objecte d'aquesta comunicació és caracteritzar aquells aspectes que identificarien el connectivisme en relació al socioconstructivisme i exemplificar amb la pràctica a l'aula alguns dels aspectes més diferenciadors i que poden ser objecte de reflexió didàctica.

Per a la comparació entre ambdós paradigmes hem considerat quatre aspectes:

- La base epistèmica de l'enfocament, és a dir, la consideració comparada de la pròpia concepció del coneixement.
- La interacció a l'aula i els canvis en els rols de docent i discent.
- El paper de les tecnologies digitals a l'aula

- Els entorns d'ensenyament i aprenentatge o escenaris didàctics digitals aplicats.

En la segona part de la comunicació presentarem algunes experiències d'aplicació dels entorns digitals a l'aula de geografia i les analitzarem des de la perspectiva de l'enfocament connectivista.

Les eines digitals emprades són principalment aplicacions allotjades al de la plataforma Google, els blogs de la pàgina Xtec i el Facebook.

Les experiències d'aula que es presentaran i analitzaran corresponen a quatre d'anys d'insistent treball docent en un centre de secundària, en què s'ha intentat facilitar l'adaptació de la didàctica de la Geografia a l'era digital. En un primer estadi d'innovació es produeix la incorporació de les TIC com a eines de suport digital que faciliten l'obtenció i el processament de la informació. Per passar en un segon estadi cal advertir que no només es tracta de canviar suports tecnològics, sinó que el model de comunicació a l'aula ha de canviar. I finalment en una tercera fase, ja es comença a advertir que s'inicia un canvi epistèmic en la concepció del que s'entén per coneixement i, sobretot, en com es construeix i la transcendència del procés que el crea com a coneixement compartit.

Una primera experiència ens permet tractar una perspectiva innovadora d'un tema del programa com són les activitats econòmiques pròpies del sector serveis, que s'acostuma a fer a tercer d'ESO a través d'un plantejament basat en la resolució de problemes. Es tracta de definir quins serveis falten al seu municipi. Amb aquesta finalitat els alumnes, organitzats en petits grups i coordinats per un grup coordinador han de trobar la informació, seleccionar-la i categoritzar-la i aplicar-la adequadament en un suport cartogràfic, per finalment arribar a poder plantejar la solució a la qüestió plantejada.

Una segona experiència, aplicada a Batxillerat, dibuixa l'estratègia didàctica del portafoli i sobretot incideix en la combinació de les eines per compartir la informació, com ara les xarxes socials, Facebook especialment, però a la vegada dibuixa amb detall el sistema d'avaluació compartida.

Ambdues experiències i algunes més a comentar ens exemplifiquen la força del connectivisme. Potser no cal identificar-lo com a nou paradigma, però sí que suposa una perspectiva que ens fa pensar que les tecnologies digitals no només ens aporten noves eines, sinó que generen nous escenaris didàctics que cal analitzar a fons per conèixer-ne les seves debilitats però també les seves potencialitats.

# **SUPERAR LA DOCTRINA I LA CRISI: QUÈ QUEDARÀ A L'ALUMNAT QUAN SIGUI GRAN HAVENT APRÈS EN MÈTODES BASATS EN LA INDAGACIÓ?**

La recent presentació de la Llei del ministre Wert ha reobert la llaga doctrinista de l'assignatura d'Història a l'ensenyament primari i sobretot secundari, que a poc a poc havia anat perdent. Amb el pretext que s'ensenyava d'una manera que fa que s'inculquin uns sentiments, l'antídot suposat és fer el mateix però que els sentiments que es transmetin siguin els que vol el ministre.

L'assignatura d'Història va ser arma política durant la Guerra Civil i el franquisme. Tanmateix, la influència en la historiografia que aportà Jaume Vicens Vives i la penetració d'aires nous en el camp de la didàctica que vingueren, va fer que les formes d'ensenyar anessin canviant. S'introduïren el treball de les fonts i altres procediments provinents del mètode científic de la matèria que li han anat conferint un valor global al seu aprenentatge.

Però aquesta reforma, també es presenta en un moment en què s'està patint una greu crisi, en una societat que necessita trobar noves formes de gestionar-se, i superar els reptes que se'ls planteja. És en aquest marc, que cal adoptar metodologies que, per un cantó, allunyin la matèria de la possibilitat d'adoctrinament i que no la converteixin en una transmissió dogmàtica en la qual el professorat és qui té la veritat i li transmet a

l'infant. I a la vegada, per l'altre cantó, que aconseguixi que l'alumnat adquireixi unes competències amb les quals siguin capaços de trobar noves solucions i noves iniciatives als problemes i reptes plantejats.

En aquest sentit, una de les metodologies que té els ingredients bàsics per aconseguir-ho és a partir del descobriment o indagació; mètode que es van començar a implementar en algunes aules de l'Estat a finals de la dècada dels 70. Es tracta d'acostar-se a la història a partir del seu mètode científic, i per tant, que l'alumnat pugui observar, experimentar, fer hipòtesis i crear els seus propis coneixements a partir de la guia del professorat. I en Història, el mètode d'anàlisi es basa en les fonts, especialment primàries però també secundàries. Així, doncs, l'alumnat aprendria la matèria a partir de l'estudi de les fonts de la història i el seu mètode científic.

Els mètodes basats en la indagació, solen ser eficaços per augmentar la curiositat i la motivació en l'infant, i alhora per aconseguir un pensament crític i un treball de plantejament de problemes i cerca de solucions. És un mètode vàlid per les diferents disciplines científiques. El que ja costa més saber, però, és que passa a llarg termini. Si el nostre alumnat aprèn així, quin llegat li deixarem al cap de 20 o 30 anys?

Aquesta comunicació aborda aquesta qüestió, veurem quins beneficis pots comportar per educar els infants en un context de crisi i sobretot, quins resultats podrem tenir quan els infants es facin grans. Per aquest motiu, presentem un estudi realitzat en alumnes que van aprendre d'aquesta manera a la dècada dels 80. Coneixerem què els ha quedat i quina percepció tenen avui dia els implicats. Un coneixement, que ens serà de gran utilitat per poder tenir criteris per triar les metodologies més adequades a l'ensenyament que volem i els objectius que ens proposem com a societat.

## **Bibliografia**

- BOURDILLON, H. (1994): *Teaching History*. Routledge: The Open University: Great Britain.
- DAWSON, I. (1989): "The Schools History Project: A Study in Curriculum Development". *The History Teacher*, vol 22, (3). Pp 221-238.
- DICKINSON, A (2000): *What Should History Be?* A: KENT, A [comp]: *School Subject Teaching. The History and Future of the Curriculum*. London: Kogan Page. Pp 86-110.
- EUROPEAN COMMISSION (2007): *Science Education Now; A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Brussels.
- FITZGERALD; J. (1983): "History in the Curriculum: Debate on Aims and Values". *History and Theory*. Vol. 22 (4). Pp. 81-100.

- GRUP 13-16 (1990): *Taller de historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales. Guía didáctica*. Proyecto didáctico Quirón. Madrid.
- GRUP EINA (1980): “Aprendre tot investigant: un nou camí en l’ensenyament de la història”. *Perspectiva escolar*. Nº 46. Pp. 42-46.
- MORGADO, I. (2005): Psicobiología del aprendizaje y la memoria: fundamentos y avances recientes. *Revista de Neurología*. Nº 40 (5). Pp. 289-297.
- PRATS, J. (1989): *La experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias de “Germanía-75” e “Historia 13-16”*. A: CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. [comp]: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor. Pp 201-210
- SHEMILT, D. (1987): *El proyecto “Historia 13-16” del Schools Council: pasado, presente y futuro*. A MEC: *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid. Pp. 173- 208.

**Antoni Santisteban (coord), Toni Corral, Nathalie Emond**

*Professor de la Universitat Autònoma de Barcelona*

# L'ESPAI GEOGRÀFIC I LA CONSCIÈNCIA HISTÒRICA COM A BASE DE DOS PROJECTES DE PARTICIPACIÓ DEMOCRÀTICA

Presentem un treball sobre dos projectes de participació democràtica on l'espai i la temporalitat històrica són els protagonistes indirectes. Els dos projectes han estat finançats pel Pla de Barris de la Maurina (Generalitat de Catalunya – Ajuntament de Terrassa). S'han desenvolupat en el cicle superior d'educació primària i en el primer cicle d'ESO, de les escoles i instituts del districte 4 de Terrassa. Els dos corresponen a projectes de participació democràtica i es concreten en la segona i tercera Taula d'Infants i Joves del barri de la Maurina, un al curs 2011-2012 i l'altre a inicis del curs 2012-13.

En el primer projecte les escoles i instituts d'aquest barri de Terrassa havien de decidir el nom d'un dels carrers nous del barri, el que implicava un estudi de l'espai i de memòria històrica. Per fer-ho van treballar un dossier anomenat: “Com es posa nom a un carrer de la ciutat”<sup>12</sup>. En aquest treball es va fer un estudi per part dels nois i noies sobre els carrers del barri, quins són els seus noms o per què van canviar de nom durant el franquisme. Es va fer una anàlisi de l'espai geogràfic dels anys 40-50

---

<sup>12</sup> Professorat que va participar a la Segona Taula d'Infants i Joves: Toni Corral del Col·legi Sant Domènec Sàvio, Iolanda Olivella de l'Institut Nicolau Copèrnic, Joan Martínez, Àlex Vilardell i Montse Vilajosana de l'Institut Les Aymerigues, Yolanda Fages i Maria Aguilar del Col·legi Maria Auxiliadora, Agnès Petit de Participació Ciutadana del Pla de Barris la Maurina, Nathalie Emond del Patronat Municipal d'Educació, y Antoni Santisteban, UAB, Coordinador.

abans de la immigració massiva des d'altres zones de l'Estat, fins a l'actualitat, a partir de fotografies aèries i de les entrevistes amb gent gran del barri que va viure l'època. També es va fer un estudi dels orígens dels noms dels carrers, a partir de la tradició o del coneixement de personatges destacats. Es van poder comprovar les diferències en el nombre de noms d'homes i dones en els carrers de la ciutat, les causes d'aquest fet i com s'ha intentat compensar aquesta situació en els últims temps.

Aquest estudi implicava el coneixement de les característiques de l'evolució de l'espai on es situava el carrer, al mateix temps que el funcionament de la Comissió del Nomenclàtor de la ciutat de Terrassa, qui decideix en últim terme els noms dels carrers, a partir d'uns criteris. Finalment, en la reunió de la Segona Taula d'Infants i Joves del barri de la Maurina, celebrada el 29 de maig de 2012, representants de cada centre van decidir el nom definitiu d'aquest carrer, a partir de les propostes que van fer les classes. El 12 de juny l'Alcalde va ratificar el nom amb una recepció dels nois i noies de la Taula. Es pot veure tot el procés a:

<http://www.youtube.com/watch?v=HmxPQKmCprY>

A inicis del curs 2012-2013 se celebrava la tercera convocatòria de la Taula d'Infants i Joves del barri de la Maurina. En aquest cas s'aprofitava la remodelació d'una plaça, dins de les millores urbanístiques del barri, que té una orografia molt irregular i que en el seu temps es va salvar amb la construcció de murs de contenció. Ara, poc a poc, es van transformant alguns d'aquests espais que representen veritables obstacles per a la mobilitat. Amb l'excusa de l'existència de murs al barri els nois i noies de les escoles i instituts van treballar el dossier "Murs que separen, murs que uneixen", sobre la presència en el passat i en el present de murs al món, així com també l'existència de murs físics o mentals al nostre entorn<sup>13</sup>.

Aquest treball havia d'acabar amb alguna acció dels nois i noies que hi havien participat. Així, després de treballar sobre els murs es va decidir que els mateixos joves recollirien una sèrie de frases en forma de testimonis de la gent gran, que representarien la memòria històrica del barri, i una altra sèrie de frases sobre el futur, que representarien els projectes de millora de la convivència democràtica. Per recollir aquestes frases es van realitzar tres trobades entre gent gran i ciutadania en general i els nois i noies de les escoles, en les quals es recolliren els records del passat i els projectes o desitjos per al futur, així com també es va debatre com es podien aconseguir o que havia de fer cadascú per aconseguir-los. Les frases recollides van

---

<sup>13</sup> Professorat que va participar a la Tercera Taula d'Infants i Joves: Jordi Soler Pons de l'Escola de Germans Amat, Toni Corral del Col·legi Sant Domènec Sàvio, Iolanda Olivella de l'Institut Nicolau Copèrnic, Montse Vilajosana de l'Institut Les Aymerigues, Francesc Torras del Col·legi Maria Auxiliadora, Agnès Petit, Paula Delgado i Mar Vidal del Pla de Barris la Maurina, Nathalie Emond del Patronat Municipal d'Educació. Antoni Santisteban, UAB, Coordinador.

ser treballades posteriorment en els centres, que es van repartir les temàtiques a les que feien referència i, finalment, a la Tercera Taula d'Infants i Joves de la Maurina, reunida el dia 5 de desembre de 2013, es van seleccionar 10 frases, més 9 frases triades per la gent gran, l'escola d'adults i les escoles bressol. Aquestes es van instal·lar en forma de plaques, com a murals metàl·lics a la plaça del passatge de l'Olivera que s'ha remodelat, en el mur que va quedar a la vista i en alguns dels laterals dels bancs del passatge. El dia 21 de desembre es va inaugurar la plaça i el mur amb les frases per part de l'Alcalde<sup>14</sup>.

En els dos projectes presentats l'alumnat ha fet un treball d'indagació en l'espai i en el temps; en l'espai per conèixer l'evolució i per donar-li significat, en el temps per construir la consciència històrica individual i col·lectiva.

---

<sup>14</sup> La secció estatal d'UNICEF ha premiat la Taula d'Infants i Joves del barri de la Maurina pel seu reconeixement en el treball de valors i participació juvenil, dins de la seva convocatòria sobre Drets de la Infància i Política Municipal.



## **PROPÓSITOS Y CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UN ESTUDIO DE CASO DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

La presente comunicación tiene como referencia nuestra investigación de doctorado sobre las posibilidades y obstáculos de la práctica sobre enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Para esto analizamos el caso de una profesora “veterana” de primaria chilena. Nos centramos en la coherencia entre sus propósitos para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y sus prácticas en el aula. En la presente mostramos un anticipo de esta investigación donde nos centramos en el análisis de las prácticas para enseñar a pensar histórica y temporalmente.

Una serie de investigaciones recientes han revalorado la importancia de los propósitos para la enseñanza de la Historia. De acuerdo a los planteamientos de autores como Van Hover y Yeager (2004) o Barton y Levstik (2004), el racionamiento, la conciencia sobre los propósitos que se persiguen al enseñar, puede contribuir a que los profesores desarrollen prácticas más coherentes con las competencias desarrolladas en sus cursos de didáctica de las Ciencias Sociales. El desarrollo de una práctica fundada en la racionalidad (reflexión-consciencia) que tenga en cuenta constantemente los propósitos que persigue potencia las habilidades didácticas de los profesores, y por lo tanto le entrega mejores “herramientas” para la toma de decisiones en el aula. Las investigaciones en este ámbito han tenido un

desarrollo reciente y renovado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales.

El creciente interés por el estudio de los propósitos y su relación con la práctica parte de lo propuesto por Barton y Levstik (2004), que se han referido a la necesidad de entender que los profesores de Historia deberían tener claro los propósitos que persiguen al enseñar. Para estos autores, los estudiantes de profesorado y los profesores en ejercicio deben entender que el propósito de enseñar Historia es enseñar para la vida en democracia. Indican que la consciencia de estos propósitos potenciaría el conocimiento para enseñar. Tomando las consideraciones de los autores se ha desarrollado una línea de investigaciones vinculada a los propósitos de la enseñanza y sus consecuencias en la práctica. Algunas se han centrado en la relación entre los propósitos y una formación y práctica centrada y basada en el desarrollo de la racionalidad. Con esto se refieren al desarrollo de programas de formación en donde los estudiantes trabajan la racionalidad en relación con sus propósitos y como son capaces de llevarlo a la práctica (reflexión en práctica). Algunas investigaciones que se han desarrollado son las de Dinkelman (2009), Hawley (2010) (2012) y Ritter, Powell and Hawley (2007).

En nuestra investigación hemos tomado el caso de una profesora de primaria chilena a la cual la hemos acompañado durante un semestre en la preparación y realización de clases en el curso de octavo año básico. Durante este período hemos realizado un trabajo con la profesora a partir de la reflexión sobre sus creencias y prácticas. En el marco de este trabajo le hemos pedido a la profesora que establezca en primer lugar sus propósitos para enseñar Historia y Ciencias Sociales. A continuación y en concordancia con sus propósitos, y con nuestro asesoramiento, la profesora ha programado una unidad de aprendizaje en la que se propone una enseñanza para la participación ciudadana de sus estudiantes a partir del desarrollo del pensamiento histórico y temporal. Las clases, que hemos registrado en vídeo, han centrado su desarrollo en el trabajo con fuentes históricas y estrategias de aula de trabajo grupal. La elección de estas estrategias toman como referencias las propuestas Pagès (2009) y Pagès y Santisteban (2008) en cuanto al desarrollo de una enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales para una vida en democracia tomando como eje el pensamiento histórico y temporal. En esta presentación mostramos un primer análisis de las problemáticas a las que se enfrenta la profesora en el momento de intentar llevar a cabo una práctica en coherencia con sus propósitos.

## **Bibliografía**

- BARTON, K. C., & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good. NJ, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- DINKELMAN, T. (2009). Reflection and resistance: The challenge of rationale-based teacher education. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 2(1), 91-108.
- HAWLEY, T. S. (2010). Purpose into practice: The problems and possibilities of rationale-based practice in social studies. *Theory and Research in Social Education*., 38(1), 131-162.
- HAWLEY, T. S. (2012). Purpose as Content and Pedagogy: Rationale-Development as a Core Theme of Social Studies Teacher Education. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(3).
- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, 69-91.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). *Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica*. En M. A. Jara, Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas (págs. 1-28). Universidad Nacional de Cúcuta.
- RITTER, J. K., POWELL, D. J. & Hawley, T. S. (2007). Takin' it to the streets: A collaborative selfstudy into social studies field instruction. *Social Studies Research and Practice*, 2(3).
- VAN HOVER, S., & YEAGER, E. A. (2004). Challenges facing beginning history teachers. *International Journal of Social Education*, 19(1), 8-26.

# DOSSIER

**adreça electrònica**  
[jornades.dcs@uab.cat](mailto:jornades.dcs@uab.cat)

**pàgina web**  
[www.gredics.org/jornades.html](http://www.gredics.org/jornades.html)



**UAB**

Universitat Autònoma  
de Barcelona