

## DE LAS DISTINTAS FORMAS DE APROXIMARSE AL PANORAMA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. UNA PROPUESTA DE LECTURA AL PROBLEMA\*

LUIS OSANDÓN MILLAVIL\*\*

### Resumen

El artículo revisa tres ámbitos de investigación educacional que contribuyen a la constitución del emergente campo denominado Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS). Tanto desde la psicología de la cognición, como de los estudios del currículum y del pensamiento del profesor, se puede observar una preocupación común por estudiar los fenómenos educativos propios de la disciplina escolar que enseña los saberes de la historia y las ciencias sociales. La sistematización de esos aportes permite visualizar con mayor claridad la discusión en torno a la delimitación del ámbito de acción teórica y práctica de la DCS. A partir de esto, se abordan las principales posturas frente a la conceptualización que distintos autores realizan del campo de la DCS en la actualidad. Luego, se analizan las posibilidades de la DCS como disciplina académica específica y se plantean algunas reflexiones que desafían a los especialistas nacionales a enfrentar este debate a nivel local.

### Abstract

*Several contributions to the study of History and Social Sciences come from cognitive psychology and curriculum fields and from specialists that work in the didactic area. The organization of these contributions allows specialists to visualize the limits of theory and practice within the didactic of Social Sciences (DSS). This paper describes different conceptions of DSS. The possibilities of DSS as a specific academic discipline are analyzed and position statements are proposed.*

---

\* Una primera versión de este trabajo fue expuesta en la *III Jornada Nacional de Metodología y Didáctica de la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago, Chile, 21 al 23 de agosto de 2000.

\*\* Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile, becario de la Fundación Andes.

## **Introducción**

La Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) es un ámbito de investigación educativa que recién en los últimos años adquiere cierta relevancia académica: esto, claro, más en el ámbito internacional que en el nacional. Como una manera de contribuir a esclarecer en qué se está hoy en día respecto de este ámbito de trabajo, se intenta aquí desarrollar una aproximación múltiple a la DCS, reflexionado tanto sobre sus hallazgos como sobre sus fortalezas y debilidades en tanto campo de producción de conocimientos.

Por tanto, hablar del estado del arte en didáctica de las ciencias sociales implica, necesariamente, tener estas consideraciones, las que se imbrican de una manera más o menos natural con planos de realidad que es conveniente considerar. De una parte la genealogía de la didáctica en general y la de las ciencias sociales en particular, algo de lo que no hablaremos aquí, y, por último, los distintos cortes transversales que se pueden realizar al campo hoy día. Sobre esto último es que trata este trabajo de indagación teórica.

En primer lugar, analizaré tres campos de investigación educativa que se han preocupado por los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales en el contextos escolar. Finalmente, entraremos en una discusión conceptual acerca de la DCS y revisaremos un contexto de discusión específico acerca de la situación de la DCS hoy en día; el caso estudiado es España, el país donde esta discusión es más fuerte. Para finalizar, realizamos algunas reflexiones que buscan aportar al desarrollo de una discusión de estos temas en el ámbito local.

### **1. Primera aproximación: la psicología de la cognición**

Quizás sea esta la aproximación que ha tenido mayor fuerza y desarrollo en el terreno didáctico. Se trata de una producción muy vasta y que proviene de los más diversos enfoques, desde Jean Piaget, hasta los trabajos de Carretero, Pozo y Asensio (1989), pasando por

Jerome Bruner y una infinidad de autores, principalmente norteamericanos. Si lo que nos interesa es fundamentar el cómo se aprenden los distintos saberes de las ciencias sociales en la escuela, es desde este tipo de producción de conocimientos donde más podríamos aprovechar. Sin embargo, el hecho de que la mayor parte de esta producción se realice en países anglosajones hace que permanezcamos relativamente desinformados sobre los últimos avances en estos tópicos. Sin embargo, se puede decir que el conocimiento sobre los procesos cognitivos ha tenido un impacto no menor en la forma de secuenciar y afrontar la enseñanza al nivel de los diseños curriculares (por ejemplo, Gagné en la enseñanza de la geografía). Buena parte de esa producción se mantiene relativamente alejada de los cursos de DCS, predominando por el contrario matrices teóricas provenientes de investigaciones que han desarrollado sus postulados a partir de intereses distintos al cómo se aprenden las ciencias sociales en la escuela, tal es caso de la taxonomía de Bloom o las mismas sistematizaciones de Gagné.

En el ámbito hispano, quienes más han trabajado la dimensión cognitiva de la enseñanza de las ciencias sociales son los autores citados anteriormente. Sus preocupaciones se han centrado principalmente en la historia y sus conceptos claves, tales como el tiempo histórico, la causalidad y la explicación en historia (Carretero y Limón, 1993; Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Domínguez, 1987); otros autores que han estudiado estos temas son Pagès (1989, 1997a y 1999), Trepát y Comes (1998). Por otra parte, dentro de la misma línea pero en otros ámbitos, el anglosajón en particular, al parecer, lo más fuerte es el estudio del razonamiento, la comprensión y la explicación del conocimiento histórico y social en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Voss y Carretero, 1998; Rouet y otros, 1996; Pontecorvo y Girardet, 1993; Risinger, 1993). Una forma de expresar las motivaciones de esta última línea de investigación es la siguiente pregunta: ¿razona de la misma manera un físico sobre problemas de Física que un historiador sobre problemas históricos? (Carretero y Limón, 1993).

En geografía, en tanto, existen algunos trabajos que buscan indagar en cómo evoluciona en los niños la capacidad para representarse

el entorno más o menos próximo. Estos trabajos iniciados por Piaget (1946) se han desarrollado mucho en los últimos años desde la perspectiva de la denominada “psicología ambiental” y no se centra solamente en aspectos cognitivos, sino que considera de forma más amplia las relaciones de todo tipo que se establecen entre el individuo y su medio ambiente (Ochaitía, 1987). También se ha estudiado el aprendizaje de la geografía de acuerdo a temas más específicos, como lo es la geografía física en la adolescencia (Gil y Piñeiro, 1987).

Desde el punto de vista de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se reconoce que la psicología educacional aporta de manera vital en el avance de su *corpus* de conocimiento. La relación entre ambas disciplinas ha sido más bien unidireccional (desde la Psicología Educativa a la Didáctica), quizás, sobre todo, por el procesos de consolidación que aun le es necesario ganar a la Didáctica de las Ciencias Sociales (Carretero, 1987). Se reconoce, sin embargo, que las aportaciones que la psicología ha hecho a la enseñanza de las ciencias sociales han sido como verdaderos “balones de oxígeno” (Pagès, 1993b). Entre otras aportaciones, se reconocen las siguientes: a) las aportaciones de Piaget, b) las aportaciones de otros psicopedagogos (Dewey, Taba, Bruner y Bloom), c) las investigaciones psicológicas sobre el aprendizaje social (Vygotsky).

Un breve panorama de los temas trabajados y potencialmente indicadores de las rutas futuras de la investigación en esta área, nos la dan Carretero y Limón (1993), quienes señalan que la evolución de la investigación de la psicología cognitiva durante los ochenta indica que las influencias de Piaget fueron fundamentales en los trabajos que se hicieron hasta ese momento, pero surgió un primer cuestionamiento: ¿es posible extrapolar al dominio social los estadios obtenidos en tareas físico-matemáticas?, es decir, lo que subyacía a ésta y otras preguntas era ¿se aprenden de la misma manera contenidos diferentes? Se considera, a partir de entonces, que, en especial la historia, posee “su propia lógica, métodos y perspectivas”, constituyendo una “forma de conocimiento”. Para Carretero y Limón, esta forma de conocimiento tendría cuatro características: “un conjunto

de conceptos específicos, una manera diferente de articular y relacionar esos conceptos, un modo específico de aportar evidencias que apoye la validez de las teorías (por ejemplo, el científico-natural utiliza como método de validación de conclusiones la replicación experimental, mientras que el historiador reconstruye) y un modo propio de realizar investigación” (Carretero y Limón, 1993).

Se plantea así la necesidad de despejar dos problemas importantes antes de proyectar la investigación: primero, la dimensión epistemológica del conocimiento histórico y, luego, los problemas instruccionales relacionados con factores relevantes para la construcción del conocimiento histórico por los estudiantes. Dentro de la segunda clase de problemas, los temas serían (Carretero y Limón, 1993):

- a) capacidad de comprensión del tiempo histórico,
- b) el cambio conceptual en historia y la perspectiva constructivista de las concepciones propias,
- c) el relativismo cognitivo,
- d) los procesos de razonamiento,
- e) la comprensión de textos históricos.

Este panorama de investigación, que cruza los ámbitos de la investigación en psicología educacional y en didáctica de las ciencias sociales, puede tener múltiples salidas, es decir, muchas formas para construir los referentes teóricos que las sustenten (Pagès, 1993b; Beitone y Legardez, 1995), para lo cual habría que revisar el curso real de las investigaciones más recientes, a fin de establecer si estas proyecciones y necesidades han sido satisfechas y, en última instancia, si ellas efectivamente han sido procesadas por los didactas de las ciencias sociales.

En mi opinión, el problema central de las relaciones entre estos ámbitos pasa por la definición de los vínculos conceptuales que se puedan establecer. Así, desde una perspectiva macro, determinar cuál es el tipo de conocimiento específico de las ciencias sociales y la historia y cuáles son sus reglas de construcción científica, implica

evaluar las posibilidades de contextualización escolar de esos conocimientos, lo que en palabras de Chevallard (1991) se expresa en el proceso de *transposición didáctica*, eje clave en el que se asienta una reflexión certera y acotada de las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de esas disciplinas (ver también Schwab, 1973 y 1978; Thornton, 1994; Risinger, 1993).

## **2. Segunda aproximación: los estudios del currículum**

Este ámbito de investigación se ha preocupado centralmente del qué enseñar. Desde esta perspectiva, inevitablemente estas investigaciones tienen resonancias políticas y sociales. Para quienes nos preocupa este tema –me considero uno de ellos– el problema del diseño curricular trae consigo una fuerte reflexión sobre los componentes disciplinares específicos que deben ser incluidos o excluidos. Esto es algo muy sensible en la disciplina escolar llamada genéricamente historia y ciencias sociales. Muchos de aquellos que derivamos en la didáctica comenzamos formulándonos reflexiones sobre los fundamentos políticos y académico-disciplinares que se encuentran a la base de una disciplina escolar. Surgen así preguntas del tipo ¿qué historia enseñar?, ¿qué geografía enseñar?, ¿qué economía enseñar?, o bien, ¿para qué enseñar historia, geografía o economía?

La tradición anglosajona, que ha cultivado con más fuerza el estudio del currículum y formulado teorías sobre él, hoy en día tiene al encuentro con la vertiente didáctica cultivada en la Europa continental (Bolívar, 1999); como lo señala este autor, se trataría de dos tradiciones y un solo campo, al cual se aportan miradas complementarias. La integración de ambas tradiciones implicaría que “...no se puede divorciar el currículum recibido por los estudiantes de la forma en que se le transmite, ni puede evaluarse sin entender a los modos cómo se les enseña; así como –a su vez– los métodos de enseñanza están condicionados por la naturaleza del propio contenido curricular, el currículum debe integrar dimensiones didácticas o instructivas” (Bolívar, 1999, p. 26).

Más allá de la conveniencia de “fundir” las tradiciones académicas señaladas<sup>1</sup>, lo importante es que se produce una fuerte necesidad por indagar sobre los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de cada una de las disciplinas involucradas en las distintas asignaturas o sectores de aprendizaje que los currícula definen. Los contenidos, por tanto, son centrales, pues la selección y sus fundamentos anteceden al cómo enseñarlos (Popkewitz, 1994; Goodson, 1995). La particular relación que se establece entre la lógica de selección de contenidos y las formas de sugerir su enseñanza en cada contexto educativo sufre finalmente sucesivas transformaciones desde el momento en que se movilizan múltiples “fondos de conocimiento” (Moll y Greenberg, 1993) no sólo del profesorado, sino también de los alumnos; todos ellos enmarcados en contextos socioculturales e históricos específicos.

Un trabajo muy útil para el escenario iberoamericano, aunque un poco desactualizado dadas las reformas curriculares en curso, es el de Blas y otros (1996) denominado “Los planes y programas para la enseñanza de la Historia en Iberoamérica en el nivel medio”, en el cual se realiza un examen bastante exhaustivo del panorama curricular en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales en el mundo escolar de Iberoamérica.

La perspectiva curricular que tratamos nos lleva a reflexionar no sólo sobre aspectos teóricos y metodológicos, sino que también –insisto– políticos, cuestión que hoy cobra particular relevancia dada la simultaneidad de procesos de reformas educativas en los países latinoamericanos. En este contexto de reformas, cabe la pregunta por el rol de la Historia y las Ciencias Sociales como disciplina escolar en

---

<sup>1</sup> Sin embargo, Contreras (1990) también aborda este asunto, señalando que estas diferencias en la determinación de los campos de estudio en el medio académico juegan más bien en contra, ya que la influencia de la producción académica anglosajona es mucho mayor que la europea continental; por tanto, los peligros de un eventual aislamiento de la didáctica son reales. Algo similar señala Hernández (2000).

el marco de la interpretación de las transformaciones sociales y económicas, que están a la base de las nuevas orientaciones educacionales en la región. De más está decir que para el caso de la reforma curricular chilena las consecuencias de un análisis de este estilo están aún por hacer. Por citar solo un evento, ya sabemos de las polémicas que han provocado los nuevos programas y textos escolares de historia y ciencias sociales, principalmente entre historiadores.

Una línea complementaria a los estudios sobre el diseño curricular es la relativamente reciente perspectiva de la Historia del currículum, de la cual son figuras importantes investigadores como Ivor Goodson (1995) en Inglaterra, Thomas Popkewitz (1987) en Estados Unidos y Raimundo Cuesta (1997 y 1998) en España. Este último, para mi gusto, ha realizado una investigación que resulta realmente esclarecedora de las trayectorias de lo que él denomina el “código disciplinar” de la historia como saber escolar en España. En las definiciones y transformaciones de ese código disciplinar están implicados principalmente políticos, cultivadores de la disciplina histórica, educacionistas y profesores. En palabras de Cuesta, “el código disciplinar de la historia alberga (...) las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos.” (Cuesta, 1997, p. 20).

Este concepto nos ayuda a entender las asignaturas del currículum como espacios dinámicos, donde los saberes están en permanente tensión producto del posicionamiento de los distintos actores involucrados en la definición de sus contenidos y límites. Esto permite afirmar el carácter provisional y conflictivo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la escuela.

Los aportes de este tipo de investigaciones a la DCS son más bien periféricos, sobre todo si se considera la dimensión práctica de la DCS. Sin embargo, una buena comprensión teórica de los problemas de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el medio escolar hace imprescindible profundizar en la dimensión histórica de las

mismas (Goodson, 1995 y 2000). Para la DCS y para todas las didácticas específicas, resulta clave comprender la conformación de la sustancia misma que les da identidad como campo de investigación, sean estas disciplinas científicas o sociales en sus distintas configuraciones a través del tiempo. Si hay algo que nos enseñan estos estudios provenientes de la Historia del currículum, es que las configuraciones de las disciplinas escolares son provisionales y para nada contemplan una esencia como tales; en este sentido, son muy dependientes de las correlaciones de fuerza existentes entre los distintos actores sociales que inciden en sus definiciones. De esto se pueden derivar especulaciones tales como la de decir que, por ejemplo, la Historia y las ciencias sociales en el currículum pueden desaparecer (y vaya uno a saber si serían reemplazadas efectivamente por otras asignaturas preocupadas de la formación social de los estudiantes). Si ello ocurriera, todos los intentos por afirmar la validez de las didácticas específicas tendrían verdaderos pies de barro. Esta es una crítica potencial a las didácticas específicas como campos de investigación científica; sin embargo, ello no se realiza con el grado de especulación que he planteado aquí, pues se parte del supuesto de que la formación en distintos ámbitos del saber en la escuela es algo imprescindible y poco probable que desaparezca. Por otra parte, se puede pensar que la labor de la DCS y las otras didácticas específicas son precisamente importantes por esto, por la necesidad de indagar y ofrecer soluciones a los problemas que genera la periódica redefinición de las disciplinas escolares en el currículum (cfr., por ejemplo, Thornton, 1994).

Otra línea de investigación dentro de los estudios del currículum es la relacionada con las características y formas de uso de los materiales curriculares. Dentro de esto, los textos escolares tienen una importancia preponderante. Este es un amplio campo de investigaciones, centrado generalmente en un análisis crítico de los contenidos de los textos. En nuestro ámbito, por ejemplo Ochoa (1990) y Correa y López (1999), son algunos de los escasos trabajos que se han preocupado por los textos escolares de ciencias sociales en relación a sus contenidos disciplinares.

El trabajo de Ochoa (1990) es realizado a fines de la década de 1980 y realiza un análisis de las formas de producción de los textos escolares entrevistando a quienes participan directamente en ello (editores y autores principalmente). Además, realiza un análisis de las tendencias historiográficas chilenas y su influencia en la historia que se enseña a través de los textos escolares. De la mezcla de ambas perspectivas de análisis, el autor señala algunas consideraciones importantes respecto de las características que tuvo la producción de textos escolares durante los años ochenta en Chile. La investigación de Correa y López (1999), en tanto, se da a partir de una propuesta de estudio comparativo entre textos argentinos y chilenos respecto de “la visión del otro”<sup>2</sup>. El trabajo referido da cuenta de una selección de textos escolares producidos desde la reforma educacional de 1965, aunque se centra en unos pocos publicados durante los años ochenta. El tipo de análisis es fundamentalmente de contenidos históricos, poniendo énfasis en el carácter autoritario y nacionalista de los mismos. Los autores sostienen que los textos escolares de Historia de Chile se han transformado más en una herramienta de verdad histórica cerrada antes que en recursos que ofrezcan una apertura a la comprensión de interpretaciones historiográfica sobre el tema.

En el ámbito internacional, en tanto, son innumerables las investigaciones que se llevan a cabo sobre los textos escolares; destacan el proyecto MANES (manuales escolares) dirigido por Gabriela Ossenbach (1999) y los estudios impulsados por el Georg-Eckert Institut de Alemania, que entre cosas permitió un conjunto de investigaciones sobre los textos de ciencias sociales argentinos a comienzos de los noventa (Riekenberg, 1991). Si bien este tipo de investigaciones es muy útil, creo que hace falta una aproximación más holística

---

<sup>2</sup> El trabajo de Sofía Correa y Eduardo López es parte de un proyecto de investigación comparativa de textos de Historia y Ciencias Sociales chilenos y argentinos. Se analizaron, además de las respectivas historias escolares nacionales, los contenidos de geografía y educación cívica. Quienes encabezaron este proyecto fueron Manuel Antonio Garretón (Chile) y Luis Alberto Romero (Argentina), más equipos de colaboradores en ambos países.

a los textos escolares, pues, si bien concordamos en la fuerte carga ideológica de los contenidos presentes en los textos escolares, también es cierto que ello se da en un entramado más complejo, que incluye un modelo didáctico subyacente a sus contenidos, cuestión poco analizada en las investigaciones relacionadas con los textos escolares.

### **3. Tercera aproximación: las investigaciones sobre el pensamiento del profesor**

Los estudios sobre el comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales han tenido un particular desarrollo en el ámbito de la investigación educacional norteamericana, inglesa y española (cfr. Armento, 2000; Estepa, 2000; Putman y Borko, 2000; Merryfield, 1998; Pagès, 1997b, 1994; Prats, 1998). Dentro de esta línea de investigación, podemos destacar aquellas destinadas a relacionar el tipo y orientación de los conocimientos disciplinares que maneja el profesorado con la experiencia docente y, también, aquellas que estudian cómo concibe el profesorado lo que enseña (por ejemplo: Milson, 2000; Hochstrasser, 2000; Angell, 1998; Gudmundsdottir, 1998 y 1991; Brophy, 1992; Johnston, 1990; Evans, 1991). Prats (1998) sostiene que los estudios sobre la profesionalidad docente han sido abordados desde variadas perspectivas (principalmente sociológicas, psicológicas y pedagógicas); lo importante, según el autor, es determinar qué aspectos pueden ser más propios y específicos para ser investigados por la DCS. Su opción es que las líneas de indagación en este campo debieran girar en torno a los contenidos o a las técnicas específicas del área disciplinar. Como una manera de diferenciar las distintas formas de abordar la investigación sobre el profesorado, este autor distingue tres aproximaciones:

- a) Investigación científica, en la que el profesor es un consumidor de la investigación. Muy propia para temas relacionados con la formación y actualización de los docentes.

- b) Investigación analítica, que no pretende descubrir leyes sino ampliar la comprensión sobre el profesorado en los valores de su materia de enseñanza.
- c) Investigación interpretativa en la que el profesorado participa no como objeto de estudio, sino como intérprete de los fenómenos educativos que van ligados a su tarea como docente (Prats, 1998: 20).

En general, las investigaciones sobre el pensamiento del profesor pusieron poca atención a la relación entre los contenidos que son transmitidos y la forma en que enseñan, vale decir, la estrategia didáctica implicada; sin embargo, es creciente el número de investigaciones que relacionan estos aspectos. Este no es un detalle menor si consideramos que uno de los propósitos de los diseños curriculares de cualquier sistema educativo es transmitir una selección de contenidos; esa selección es un componente fundamental para entender los propósitos y fines de la enseñanza escolar (cfr. Merchán, 1998). En este sentido, los profesores siempre enseñan un contenido que no necesariamente es la tradicional “materia”; sin embargo, la disciplina de referencia que enseña un docente es un componente, a lo menos, importante dentro de su quehacer diario.

Un referente teórico importante en muchas de las investigaciones relacionadas con la enseñanza de contenidos específicos es Lee Shulman (1987), que a mediados de la década de los ochenta planteó el concepto de conocimiento base para la enseñanza. Dentro de las categorías que propone para entender los diversos conocimientos que posee un docente, el de *conocimiento pedagógico del contenido* (*pedagogical content knowledge*<sup>3</sup>) es el que ha provocado mayor impacto en las investigaciones sobre el profesorado y su relación con los contenidos de enseñanza. Como lo señala Gudmundsdottir (1998), “la idea que está implícita en la expresión “saber pedagógico sobre

---

<sup>3</sup> También es traducido como saber pedagógico sobre el contenido o como conocimiento didáctico del contenido.

*los contenidos” es que el docente ha transformado su saber sobre los contenidos en algo diferente de lo que era, en algo que tiene aplicación práctica en la enseñanza” (p. 57).*

Algunas investigaciones que reseñaré a continuación hacen referencia a este concepto orientador, otras, simplemente parten de la base de que es importante estudiar lo que los profesores entienden acerca de los contenidos y su enseñanza.

Carmen Guimerà (1991)<sup>4</sup> estudió el pensamiento del profesor de Historia de secundaria en España. Uno de los principales ejes de su investigación fue la propia adscripción de los profesores respecto de tendencias historiográficas, las que categoriza de la siguiente forma: marxista, positivista y Annales, siendo las dos primeras las que aparecen con mayor preponderancia y consistencia en su estudio. Lo anterior resulta relevante básicamente por las implicancias que tiene en las prácticas pedagógicas del profesor y por el tipo de finalidades que él le da a su asignatura a partir de su posicionamiento historiográfico.

La profesora Guimerà señaló como preguntas claves de su investigación de los docentes las siguientes: “¿Qué piensan sobre su disciplina y sobre su enseñanza? ¿Cómo hacen sus clases? ¿Qué piensan de la Reforma?” (p. 84). Para ello estudió algunos datos generales (edad, sexo, categoría profesional) y analizó la formación disciplinar y psicopedagógica de los profesores, así como su evolución a lo largo de su experiencia docente. A continuación estudió algunas de sus creencias y teorías implícitas relativas a su concepción historiográfica, el rol de la disciplina histórica en el currículum, su visión de los programas respectivos y su visión sobre el profesor de Historia. Además indagó sobre sus creencias sobre el aprendizaje de la Histo-

---

<sup>4</sup> El artículo de referencia corresponde a un adelanto de los resultados de su tesis doctoral inédita titulada “Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de secundaria”, dirigida por el Dr. Mario Carretero en la Facultad de Geografía e Historia, Estudio General de Lleida, Universidad de Barcelona. La tesis fue defendida en diciembre de 1991.

ria por parte de los alumnos. Por último, en un nivel más interpretativo, estableció *“unas pautas sobre cómo la formación disciplinar y psicopedagógica de los profesores podía configurar su actividad docente y de qué manera todo su sistema de creencias ya fuera sobre la Historia, sobre su papel en la formación de los alumnos o sobre las personas y su aprendizaje podía conformar una visión particular del mundo, de la enseñanza y, por ende, impregnar toda su actividad docente”* (p. 84).

Entre los muchos hallazgos de la investigación, nos parecen relevantes los siguientes<sup>5</sup>:

- a) Los profesores entienden por contenidos la información histórica que tienen que transmitir a sus alumnos. Están, por tanto, muy lejos de otorgar el rango de contenidos a los procedimientos y a los valores como propugna el marco curricular inspirador de la Reforma.
- b) Consideran los contenidos del actual Bachillerato largos, difíciles y, en algunos casos, mal secuenciados. Pues bien, a pesar de constatar la amplitud y dificultad de los programas vigentes no han cambiado radicalmente sus programaciones anuales. Sólo han “recortado” los programas vigentes pues se mantienen en los marcos establecidos y no llevan a cabo su planificación alternativa.
- c) Coincidiendo con las investigaciones relativas a las planificaciones del profesorado, los profesores planifican solos, prevén los contenidos, las actividades y, en algún caso, la evaluación. No diseñan explícitamente estrategias de aprendizaje, ni conocen las nuevas concepciones de evaluación, se limitan a pensar en los contenidos de información y prever algunas actividades didácticas (cfr. Guimerà, 1991, pp. 86-88).

---

<sup>5</sup> Hay que considerar en este aspecto que sus hallazgos se refieren al sistema educativo español y al proceso de reforma educativa que se había puesto en marcha hace unos pocos años.

Una investigación similar, realizada en el ámbito estadounidense, se centró en las concepciones del maestro sobre la Historia (Evans, 1991). Las preguntas iniciales de esa investigación versaban de la siguiente forma: “¿Cuáles son las concepciones que sostienen los maestros sobre el significado de la historia? ¿Qué concepciones tienen sobre los objetivos del estudio de la historia, de los modelos en la historia, de su generalización?” (p. 61). Su objetivo fue explorar las concepciones sobre el significado de la historia del profesor, la relación entre las concepciones históricas y su estilo de enseñanza y los factores de contexto que pueden influir en dichas concepciones. Como sintetiza muy bien Evans:

*“Muchas ramas de la investigación señalan las concepciones de los maestros como una variable crucial en las decisiones curriculares. Brophy y Good (1974) sostienen que lo más importante en el momento de dar forma a las decisiones curriculares es el sistema de criterios de los maestros o la base conceptual. Otra investigación ha señalado que el maestro ocupa un lugar central en el proceso de enseñanza (Shaver y otros, 1979). Por consiguiente, la concepción del maestro sobre el significado de la historia puede moldear las decisiones curriculares.”* (p. 63).

Como resultado de esta investigación, Evans sostiene la conformación de una serie de variantes sobre las concepciones de la historia en los profesores que estudió, las que sintetiza en una tipología expresada del siguiente modo:

- a) profesor como narrador de historias,
- b) profesor como historiador científico,
- c) profesor como reformador/relativista,
- d) profesor como filósofo cósmico,
- e) profesor ecléctico.

Sin entrar en las características específicas de cada una de estas tipologías, cabe señalar que ellas responden a la articulación estrecha entre la concepción de la disciplina y su forma de enseñarla. La investigación de Evans parte de una categorización epistemológica

de la Historia, derivada de un análisis e interpretación de la configuración del campo académico-historiográfico en su país. Esto es importante, pues explica las diferencias en las categorizaciones de su estudio con las de Guimerà (1991).

En relación a los juicios interpretativos que entrega el autor acerca de los factores que inciden en las distintas concepciones de la historia en los profesores que estudia, éste nos dice que:

*“Las concepciones históricas de los maestros están profundamente relacionadas con sus antecedentes, creencias y conocimientos. Entre los factores mencionados se encuentran sus propios maestros, los profesores universitarios, la familia, los libros y sus experiencias vitales, aunque los factores más importantes parecen ser el hogar y la escuela. También los antecedentes religiosos y políticos juegan un papel especialmente importante, aunque la importancia de cada uno de estos factores puede variar de forma considerable.”* (p. 77).

Por último, otra investigación que enfrenta un problema similar es la tesis doctoral del profesor Joan Pagès (1993a)<sup>6</sup>. En ella estudia una reforma curricular de carácter experimental llevada a cabo en Cataluña. Al igual que en las dos investigaciones anteriores, fue llevada adelante a través de la aplicación de cuestionarios y entrevistas a un conjunto de profesores de Historia y Ciencias Sociales.

En un artículo publicado poco después de la defensa de su tesis, Pagès señala algunos de los elementos más importantes de su investigación y en ella desarrolla algunas ideas acerca de la relación entre didáctica y teoría curricular (Pagès, 1994). Rescatando el hecho de que un sistema curricular se mueve básicamente en torno a dos polos o etapas: *“la etapa de la toma de decisiones, en relación con lo que se pretende enseñar, cambiar o reformar, y la etapa de desarrollo, de aplicación del currículum a la práctica”* (p. 40) y que la relación

---

<sup>6</sup> La tesis de Joan Pagès no se encuentra publicada; sin embargo, tomaremos algunas ideas importantes de sus planteamientos, expresados en la publicación que más adelante se cita.

entre esos polos implica a la didáctica de manera que “si entendemos que el objeto de la didáctica son las interrelaciones que se producen –y, por tanto, que se pueden observar, reconstruir y modificar– entre el profesorado, el alumnado y el saber, comprenderemos que la influencia del currículum y de las teorías en que se apoya es fundamental para la didáctica, pues es el currículum quien, en primera instancia, determina qué saberes han de enseñarse y por qué, y sugiere quién los ha de enseñar y cómo” (p. 40).

Partiendo de una conceptualización afinada en las racionalidades del currículum: técnica, práctica y crítica, Pagès reflexiona sobre éstas para establecer el nexo con las prácticas de enseñanza del profesorado en la historia y las ciencias sociales. A continuación se plantea tres preguntas: “¿Cuál ha sido y es el papel del profesorado ante el currículum y antes las propuestas de cambiarlo? ¿Se le ha preparado para tomar decisiones sobre el contenido que enseña? ¿Se le ha enseñado a analizarlo y a cambiarlo cuando no produce aprendizajes?” (p. 44). Tomando ideas de Thornton (1991), Pagès señala que para este autor “el profesorado es siempre un controlador que toma decisiones curriculares e instructivas” y agrega que “el marco de referencia determina el significado que el profesor de ciencias sociales da a los propósitos y las finalidades de su enseñanza y, en consecuencia, a la planificación y a la instrucción. La hipótesis básica de Thornton para analizar la función controladora del profesorado consiste en considerar que el conocimiento se construye socialmente, es decir, que depende de contextos sociales e históricos. En consecuencia, para saber cómo actúa el profesorado es necesario averiguar cuáles son sus influencias contextuales y cómo afectan las decisiones que toma.” (p. 44).

En base a esta caracterización, Thornton (1991) distingue tres ámbitos de las funciones curriculares del profesorado: a) el significado que otorga a la enseñanza de las Ciencias Sociales, b) la planificación, y c) la instrucción. Sobre el significado otorgado a la asignatura, señala que los criterios del profesorado sobre las disciplinas sociales influyen en gran medida en la toma de decisiones sobre el

currículum y la instrucción, que los criterios anteriores influyen en la planificación y en el currículum que realmente se imparte, y que los profesores tienen espacios para tomar decisiones, pero que no la ejercen o ni siquiera tienen conciencia de ella.

Como se ve, este ámbito de investigación es complejo, pero no menos sugerente para quienes formamos en Didáctica de las Ciencias Sociales. Sobre todo si se considera que un tipo de investigación muy próximo a los anteriores se centra en los procesos formativos de los estudiantes de profesor, por ejemplo: Pagès (2000a y 1996), Estepa (1998), Bravo (2000), Arrondo y Bembo (2001) y la síntesis del panorama norteamericano de Armento (2000)<sup>7</sup>.

Visto el panorama anterior de investigaciones relacionadas con la DCS, en lo que sigue analizaré los problemas de conceptualización de este campo de investigación. Para ello se ofrecen dos perspectivas: una que aborda brevemente el tema de las tradiciones en el uso de él o los conceptos subyacentes al hablar de didáctica y de DCS en particular; y otra perspectiva que aborda la discusión española sobre la conceptualización de la DCS, en que se trabajan las posturas de tres autores claves en el panorama académico de ese país<sup>8</sup>.

#### **4. Problemas de conceptualización de la Didáctica de las Ciencias Sociales**

##### a) *Tradiciones*

El propio recorrido de quienes se han dedicado a estudiar y enseñar DCS revela ya un problema que genera debates no siempre productivos. Las sobreposiciones, cruces y mixturas que se provocan en las variadas formas de entender la DCS producen confusiones y a

---

<sup>7</sup> Para una reflexión sobre los nuevos rumbos de la formación de profesores de ciencias sociales en el ámbito anglosajón ver Wilson (1996) y Thornton (2001).

<sup>8</sup> Se tomó el caso de España por ser el más influyente en la discusión académica latinoamericana sobre la DCS.

veces un cierto agotamiento, prefiriéndose muchas veces hacer lo que se cree más práctico en este terreno disciplinario, obviando la discusión teórica. En este sentido, quizás el contexto internacional nos puede ayudar a esclarecer un poco más el tema. Efectivamente, existen dos grandes tradiciones para entender nuestros propios posicionamientos. La tradición anglosajona, mucho más deudora del campo curricular y de la psicología de la cognición, y la europea, que releva el rol de las disciplinas y la diferenciación entre el saber académico y el saber escolarizado.

El modo de conceptualizar la didáctica desde la tradición anglosajona ha estado generalmente ligado a la reflexión e investigación acerca de las formas de instrucción en una perspectiva de eficiencia y pragmatismo en el desarrollo de métodos de enseñanza y en la evaluación de sus resultados, en tanto aprendizajes escolares.

Dada la falta de conocimiento de nuestra propia historia en la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales, aún es prematuro realizar afirmaciones muy fundadas acerca de la real influencia que ha tenido esa corriente en nuestro país; pero no es aventurado suponer que sí la ha tenido, dado lo que se sabe de la influencia norteamericana en la pedagogía nacional. Tomando un plano específico, como es la influencia de la psicología educacional en los centros académicos y en la formación de profesores en Chile, se podría explicar la tendencia generalizada a asociar didáctica con instrucción, incluyendo en ello la base teórica psicológica, que alimenta el plano práctico del cómo enseñar en base a las diferentes teorías de la cognición al uso.

Por ejemplo, desde la perspectiva de la preocupación por los aprendizajes, me atrevería a decir que la influencia que ha tenido en los últimos años el texto de Mario Carretero y otros, titulado *El aprendizaje de las Ciencias Sociales* (1989), en casi todo el ámbito hispanoamericano, es una expresión muy clara del interés por indagar desde una perspectiva psicológica el aprendizaje de ciertos contenidos, en este caso, vinculados a las ciencias sociales. Hasta antes de este libro no se disponía en nuestro medio de textos más o menos actualizados referidos a cómo se aprenden los contenidos específicos de las cien-

cias sociales. Las investigaciones contenidas en ese texto se entienden mejor si se comprende que el sistema educativo español estaba pasando por un conjunto de transformaciones que hacían urgente indagar sobre algunos procesos específicos a la dinámica de cambio que estaban viviendo. Su impacto real en la formación de nuestros profesores en Chile, en tanto, no está muy claro, pues depende mucho de cómo haya sido utilizado el mencionado trabajo por los profesores de DCS en las universidades; lo que sí es claro es que revivió el interés de muchos especialistas del campo por la dimensión cognitiva de la enseñanza.

Por otra parte, la tradición europea en torno al tema de las didácticas específicas me parece que ha tenido más influencia en la configuración de una Didáctica de las Ciencias Sociales, que tiende a fundamentarse a partir de una desmarcación respecto de la noción metodológica, para acercarse con más fuerza a la idea de una disciplina “bisagra” entre el saber académico y el escolar, y que más aún genera vinculaciones con el campo curricular y el psicológico educacional como disciplinas de referencia. Su influencia me parece también que se ha ido acentuando en los últimos años conforme esa tradición europea avanza en su solidificación. Destaca claramente en esta influencia lo realizado por investigadores españoles; sin embargo, me atrevería a predecir una influencia cada vez mayor de una comunidad de investigadores “mediterráneos”, por agruparlos de alguna forma, incluyendo en ellos a españoles, franceses e italianos<sup>9</sup>.

En general, la influencia de las didácticas específicas es cada vez más creciente en el tipo de investigaciones educacionales que se realizan en distintos países europeos y, también, en Norteamérica. Se podría decir incluso que desde el punto de vista de las investigaciones que desarrollan un interés específico por el rol de los contenidos en la enseñanza, no se aprecia una gran diferencia entre las tradi-

---

<sup>9</sup> Algunos nombres de referencia son: Joan Pagès, Pilar Benejam, Joaquim Prats en España; Françoise Audigier y Nicholle Lautier en Francia; Ivo Matozzi y Elda Guerra en Italia.

ciones anglosajonas y europeo continentales. En este sentido, otras áreas, especialmente la didáctica de las ciencias y la de las matemáticas, llevan un camino adelantado mucho mayor al de las ciencias sociales. Sin embargo, no se aprecia un diálogo sistemático entre esas didácticas específicas y el de las ciencias sociales, cuestión que creo podría ayudar mucho a resolver las tensiones teóricas del campo.

En el panorama internacional, esta división tan tajante que hemos hecho entre una vertiente anglosajona y otra europea no es tan real y me atrevería a decir que hay problemas más bien de conceptualización y de focalización de intereses distintos, pero que en general se puede hablar de un campo común, el que se fractura por dos motivos: las tradiciones de investigación en contextos de sistemas educativos distintos (sistemas educativos con mayor o menos diversidad curricular, mayor o menor preponderancia de una tradición académica en el currículum escolar, etc.) y también por los usos del lenguaje; recordemos que en inglés no existe el término didáctica y se tiende a hablar más bien de *instruction*, es decir de instrucción como todo lo relacionado con modos de enseñar. En alemán, en tanto, sí existe el término *didaktik* y de hecho existe un campo que podríamos llamar DCS<sup>10</sup>. En el mundo norteamericano, por último, se puede encontrar una comunidad bastante importante de investigadores y docentes universitarios que investigan sobre los *social studies*, el equivalente a nuestras asignaturas de historia, geografía y ciencias sociales<sup>11</sup>.

b) *Un contexto de discusión: España*

Las distintas perspectivas que hemos mostrado hasta aquí dan cuenta de las múltiples facetas que adquiere el problema específico

---

<sup>10</sup> Para un panorama del trabajo que realizan los alemanes en lo que conocemos como DCS, ver la excelente síntesis que presentan Rafael Valls y Verena Radkau (1999).

<sup>11</sup> En Norteamérica se pueden encontrar al menos cuatro revistas importantes dedicadas a los *social studies*, ellas son: *Theoretical and Research in Social Studies*, *The International Journal of Social Education*, *The Social Studies*, *The Journal of Social Studies Research*. En Inglaterra, en tanto, se encuentra la *Teaching History*.

del aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales. Ahora, al tratar de hablar desde el propio campo de la DCS uno cae en cuenta que el estudio, investigación y enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales se nutre necesariamente de los otros campos ya reseñados. Al revisar diversos textos que afrontan el tema específico de la didáctica de las ciencias sociales, es ineludible una introducción sobre las definiciones del campo (por ejemplo: Benejam y Pagès, 1997; Calaf, 1996; Finocchio, 1993) y sus vinculaciones con otros ámbitos del saber. Recientemente, se ha vuelto a poner en escena esta discusión a través de la revista *Iber* (Nº 24 del año 2000); en ella escriben Joaquim Prats, Joan Pagès y Xavier Hernández, entregando tres perspectivas distintas del campo.

La discusión desarrollada hasta ahora revela una gran dispersión de los focos de interés que se abordan para resolver el estatus científico de la producción de conocimiento en didáctica de las ciencias sociales. Una cosa es más o menos clara y consensuada: la DCS, como las otras didácticas específicas, cumple un rol vinculante entre las ciencias y disciplinas practicadas por diversas comunidades científicas y el mundo escolar (cfr. Benejam, 1997). Desde esta definición es posible entender la amplia repercusión que tuvo en su momento el concepto de transposición didáctica, acuñado por Yves Chevallard (1991), un matemático preocupado de la circulación del conocimiento con el cual trabaja. La idea de transposición de alguna manera implica traducción, adecuación y, por lo mismo, exige diferenciar entre el *saber sabio* (o saber académico), como suele llamarlo Chevallard, y el saber enseñado en el mundo escolar; de esta manera, las didácticas específicas lo que hacen es cumplir un rol de bisagras entre el saber sabio y el saber enseñado, para lo cual deben conocer muy bien ambos campos, integrando en ese proceso teorías curriculares y del aprendizaje propias del medio escolar en que se expresa esa transposición.

Si se entiende de esta forma el mínimo denominador común a las distintas perspectivas que se expresan hoy en día en la DCS, entonces es posible avanzar en la exposición de las diversas posturas hoy vigentes.

Para abordar esta discusión y sacar algunas conclusiones provisionales conviene distinguir los planos teóricos en que ella se realiza. Así, se puede distinguir una discusión epistemológica, referida a la determinación del objeto de investigación que permitiría la constitución de un campo de investigación científico. Por otra parte, se discute también en el plano de la sociología del conocimiento, intentando caracterizar y situar la emergencia del campo de estudio de la DCS en función de su instalación en la comunidad científica. Por último, un tercer plano de discusión se da a partir de los debates específicos que arrastran las ciencias de la educación<sup>12</sup>, intentando reconceptualizar y resituar a la didáctica específica en ellas.

Sobre la discusión epistemológica, me parece que los planteamientos de Joaquim Prats son los que más han profundizado sobre el tema. La aproximación desde esta perspectiva es compleja y contiene ya en sí misma una configuración específica del debe ser de una disciplina científica. Una primera cuestión importante para este autor es la determinación del objeto y el objetivo de la DCS. Al respecto dice lo siguiente:

*“...si la didáctica de las ciencias sociales debe desvelar las relaciones entre contenidos de conocimiento histórico-sociales y su aprendizaje e incorporación a la configuración intelectual actitudinal de los alumnos, el objetivo didáctico será que los estudiantes sean capaces de establecer las relaciones que se dan entre estos ámbitos, en suma, la puesta en contacto entre el conjunto de conocimientos que determinan los saberes, actitudes, valores y comportamientos, y su transposición y reformulación en cada individuo”* (Prats, 2000, p. 8).

En esta tarea, las ciencias sociales (entendiendo a la historia como una de ellas) son saberes de referencia constitutivos de la DCS y han de comprenderse no tan sólo en el desarrollo que ellas tienen en tanto producción de conocimientos, sino, más fundamentalmente, en los

---

<sup>12</sup> Me refiero a las discusiones clásicas entre la definición de ciencia o ciencias de la educación, de si es más o menos prescriptiva o de carácter teórico-práctico del conocimiento que se genera en educación.

métodos de investigación de esas ciencias, sobre el punto, señala que “...es fundamental que el profesorado conozca las rutinas y la disciplina propia de todas o algunas de las ciencias que debe enseñar. La novedad que puede introducir la didáctica de las ciencias sociales (...) estriba en la interconexión propia que el profesor puede establecer entre las metodologías propias de cada disciplina integrada en el área. Ésta es la interconexión que debe ser objeto de formación y el núcleo sobre el que incide la actividad teórica y práctica, así como la determinación de muchos de sus contenidos” (*ibid*, p. 9).

En otro plano, Prats señala la necesidad de conservar la sustantividad de las disciplinas de referencia de la DCS, oponiéndose a una fusión instrumental de esos saberes en el ámbito escolar, algo muy común a los currícula formulados en la línea de los *social studies* norteamericanos. Dentro de esta línea argumental, señala un conjunto de principios de polivalencia de los contenidos de las ciencias sociales en la enseñanza escolar, éstos son:

- a) Son derivación de postulados específicos de las ciencias sociales.
- b) Son procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados a un tiempo y unas sociedades específicas.
- c) Exigen una tarea fundamental de hermenéutica e interpretación.
- d) Contienen una relación de mutua interdependencia.
- e) Tienen un componente centrífugo: son núcleos temáticos que generan, cada uno de ellos, perspectivas nuevas y problemas ulteriores.
- f) Son arriesgados e introducen riesgo, donde la situación educativa contiene la fragilidad de un orden, constituido por selecciones determinadas.
- g) Tienen un carácter de *sugerencia abierta*, en la cual la formación de los docentes es orientada a la creatividad según el contexto de enseñanza-aprendizaje.
- h) Atienden a la necesidad de la simulación, creando escenarios educativos de copia o simulación de situaciones o comportamien-

tos de investigación de las ciencias sociales, para reproducirlos de modo creativo (cfr. *ibid*, pp. 13-15).

Todo lo anterior gira en torno al deber ser de la DCS; sin embargo deja fuera otras consideraciones necesarias desde el punto de vista de su legitimación científica, es decir, ya no sólo en su delimitación de fronteras, sino que además en su rol de productora de conocimientos. De esto se preocupa en otro trabajo publicado recientemente (Prats, 2001); sus dos grandes preocupaciones en este trabajo son la delimitación del objeto propio de la DCS y la conformación de un repertorio metodológico distintivo en la investigación clasificada como de DCS. En esas preocupaciones subyace un objetivo mayor: determinar el carácter científico del campo de investigación.

Sobre lo primero, señala que aún existe falta de acuerdo acerca de los núcleos conceptuales y los principales problemas sobre los cuales trabajar, algo que se deja ver en lo que hemos expuesto en los apartados anteriores, dada la diversidad de posibilidades de aproximación a la DCS. Sin embargo, creo que parte de la respuesta se encuentra en el trabajo recién comentado del mismo autor (Prats, 2000), aunque, como veremos enseguida, no es la única lectura al tema.

Por otra parte, sobre el repertorio metodológico, Prats sostiene la importancia de este aspecto en relación con la delimitación epistemológica del campo. Para él, existe una concatenación ineludible entre la identificación de un problema de conocimiento, el establecimiento de teorías explicativas específicas y la construcción de metodologías adecuadas para resolver esos problemas (Prats, 2001, p. 247). El juicio que realiza Prats de la situación española tiende más bien a señalar sus deficiencias, pero no en un sentido condenatorio, sino para afirmar lo que falta por hacer. Su propia conclusión, en tanto, indica que la DCS *“debe ubicarse, en primer lugar, como un campo de investigación educativa, situado en la encrucijada de diversas disciplinas sociales entre las que están, por un lado, las que se ocupan tradicionalmente del aprendizaje y de la enseñanza y, por otro, las que se constituyen en la base de los conocimientos que se pretende enseñar”* (*ibid.*, p. 258). Su objetivo, en tanto, sería la

elaboración de teorías explicativas y el desarrollo de estrategias de intervención controlada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una perspectiva distinta, centrada con más fuerza en los procesos de institucionalización de la DCS, es la que nos entrega Joan Pagès (2000b). Un primer planteamiento que nos parece útil resaltar, por lo esclarecedor que resulta, es por qué emergen las didácticas específicas. Según Pagès, el paso de una escuela pensada para un grupo social ilustrado a una escuela de masas genera un cuestionamiento profundo acerca de los desafíos curriculares que debe afrontar la escuela dado el nuevo escenario; es decir, alumnos provenientes de las más diversas capas sociales, con capitales culturales muy disímiles. Se comienza a hablar entonces del fracaso escolar. Una de las múltiples búsquedas de soluciones a este nuevo problema es el estudio de la enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares concretos. En el caso español, las didácticas específicas “no surgen ni de la formación institucionalizada de los maestros, ni de la investigación pedagógica o didáctica existente en la universidad. Surgen de la reflexión y el análisis del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares, surgen de los problemas de la práctica”<sup>13</sup> (Pagès, 2000b, p. 34).

Esto último es muy importante para entender la perspectiva de este autor, quien parte de un concepto de ciencia bastante distinto al de Prats. Más que una lectura de legitimación científica clásica, Pagès resalta el papel práctico que estaría en la esencia constitutiva de la DCS. Es así como señala que “la didáctica de las ciencias sociales como área de conocimientos y la didáctica de las disciplinas que la forman (...) se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar contenidos sociales. Se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e inves-

---

<sup>13</sup> En esto hay una alusión implícita a los Movimientos de Renovación Pedagógica, colectivos de docentes surgidos en la etapa final de la dictadura de Franco.

tiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. Son conocimientos que emergen de la práctica y se dirigen a la práctica” (*ibid*, p. 35).

El carácter práctico de la DCS parece estar más cercano a las posturas que defienden la investigación-acción como modelo de producción de conocimiento sobre el fenómeno educativo. Sin embargo, tampoco es completamente asimilable este modelo a la postura de Pagès, más bien se trata de un opción por entender a las ciencias de la educación en general como ciencias teórico-prácticas, donde el investigador tiene un rol importante, pero que debe huir de posturas netamente prescriptivas sin conocer ni nutrirse de los problemas de la práctica.

Por otra parte, la postura de Pagès señala también una delimitación del campo, restringiéndolo a los problemas de la enseñanza escolar, o al menos a los modos formales y sistemáticos de enseñanza. No son parte de sus preocupaciones los procesos comunicativos de los contenidos de las ciencias sociales fuera de sus contextos de reproducción formalizados, esto significa no considerar el mundo de lo público en general.

Una postura muy distinta es la que nos ofrece Xavier Hernández, quien defiende precisamente lo que Pagès excluye. Hernández (2000) señala que la DCS puede comprenderse de un modo totalmente diferente a lo que la tradición ha conceptualizado como tal y a lo que la discusión universitaria española suele derivar en el momento actual. Distingue así tres enfoques distintos del problema: el paradigma simbiótico, el tecnológico y el autónomo. Su opción va por este último.

Brevemente, cuando Hernández habla del paradigma simbiótico, se refiere a la noción más comúnmente presente en la definición de la DCS. Según este autor, el paradigma simbiótico trabaja sobre una lógica de concreción de la didáctica general, abarcando saberes es-

pecíficos vinculados al currículum escolar<sup>14</sup>. De esta manera, si bien ello ofrece ciertas ventajas, también es cierto que presenta inconvenientes, pues “puede encajonarse dentro de los límites de los sistemas de enseñanza-aprendizaje institucionalizados y en sus niveles de organización (con alguna concesión a la enseñanza no formal), renunciando a la intervención en otros procesos generales de comunicación/transmisión de cultura” (Hernández, 2000, p. 21).

En tanto, el paradigma tecnológico delimita un campo de intervención técnica para la DCS, que “se nutre de normas y reglas derivadas de los saberes científicos implicados, que en última instancia constituyen los aspectos prácticos (contenidos y métodos) de intervención en la actividad docente” (*ibid.*, p. 22). Desde este punto de vista “la DCS no sería más que una intersección tecnológica entre diferentes campos de conocimiento” (*ibid.*, p. 23).

El paradigma autónomo, por último, sería la opción defendida por Hernández<sup>15</sup>, que, según creo, se aproxima más a lo que él define como paradigma tecnológico. Veamos cuál es su definición de DCS: “el objeto de la DCS es analizar, diseñar e investigar acerca de las técnicas de didáctica-divulgación-comunicación y los procesos de comprensión/conocimiento con respecto a la historia, la geografía y la sociedad, y con respecto a los saberes que las ciencias históricas, geográficas y sociales aportan a su conocimiento. La naturaleza del conocimiento de la DCS es básicamente de carácter tecnológico/articulador y se caracteriza por la interacción constante entre los saberes científicos de las disciplinas referentes (geografía, historia...), los saberes científico-tecnológicos de la propia DCS y los saberes científico-tecnológicos de la didáctica general, la psicología cognitiva y las ciencias de la comunicación, y todo ello tiene justificación o aplicación en una práctica” (*ibid.*, p. 24).

---

<sup>14</sup> Una buena discusión sobre este punto se encuentra en Camilloni (1996) y en especial el trabajo de Davini, en el mismo libro.

<sup>15</sup> Impulsada especialmente desde la Universidad de Barcelona, que ha trabajado fuertemente en el ámbito de los museos y el patrimonio cultural en general.

Quizás lo más característico de la postura de Hernández es la importancia que le da al fenómeno comunicativo. En este sentido, la DCS se situaría efectivamente como una disciplina articuladora, que se especializa en el fenómeno de la comunicación de un conjunto de saberes específicos. Sin embargo, esto mismo, tal como está planteado por este autor, lleva a extrañar la presencia de una reflexión sobre el fenómeno educativo, se dé éste en el sistema formal o cualquier otro contexto. Esta es quizás la principal crítica que subyace en los planteamientos de Pagès anteriormente reseñados. Se trataría entonces más de una disciplina de divulgación que de educación.

Las tres posturas reseñadas, más que llevarnos a seguir irreflexivamente su curso posterior, debiera ayudarnos a mirar la situación específica de lo que ocurre en nuestro país con la DCS. Se debe partir de la base de que no existe una comunidad de especialistas en DCS que se pueda asimilar a lo que ocurre en España, por lo mismo, a lo que podemos aspirar es a levantar un discurso que convoque a su formación. Para ello es necesario tener en cuenta, en primer lugar, los beneficios teóricos y prácticos que trae consigo estudiar los contenidos de la enseñanza desde una perspectiva de didácticas específicas. Como se ha dejado ver hasta el momento, el panorama internacional refleja una producción considerable sobre estos temas; sus virtudes me parecen más que atractivas y útiles como para no tomar en cuenta la necesidad de generar sinergias entre los especialistas dedicados a la DCS en el ámbito nacional.

## **5. Palabras finales y reflexiones sobre el contexto local**

La revisión de estos trabajos, publicados recientemente, nos advierte de una discusión que no es necesariamente nuestra, pero que es muy probable que tenga impacto en el corto plazo sobre lo que se hace en esta área de conocimientos en el ámbito local. Nuestra tradición académica está más vinculada a esta discusión que a otras que se puedan dar en otros ámbitos culturales. La tradición europeo continental, especialmente la francesa y la alemana, nos marcó desde

muy temprano en el currículum escolar, en consecuencia, la aparición de asignaturas relacionadas con el saber enseñar estas disciplinas al nivel de la formación de profesores es fruto de esa realidad. Luego, la presencia de esta asignatura en la formación de profesores ha tenido distintas influencias, según las tendencias pedagógicas más influyentes en el país. Sin embargo, esto no ha llevado a la conformación de un grupo de especialistas que madure en una comunidad de investigadores que impulsen la constitución de una disciplina científica, tal como ha estado ocurriendo en algunos países europeos desde la década del 70.

Nuestra situación actual es más bien de dependencia teórica y, en general, los que nos hemos especializado en la DCS somos consumidores/traductores de producciones realizadas en otras latitudes. Sólo en los últimos años hay algunos intentos aislados de algunas facultades de educación por contar con especialistas en el área. Por otra parte, los resultados de investigaciones que se realizan a nivel nacional aún carecen de suficiente difusión entre sus pares, y los encuentros científicos demuestran aún una gran dispersión y falta de profundidad en la reflexión teórica sobre el objeto de la DCS.

Lo que he hecho aquí es intentar una síntesis de lo que serían las distintas formas de aproximarse a la Didáctica de las Ciencias Sociales y de establecer un conjunto de referencias bibliográficas y temáticas que ayuden a gatillar un proceso más largo de discusión. La actual reforma educacional nos desafía a responder a las múltiples demandas que ella ha ido generando, y para ello necesitamos de un conocimiento exhaustivo de los aportes de campos de investigación tales como la DCS. Junto con conocer sus aportes, desde un punto de vista universitario es necesario reflexionar además sobre las posibilidades de producir conocimiento en esta área, más allá de la tradicional postura *metodologista* que la ha caracterizado.

## Referencias bibliográficas

- Angell, Ann V.** (1998). Learning to teach Social Studies: a case study of belief restructuring. *Theory and Research in Social Education*. 26. 4. 509-529.
- Armento, Beverly** (2000). “El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales”. En: Pagès, Joan; Travé, Gabriel y Estepa, Jesús (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Arrondo, Cristina y Sandra Bembo** (comp.) (2001). *La formación docente en el profesorado de Historia*, Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Beitone, Alain y Alain Legardez** (1995). Enseigner les sciences économiques: pour une approche didactique. *Revue Française de Pédagogie*, N° 112, 33-45.
- Benejam, Pilar** (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales, en *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. España: Diada Editora / Universidad de La Rioja.
- Benejam, Pilar y Pagès, Joan** (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, España: Horsori-ICE.
- Blas, P. de; María C. González Muñoz; E. Roca y Ma. J. Serviá** (1996). *Los planes y programas para la enseñanza de la Historia en Iberoamérica en el nivel medio*, Madrid: OEI/Marcial Pons.
- Bolívar Botía, Antonio** (1999). El currículum como un ámbito de estudio. J. M. Escudero (edit.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España: Síntesis Educación, 23-44.
- Bravo Pemjean, Liliana I.** (2000). “Las ideas previas de los futuros profesores de Ciencias Sociales de educación secundaria”. En: Pagès, Joan; Travé, Gabriel y Estepa, Jesús (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones, 425-438.
- Brophy, Jere** (1992). Fifth grade U.S. History. How are teacher arranged to focus on key ideas in depth, en *Theory and Research in Social Education*, 20, 2, 141-155.

- Calaf Masachs, Roser** (1996). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Camilloni, Alicia de; y otras** (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, Cuestiones de Educación.
- Carretero, Mario** (1987). “Perspectivas actuales en la enseñanza de las ciencias sociales: aspectos cognitivos”. Álvarez, Amelia (comp.), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Actas de las 11ª Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid, España: Visor Aprendizaje/MEC.
- Carretero, Mario; J. I. Pozo y M. Asensio** (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, Mario y Limón, Margarita** (1993). “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales”. *Infancia y Aprendizaje*, N° 62-63.
- Chevallard, Yves** (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Correa, Sofía y Eduardo López Bravo** (1999). “Nacionalismo y autoritarismo en la enseñanza de la Historia”. *Contribuciones Científicas y Tecnológicas, Área Ciencias Sociales y Humanidades*, Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Universidad de Santiago de Chile, Año XXVII, 122, 175-192.
- Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline** (1990). *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*, Santiago, Chile: CIDE.
- Cuesta Fernández, Raimundo** (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomarés-Corredor.
- Cuesta Fernández, Raimundo** (1998). *Clío en las aulas*, Madrid: Akal.
- Davini, María Cristina** (1996). “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y de las didácticas especiales”. Camilloni, Alicia de; y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, Cuestiones de Educación.
- Domínguez, Jesús** (1987). “Naturaleza del conocimiento histórico y papel de la historia en el currículum”. Álvarez, Amelia (comp.), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Actas de las 11ª Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid, España: Visor Aprendizaje/MEC.

- Estepa Giménez, Jesús** (1998). "El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales". *Investigación en la escuela*, 35, 43-52.
- Estepa Jiménez, Jesús** (2000). "El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales". Pagès, Joan; Travé, Gabriel y Estepa, Jesús (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones, 313-334.
- Evans, Ronald W.** (1991). "Concepciones del maestro sobre la Historia". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3 y 4, 61-94 (publicación original en *Theory and Research in Social Education*, Summer, 1989, vol. XVII, 3, 210-240).
- Finocchio, Silvia** (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Troquel Educación, Serie Flacso Acción.
- Gibaja, José Carlos y Huguet Santos, Montserrat** (1998). "La historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña". *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 7-26.
- Gil, Purificación y Piñeiro, María Rosario** (1987). "El desarrollo de conceptos de geografía física en la adolescencia". Álvarez, Amelia (comp.), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Actas de las 11ª Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid: Visor Aprendizaje/MEC.
- Goodson, Ivor** (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, España: Pomarés-Corredor.
- Goodson, Ivor** (2000). "Disputas curriculares: estudios ambientales versus geografía". En: *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 117-139.
- Gudmundottir, Sigrun** (1998). "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos". En: Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 52-71.
- Gudmundottir, Sigrun** (1991). Story-maker, story teller: Narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 3, 207-218.
- Guimerà, Carmen y Mario, Carretero** (1991). El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. *Studia Paedagogica*. Universidad de Salamanca, 23, 83-89.

- Hernández, Xavier** (2000). “Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales”. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 19-31.
- Hochstrasser Fickel, Letitia** (2000). “Democracy is messy: exploring the personal theories of a high school Social Studies teacher”. *Theory and Research in Social Education*, 28, 3, 359-390.
- Johnston, Marilyn** (1990). “Teachers’ backgrounds and beliefs: influences on learning to teach in the Social Studies”. *Theory and Research in Social Education*, 18, 3, 207-232.
- Merchán Iglesias, F. Javier** (1998). “El papel del profesorado en la determinación de los contenidos de enseñanza (a propósito del proyecto de decreto de contenidos mínimos para la enseñanza de la historia en la ESO)”. *Investigación en la Escuela*, 34, 25-35.
- Merryfield, Marry M.** (1998). “Pedagogy for global perspectives in educations: studies of teachers’ thinking and practice”. *Theory and Research in Social Education*, 26, 3, 342-379.
- Milson, Andrew J.** (2000). “Social Studies teacher educators’ perceptions of character education”. *Theory and Research in Social Education*, 28, 2, 144-169.
- Moll, C., Luis y Greenberg, James B.** (1993). “Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza”. Moll, C., Luis y Greenberg, James B. *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Ochaitía, Esperanza** (1987). “Conocimiento del espacio y enseñanza de la geografía”. Álvarez, Amelia (comp.), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Actas de las 11ª Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid: Visor Aprendizaje/MEC.
- Ochoa M., Jorge** (1990). *Textos escolares, un saber recortado*. Santiago, Chile. CIDE.
- Oliva, María Angélica** (1998). *En el espacio didáctico de una historia viva*. Santiago, Chile: Universidad Católica Blas Cañas. Serie Investigación.
- Ossenbach, G.** (1999). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo*. Madrid MANES-UNED.

- Pagès, Joan** (1989). “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”. Rodríguez Frutos, Julio (edit.), *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, España: Cuadernos de Pedagogía-Laia.
- Pagès Blanch, Joan** (1993a). “El disseny, el desenvolupament del currículum y el pensament del professor: el cas de l’experimentació del currículum de Ciències Socials del cicle superior d’EGB a Catalunya”. Tesis Doctoral. Facultat de Ciències de l’Educació. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona (microficha).
- Pagès, Joan** (1993b). “Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Infancia y Aprendizaje*. N° 62-63.
- Pagès, Joan** (1994). “La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, Joan** (1996). “Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?”. *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- Pagès, Joan** (1997a). “El tiempo histórico”. Benejam, Pilar y Pagès, Joan (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona, España: Horosori-ICE, 189-208.
- Pagès, Joan** (1997b). “Líneas de investigación en didácticas de las ciencias sociales”. Benejam, Pilar y Pagès, Joan (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona, España: Horosori-ICE, 209-232.
- Pagès, Joan** (1999). “El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones”. AA. VV. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Pagès, Joan** (2000a). “El currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS”. Joan Pagès, Gabriel Travé y Jesús Estepa (eds.) (2000), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Pagès, Joan** (2000b). “La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado”. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 33-44.

- Piaget, Jean** (1946). *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Pontecorvo, Clotilde & Hilda Girardet** (1993). "Arguing and reasoning in understanding historical topics". *Cognition and Instruction*, 11, 3-4, 365-395.
- Popkewitz, Th. S.** (1987). *The formation of the school subjects. The struggle for creating an American Institution*, Philadelphia: Falmer Press.
- Popkewitz, Th. S.** (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Prats, Joaquim** (1998). "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales". *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. s/l: Diada Editora, 9-26.
- Prats, Joaquim** (2000). "Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales". *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 7-17.
- Prats, Joaquim** (2001). "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales". *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Vol. 1. Granada 1, 2 y 3 de febrero: Grupo Editorial Universitario. 245-259.
- Putman, Ralph T. & Hilda Borko** (2000). "What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning". *Educational Research*, 29, 1, 4-15.
- Riekenberg, Michael** (comp.) (1991). *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Institut.
- Risinger C., Frederick** (1993). "The Core Ideas of Lessons from History. Essential Understandings and Historical Perspectives Students Should Acquire". *ERIC Digest*.
- Rouet, Jean François y otros** (1996). "Using Multiple sources of evidence to reason about History". *Journal of Educational Psychology*, 88, 3, 478-493.
- Shulman, Lee** (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-22. (Existe una traducción reciente en *Estudios Públicos*, 83, 2001, 163-196).

- Schwab, Joseph J.** (1973). "Problemas, tópicos y puntos en discusión". Stanley Elam (comp.), *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo, 1-38.
- Schwab, J.** (1978). "Education and the structure of the disciplines". Westbury, I. y Wilkof, N. (eds.), *Science, curriculum and liberal education*. Chicago: University of Chicago Press, 229-272 (publicado originalmente en 1958).
- Thornton, Stephen J.** (1991). "Teacher as Curricular-Instructional gatekeeper in Social Studies". Shaver, J. P. (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan, 237-248.
- Thornton, Stephen J.** (1994). "The social studies near century's end: reconsidering patterns of curriculum and instruction". *Review of Research in Education*, 20, 223-254.
- Thornton, Stephen J.** (2001). "Educating the educators: Rethinking subject matter and methods". *Theory into Practice*, 40, 1, 72-78.
- Trepat, Cristòfol A. y Comes, Pilar** (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Valls, Rafael y Radkau, Verena** (1999). "La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características". *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 89-105.
- Voss, James y Carretero, Mario** (1998). *Learning and reasoning in history*. London-Portland: Woburn Press.
- Wilson, Susan y McDiarmind, G. Williamson** (1996). "Something old, something new: What do social studies teachers need to know?". Frank B. Murray (edit.), *The Teacher Educator's Handbook. Building a knowledge base for the preparation of teacher education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 295-319.