

¿Historia o Ciencias Sociales?

Pilar Maestro González
Profesora de Enseñanza Secundaria(*)
I.B. Francisco Rivera Pacheco. Alicante



RESUMEN

En relación con la polémica historia-ciencias sociales se revisan diferentes propuestas, tanto europeas como nacionales, y se plantea la necesidad de contar con la disciplina histórica como materia orientadora de un currículo escolar preocupado por la integración de las ciencias sociales y por el análisis crítico de los problemas sociales relevantes para los alumnos.

De entrada queremos manifestar nuestro acuerdo con la forma de plantear este número monográfico por parte de sus coordinadores, organizando las diferentes aportaciones alrededor de un artículo básico que apunta todo lo que hasta ahora se ha ido planteando alrededor del debate disciplinaridad-interdisciplinaridad. Habida cuenta de que las posturas sobre cada uno de los problemas trasluce las posiciones acerca de los demás, o al menos de la mayoría de ellos, intentaremos comentar en particular la disyuntiva que hoy se está planteando desde distintos ámbitos sobre la conveniencia o no de integrar la Historia en un área de Ciencias Sociales en la Enseñanza Obligatoria¹.

La polémica Historia-Ciencias Sociales no se reduce al ámbito educativo, teórico o práctico. También ha tenido lugar en el territorio de la investigación histórica y social. Y en ambos debates la posición favorable al área intenta mostrar la posibilidad de una ciencia social globalizada que integre todas las variantes de este análisis, o la

posibilidad de que el conocimiento escolar se organice también desde una visión globalizadora de la realidad. Ello presupone que el conocimiento científico y el aprendizaje escolar son posibles y mejores enfocados desde esta supuesta globalidad, y por tanto que, en el segundo caso, se serviría mejor a las necesidades tanto psicológicas como sociales de los alumnos.

No se trata sólo de posiciones especulativas sino también de intentos reales. Se trata de un proceso social precisamente, y por ello las representaciones y los valores que cada sujeto individual o colectivo proyecta tienen aquí una importancia excepcional.

Presencia de las Ciencias Sociales en la escuela. La adopción del área en la práctica docente

Las reformas curriculares más recientes, tanto en Europa como en América, han contemplado y contemplan esta disyuntiva de muy diferentes formas.

(*) I.B. Francisco Rivera Pacheco.
C/ Fernando Madroñal, nº 35. Tel. (96) 511 18 03. ALICANTE.



Economía, Sociología, Política, Antropología y manifestaciones Artísticas y Literarias" "Estas enseñanzas se impartirán globalmente, formando un todo unificado y vital que va ampliándose con nuevas perspectivas según la maduración del sujeto" (El subrayado es nuestro)¹⁰

Esta enseñanza globalizada, sin una fundamentación disciplinar y epistemológica clara, se desarrollaba en los programas de una forma peculiar, de tal manera que los mismos temas de Historia se estudiaban varias veces a lo largo de los diferentes cursos, con un carácter cíclico *sui generis*, superponiendo en sucesivas "pasadas" visiones geográficas, políticas o culturales del mismo asunto. Así por ejemplo, en sexto se estudiaban los aspectos físicos de Italia, en séptimo la organización del Imperio Romano, y en octavo la cultura de la "Epoca Clásica". Con lo que, de hecho, resultaba un área totalmente desintegrada precisamente, en que al alumno le era imposible establecer la más mínima relación entre los diferentes elementos del análisis social, descompuestos en visiones sucesivas entre las que mediaban largos lapsos de tiempo.

Sin embargo muchos maestros apostaron por el área, defendiendo la globalización, deseosos de salir de una Historia escolar memorística y seca, que no ofrecía la menor posibilidad de utilidad social o educativa razonable. Les animaba el impulso de desembarazarse definitivamente de aquellas disciplinas escolares que, -como la Historia muy especialmente-, mantenían viejos esquemas anclados en las concepciones historiográficas y educativas del XIX, permanencia que en nuestro caso había sido más larga y tenaz gracias a que las muy específicas condiciones impuestas por la dictadura franquista habían acabado con el impulso renovador que tanto la Historiografía como su enseñanza habían experimentado en el primer tercio del si-

glo XX, de la mano de la Historiografía regeneracionista de un Altamira por ejemplo y de las espléndidas realizaciones de la Institución Libre de Enseñanza o del Instituto Escuela, barridos por la represión, el exilio y la posterior anulación de la memoria colectiva.

Todas estas circunstancias, junto a las consignas eficientistas de una reforma pensada desde los despachos de los expertos, que alejaba sistemáticamente del debate a la mayor parte del profesorado, impidieron una réplica, un debate social adecuado desde la práctica sobre el área y las disciplinas y su función en la renovación de la enseñanza.

El resultado final, como es bien conocido, fue la vuelta al sistema tradicional, dividiéndose los tiempos escolares simplemente entre la Geografía y la Historia, bien en diferentes trimestres o en diferentes cursos. Pero en la mayoría de los casos la vuelta se realizaba hacia la vieja Historia y la vieja Geografía.

Esto supuso un retraso considerable en el debate interdisciplinar y en la revisión de la concepción de las disciplinas escolares desde las posibilidades de renovación que ofrecían las nuevas concepciones de la ciencia y de la Historia en particular. Y sobre todo se perdía la ocasión de relacionar la nueva concepción disciplinar con las nuevas ideas sobre la educación como formación, el aprendizaje como una construcción del sujeto "desde dentro", y la práctica como un desarrollo reflexivo y crítico, creativo.

El reto hubiera sido trasladar todo ello a una nueva concepción del currículum escolar con todas sus consecuencias, sin pensar que el debate sobre las disciplinas científicas no aportaría más que una revisión de los "contenidos", idea que desgraciadamente aún está vigente en muchos casos. De hecho la trampa mortal consistía, y consiste aún, en considerar los con-

tenidos destilados por una investigación científica independientes de su concepción como tal ciencia, de su estructura epistemológica y metodológica, y de los valores e intereses que los científicos proyectan sobre su propia investigación.

El hecho de que la Historia decimonónica se hubiera metido en la enseñanza bajo el concepto de la asignatura escolar-resumen, no significaba sólo que se hubiera trasladado a la enseñanza la interpretación de ciertos contenidos, sino también que bajo esos contenidos, se había impostado un esquema teórico respecto del conocimiento histórico y su posible aprehensión, de su inteligibilidad, de su veracidad y también de su orientación ideológica y su utilidad social, todo lo cual determinaba claramente los desarrollos curriculares: la cantidad y selección, el orden y la secuencia inteligible de los contenidos, sus características y hasta su forma por tanto de ser enseñados y las posibilidades de ser aprendidos y obviamente evaluados, y también el valor educativo y social atribuidos¹¹.

Existen también otros factores que han acompañado la aparición del concepto de área de Ciencias Sociales y/o su adopción por algunas administraciones educativas y/o el profesorado, que sería interesante analizar con más detenimiento en otra ocasión. Por ejemplo, el hecho de que la adopción del área haya sido más decidida, sobre todo en los países de Lationamérica, ante problemas de multiculturalidad muy acusados, conflictos en la defensa de los valores indígenas, o dificultades graves de integración social. Siendo estas soluciones necesarias y positivas en principio, habrá que analizar sus resultados para los fines sociales propuestos, y también si desde las nuevas orientaciones de la investigación histórica, la historia socio-cultural por ejemplo, no hay enfoques que dan pie para plantear esos problemas de multiculturalidad o de integración social de forma eficaz.

Y lo mismo sucede con la introducción de cierto tipo de curriculum alternativo de estudios sociales en el ámbito occidental, como los *social studies* anglosajones, que nunca se han presentado como ciencia social integrada, y que han partido específicamente del intento de resolver problemas de multiculturalidad, rompiendo el predominio de la rígida visión eurocéntrica de la Historia tradicional ya que su parcialidad tendenciosa resultaba mucho más visible e intolerable con alumnos procedentes de tradiciones históricas muy diferentes, problema para el que también tiene respuesta la Historia actual evidentemente.

Hay que recordar también que todas las luchas importantes por la renovación de la enseñanza de la Historia en la segunda mitad de este siglo se mantuvieron lejos de los experimentos integradores de la implantación del área de Ciencias Sociales, pero que por su parte defendieron tenazmente un *aggiornamento* de estas enseñanzas precisamente desde una idea más abierta a los enfoques globales, aportando las diversas miradas económicas, sociales, políticas o culturales de la Nueva Historia y la Nueva Geografía, gracias al mantenimiento de un "*buen tráfico de fronteras*" con las demás ciencias sociales¹².

Y también habría que considerar la falta de una intervención decidida y clarificadora, de los historiadores en el debate, excepción hecha del caso francés, o de las intervenciones de algunos historiadores conscientes de la importancia del cambio profundo en la concepción epistemológica en la enseñanza, como pueden ser por ejemplo R. Samuel o J. Fontana.

El debate desde el punto de vista social esta pues por clarificar a la hora de decidir de nuevo si el área de Ciencias Sociales debe dominar la orientación del curriculum escolar en Primaria y en Secundaria Obligatoria, y bajo qué condiciones y límites.

Cabe sin embargo preguntarse si los argumentos esgrimidos en defensa del área de Ciencias Sociales son aún válidos, por encima incluso de los fracasos y confusiones de la práctica, al menos desde un análisis teórico del problema ya que hasta ahora no tenemos muchos ejemplos que orienten con alguna claridad la decisión de generalizar el área de Ciencias Sociales.

Los argumentos en favor del área de Ciencias Sociales

Uno de los más habituales es precisamente que el área es la que favorece la interdisciplinariedad, en oposición a las disciplinas como la Historia o la Geografía, consideradas como compartimentadas, estancas, sujetas a sus desarrollos en el pasado, deudoras de la defensa de derechos adquiridos, de territorios propios. Compartimentación que se vierte en el aula cuando el currículum se orienta desde las disciplinas.

Muy en relación con este argumento se esgrime la consideración de la realidad como algo global, no compartimentado, y la conveniencia de su aprehensión de una forma globalizada. En esta consideración se incluye pues un doble supuesto: que existe una investigación social integrada con la cual se ha podido y se puede conocer esa realidad globalmente; y que por lo mismo es posible y necesario que el aprendizaje escolar se produzca de la misma manera.

Como consecuencia de estas consideraciones se supone que el área también servirá mejor a las necesidades sociales de la educación puesto que esa visión global ayudará a superar las confusas y simplificadoras visiones del conocimiento cotidiano, construyendo una visión más compleja y crítica de los problemas sociales, mientras que se considera el aprendizaje enfocado disciplinarmente como un conoci-

miento "frio", erudito, alejado de los problemas y las necesidades de integración social de los adolescentes.

En resumen, se duda en todo caso de que las disciplinas sean capaces de subvenir a las necesidades cognitivas y sociales de los alumnos. Las preguntas que se abren son muchas, pero hay también ya algunas respuestas: ¿Son las disciplinas conocimientos estancos? ¿Lo es la Historia? ¿Qué Historia? ¿La realidad es aprehensible globalmente desde la investigación? ¿Hay pues una ciencia social integrada? ¿Puede orientarse desde ella el aprendizaje? ¿Puede la Historia subvenir a las necesidades cognitivas de los alumnos? ¿Es posible y/o preferible construir otro tipo de aprendizaje escolar menos dependiente del conocimiento científico? ¿Puede la Historia hacerse cargo del análisis crítico de problemas sociales que interesen a la educación de los alumnos? ¿Puede o no la Historia satisfacer en la actualidad las necesidades sociales de una educación crítica y liberadora?

El debate sobre el "espíritu de especialidad" de las disciplinas y de la posible integración de la investigación social

Desde 1900 y aún antes comenzó a producirse una creciente actividad en la investigación social en una dirección integradora. La Sociología y la Historia han liderado en este siglo dos proyectos de integración de las Ciencias Sociales.

La Sociología desde Durkheim, con la influencia de Comte, estableció las *Règles de la méthode sociologique* (1895). Desde la revista *L'année sociologique* (1898), Durkheim primero y otros después, como F. Simiand, intentaron recomponer el estudio de la Historia desde las reglas del método sociológico, -que parecía así más

“científico”, fabricando una Historia con pretensiones nomológicas y realizando la integración de la ciencia social desde el liderazgo unificador de la metodología positivista, en lo que Jacques Revel ha calificado de “arrebato epistemológico”¹³

Por su parte la Historia ofrece su propio proyecto, liderado por H. Berr. Desde la *Revue de Synthèse historique* y el *Centre de Synthèse* se intenta una integración de la investigación social bajo el liderazgo de la Historia y el concepto de síntesis histórica. Las *Jornadas de Síntesis* concretan el trabajo a partir de reuniones multidisciplinarias donde se escoge un tema para abordarlo desde todos los enfoques posibles y conseguir una integración real (en 1933 se escogió el de civilización). Y se proyecta una obra ingente de Síntesis Histórica en la que colaboran diferentes científicos sociales bajo la dirección de H. Berr: *La evolución de la Humanidad*.

Los contactos son constantes dentro del gran debate, y este mismo proyecto de H. Berr mantiene cierta vecindad a su vez con otros proyectos colectivos y otros historiadores. En el que se perfila alrededor del grupo Annales, liderado por L. Febvre y M. Bloch en sus orígenes, y más ambicioso socialmente, asistimos a un cambio de rumbo epistemológico y metodológico notables en el análisis histórico, que se dirige contra la Historia que se denominará “historicizante”¹⁴, la Historia del historicismo alemán, de la escuela de L. von Ranke, o la Historia positiva de la Escuela Metódica francesa, la de E. Lavissee, G. Monod, y la *Revue Historique* (1876), la de Ch. Langlois y Ch. Seignobos, Halphen más tarde, la Historia que de una forma confusa se suele denominar a veces como positivista.

La New History americana de Turner, Robinson o Beard, la Historiografía republicana de un Jaurés o un Mathiez, los análisis marxistas cada vez más abundantes, y con gran pujanza desde 1929 el gru-

po de Estrasburgo alrededor de M Bloch, L. Febvre y la Revista ANNALES... todo se dirige a fraguar la ruptura con la vieja Historia. Y una de las direcciones fundamentales del trabajo de esas corrientes críticas, del grupo Annales en particular, es precisamente la búsqueda de las posibles relaciones entre la distintas disciplinas sociales, tal vez de una posible integración, rompiendo “el pernicioso espíritu de especialidad”¹⁵.

Se fragua así una Historia que se dirige con preferencia al análisis de problemas sociales, cuyos defensores afirman “*nous tenons au mot social*”, y cuya forma de investigar consiste en “*poser la question*” libremente pero de una forma comprometida, desde los nuevos problemas que interesan, desde los compromisos sociales y científicos de sus investigadores. Una Historia problema y una Historia comprometida, abierta a todas las posibilidades del análisis social desde campos siempre nuevos, siempre rompedores, cuyos investigadores encuentran acogida en el recinto común de Annales, incluso bajo fuertes diferencias. Las Ciencias Sociales, las que existen y las que van incorporándose, aproximan sus territorios y se preparan para una confrontación intelectual y social, para el debate de la integración y la interdisciplinarietà.

Historiadores influyentes como M. Bloch rompen todos los muros que encerraban la Historia tradicional en un compartimento estanco y se interesan por todas las cuestiones que tienen como sujeto al ser humano en sociedad, ampliando considerablemente “*el territorio del historiador*” como propondría E. Le Roy Ladurie más tarde¹⁶, en un intento de Historia total. Y en esa búsqueda se incorporan economistas, sociólogos, geógrafos, politólogos, etnólogos, antropólogos, lingüistas, demógrafos, psicólogos.... Y emprenden también una ambiciosa obra colectiva como *L'Encyclopedie Française*.

Pero su intento va más lejos. No se trata solo de realizar una labor científica interdisciplinar, sino que desde su propia lucha social pretenden algo que va mucho más allá. Nada menos que conectar con los problemas del hombre corriente, interesarse e investigar los problemas que aquejan al hombre de la calle "...romper los cuadros abstractos e ir directo a los problemas que el hombre no especializado lleva en sí mismo, que se plantea para sí mismo y para los otros al margen de cualquier preocupación universitaria, al margen de todo "espíritu de botón", como se dice en la Marina"¹⁷. Los problemas en fin "del hombre que pasa por la calle", como decía también R. Altamira¹⁸.

Sin embargo el proyecto de integración no progresa, a pesar de que los contactos son cada vez mayores y más ricos y que las investigaciones no cesan de abrir nuevas cuestiones, y se prodigan las obras y las revistas colectivas.

A partir de los sesenta el resultado es que la Historia se enriquece considerablemente y se van superando los grandes paradigmas dominantes: el historicismo, el positivismo, el marxismo incluso en sus versiones más dogmáticas, en un proceso que se ve a veces como un desmigajamiento¹⁹, pero que tiene que ver más con la concepción de una ciencia en constante reconstrucción, no sólo de sus análisis sino también de su misma estructura. Y se extiende cada vez más una tendencia pluri-paradigmática, conciliadora de análisis diferentes y que mantiene las características conceptuales y metodológicas de las diferentes disciplinas. Nadie podrá negar desde entonces la vocación globalizadora a la Historia, la multiplicidad de sus intereses, de sus temas, de sus enfoques, de sus métodos, de los problemas que aborda. Nada de lo social le resulta ajeno²⁰. E incluso se aprecia el acercamiento de otras disciplinas al análisis histórico bajo nuevos enfoques

como los de la Sociología Histórica o la Demografía Histórica, por ejemplo²¹.

De hecho el debate continúa. En 1988 y 1989, sendos editoriales de *Annales* mantienen vigente una cuestión que sigue interesando, pero que se plantea lejos ya de la euforia integradora de principios de siglo²². En la línea actual de B. Lepetit o F. Revel, en estos momentos se trata de "...desplegar una pluralidad de proyectos que no se superpongan uno a otro", permitiendo el diálogo entre historiadores y científicos sociales en general²³.

No se trata pues de hacer un panegírico a ultranza de la disciplina histórica, que hoy presenta un panorama ciertamente complejo, con muchas cuestiones por dilucidar como cabe esperar de una ciencia que se considera en constante construcción. Pero sí se puede establecer que este conocimiento es capaz hoy de afrontar ventajosamente la orientación de un currículum escolar preocupado por la interdisciplinariedad, en buena vecindad con la Geografía, la Geografía Radical y Humanista, con vocación de análisis social e interesada por los grandes problemas de la Humanidad, con posibilidades ambas de atender a las necesidades psicológicas y sociales de los alumnos.

La contribución de la Historia a las necesidades cognitivas y sociales de los alumnos

Es cierto que hasta fechas recientes, la disciplina científica ha sido la guía preferente del currículum escolar, y lo ha sido precisamente desde una Historia y también una Geografía tradicionales, alejadas de la consideración de las necesidades cognitivas y sociales de los alumnos.

La historia enseñada se ha concebido básicamente como un resumen de la Historia investigada. Y ello ha sido posible

gracias al contexto científico, educativo, y político-social que ha favorecido ese predominio a partir de: una concepción de la ciencia como acumulación de saberes ciertos y en progreso, una idea de la Historia como reconstrucción "objetiva" del pasado, -de todo el pasado como un solo proceso único-, una idea de la educación como acumulación de informaciones y conocimientos a preservar y a la vez como defensa de los valores establecidos, -los del estado liberal burgués en el caso de la Historia-, más una idea del aprendizaje como algo que se realiza de "fuera a dentro", es decir por recepción pasiva mediante una metodología trasmisiva.

El carácter de conocimiento cierto, acabado y cerrado, impedía la intervención del alumno en su aprendizaje y a la vez la conexión de sus propias vivencias y problemas con la materia escolar ciertamente.

Pero hoy nos encontramos ante la pérdida de sentido del debate integrador en la investigación social, junto a la convicción de que es imposible un acceso globalizado al aprendizaje de realidades sociales complejas, de forma que se descarta la implantación de un área de conocimiento social que integre plenamente las diferentes disciplinas sociales en el curriculum. Al mismo tiempo se impone, -a la vista de los desarrollos de la investigación histórica-, el abandono progresivo de la idea de la Historia como una disciplina encerrada en sus fronteras.

Y por tanto, en el debate Historia-Ciencias Sociales, hoy se da un nuevo paso hacia delante que deriva hacia la reflexión sobre la forma en que el enfoque disciplinar, la Historia y la Geografía, es capaz de subvenir a las necesidades psicológicas y sociales de los alumnos, en una educación que se define crítica y desalienadora.

Es cierto que los problemas sociales son complejos para la comprensión de los adolescentes, y que es preciso además

partir de la superación del conocimiento vulgar. Pero también lo es que la forma de superar esas limitaciones tiene en la nueva concepción del conocimiento histórico una ayuda inestimable, dado el acercamiento que se ha producido entre la forma de concebir tanto la investigación histórica como el aprendizaje como una construcción del sujeto.

La Historiografía se considera hoy como un conocimiento que se reconstruye constantemente precisamente por las nuevas interpretaciones de los historiadores desde los nuevos problemas que sus intereses son capaces de plantear, no sólo en el contacto directo con las fuentes sino a partir de *operaciones metodológicas diversas* y unas *categorías históricas específicas*.

Ese carácter de construcción está también en las teorías actuales sobre el aprendizaje, de tal forma que es posible inspirarse en la metodología científica, en la metodología del historiador, para crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la realización de acciones cognitivas que faciliten la comprensión de lo social. Es decir para orientar una metodología didáctica de construcción del aprendizaje que permita acceder a una comprensión crítica de los problemas sociales, superando el conocimiento cotidiano y corrigiendo visiones simplificadoras, tergiversadas o estereotipadas de la propia realidad social, tan habituales.

Pero a su vez, esos conocimientos, esas acciones metodológicas no actúan en el aprendizaje modélicamente, y no se producen de igual manera sobre cualquier tipo de materia. El conocimiento histórico proporciona una serie de categorías que ayudan a realizar esas acciones de aprendizaje específico. De forma que el alumno debe abordar la resolución de problemas sociales precisamente a partir del dominio progresivo de una serie de conceptos básicos o categorías, de lo que hemos llamado en otras ocasiones conceptos estructurantes²⁴,

como la concepción del tiempo o los tiempos históricos, el alcance de la interpretación, las especiales características de la generalización y la conceptualización histórica, etc., etc., conceptos extremadamente útiles cognitivamente porque no concluyen en sí mismos sino que son capaces de generar nuevos conocimientos. Sin ellos, el aprendizaje histórico tendrá grandes dificultades para superar un pensamiento superficial.

Es cierto que se pueden encontrar entre ellos conceptos que parecen estar presentes en diferentes disciplinas, que podríamos denominar metaconceptos, y sobre los que algunas propuestas intentan construir un curriculum integrado epistemológicamente. Sin duda tanto la Historia como la Biología o la Física utilizan la idea de cambio y de reconstrucción, la idea de tiempo, de evolución o de equilibrio. Pero lo cierto es que quieren decir cosas muy distintas en cada caso. Pensemos por ejemplo en la autopoiesis, concepto señalado como estructurante en Biología²⁵ y utilizable sin duda alguna en Historia. Sin embargo habremos de convenir en que la construcción permanente de organismos vivos a partir de reacciones químicas tiene diferencias marcadas con la construcción y sucesivas reconstrucciones de un cuerpo social. Sin renegar de las aportaciones y apoyos que puede proporcionar la cercanía de estos conceptos, no parece plausible reducirse a lo común desechando la riqueza de la diversidad de los enfoques, de las "expectativas de análisis"²⁶ que supone un concepto estructurante actuando en cada materia, y por supuesto a costa de relegar las categorías y conceptos absolutamente específicos. La ilusión del paradigma epistemológico dominante, no debe hacernos olvidar los peligros que ha supuesto en muchas ocasiones el intento de trasponer mecanismos biológicos al análisis social, por poner solo un ejemplo.

En resumen, la Historia, y también la Geografía, pueden aportar para formar el pensamiento y la acción de los alumnos una serie de conceptos básicos, de categorías del análisis social, en las que sin duda hay incluidos valores y posiciones ante lo social. Y sus modos de investigación pueden orientar una metodología didáctica que les ayude a construir ese conocimiento de lo social de forma crítica y autónoma.

Por otra parte, no nos parece arriesgado pensar que los problemas que el alumno puede percibir o sentir en su sociedad o en su vida social son también los que los investigadores de la Historia social o sociocultural, o de las llamadas "nuevas miradas de la Historia", perciben igualmente, o los que han sido expuestos por los primeros avances de la Nouvelle Histoire, la New History, o la historia marxista. Se pueden enfocar de distintas formas en su trasposición didáctica, pero contamos con análisis sobre problemas de poder, de dominio, de marginación, de luchas individuales o de grupo, de confrontaciones y de colaboraciones, de realizaciones positivas y de retrocesos espectaculares, de choque de pensamientos e ideologías, de creación de otras nuevas, de aceleraciones y cambios, de desarrollos lentos, de conquistas y fracasos, problemas de multiculturalidad, o de los efectos de la microfísica del poder en la vida cotidiana, en las costumbres, en las percepciones e ideas que dominan la vida y las acciones, los sentimientos de la gente corriente..., que son sin duda eficaces para atender a las necesidades sociales de los alumnos.

La vía disciplinar, que nos parece pues adecuada y posible desde todos los puntos expuestos, no debe confundirse sin embargo con la concepción tradicional del curriculum-resumen. Y en ese sentido es importante recordar que el hecho de que ciertos asuntos estén superados en el territorio de la investigación o en el círculo de

los expertos no quiere decir que est n resueltos también en la práctica docente. Es preciso generalizar el cambio conceptual y metodológico en la enseñanza de la Historia y de la Geografía, incluso para saber a ciencia cierta cuales son sus posibilidades. El camino es largo ya que esa práctica necesitará no sólo de la propia reflexión de los profesores, apoyados por una formación adecuada y por la flexibilidad del curriculum oficial, sino también de un impulso notable de la investigación didáctica.

Y precisamente en ese campo es donde de nuevo encontramos posibles apoyos procedentes de ciertos campos de la investigación histórica. La necesidad de conectar con las propias vivencias y esquemas de los adolescentes, donde se involucran cuestiones cognitivas y sociales, ha hecho crecer en los últimos tiempos una investigación específica interesada por los esquemas conceptuales y las ideas de los alumnos y también de los profesores. Desgraciadamente esto solo ha comenzado a producirse en el territorio de las Ciencias Sociales y en el más específico de la Historia hace bien poco tiempo, a pesar de lo cual parece que es una línea que se consolida de día en día. Sin embargo en la investigación histórica son ya abundantes los trabajos que se orientan hacia el estudio de la interpretación subjetiva de lo social²⁷, del mundo de las percepciones y las representaciones²⁸, del imaginario social y la memoria colectiva, incluso en direcciones específicas verdaderamente sugerentes como los recientes trabajos sobre los "lieux de mémoire"²⁹. Los esquemas conceptuales, las percepciones y representaciones sociales adquieren en esta línea un relieve especial, incluso los que est n en estrecha relación con la Historia de la educación y la Historia de la enseñanza de la Historia, como los llamados "lieux de mémoire pédagogiques"³⁰, de los que sin duda se pueden aprovechar aportaciones

interesantes para la investigación sobre el pensamiento de alumnos y profesores en relación con la materia objeto de aprendizaje y las dificultades que plantea a los adolescentes.

A modo de conclusión, podemos decir que enseñar Historia en la ESO, en una buena relación con la Geografía, desde las nuevas visiones de ambas, es interesante como un medio para superar la simplicidad de los análisis sociales del pensamiento cotidiano, no sólo para comprender sino también para corregir prejuicios y estereotipos, todo lo cual aporta una carga indudable intelectual y educativa, crítica y desalienadora.

NOTAS

1. Un tratamiento más amplio de este tema en MAESTRO, P.: "Historia o Ciencias Sociales? Un falso dilema en la investigación y en la enseñanza", ponencia presentada al I Congreso Internacional de Formación de Profesores de Santa Fe (Argentina) septiembre de 1996. (En prensa).
2. Ver para Latinoamérica BLAS, P. de, GONZALEZ MUÑOZ, C., et Alii (1996). *Los planes y programas para la enseñanza de la Historia en Iberoamérica en el nivel medio*. Madrid: Marcial Pons.
3. Ver *Pour une  cole nouvelle* Actes du Colloque Nationale d'Amiens 1968 (1969). París: Dunod.
4. Ver GUTH, P. (1980). *Lettre ouverte aux futurs illetr s*. París: Albin Michel.
5. Ver GIOLITTO, P. (1986). *L'enseignement de l'Histoire aujourd'hui*. París: Arman Colin.
6. Arrêté du 18 juin 1984. Orden publicada en el Bulletin Officiel n  26 de 28 junio 1984.
7. Ver CITRON, S. (1968). "Pour l'aggiornamento de l'histoire géographie". *Annales*, enero-febrero.
8. CITRON, S. (1984). *Enseigner l'Histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. París: Les Ed. Ouv.
9. Además de las obras de Bloom y Mager, en el terreno de la Historia COLTHAM, J. and FINES, J. (1971). *Educational Objectives for*

- the Study of History. A Suggested Framework*, London: Historical Association, trad. en PEREYRA, M. (ed.) (1982). *La Historia en el aula*. Tenerife: U. de La Laguna, junto a la crítica de GARD, A., LEE, P. "Los objetivos educativos para el estudio de la Historia", reconsiderados, 167-190.
10. M.E.C.:Regulación de las enseñanzas de E.G.B. Ciclo Superior. R.O. de 2-12-1970 y 6-8-1971.
 11. Estas cuestiones están ampliamente estudiadas en la Tesis Doctoral inédita de la autora: "Historiografía y enseñanza de la Historia". Univeridad de Alicante 1996.
 12. SAMUEL, R (1992). "La lectura de los signos" *Historia contemporánea*, 7, 51-74. U. País Vasco; STAHER, G. von (1992). "Didáctica de la Historia en Alemania. Historia y situación actual", *Educación Abierta*, 108, 11-70; RICUPERATI, G. (1987). L'insegnamento della storia nella scuola secondaria", *Studi Storici*, 28, 3, 599-621.
 13. REVEL, J. (1996). "Historia y Ciencias Sociales: una confrontación inestable", *Estudios Sociales*, VI, 19.
 14. FEBVRE, L.(1946). "Sur une forme d'histoire qui n'est pas la nôtre. L'Histoire historisante". París: P.U.F.
 15. FEBVRE, L. (1933). "Contre l'esprit de spécialité. Une lettre de 1933", en FEBVRE, L. (1965). *Combats pour l'Histoire*. París: Armand Colin, 104-106.
 16. LE ROY LADURIE, E. (1973). *Le territoire de l'historien*, París: Gallimard.
 17. FEBVRE, L. (1933). "Contre l'esprit de spécialité. Une lettre de 1933", op. cit., p. 105.
 18. ALTAMIRA Y CREVEA, R. (1922). "Valor social del conocimiento histórico". Madrid: Ed. Reus, p. 24.
 19. DOSSE, F. (1987). *L'Histoire en miettes. Des Annales à la Nouvelle histoire*. París: La Découverte.
 20. LE GOFF, J., NORA, P. (Dirs.) (1974). *Faire de l'Histoire. Nouveaux Problèmes.Nouvelles Approches. Nouveaux objets*. París: Gallimard. Y BURKE, P. (edit.) (1993). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.
 21. JULIÁ, S. (1989). *Historia social/Sociología histórica*. Madrid: Siglo XXI.
 22. ANNALES E.S.C. (1988). "Histoire et Sciences Sociales. Un tournant critique", 291-293; ANNALES E.S.C. (1989). "Tentons l'expérience", 1317-1323.
 23. REVEL, J. (1996). op. cit., p. 19.
 24. Ver MAESTRO, P. (1994). "La enseñanza de la Historia en Secundaria: el modelo didáctico del Proyecto Kairós", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 8, 53-96. Universitat de València.
 25. GAGLIARDI, R. (1986). "Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación", *Enseñanza de las Ciencias*, 4, (1), 30-35.
 26. THOMPSON, E. P. (1981). *Miseria de la Teoría*. Barcelona: Crítica.
 27. NOIRIEL, G. (1989). "Pour une approche subjectiviste du social", *Annales E.S.C.*, n.º 6, 1435-1459.
 28. CHARTIER, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
 29. NORA, P. (1978). "Mémoire collective", en LE GOFF, J., CHARTIER, R., REVEL, J. (dirs.) *La Nouvelle Histoire*, 398-401, y NORA, P. (dir.) (1984). *Les lieux de mémoire*, París: Gallimard.
 30. NORA, P. et al. (1984). "Pédagogie", en *Ibidem*, 226-378.

SUMMARY

In relationship to the polemic "history-social sciences", different proposes, European as well as national, are revised. It is outlined the need of taking into account the historical discipline as guide subject of school curriculum concerned by the integration of the social sciences and by the critical analysis of the social problems relevant to students.

RÉSUMÉ

En rapport avec la plémique histoire-sciences sociaux on révisent différentes propositions, tant européens comme nationales, et on propose le besoin de mettre en compte la dsicipline historique comme matière qu'oriente un curriculum scolaire preoccupé par l'integration des sciences sociaux et par l'analyse critique des problèmes sociaux rélevants pour les élèves.