



LAS RANAS Y EL BOSQUE: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN UNA SOCIEDAD TECNOLÓGICA

José Carlos Gibaja Velázquez* y Monserrat Huguet Santos**

RESUMEN

La producción bibliográfica sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha visto ampliada recientemente por la aparición de numerosas publicaciones sobre el tema. No obstante, la amplitud y complejidad del tema explica la inexistencia, hasta la fecha, de obras de referencia globalmente satisfactorias. Esta carencia debe animar a los profesionales del Área a realizar nuevas aportaciones. Dichas aportaciones deberían abarcar un amplio espectro temático que va desde el repaso al proceso por el que se construyen las diversas Ciencias Sociales hasta el planteamiento de su didáctica desde una perspectiva integrada. El artículo dedica su atención a ambos aspectos en un contexto concreto: la necesidad de contribuir a potenciar el papel de las Ciencias Sociales como factor de cohesión social y que debe contribuir a preservar el medio ambiente.

ABSTRACT

The bibliographical production about Didactics of the Social Sciences has recently been increased thanks to the large number of new publications about this topic. Nevertheless the complexity and the extent of this matter are enough to explain the lack, up to now, of global reference works that turn up to be suitable for researchers. This lack is supposed to encourage all the professionals of this field to furnish new works, which should tend to reach all the aspects of the discipline, from the revision of the process that builds up the diverse Social Sciences to the planning of its didactics from an integrated perspective. The article is devoted to both aspects within a concrete context: the need to contribute to the strengthening of the role of the Social Sciences as a factor of social cohesion and its backup to preserve the environment.

1. INTRODUCCIÓN

La producción bibliográfica sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha visto ampliada recientemente por la aparición de numerosas publicaciones sobre el tema. Dichas obras, de valor muy diverso, comparten características tales como

* Diplomado en Magisterio, Licenciado en Geografía e Historia y en Sociología y Doctor en Historia Contemporánea. Es profesor en la Universidad de Alcalá de Henares.

** Licenciada en Geografía e Historia y Doctora en Historia Contemporánea. Es profesora en la Universidad Carlos III de Madrid.

el hecho de ir dirigidas, preferentemente, al profesorado, actual o futuro, del área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, y una estructura común basada en la que habitualmente conforma el programa de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito universitario¹. Conceptualmente, estas nuevas aportaciones se puede subdividir entre aquellas que se sitúan en el terreno de la transposición didáctica, es decir, se preocupan por describir el modo en el que el curriculum propio de las Ciencias Sociales puede convertirse en objeto de trabajo en el aula, y aquellas otras que, previamente, cuestionan el propio curriculum del área y ponen el énfasis en la determinación de las grandes cuestiones y problemas sociales que deben ser objeto de atención educativa desde el Área de Ciencias Sociales.

Lejos de constituir un hecho casual, la aparición casi simultánea de dichas obras se explica por diversas razones. En primer lugar, por la inexistencia, hasta la fecha, de obras de referencia satisfactorias sobre dicha área de conocimiento. En segundo lugar, por la presencia de un numeroso grupo de profesionales, no siempre bien avenido entre sí, interesado en la didáctica de las Ciencias Sociales² que están sacando a la luz el resultado de los trabajos y reflexiones elaborados a lo largo de los últimos años y que revelan que dicha área de conocimiento está alcanzando un considerable grado de madurez. En tercer lugar, por la existencia de un público destinatario, formado por quienes ejercen la docencia en el área o aspiran a hacerlo en el futuro, que constata la necesidad de ampliar la base formativa sobre la que construyen o aspiran a construir su actividad profesional. A todo ello no es ajeno, lógicamente, el proceso de implantación de la L.O.G.S.E., especialmente en su Etapa Secundaria, cuya estructura interna y contenidos han sido recientemente objeto de revisión y modificación por parte de la Administración educativa³. El largo proceso de gestación de dichas modificaciones, probablemente poco relevantes en relación con la magnitud de los problemas a los que pretendían hacer frente (SARASÚA, 2001), ha estado precedido de una

1 Dicha estructura común suele partir del análisis epistemológico y situación actual de las Ciencias Sociales, se prolonga en el repaso al tratamiento que la LOGSE dedica a las Ciencias Sociales en las distintas etapas educativas, con especial atención a la Educación Secundaria Obligatoria, recoge el tratamiento de la evaluación en el área, así como un análisis exhaustivo de las dificultades que la adquisición de las nociones de tiempo y espacio plantea en el medio escolar. Ocasionalmente, alguna de dichas obras dedican su atención al diseño de Unidades Didácticas y, más raramente, incluyen alguna referencia a algunos de los recursos didácticos que pueden ser utilizados en el área.

2 Entre los colectivos e iniciativas que, a lo largo de la última década, han intentado superar este aislamiento podemos citar la creación de la Asociación Estatal del Profesorado de Geografía e Historia, implantada preferentemente entre el profesorado de Educación Secundaria, la Asociación de profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales y el colectivo FEDICARIA, que agrupa a diversos grupos de investigación y renovación pedagógica (Grupo Cronos, Grupo Asklepios, Grupo Aula Sete, Grupo Insula Barataria, Grupo IRES, etc) con una larga trayectoria de trabajo. Estas iniciativas, cuyas conexiones y pasarelas entre sí son aún insuficientes, han organizado y celebrado periódicamente por separado diversos Encuentros, Simposios y actos científicos, y han dado lugar a distintas publicaciones y materiales relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales. Para una aproximación al estado de la cuestión, puede consultarse la excelente obra de Raimundo Cuesta: *Clio en las aulas*, op. cit. donde el autor realiza un repaso a las dos últimas décadas de la investigación sobre la enseñanza de la Historia en España o bien los números aparecidos hasta la fecha de *Con-Ciencia Social. Anuario de didáctica de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, publicación elaborada por FEDICARIA, Madrid, Akal, 1997 y ss.

3 A este respecto pueden consultarse el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. de 16 de enero de 2000) y el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato (B.O.E. de 16 de enero de 2000).

viva polémica, no exenta de vinculaciones políticas, incluida en una cuestión muy amplia: la polémica sobre el tratamiento de las Humanidades y la necesidad de introducir cambios en la actual Educación Secundaria Obligatoria. Ello no debe hacernos olvidar la existencia de una gran cuestión de fondo: la posibilidad de instrumentalizar las Ciencias Sociales en general, y la Historia en particular, al servicio de proyectos sociales y políticos concretos.

Todo ello explica la necesidad de seguir elaborando nuevas aportaciones que faciliten que el profesorado sea consciente, desde su práctica docente real, del tipo de decisiones educativas, y de las repercusiones de las mismas, que constantemente tiene que tomar en su ámbito de trabajo. Dichas decisiones, que en conjunto ayudan a conformar una opción metodológica concreta, pertenecen a dos ámbitos básicos:

- a) La concepción del profesorado acerca de las Ciencias Sociales como Área curricular y acerca del papel del área en el ámbito educativo.
- b) La concepción del profesorado sobre el proceso de aprendizaje y los elementos que lo integran.

A su vez, estos dos ámbitos pueden descomponerse en una serie de aspectos más específicos:

- 1) ¿Cuáles son los objetivos que deben ser objeto de atención por parte de las Ciencias Sociales? ¿Cuáles son las nociones y conceptos sociales básicos en Ciencias Sociales y cuál es la mejor forma de plantear su adquisición?
- 2) ¿Qué estrategias de enseñanza son posibles en el marco de las Ciencias Sociales? ¿Qué tipo de organización puede adoptarse en el aula?
- 3) ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje por las que el alumnado puede profundizar en el área? ¿Cuál es la función y el papel reservado al profesorado en este marco didáctico?
- 4) ¿Qué recursos y materiales didácticos pueden utilizarse en la Didáctica de las Ciencias Sociales?
- 5) ¿Cómo puede evaluarse el aprendizaje en Ciencias Sociales?
- 6) ¿Cómo pueden diseñarse unidades de enseñanza/aprendizaje que integren coherentemente todos los aspectos anteriores?
- 7) Y, finalmente, ¿cómo puede llevarse todo ello a cabo en el marco de un trabajo colectivo y coordinado, alejado de la perspectiva, frecuentemente individual, desde la que suele plantearse la actividad docente?

No obstante, cualquier aportación al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales como Área de conocimiento, por valiosa que sea, verá reducido su valor si no contribuye a que la sociedad haga frente a un doble desafío: garantizar el respeto por el medio ambiente que permita que nuestro planeta siga siendo en el futuro un soporte adecuado para la vida y reducir las diferencias entre los distintos países y grupos sociales, de modo que parezca posible la búsqueda de una sociedad más justa.

2. LAS CIENCIAS SOCIALES QUE SE HACEN, LAS CIENCIAS SOCIALES QUE SE APRENDEN, LAS CIENCIAS SOCIALES QUE SE ENSEÑAN.

Una mirada atenta al estado actual de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales en general como disciplinas científicas y como objeto de enseñanza en el conjunto del sistema educativo permite comprobar la ausencia de la obligada conexión que debería existir entre la ciencia que se hace y que se aprende en la Universidad y las Ciencias Sociales que la sociedad, a través del sistema educativo, propone y demanda en otras etapas educativas. Por el contrario, se observa un claro desajuste entre ambos planos. Este análisis, centrado en las Ciencias Sociales, no es exclusivo de dicha Área de conocimiento, y buena parte de sus planteamientos pueden hacerse extensivos al resto de las disciplinas académicas (GIBAJA y HUGUET, 1998: 7-26).

Como es bien sabido, el profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales es formado en la Universidad. Los objetivos, el contenido, la metodología de dicha enseñanza son interiorizados y frecuentemente reproducidos por dicho profesorado durante su práctica docente en otros niveles educativos. Geógrafo o historiador incompleto, el licenciado en tales disciplinas se ha formado a menudo de forma atropellada y poco coherente. Puesto que, a lo largo de sus estudios, no hace sino reproducir discursos geográficos o historiográficos aprendidos y dado que raramente es animado a elaborar los suyos, el profesorado de Ciencias Sociales se dispone a ejercer su docencia en la Educación Secundaria contando para ello con un bagaje insuficiente: el recuerdo de su propia experiencia como alumno de dicha etapa, la formación académica recibida en la Universidad y una escasa preparación docente inicial recibida a través del Curso de Aptitud Pedagógica o, en el mejor de los casos, a través del Curso de Cualificación Pedagógica.

Ignorándolo casi todo sobre los fundamentos didácticos de la enseñanza de la Geografía o la Historia, con dificultades para adaptar los conocimientos adquiridos en la Universidad a los distintos niveles del alumnado, mal pertrechado para hacer frente al creciente desafío que la docencia en los niveles previos a la Universidad exige, dicho profesorado inicia su carrera docente en las peores condiciones posibles: asumiendo la plena responsabilidad docente e impartiendo docencia en centros, horarios y grupos de alumnos que a menudo nadie quiso. Allí pasa a formar parte de un Departamento Didáctico donde, por lo general, la variedad de orígenes y especialidades de las que provienen sus componentes (licenciados en retazos de Historia, en Geografía, en Historia del Arte, etc) contribuye más a la dispersión del grupo que a facilitar su cohesión (GUIMERA y CARRETERO, 1991: 83-89).

No obstante, a lo largo de las últimas décadas, se ha producido en España el acceso a fuentes poco utilizadas por la historiografía tradicional. Es el caso de la estadística, la fotografía o la información oral, también se hicieron incursiones en aspectos de la vida y del comportamiento humano que la Historia nunca había tratado. Este interés por recoger todo aquello susceptible de ser historiado, utilizando métodos diversos, provoca, en opinión de algunos historiadores, una tendencia a la excesiva especialización y a la desnaturalización de la Ciencia. La cronología, instrumento esencial en la Historia tradicional, parecía perder protagonismo. Podría así hablarse de un estado de dispersión temática y metodológica

en relación con los estudios de Historia.

Simultáneamente, se introdujo en los espacios académicos -heredada del modelo disciplinar anglosajón- la noción de Ciencias Sociales, entendida como el estudio de la relación entre el hombre y su entorno, así como de la interacción entre el hombre y sus semejantes, esto es, el estudio de la Sociedad, en los distintos tiempos históricos.

Con frecuencia, el profesorado de Ciencias Sociales se ha sentido desorientado ante una materia informe, alejada del escueto campo al que su formación inicial les había habituado. La nueva disciplina les exigía un esfuerzo de indagación y de formación suplementario al de sus trabajos en curso, que no todos estaban en condiciones de abordar. Esta desorientación ha provocado en ciertos sectores una reacción negativa, de defensa ante lo nuevo y lo desconocido, cuyo baluarte ha sido la idea de la necesidad absoluta de mantener la Historia o la Geografía "como siempre han sido"⁴.

Así, en los inicios del nuevo milenio, el profesorado del área de Ciencias Sociales se encuentra ante un panorama abrumador. La globalización que proporciona el crecimiento de los medios de comunicación abastece al profesorado de fuentes informativas antes insospechadas, le proporciona un mayor número de puntos de vista y de elementos para poder reflexionar y construir sus narraciones pero, al mismo tiempo, amplía su campo de trabajo hasta desdibujar sus límites.

Este es, a nuestro juicio, el estado, complejo, lleno de retos, del panorama ante el que se enfrenta el área durante su formación inicial universitaria. De tal forma que su trabajo posterior en las aulas adolece de la misma ausencia de claridad ideológica y metodológica que el panorama historiográfico. Su prematura, y frecuentemente definitiva, desvinculación de la investigación, agudizarán posteriormente esta confusión.

2.1. El profesorado de Ciencias Sociales ante las exigencias del modelo educativo: la autoformación.

Como ocurre periódicamente en todos los países de nuestro entorno, el sistema educativo español en su conjunto, heredado del tardofranquismo y que había superado con pocos cambios el período de la transición democrática, viene afrontando desde hace una década un profundo proceso de cambio y transformación en su estructura, contenidos y filosofía educativa. Por lo que al proceso de cambio en los niveles educativos básicos se refiere, esta remodelación está encontrando serias dificultades para ser entendida, primero, y compartida, después, por buena parte del profesorado, en el que se incluye, lógicamente, el que imparte Ciencias Sociales.

Varias razones explican dicha circunstancia. En primer lugar, hay que referirse a las diferencias de fondo existentes entre la concepción educativa en la que se ha formado el profesorado del Área y los planteamientos recogidos por la actual reforma. Así, la formación inicial recibida en la Universidad: academicista, basa-

⁴ Cfr. F. Xavier HERNÁNDEZ: "Balance y perspectivas", CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 236, mayo 1995, artículo en el que realiza un claro repaso de la situación real del término Ciencias Sociales en las aulas de las etapas educativas no universitarias.

da en la transmisión y repetición de contenidos, individualista, y escasamente interesada por los aspectos didácticos así como por evaluar su propio desarrollo, no coincide con los nuevos supuestos del sistema educativo no universitario, partidario de potenciar el protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje y que resalta el papel del profesor como mediador en dicho proceso.

A ello hay que unir los cambios en el tratamiento que las Ciencias Sociales en general, y la Historia en particular, reciben a lo largo del nuevo sistema educativo. El tratamiento concedido a las Ciencias Sociales por el nuevo sistema educativo está muy relacionado con las características de cada etapa y, en líneas generales, refleja una evolución que va desde una marcada tendencia a la globalización y la interdisciplinariedad en las etapas iniciales, hasta una progresiva diferenciación disciplinar en la educación postobligatoria, recientemente revisada.

Así por ejemplo, la Educación Infantil incluye el Área de Medio Físico y Social, que aborda el tratamiento de los grupos sociales y de los aspectos naturales más próximos al alumnado. En Educación Primaria las Ciencias Sociales aparecen incluidas en el Área de Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural, donde aún se mantiene el carácter globalizado.

En la Educación Secundaria Obligatoria aparece, por vez primera, el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia con carácter autónomo. Sus bloques de contenido suponen un recorrido por los aspectos básicos de la realidad geográfica, así como por las principales etapas y periodos históricos, con una especial incidencia en los acontecimientos más recientes.

Es, finalmente, en la educación postobligatoria, en el Bachillerato, donde se introduce una concepción disciplinar más tradicional. Esta concepción se manifiesta en la existencia de asignaturas tales como la Historia de España, Historia del mundo contemporáneo, Economía, Geografía, Historia del Arte, etc.

Finalmente, hay que indicar que buena parte del profesorado ha percibido la aparición de todos estos cambios como una imposición y no como el resultado de un proceso consensuado, natural y lógico, lo que no ha contribuido a facilitar la interiorización de los cambios que se proponían y está en la base de algunos de los argumentos y razones utilizados para justificar las modificaciones curriculares recientemente llevadas a cabo.

2.2. Las oportunidades perdidas.

En realidad, las cosas pudieron haber sucedido de modo distinto. La coincidencia, en el tiempo, de la reforma en la enseñanza universitaria y la no universitaria, podría haber permitido el diseño de un sistema educativo único, que abarcara desde la Educación Infantil hasta la Universidad. Ello, unido a la posibilidad de introducir estos cambios desde el diálogo y el consenso, permiten hablar de la existencia de oportunidades desperdiciadas, a las que nos referimos seguidamente.

Por un lado, la Universidad, vivió profundos cambios, cualitativos y cuantitativos, como consecuencia de la promulgación de la L.R.U. en 1984. Desde entonces, la Universidad española, tradicionalmente vinculada a la Historiografía francesa, experimentó la influencia de las corrientes anglosajonas. Esta influencia es palpable en el catálogo de nuevas especialidades y áreas de conocimiento. Por otro lado, la L.O.D.E. en 1984, y la LOGSE después en 1990, constituyen la base

legislativa sobre la que se ha edificado la actual reforma de las enseñanzas no universitarias. En este caso, también es palpable la influencia anglosajona y especialmente la británica.

Sin embargo, ambas reformas se ignoraron mutuamente dándose la paradoja de que, si bien algunos de los principales mentores del nuevo sistema educativo procedían del mundo universitario, no se tuvo en cuenta a la Universidad, globalmente considerada, a la hora de remodelar las otras etapas educativas.

En realidad, y en el caso de que hubiera existido voluntad de llevarla a cabo, dicha consulta no hubiera sido fácil de realizar. La Universidad española, escasamente vertebrada, hubiera tenido dificultades para ofrecer una respuesta coherente. A pesar de todo ello, no deja de ser chocante que el foro en el que la ciencia y el conocimiento se desarrollan haya sido mantenido al margen del proceso de remodelación de los nuevos programas educativos.

Esta situación refleja la falta de voluntad, o la incapacidad, para abordar la reforma del sistema educativo en su conjunto y ha contribuido a mantener la disociación entre la educación universitaria y la no universitaria.

Por otro lado, cuando se analice la historia del proceso de elaboración y desarrollo de la reforma educativa planteada en la L.O.G.S.E., los historiadores descubrirán el rastro de los documentos y borradores del proyecto de Reforma que fueron difundidos y sometidos a debate entre el profesorado durante la segunda mitad de los años ochenta, así como para introducir nuevos cambios a finales de los años noventa. Sin embargo, los considerables esfuerzos realizados para dar a conocer entre el profesorado los nuevos derroteros de la Historia y el resto de las Ciencias Sociales se perdieron en el proceso de comunicación porque quienes estaban destinados a recogerlos e interpretarlos carecían del conocimiento y de las claves para poder hacerlo. De esta manera, se procedió a la implantación del currículum de las Ciencias Sociales, dando por sentado que el profesorado, sería capaz, por sí mismo o con la ayuda de algunas estructuras formativas, de llevarlo a buen término.

Todo ello permite hablar de un cierto carácter ilustrado en el tono, el contenido y en el proceso de puesta en marcha de la reforma educativa. Pocos docentes dudaban de la necesidad y la oportunidad de introducir cambios profundos, pero existían serias discrepancias a la hora de entenderlos y, sobre todo, a la hora de considerar como suficientes los recursos necesarios para llevarlos a la práctica. Es preciso recordar, por otro lado, el carácter determinante que la actitud del profesorado tiene a la hora de valorar las posibilidades de éxito de cualquier cambio que se plantee en relación con el sistema educativo.

2.3. Estudiar las Ciencias Sociales aprendiendo a enseñarlas.

A continuación exponemos las que, a nuestro juicio, deberían plantearse como propuestas de mejora para conectar ambos ámbitos, el de la formación inicial universitaria del futuro profesorado del Área de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, y el del propio espacio curricular de las Ciencias Sociales en la enseñanza no universitaria.

A) Reformular la formación inicial del profesorado en la Universidad.

Considerando que la formación inicial y la permanente constituyen distintos momentos de un proceso único y recordando que, antes que nada, el profesorado

del Área se forma como conocedor de su disciplina concreta en el medio universitario, parece lógico implicar a la Universidad en el proceso de cambio que demandamos. ¿En qué sentido? en varios. En primer lugar, parece razonable pedir al sistema educativo universitario que evolucione hacia un tipo de enseñanza más contextualizada, donde la especialización -a todas luces imprescindible- no vaya en perjuicio de una visión globalizadora. Así formado, el profesorado novel pasaría a integrarse progresivamente en la actividad docente, compartiendo, a lo largo de las primeras etapas, su trabajo con el de otros compañeros más expertos. En este sentido, la próxima generalización del Curso de Cualificación Pedagógica, requisito para la obtención del Título de Especialización Didáctica, puede suponer una contribución importante.

En segundo lugar, la Universidad debería buscar una mayor implicación en el diseño de los programas y los currículums de las etapas educativas no universitarias. Su punto de vista no sólo es aconsejable sino imprescindible.

En tercer lugar, sería de agradecer la creación de cauces administrativos y docentes para facilitar al profesorado del Área la colaboración y el acceso a la investigación y a la docencia universitaria. Con ello se obtendrían dos beneficios inmediatos. Por una parte, la comunidad universitaria aprovecharía el potencial, no desdeñable, acumulado por el profesorado de otros niveles. Por otro, el sistema educativo español se aseguraría la actualización científica e investigadora del profesorado del Área, lo cual contribuiría a incrementar la calidad de la oferta educativa.

Medidas tales como la modificación de los planes de estudio y titulaciones universitarias, generando titulaciones que, como las nuevas licenciaturas relativas a las Humanidades o a los estudios sociales y del medio, pueden suponer un avance en la dirección correcta. No se propone una sustitución de las antiguas especialidades por otros espacios de conocimiento más imprecisos. En realidad, parece razonable exigir de la Universidad que, sin menoscabo de su autonomía, se adapte a las exigencias impuestas por la evolución de una sociedad, que es también la suya, y del modelo educativo del que esta se ha dotado, indagando en las formas de contribuir a él según su cuota de responsabilidad.

B) Diseñar una formación permanente del profesorado de Ciencias Sociales.

El descenso de la población escolar permite predecir que el sistema educativo no va a necesitar incrementar sustancialmente su profesorado durante las próximas décadas. Buena parte del profesorado del futuro está ya en nuestras aulas y ha recibido su formación inicial. Este colectivo tiene ante sí un futuro profesional dilatado.

Este razonamiento debería ser suficiente para diseñar una formación permanente para el profesorado en ejercicio, con un carácter más variado y plural, que sea capaz de responder a las múltiples necesidades y situaciones de los docentes del Área. Ello supondría huir del itinerario formativo único.

En suma, el profesorado de Ciencias Sociales necesita una formación permanente más completa y global que integre aspectos de actualización científica y didáctica, así como todos aquellos elementos que competen a las nuevas demandas del sistema educativo.

3. HACIA UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA INTEGRADA: EL LABORATORIO DE CIENCIAS SOCIALES

3.1. El peso de la tradición.

No existen precedentes conocidos que indiquen que algún profesor de Ciencias Sociales, sea cual sea el nivel educativo en el que desarrolle su trabajo, haya preguntado al incorporarse a su puesto docente por la situación del "Laboratorio" de Ciencias Sociales. No obstante, si algún profesor del Área hubiera realizado esta pregunta, la respuesta que hubiera obtenido, una vez vencida la inicial sorpresa de su interlocutor, habría sido negativa: "en el centro no existe nada parecido a un laboratorio de Ciencias Sociales".

Hasta fecha reciente, el libro de texto o el manual, algunos apuntes y notas, la pizarra y la tiza, ocasionalmente documentos históricos, geográficos, mapas de todo tipo y, con frecuencia, la proyección de diapositivas o de grabaciones de vídeo, constituían el grueso del arsenal de recursos didácticos utilizados por el profesorado de Ciencias Sociales. Algunas visitas y salidas programadas a museos o lugares de interés histórico, artístico o geográfico permitían dar un barniz activo y práctico a la enseñanza de la disciplina.

Al irregular arsenal de recursos didácticos mencionado anteriormente ha venido a sumarse, desde el terreno de las Nuevas Tecnologías, una extensa relación de nuevos elementos. Entre ellos, y por no hacer excesivamente larga dicha relación, hay que destacar las aportaciones procedentes de los medios audiovisuales -uso didáctico de la radio y la televisión, grabaciones sonoras y de todo tipo, etc.- e informáticos, esto es: programas de uso general como procesadores y sistemas de análisis textual, diseño gráfico, paquetes estadísticos y gestores de bases de datos, o específico (programas con contenido histórico) y, sobre todo, Internet⁵.

Un breve recorrido por los distintos tipos de recursos informáticos antes citados nos muestra un panorama cuyos rasgos más significativos podrían ser los siguientes:

Los recursos para la selección y tratamiento de la información incluyen básicamente las bases de datos y las enciclopedias, compilaciones y obras de consulta. Las bases de datos nos permiten seleccionar y acceder, de forma fácil y rápida, a nutridas recopilaciones estadísticas. A la facilidad del acceso se une la posibilidad de tratar y representar, por sí mismas o bien mediante la utilización de un gestor de base de datos (Works o similar) dichos datos de forma gráfica, trabajo en el que resulta más notorio el ahorro de tiempo con respecto a otros mecanismos más convencionales. El carácter abierto de muchas de estas bases de datos permite integrar su utilización de una forma creativa.

La tradición didáctica, escasamente práctica, que tradicionalmente ha caracterizado a la enseñanza de la Historia tiene mucho que ver con la instrumentalización que de la presencia de las Ciencias Sociales, y especialmente de la Historia

⁵ Para una descripción detallada del nombre, contenido y utilidad de buena parte de los programas existentes puede consultarse, por ejemplo, la colección de la revista *Comunicación y Pedagogía*, desde 1996, publicada en Barcelona. También resulta sencillo el acceso a información a partir de los catálogos de los principales fabricantes y distribuidores de material.

en los planes de estudio se ha venido realizando desde antiguo. Frecuentemente, la Historia como objeto de enseñanza solía consistir en un discurso acabado, elaborado fuera del aula y destinado a legitimar y transmitir un mensaje socialmente aceptable y aceptado no exento, en muchos casos, de implicaciones nacionalistas, políticas, religiosas, culturales o socioeconómicas.

La transmisión de dicho mensaje era incompatible con un proceso de indagación, verificación o investigación ya que este tipo de prácticas hubiera podido poner en tela de juicio la veracidad del discurso oficial. Ello ha permitido que buena parte de los estudiantes de Ciencias Sociales de cualquier etapa o nivel educativo, e incluso algunos profesionales de su enseñanza, hayan ignorado la vertiente práctica de dichas disciplinas, así como su carácter de ciencia en permanente proceso de construcción.

Sin embargo, a lo largo de los últimos años, el desarrollo y creciente implantación de las Nuevas Tecnologías está abriendo nuevos caminos, tanto para la Ciencias Sociales que se hacen como para las Ciencias Sociales que se enseñan. Estos cambios han de permitir plantear en el futuro una concepción más activa y participativa de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En ese sentido, sería recomendable la transformación no sólo del espacio material, el aula, en el que se recrea y enseña Ciencias Sociales sino, lo que es más importante, de los fundamentos mismos de su didáctica. Por otra parte, estos cambios han ido paralelos al creciente papel que los medios de comunicación, desarrollados precisamente a partir de Nuevas Tecnologías, han cumplido como vehículo de transmisión e integración política, social y cultural y, a la pérdida de protagonismo que las Ciencias Sociales, y particularmente la Historia, han experimentado en relación con dicho tema.

Paradójicamente, esta aparente pérdida de protagonismo de la Historia podría reducir su instrumentalización y liberarla de la pesada carga soportada hasta el presente. Resultado de lo cual podría ser un cambio significativo tanto sobre la Ciencias Sociales que se hacen como sobre las Ciencias Sociales que se enseñan.

Apegado a la investigación en archivos en soportes tradicionales, el historiador español, por ejemplo, ha tardado en comprender la importancia de lanzarse a indagar en otros tipos de fuentes, como la fotografía o la imagen en movimiento, o a transmitir su discurso historiográfico en formatos alternativos al libro impreso en papel, aprovechando las posibilidades que ofrece Internet. Las investigaciones y los soportes tradicionales recogen aún hoy por hoy un porcentaje significativo de los esfuerzos de la historiografía española.

Desde esta perspectiva, seguidamente vamos a realizar un breve repaso a las aportaciones y manifestaciones que las Nuevas Tecnologías están introduciendo en la didáctica de las Ciencias Sociales, y específicamente en la de la Historia para plantear, posteriormente, la necesidad de utilizar estos nuevos recursos de una forma rigurosa y crítica.

3.2. Las Nuevas Tecnologías y la Historia.

Como fruto del espectacular desarrollo de las Nuevas Tecnologías, durante las últimas dos décadas se ha producido un incremento acelerado de las posibilidades de su utilización, tanto en relación con la Historia que se hace como con la que se enseña y aprende. Fruto de este creciente interés en nuestro país son, entre otras, la creación de la *Unidad de Nuevas Tecnologías en Humanidades* en

el Centro de Estudios Históricos del CSIC, el surgimiento de la Asociación Historia e Informática, sección de la asociación internacional History & Computing, o la aparición de múltiples recursos informáticos, audiovisuales y multimedia de difusión creciente.

Desde la esfera de la educación reglada, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia creó, a comienzos de los años ochenta, el Programa Nacional de Nuevas Tecnologías, que a través de los Proyectos Atenea, Platea y Mercurio, aportó a los centros educativos un considerable caudal de recursos técnicos y planes de formación para el profesorado que, como consecuencia del vertiginoso ritmo de desarrollo tecnológico, pronto quedaron obsoletos. También se ha venido desarrollando, desde 1990, una convocatoria anual para la elaboración de programas educativos que integren las Nuevas Tecnologías, iniciativa que ha permitido la aparición y difusión de varias decenas de programas referidos a todas las etapas educativas, cuya consulta y utilización son de dominio público, y cuentan con una privilegiada vía de acceso, a través de la página web del propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Haciéndose eco del interés de la sociedad, la Comisión Europea elaboró una directiva, *Aprender en la Sociedad de la Información: plan de acción para una iniciativa europea de educación (1996-1998)*, que pretendía impulsar la utilización de las Nuevas Tecnologías en el ámbito educativo. Por aquellas fechas, el Congreso Internacional sobre Sistemas de Información Histórica, celebrado en Vitoria en noviembre de 1997⁶, permitió realizar un repaso acerca del estado de la cuestión.

Desde entonces, las posibilidades se han multiplicado exponencialmente, fundamentalmente debido al desarrollo y expansión de Internet. Basta con teclear en cualquier buscador términos tales como *Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia, Enseñanza de la Geografía, etc.*, para que aparezcan en pantalla miles de referencias y enlaces que permiten disponer de un arsenal de recursos didácticos que se multiplican hasta el infinito. Hay decenas de páginas web (personales, institucionales, corporativas, etc.), revistas y publicaciones periódicas en la Red que tratan acerca de estas cuestiones.

Por lo que se refiere a las enciclopedias y obras de consulta, todas ellas disponibles en formato multimedia, permiten la realización de trabajos de búsqueda y utilización de información, así como su tratamiento y transformación posterior, ya que su contenido puede ser exportado a otros programas informáticos utilizados como herramienta. En este apartado podemos englobar obras de muy distinta procedencia y estructura, como la *Enciclopedia Encarta 2000*, la *Enciclopedia Británica*, que responden a la clásica estructura de una obra de consulta general, o la colección completa de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, en CD-ROM. La utilización de Internet como medio de acceso a bases de datos, recopilaciones de mapas, documentos, imágenes fijas o en movimiento, ha permitido aumentar la disponibilidad de consulta e importación de dichos recursos.

Respecto a los programas específicos, estos suelen incluir distintos tipos de información (texto, imágenes fijas, en movimiento, y sonido, en distintos soportes. Resulta sencillo navegar por ellos y realizar consultas selectivas de la infor-

⁶ Cfr. Actas del Congreso Internacional sobre sistemas de información histórica, Vitoria, 6-8 de noviembre de 1997. Conforme al signo de los tiempos, las Actas de dicho Congreso ya fueron publicadas en soporte papel y en CD-ROM.

mación. Además, la mayor parte de ellos tienen ejercicios de autocomprobación y cuestionarios de respuesta múltiple.

No obstante, el empleo didáctico de las Nuevas Tecnologías en general, y de estos programas en particular, se realiza, con alguna frecuencia, de forma acrítica, trasladando al aula la visión sacralizada que la sociedad tiene de las mismas. Así, junto a programas y aplicaciones informáticas abiertos, que fomentan la realización de trabajos creativos y originales, existen otros con contenidos cerrados, que tan sólo permiten la consulta selectiva de la información. Frente a programas multimedia que integran diversos lenguajes (texto, imagen, sonido) muchos otros parecen el simple resultado de trasladar a soporte informático el contenido de un libro de texto en soporte tradicional. Si hablamos del rigor científico de los contenidos, junto a programas verificados y revisados nos encontramos con otros en los que no es infrecuente la existencia de errores y falsedades que, por estar integradas en un marco tecnológico, tienen muchas posibilidades de ser aceptadas como verdades por quienes las consultan.

Muchos programas y productos suelen integrar cuestionarios y ejercicios de autocomprobación acerca de su contenido. Estos cuestionarios, bien por las limitaciones propias del soporte informático bien por la inercia docente de quien diseñó sus contenidos, suelen consistir en ejercicios tan simples como la selección de la fecha concreta en la que se produjo un hecho, la localización de la ciudad en la que se produjo cierto acontecimiento o nació algún personaje conocido. Este tipo de preguntas, que suelen relacionarse con la capacidad para memorizar datos concretos, ignoran o discriminan estrategias y procedimientos más creativos como la elaboración de respuestas, manejo de relaciones causa/efecto, manejo de cartografía, etc.

3.3. El laboratorio de Ciencias Sociales: nuevas perspectivas para un viejo sueño no cumplido.

Tradicionalmente, las expectativas y el interés del profesorado de Historia en relación con este tema se centraba en la mera disposición de un espacio material, un aula, dotado de aquellos recursos didácticos que permitieran una metodología más práctica y activa⁷. Hace menos de dos décadas, el ideal de laboratorio formulado por un especialista del Área incluía los siguientes elementos:

El espacio

Un aula de 100 m² insonorizada y con posibilidad de cerramiento y oscurecimiento. La iluminación de la misma debería ser doble, en blanco, luz directa sobre las mesas de trabajo, y en rojo e indirecta, para sesiones de proyección o de montaje audiovisual. Además, debería contar con una pizarra mural grande sobre una de las paredes y pantallas móviles para la utilización de medios de proyección.

⁷ En relación con el interés tradicional del profesorado de Historia por el tema, y a simple título de ejemplo, puede consultarse un viejo artículo de Marcelino CARDALLIAGUET: "El laboratorio de Ciencias Sociales en los institutos de Bachillerato", en *Los medios didácticos para la enseñanza práctica de la Geografía y la Historia*, ICE de la Universidad de Extremadura, 1983, pp. 81 a 85.

El mobiliario.

Similar al de las aulas habituales, debería permitir su disposición en función de las necesidades de cada sesión de trabajo. Así mismo, el tamaño de las mesas debería ser variado. Debería incluir un mobiliario mínimo constituido por:

- ◆ Una mesa o tablero de dibujo con pantógrafo.
- ◆ Mesas de dibujo.
- ◆ Taburetes giratorios.
- ◆ Armario clasificador de diapositivas.
- ◆ Armario para archivar material didáctico.
- ◆ Ficheros grandes para dossiers documentales.
- ◆ Estanterías para libros.
- ◆ Mapero.
- ◆ Pantallas reflectantes enrollables.
- ◆ Una mesa alta de proyecciones, con repisa.

El material didáctico.

- ◆ Instrumental de trabajo para escribir y dibujar.
- ◆ Carpetas para archivar materiales.
- ◆ Fondo de mapas, atlas y planos.
- ◆ Proyector de diapositivas.
- ◆ Visores individuales de diapositivas.
- ◆ Radiocassettes con doble pletina y CD.
- ◆ Televisión y vídeo.
- ◆ Retroproyector.
- ◆ Proyector de cuerpos opacos.
- ◆ Equipos fotográficos de fácil manejo.
- ◆ Colecciones de diapositivas.
- ◆ Colecciones en soporte vídeo.

Esta concepción de laboratorio, esencialmente espacial, no suponía entrar en discusión sobre la base desde la que se construía el discurso historiográfico ya que los cambios afectaban tan solo al mecanismo de reproducción y transmisión. Para entonces, a mediados de los años ochenta, el desarrollo tecnológico aplicado a la educación ofrecía aún escasas posibilidades. Además, la complejidad y el elevado costo de la infraestructura requerida, aula y materiales propios, nunca permitieron la generalización de aquel viejo sueño.

Sin embargo, el posterior desarrollo de las Nuevas Tecnologías ha permitido

replantear no sólo el espacio material sobre el que situar el laboratorio de Historia sino también la concepción global sobre el mismo. ¿Cómo concebimos hoy el laboratorio de Ciencias Sociales?

Desde el punto de vista de los recursos disponibles, al listado anterior habría que añadir tres nuevos elementos que han revolucionado la concepción del viejo laboratorio: *equipos multimedia con conexión a Internet, lector de CD-I, y la mesa de edición y montaje de vídeo y audio*. ¿Qué transformaciones se derivan de la utilización de estos nuevos recursos?

- En primer lugar, frente a la concepción estática del viejo laboratorio, la importancia del espacio físico se relativiza. Ya no podemos pensar en un espacio “real” en el que ubicar el laboratorio sino más bien en un espacio “imaginario”, el de las Ciencias Sociales y la Historia, que incluye: los elementos que lo habitan y las herramientas, que se transportan y se despliegan en el lugar y en el momento precisos.
- En segundo lugar, los equipos multimedia se han convertido en las estrellas del proceso de transformación de un viejo proyecto, que hoy sí es -desde nuestro punto de vista- realizable. El software informático y los discos multimedia son la alternativa a los antiguos trabajos de dibujo sobre tablero, al trabajo sobre mapas históricos y geográficos; permiten simular procesos de creación de las distintas disciplinas del área, desvirtúan la exclusiva función de los proyectores de diapositivas, etc.
- En tercer lugar, los equipos multimedia son utilizables en el aula sin que los alumnos deban trasladarse a un espacio específico.
- No obstante, y en cuarto lugar, la creación y el uso de un espacio tecnológico, como un aula de Nuevas Tecnologías, utilizable para trabajar diferentes materias (Matemáticas, Geografía, Ciencias de la Naturaleza, Historia, etc.) permite superar la tradicional segregación entre las Ciencias y las Humanidades y refuerza el carácter científico de estas últimas.

Finalmente, en otro orden de cosas, y aunque el viejo proyecto de laboratorio -e incluso el trabajo en aula - ya permitían acceder a fuentes de información (textos, documentos históricos, etc.) permitiendo al alumnado trabajar con ellas y contribuyendo a romper la inercia impuesta por la transmisión del discurso cerrado, el desarrollo de las Nuevas Tecnologías ha permitido multiplicar exponencialmente estas posibilidades. Hoy resulta posible y razonablemente usual acceder, desde los propios centros educativos y a través de Internet, a fuentes para cuya consulta antes era preciso desplazarse físicamente (obras artísticas, material de documentación y consulta, material de archivo y hemeroteca, etc).

4. CONCLUSIÓN

Obligada a tomar en consideración un objeto formal, la interrelación del ser humano entre sí y con el medio ambiente que le rodea, en permanente cambio, la Didáctica de las Ciencias Sociales, ciencia joven, debe asumir el carácter permanente y dinámico de su propio proceso de construcción.

En dicho proceso de construcción, abierto a la utilización y a la explotación de las posibilidades que ofrecen las Nuevas Tecnologías, y dentro del terreno de las grandes intenciones educativas, entendemos que el área de Ciencias Sociales, al

igual que el resto de las Áreas de conocimiento, sólo justificaría su existencia si contribuye de forma efectiva a la potenciación en el alumnado de aquellos hábitos y prácticas que le conviertan en el futuro en un ciudadano autónomo y con capacidad crítica, capaz de analizar e interpretar el mundo en el que vive con vistas a su posible transformación. En este sentido, dicha preocupación por mejorar la realidad actual debería plasmarse en una doble preocupación: la destinada a garantizar la conservación del medio en el que vivimos, es decir, una especial sensibilidad por la Educación ambiental, y la que tiene que ver con la corrección de los desequilibrios sociales, culturales y económicos existentes, tanto en su entorno próximo como en realidades más lejanas.

BIBLIOGRAFÍA

GIBAJA, J.C. y HUGUET, M. (1998). *“La Historia que se hace, la Historia que se aprende, la Historia que se enseña”*, nº 17, Barcelona: IBER.

GUIMERÁ, C. y CARRETERO, M. (1991). *“El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria”*, en *STUDIA PAEDAGÓGICA*, nº 23.

SARASÚA, A. (2001). *“No basta con reformar el currículo”*, *Escuela Española*, 3477.