

En este artículo se presentan de forma esquemática los diversos estudios realizados por el autor para configurar las sociedades actuales e históricas como un Ámbito de Investigación Escolar (en adelante AIE) del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo en el nivel 6-12 años (en adelante INM), destacando la importancia de los AIE no sólo como organizadores del currículo del alumno, sino también del conocimiento profesional deseable de los profesores.

Investigando las sociedades actuales e Históricas

pp. 71-82

Jesús Estepa*

Universidad de Huelva

El enfoque que hemos adoptado para presentar *Investigando las sociedades actuales e históricas* incide en su papel como organizador del conocimiento profesional, de ahí que hayamos estructurado la propuesta en torno a todos y cada uno de los problemas a los que se enfrenta el profesorado cuando programa o planifica la actividad que va a desarrollar en el aula: la *formulación de los contenidos escolares*—para qué enseñar, qué contenidos y cómo seleccionarlos, secuenciarlos y organizarlos—; el ajuste de nuestra intervención a la *evolución de las ideas de niños y niñas*—cómo adaptar los contenidos seleccionados a las características de los alumnos, qué ideas tienen éstos, cómo conocerlas y tenerlas en cuenta; las *estrategias de enseñanza*—cómo transformar los contenidos en actividades de clase, qué tipos de actividades, cómo organizarlas en el espacio y en el tiempo, cómo dar protagonismo a los alumnos, qué recursos didácticos emplear en cada momento—; o la *regulación*

del proceso de enseñanza-aprendizaje, qué y cómo evaluar.

Al abordar analíticamente todos los elementos del currículo del alumno en torno a un contenido concreto —e incluso algunos aspectos del currículo de forma sintética, como el diseño de unidades didácticas—, *Investigando las sociedades actuales e históricas* puede considerarse igualmente un *cruce* de los diferentes Ámbitos de Investigación Profesional del Proyecto Investigando Nuestra Práctica; es decir, un organizador del conocimiento profesional deseable en torno a un contenido escolar específico. Así, también en nuestra práctica como profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales el currículo del maestro en formación lo planteamos como la investigación y reflexión sobre problemas para la práctica en torno a unos contenidos concretos de Ciencias Sociales, constituyendo los materiales diseñados el soporte de las actividades que se desarrollan en el aula (figura 1).

* Grupo de investigación DESYM, Proyecto IRES. Dpto. de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Avda. Fuerzas Armadas s/n, 21007 Huelva. Correo electrónico: jestepa@uhu.es

[72]

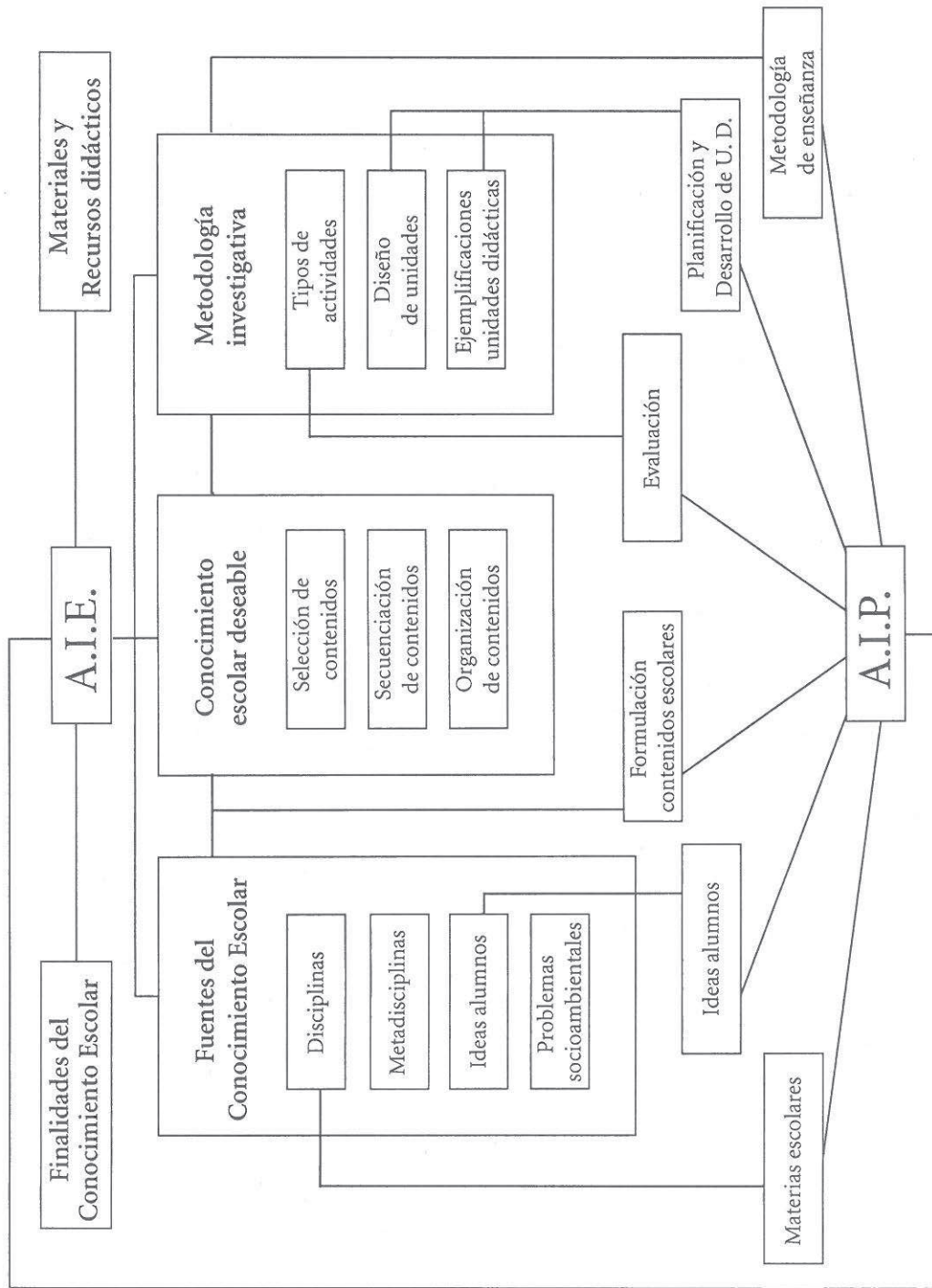


Figura 1. Relaciones entre los ámbitos de investigación escolar y los ámbitos de investigación profesional.

Las Sociedades Actuales e Históricas como Ámbito de Investigación Escolar

Una primera cuestión a dilucidar es si *las sociedades actuales e históricas* constituye una problemática adecuada para la investigación del alumno. Consideramos su idoneidad en la medida en que como objeto de estudio o tópico escolar, no se puede identificar con una disciplina social determinada –la Historia, la Geografía, la Sociología o la Ciencia Política–, e incluso rompe la estructuración tradicional de los contenidos escolares al integrar el presente y el pasado, la Sociología o la Geografía y la Historia, propiciando la interdisciplinariedad al menos entre las disciplinas sociales, y se aproxima de este modo a la lógica de los conocimientos que suelen manejar los alumnos de primaria. Debemos advertir, sin embargo, que en este AIE no es posible incluir el conocimiento de todas las dimensiones que conforman la realidad social, habiendo seleccionado las referentes a los cambios y permanencias en la organización social y política y los fenómenos culturales y de mentalidad, mientras que en INM, de los aspectos territoriales y de ocupación del territorio (demografía y hábitat) se ocuparía *Investigando los asentamientos humanos*, y de los de transformación y explotación de los recursos, *Investigando las actividades económicas*.

El andamiaje que configura este AIE, en la misma línea que el resto de los que componen el Proyecto INM, supone la elaboración de diversos estudios sobre: las finalidades que se persiguen; las fuentes que se utilizan para la determinación del conocimiento escolar; la propia propuesta de conocimiento escolar, con su trama de contenidos y su delimitación de campos de investigación escolar, así como con la propuesta de secuenciación de contenidos como aproximación progresiva al conocimiento escolar deseable desde formulaciones simples a complejas; la organización de los contenidos en torno a problemas; y el tratamiento de estos problemas a partir del diseño y desarrollo de diferentes unidades didácticas en las que se realiza el correspondiente proceso de investigación escolar, utilizando unas actividades y re-

ursos que integren las decisiones tomadas en relación con los diferentes elementos del currículo. A continuación se realiza una presentación muy esquemática de los resultados de estos estudios, partiendo de los datos que estamos obteniendo de una investigación en curso, que próximamente va a ser publicada.

Para qué enseñar las sociedades actuales e históricas

Como señala De Alba (2003), se observa entre el profesorado de Ciencias Sociales de nuestro país un profundo desajuste entre las finalidades manifestadas y la praxis real, existiendo una enorme distancia, como puso de manifiesto la tesis doctoral de J. Merchán (2001) respecto a la enseñanza de la Historia, entre lo que los profesores contemplan como metas fundamentales de su docencia y el desarrollo práctico de sus clases. En otros países de nuestro entorno, como es el caso de Francia, Tutiaux-Guillon (2003) detecta un escaso interés de los profesores de Geografía e Historia por la cuestión de las finalidades educativas, por considerarla demasiado política, moralista e incluso tópica y alejada de lo que se hace en clase. Sin embargo, desde un proyecto curricular fundamentado en una perspectiva crítica de la educación, esta cuestión es de gran relevancia siempre que no se limite a una declaración de buenas y retóricas intenciones que nada tienen que ver con la práctica de aula, sino que impregna el diseño y la experimentación curricular, orientando y dando sentido a todas las actividades que profesores y alumno realizan en el aula.

Así, consideramos como primera cuestión que debemos plantearnos en relación con la enseñanza de *las sociedades actuales e históricas*, si la elección de esta temática es apropiada para la consecución de los fines del Proyecto INM en el nivel 6-12 años. No cabe duda, que entre las finalidades de este Proyecto una de las más relevantes es el enriquecimiento y complejización del conocimiento cotidiano del alumno acerca de la sociedad en la que vive, sus cambios y per-

manencias. Para conseguir este propósito, se trata de delimitar metas en la enseñanza de estos contenidos que no sólo persigan la comprensión de las sociedades, sino también la intervención para la transformación de los sistemas políticos que no propicien, faciliten o impidan la participación ciudadana; las estructuras sociales basadas en la desigualdad y la exclusión social; las normas, valores y actitudes consumistas, individualistas, insolidarios, despilfarradores de los recursos y no respetuosos con el medio ambiente y el patrimonio cultural.

Desde estos presupuestos, las finalidades de *Investigando las sociedades actuales e históricas*, deben intentar dar respuesta a las nuevas características de la realidad social, replanteando las grandes finalidades educativas de la educación primaria y las generales de la enseñanza de las Ciencias Sociales. A este respecto, desde el marco de conocimientos y experiencias de este AIE, pretendemos desarrollar las siguientes finalidades:

a) *Educación para la comprensión del presente.* Por tanto, en el caso de este AIE la meta básica es el conocimiento de las sociedades actuales, y en lo referente a las sociedades históricas, no enseñaremos “todo el pasado”, sino que acudiremos a él sólo una vez que hayamos interesado al alumno por el presente y con la intencionalidad de que este conocimiento le ayude a comprenderlo.

b) *Educación en valores,* promoviendo aquellos que contribuyan a construir una sociedad más justa, así como la implicación consciente de los futuros ciudadanos en la transformación de la sociedad. Sin embargo, el dominio del pensamiento único, del pensamiento dominante que pretende mostrar como inútil e inviable cualquier otro pensamiento, dificulta la convicción de que otro mundo es posible, y con él otros valores alternativos, así como de que cada uno de nosotros puede contribuir a construirlo.

c) *Educación para el desarrollo de habilidades cognitivas.* Introducir al alumno en el manejo de información ante la que deben ser críticos, al tiempo que deben sintetizar informaciones, buscar otras, hacer deducciones y, en última instancia, emitir juicios sobre cuestiones controvertidas y debatibles, ofreciéndole un marco

de aprendizaje privilegiado en el que configurar actitudes antidogmáticas sobre el conocimiento y la realidad, son habilidades cognitivas básicas que nos proponemos enseñar a través de este AIE.

d) *Educación para abordar problemas sociales relevantes.* Iniciar a los alumnos en el planteamiento de problemas sociales globales y fundamentales, en cuyo contexto puedan ser entendidos otros de carácter parcial y local (García Pérez, 2001). De este modo, las desigualdades por razón de género, etnia y clase social, la guerra y el fenómeno de la emigración en los países desarrollados, la manipulación política de los elementos patrimoniales y de los medios de comunicación, etc, constituyen problemáticas globales que tienen repercusión en el entorno del alumno, sobre las que consideramos como objetivo interesarlo, para que inicie procesos de investigación escolar que le permita acercarse a su comprensión.

e) *Educación para profundizar en la democracia.* Como afirma Benejam (1997), si queremos realmente buscar una sociedad alternativa, tenemos que educar a los alumnos y alumnas del siglo XXI para la democracia y en la democracia en un sentido amplio y profundo. Coincidimos con Albacete, Cárdenas y Delgado (2000), que la escuela, juntamente con la familia, debe ser la encargada no sólo de transmitir saberes, sino sobre todo actitudes democráticas, puestas en práctica desde el entorno más próximo al niño, ya que más importante que los contenidos de enseñanza es la forma de llevar ésta a cabo, porque no se puede teorizar sobre la democracia y no ponerla en práctica.

f) *Educación para la valoración y disfrute del patrimonio cultural y la defensa de su conservación y difusión.* El estudio del patrimonio facilita la comprensión de las sociedades actuales e históricas, de forma que los elementos patrimoniales se constituyen en testigos y fuentes desde los que partir para lograr su conocimiento e incluso para tomar decisiones en el futuro, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones, pero al mismo tiempo despertando una actitud de respeto por los diferentes símbolos culturales de otras sociedades. Todo ello debe conducir a una

valoración de los elementos patrimoniales de todas las culturas, activando una conciencia de conservación frente a su expolio o destrucción en cualquiera de sus manifestaciones (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1999; Estepa, 2001).

g) *Educación para el desarrollo de una conciencia de globalidad temporal*. Como afirma Selby (1996), entre el presente, el pasado y el futuro existe también una relación dinámica ya que, las interpretaciones del pasado surgen de nuestras actuales preocupaciones y prioridades y de nuestras percepciones del futuro (consciente o inconsciente). En este sentido, junto al presente y al pasado, en este AIE también pretendemos un aprendizaje del futuro, como una parte de nuestra temporalidad que está por construir y que se materializará a partir de nuestra propia acción (Pagés y Santisteban, 1999).

Qué enseñar sobre las sociedades actuales e históricas: fuentes para la determinación del conocimiento escolar

1) Las aportaciones de la fuente científico-disciplinar, son de gran importancia para la configuración de la propuesta de conocimiento escolar de este AIE. Así, los conceptos de grupos primarios y secundarios, de clase social y estructura social, de sistema político y división de poderes, de movimiento cultural y estilo artístico, de tiempo histórico o de sociedades históricas, entre otros, nos ayudan a diferenciar desde una perspectiva descriptiva personas (etnia, riqueza, formación) y grupos sociales; regímenes políticos (democráticos, autoritarios); creencias e ideologías; costumbres, tradiciones y hábitos de convivencia; tipos de sociedades, períodos históricos, pluralidad de tiempos (acontecimiento, coyuntura y larga duración), etc. Desde una perspectiva sistémica, este bagaje conceptual nos permite organizar los contenidos escolares más en función de los conceptos metadisciplinarios que desde la lógica de las disciplinas, incidiendo progresivamente en que el alumno se aproxime a la idea de *diversidad* de personas, grupos sociales, ideologías, siste-

mas políticos y estructuras sociales, etc.; *interacción*, trabajándose las relaciones de intercambio, convivencia, interdependencia, cooperación y conflicto entre las personas y grupos sociales, entre los fenómenos políticos, culturales y sociales, entre poderes e instituciones, entre distintas sociedades, culturas, Estados, etc; *organización* de esos grupos sociales, instituciones o normas; así como a los *cambios* y permanencias que se experimentan en las personas, grupos sociales, maneras de pensar, costumbres, normas y valores, etc.

2) Además, el AIE de *las sociedades actuales e históricas* puede referir a problemáticas sociales relevantes, si en lo que respecta a la actividad política, se relaciona con la crisis que está experimentando la democracia como modelo de convivencia y participación en la mayoría de los países en que se ha establecido este sistema político; o con el aumento de la desigualdad y polarización social propiciada con la globalización de la economía y las nuevas tecnologías de la información, en lo que se refiere a la organización social; o en el ámbito de la cultura, si se considera las nuevas ideas que aspiran a convertirse en *pensamiento único* (Estefanía, 1997) y dominante, que tienen su referencia en los valores del liberalismo económico y que pretenden perpetuarse a través de la *cultura de la superficialidad* (García Díaz, 2001), que está impregnando las nuevas generaciones de niños y adolescentes, y la *cultura de la virtualidad real* (Castell, 1998), que está sustituyendo la valoración del libro y del contacto directo con el mundo, por la cultura de la apariencia, del espectáculo, de la imagen, que llega a través de la televisión o de internet. Problemas que están presentes en los medios de comunicación y en las actividades cotidianas, que permiten cuestionar la cosmovisión dominante en nuestra sociedad, demandando la necesidad de formarse una opinión, de dar una respuesta, de tomar una decisión o postura, en la que intervienen aspectos científicos, éticos, políticos, ideológicos, afectivos, etc.

3) Del mismo modo, y desde una perspectiva metadisciplinar, el tratamiento de esta temática como contenido escolar, posibilita que los

alumnos comprendan que los seres humanos han vivido y viven en sociedades diversas, con sistemas políticos y sociales, ideas, valores y normas también diferentes; estas sociedades humanas funcionan y han funcionado como un sistema, compuesto a su vez por varios subsistemas (político, social,...) que interactúan entre sí, relaciones que se producen también entre los elementos que componen cada uno de ellos, dando lugar a diferentes niveles de organización (familia, pandilla, grupos profesionales y étnicos, instituciones políticas y culturales, leyes, normas y costumbres, etc.), que están sujetos a cambios de distinto ritmo (los fenómenos políticos, por ejemplo, evolucionan con mayor rapidez que las mentalidades), a pesar de su aparente estabilidad.

4) Junto al conocimiento científico-disciplinar, los problemas sociales relevantes y el conocimiento metadisciplinar, una última fuente que resulta imprescindible para configurar este ámbito como propuesta de conocimiento escolar, es la representada por las ideas de los alumnos y las dificultades de aprendizaje. El conocimiento de la evolución de estas ideas es una cuestión de capital importancia para ajustar el aprendizaje, mediante el establecimiento de determinados niveles de formulación de los contenidos, a la progresión de la evolución de dichas concepciones, potenciando el paso de una perspectiva simplificadora del mundo social a una visión compleja y crítica. Así, esta visión elemental y simple, podríamos caracterizarla de forma muy esquemática, a partir de la hipótesis general del conocimiento del IRES (GIE, 1991), las investigaciones sobre concepciones de niños y niñas, y la que he realizado para el diseño de este AIE, por:

a) Una concepción de las sociedades actuales e históricas de carácter *sincrético y armónico*, en la que los elementos sociales se presentan aislados y tienen rasgos perceptibles evidentes y externos (formas de vestir, pertenencias, protocolo, formas de hablar). La sociedad es un todo indiferenciado, en el que no se reconocen componentes ni sus respectivas influencias en el conjunto, falta una concepción organizada de lo político, lo social, lo cultural, y las relaciones

(políticas, sociales...) son personalizadas e individuales, visibles y directas, realizando generalizaciones a partir de un único elemento que puede ser irrelevante ("el electricista enciende las farolas de la calle"). El ejercicio del poder se concibe como una cadena o delegación de funciones, que no se diferencian, en el que no se reconoce la autoridad sobre territorios diferentes que se incluyen unos en otros y en el que los jefes (guardia, militar) tienen un poder absoluto y puramente represivo. El mundo social se percibe armónico, sin conflictos y desigualdades, salvo las de orden personal, no reconociendo la escasez de recursos y que existan intereses distintos por estos que dan lugar a conflictos.

b) Tampoco se distingue entre causalidad y azar y aquella se presenta basada en relaciones de dependencia y personalistas, siendo la intencionalidad de los personajes influyentes ("el Rey manda hacer las carreteras", "el Presidente es el responsable de que en los hospitales nos curen", etc.) la explicación de los fenómenos sociales.

c) Pensamiento conservador y fijista, percibiendo el mundo social estático (siempre ha sido así), de modo que las leyes no se pueden cambiar, porque no se conciben situaciones sociales nuevas que den lugar a ello. En todo caso, respecto a la movilidad social, los cambios se perciben súbitos y poco realistas, y la existencia de las sociedades, vinculada al tiempo personal y vivido, de ahí que no se comprenda el carácter convencional de las unidades temporales y el horizonte temporal sea muy limitado (ayer, hoy y mañana, mes y año).

d) En el campo de los valores, se da un predominio de lo afectivo sobre lo cognitivo y la elección y actitudes antes que el conocimiento. Existe un fuerte apego por los símbolos nacionales y un desprecio por otras naciones. Razonamiento moral heterónomo o preconventional, determinado por normas externas, y primacía de lo subjetivo, lo inmediato, lo ligado a la acción; incapacidad para relativizar, poca tolerancia, dogmatismo (egocentrismo).

Tales concepciones, características de los niños y niñas de los primeros ciclos de la Educación Primaria, conllevan toda una serie de dificultades de aprendizaje. Así, por ejemplo, en el

ámbito conceptual, podríamos señalar la dificultad para dominar las escalas espaciales y temporales alejadas de la experiencia cotidiana; la ausencia de una concepción organizada de lo político, lo social o lo cultural y del establecimiento de relaciones entre estos subsistemas, lo que implica la falta de reconocimiento de la interacción y, por tanto, de la causalidad. Respecto a ésta, los hechos sociales se conciben causados por seres dotados de voluntad, conscientes, adquiriendo personajes concretos, del pasado o del presente, una gran relevancia como causantes y responsables de los hechos sociales. Esta causalidad o explicación intencional constituye un obstáculo para el aprendizaje de las sociedades actuales e históricas, no sólo por su carácter lineal y simple –frente al múltiple y complejo de la explicación en Ciencias Sociales–, confundiendo la causa aparente de algún fenómeno con la causa objetiva, sino también por las dificultades para la empatía, al no tener los niños –también muchas personas adultas– disposición y capacidad para entender las acciones de otras personas situándose en su punto de vista y en su contexto sociohistórico, y al existir una tendencia a generalizar a los demás las vivencias y perspectivas personales. Del mismo modo, la concepción estática del mundo social implica una dificultad para la comprensión de cambios sociales muy rápidos (revoluciones), y de cambios muy lentos (transformación de una estructura social o del papel de la mujer en la familia), así como de la coexistencia de estabilidad y cambio (por ejemplo, capacidad del sistema capitalista para reorganizarse y mantener su estabilidad en el cambio).

En el ámbito procedimental, y sin pretender ser exhaustivos, podríamos señalar obstáculos de aprendizaje ligados a la diferenciación de lo descriptivo, explicativo y valorativo en los tipos de discurso de las Ciencias Sociales; a la dificultad para el manejo de fuentes de información diversa (escritas, materiales, audiovisuales, etc.), o para la elaboración de planos y maquetas, así como de cuestionarios para obtener información de los agentes sociales o del medio familiar. Finalmente, en el terreno de las actitudes y valores, la dependencia moral o heteronomía y el egocentris-

mo, dificultan, por ejemplo, el examen y discusión crítica de las normas sociales, y la capacidad de relativizar para comprender que los hechos sociales pueden analizarse desde perspectivas diversas.

Estas dificultades de aprendizaje no suelen superarse únicamente a través de las experiencias infantiles, porque lo social, pero especialmente lo político e histórico, o está muy alejado de dicha experiencia, o no se puede experimentar, como el pasado. De ahí la importancia de elaborar propuestas de conocimiento escolar que favorezcan la comprensión de los procesos más complejos como el cambio social, las interacciones y la organización en las sociedades actuales e históricas, intentando superar estos obstáculos para el aprendizaje.

Qué enseñar de las sociedades actuales e históricas: selección, secuenciación y organización de los contenidos

En este recorrido que estamos realizando por el andamiaje que configura el AIE de *las sociedades actuales e históricas*, la propuesta de conocimiento escolar constituye uno de los elementos fundamentales, ya que pretende orientar al maestro en su tarea como diseñador del currículo en tres aspectos clave: la selección, la secuenciación y la organización de los contenidos escolares. Así, respecto a la selección del conocimiento escolar, se elabora una propuesta a partir de la integración de las cuatro fuentes antes indicadas y analizadas, propuesta que se concreta en una trama de contenidos conceptuales, que no pretende abarcar todos los conceptos implicados en una temática tan amplia como la que comprende este AIE, sino aquellos de poder más estructurante. En dicho mapa se establece que las personas vivimos en sociedad, conformando las sociedades actuales e históricas, que se asientan sobre un espacio, constituyendo *asentamientos humanos*, que dependen de un *sistema económico* (ambos AIE del Proyecto INM).

En las sociedades actuales e históricas se dan relaciones de *poder* que se regulan median-

te la *organización política*, ésta se articula a través del *Estado*, que tiene como forma de gobierno un *sistema político*, que puede ser una *dictadura* o una *democracia*. Los Estados con un sistema político democrático se componen de *órganos de administración y gestión*, como la *Administración Pública* y *órganos de representación y participación* en el ámbito *local*, que es el *Ayuntamiento*, en el ámbito *provincial*, en el ámbito de la *Comunidad Autónoma*, que se rige por un *Estatuto de Autonomía* y está dirigida por el *Gobierno* y el *Parlamento*, al igual que el ámbito *central*, que además se rige por la *Constitución*; en el ámbito supranacional está la *Unión Europea*. Las sociedades actuales e históricas tienen una *organización social*, que estructura las relaciones entre los *grupos sociales* para la *convivencia*, estos grupos sociales son de carácter *primario* y *secundario*, y entre ellos se producen *conflictos* debido a *desigualdades de clase social*, *género* y *etnia*. Las sociedades actuales e históricas elaboran la *cultura* que se manifiesta en *ideas* y *normas*, las primeras son *representaciones mentales* que sirven para dar *explicaciones sobre el mundo*, llevar a cabo el *cambio social*, o la *reproducción social* a través de la *socialización*, y construir la *identidad personal y colectiva*. En cuanto a las *normas*, sirven para la *convivencia*, también regulada mediante *leyes*, entre los *grupos sociales*, estas *normas* están arraigadas en *hábitos*, *costumbres* y *tradiciones* y transmiten *valores*, que aportan *identidad personal y colectiva*. Las sociedades actuales e históricas, por fin, son analizadas mediante el *tiempo histórico* y conocidas por el *patrimonio cultural*.

La amplitud de contenidos que se abarcan ha hecho necesario delimitar cuatro campos de investigación escolar (véase figura 2). Mientras que la trama de contenidos presenta los conceptos de mayor poder estructurante para organizar el conjunto de los contenidos del AIE, los campos de investigación constituyen propuestas investigativas más concretas y próximas a la formulación del conocimiento escolar y a las experiencias e intereses de los alumnos, que acotan y delimitan el amplio territorio del AIE vertebrándolo en núcleos de contenido especialmente relevantes para configurar una

imagen interrelacionada y coherente, ayudando al profesorado en la selección del conocimiento escolar (Travé, 1999). De este modo, en el caso de *las sociedades actuales e históricas*, se diseña una propuesta de selección de contenidos para toda la Educación Primaria en cada uno de los campos de investigación escolar que se delimitan: la *organización social*, que pretende aproximar al alumno al conocimiento de los diversos tipos de agrupamientos sociales y a las relaciones entre grupos; la *cultura*, referida fundamentalmente a las ideas, normas, valores y manifestaciones culturales (festivas, artísticas, científicas, etc.) del grupo del que el alumno forma parte como observador y/o participante, facilitando la configuración de su propia identidad, y contrastadas con formas culturales generadas por grupos diferentes al de pertenencia; la *organización política*, cuyo aprendizaje debe ayudar al alumno a desenvolverse como ciudadano, conocedor de las instituciones políticas, de los servicios públicos, de las libertades en un sistema político democrático, y a ser participante activo y con conocimiento de causa en las elecciones, decisiones y responsabilidades en los distintos ámbitos en que se desenvuelve; por último, las *sociedades del pasado*, que no constituyen una dimensión independiente, sino que queda integrada en todos los AIE, y en éste se refiere a los cambios y permanencias en los fenómenos políticos, sociales y culturales.

Junto a los contenidos conceptuales también se realizan sendas propuestas de selección de contenidos en el ámbito procedimental y actitudinal, en la idea de que el conocimiento escolar deseable integre conceptos, destrezas y valores. Sin embargo, esta selección de contenidos no resuelve el problema didáctico central del aprendizaje, si no elaboramos aproximaciones progresivas al conocimiento escolar deseable desde formulaciones simples a complejas en ajuste de la evolución de las ideas de los alumnos. En este sentido, la propuesta de secuenciación de contenidos para cada uno de los ciclos de Educación de Primaria se elabora a partir de la hipótesis de progresión en la construcción de las sociedades actuales e histó-

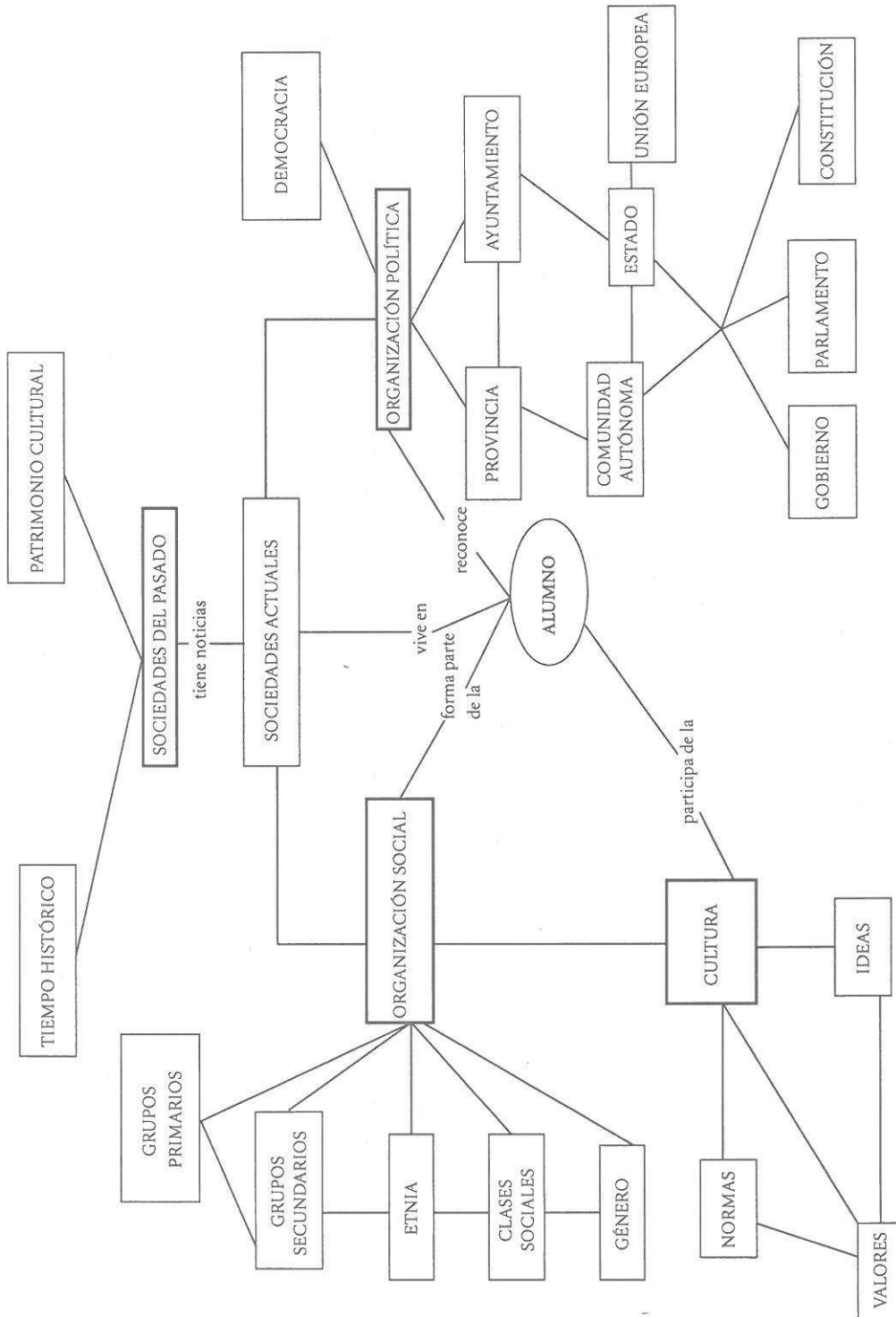


Figura 2. Campos de investigación de las Sociedades Actuales e Históricas.

ricas y de los conceptos más estructurantes, que emana a su vez de las investigaciones sobre concepciones de los alumnos en estas dimensiones de la realidad social a las que hemos aludido con anterioridad.

Los contenidos escolares así seleccionados y secuenciados se organizan en torno a problemáticas sobre las sociedades actuales e históricas que sean relevantes no sólo desde una perspectiva motivacional, científica o social, sino desde la perspectiva del conocimiento escolar; conjunto de problemas susceptibles todos ellos de generar un proceso de investigación escolar. Como ejemplos de problemas que proponemos en este AIE, estableciendo una progresión que aquí no nos detenemos a especificar, señalamos los siguientes: ¿qué normas tenemos para relacionarnos? ¿por qué hay conflictos entre las personas y entre los países? ¿qué diferencias existen entre las personas por razón de etnia, género, riqueza, ...? ¿cómo se organiza el gobierno de nuestra localidad, Comunidad Autónoma, España, UE? ¿siempre se han gobernado los países de la misma manera? ¿las normas y valores se pueden cambiar? ¿por qué emigran las personas y qué problemas tienen en los países que los acogen? ¿cómo se vivía en la época en que nuestros abuelos eran pequeños?, etc.

Con estas y otras problemáticas se ha elaborado una trama de problemas, estructurada en torno a los metaconceptos del IRES, que tiene la virtualidad de facilitar a profesores y alumnos la elección de diferentes itinerarios didácticos, para la investigación continuada y coherente de los problemas propuestos y de otros que resulten de interés para los alumnos (Estepa, Travé, Wamba, 1995).

Cómo enseñar las sociedades actuales e históricas: tipos de actividades, unidades didácticas y recursos y materiales para diseñarlas

El tratamiento de estos problemas implica el diseño y desarrollo de diferentes unidades didácticas, en las que se realiza el correspondiente proceso de investigación escolar, y que utilizan

unas actividades y recursos que integran las diferentes decisiones tomadas en relación con los elementos del currículo (finalidades, contenidos, metodología y evaluación). Para facilitar a los maestros y estudiantes para maestro el diseño de estas actividades, en el AIE se le presenta un amplio banco de actividades articulado en función de los recursos que emplean (materiales impresos, entrevistas, salidas de campo e itinerarios, audiovisuales, informáticos, etc.), en el que se describe en qué consiste el tipo de actividad y su potencialidad didáctica.

Respecto a las unidades didácticas, se pretende que los contenidos relacionados con la organización política, las relaciones sociales y las manifestaciones culturales de las sociedades actuales e históricas estén presentes en todos y cada uno de los tres ciclos de la Educación Primaria, de forma recurrente y progresiva. La opción de un tratamiento cíclico permite que los conceptos, procedimientos y actitudes se vayan repitiendo con diferente nivel de complejidad en función de la hipótesis de progresión del conocimiento escolar deseable; de este modo, en cada ciclo se abordan unidades didácticas con temáticas diferentes, pero a través de todas ellas se pretende una misma finalidad: la construcción progresiva de las sociedades actuales e históricas.

En primer lugar, en el diseño del AIE se presenta una propuesta de unidades para cada uno de los tres ciclos de la Educación Primaria, en total diecisiete, que se configura a modo de hipótesis alternativa para mejorar la enseñanza de estos contenidos. En cada una de estas unidades se indica las finalidades que se persiguen y los principales contenidos que se trabajan, proponiendo algunas orientaciones didácticas para el posterior desarrollo de la secuencia de actividades por los equipos docentes interesados en la experimentación curricular —o los grupos de trabajo de estudiantes para maestro que estén realizando actividades de diseño curricular—, así como referencias a algunos materiales y recursos que pueden ser de utilidad para la concreción de las actividades y tareas. La presentación de estas unidades no sigue ningún criterio de secuenciación dentro del propio ciclo, salvo

aquéllas en las que explícitamente se aconseja su inserción en el primer año del ciclo o al comienzo del curso.

Posteriormente, para cada uno de uno de los ciclos, se ofrece como ejemplificación el diseño de una unidad didáctica, desarrollando todos los elementos curriculares (objetivos, contenidos, secuencia de actividades y evaluación). El diseño de estas unidades didácticas, pretende ser suficientemente concreto con el fin de que puedan constituir un referente para los maestros en activo o en formación, pero al mismo tiempo lo suficientemente abierto para que cada grupo de estudiantes, o equipo de maestros, lo adapte a su propio planteamiento de unidad, de ahí que se dedique un amplio apartado a materiales y recursos, de modo que las actividades se llenen de contenido en función de los materiales que se sugieren, o puedan utilizarse otros de mayor disponibilidad en la Facultad y el Departamento, en el caso de los estudiantes para maestro, o en el centro o colegio en cuanto a los maestros en activo.

Finalmente, y con el objeto de que los maestros y futuros maestros puedan ampliar, complementar y profundizar en los diversos elementos que componen el AIE de las *sociedades actuales e históricas* (conocimiento científico, ideas de los alumnos, actividades, etc.) se ofrece una bibliografía comentada, que se acompaña de un catálogo, también comentado, de materiales curriculares y recursos audiovisuales e informáticos, complementarios a los que se han citado en el diseño y las ejemplificaciones de las unidades didácticas.

Todo ello, como los demás aspectos que hemos analizado, en la línea de que el maestro y estudiante para maestro utilice el AIE como un instrumento que le proporciona información sobre cada uno de los problemas a los que se va a enfrentar cuando diseña unidades didácticas en torno a las sociedades actuales e históricas.

REFERENCIAS

- ALBACETE, C., CÁRDENAS, I. y DELGADO, C. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis.
- BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la educación social, en P. Benejam y J. Pagés (Coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial. Vol. 1 *La sociedad red*. Vol. 2 *El poder de la identidad*. Vol. 3 *Fin de milenio*.
- DE ALBA, N. (2003). El profesor, los contenidos y el cambio en la escuela. Una propuesta para el desarrollo profesional a través del cambio curricular. *Investigación en la Escuela*, 49, 39-46.
- ESTEFANÍA, J. (1997). *Contra el pensamiento único*. Madrid: Taurus.
- ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J. M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En AAVV *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Universitat de Lleida-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- ESTEPA, J., TRAVÉ, G. y WAMBA, A. (1995). Enseñanza de conocimientos Económicos en la ESO: selección de problemas y actividades de investigación. *Investigación en la Escuela*, 25, 71-78.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (2001). De los problemas científicos a los problemas socioambientales (y vuelta) *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 29, 25-33.
- GIE (1991). *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES) I. El modelo didáctico de Investigación en la Escuela II. El marco curricular III. El currículo para la formación permanente del profesorado IV. Investigando Nuestro Mundo*. Sevilla: Díada.

- MERCHÁN, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas, en AAVV *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. Díada- Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- SELBY, D. (1996). Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 5, pp. 23-28.
- TRAVÉ, G. (1999). *La Economía y su didáctica en la educación obligatoria*. Sevilla: Díada.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 27-35.

[82]

SUMMARY

This paper shows a schematic view about several studies made by the same author to explain a School Investigation Field called Actual and Historic Societies inside the "Curriculum Project We Research Our World" to 6-12 years old students. This research analyse two aspects: curriculum frameworks and desirable teachers professional knowledge.

RÉSUMÉ

L'auteur de l'article present de manière schématique plusieurs travaux de recherche sur les sociétés actuels et historiques sous la dénomination de "Ambito de investigación Escolar", qui appartient au Projet curriculaire "Investigando nuestro Mundo" (niveau 6-12 années). Dans la recherche on souligne le connaissance professionnel désiré autours des contenus spécifiques qui sont en relation avec les problèmes pratiques pour l'intervention dans la classe.