

¿LAS FUENTES DEL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES?

Concha del Palacio Duñabeitia
Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS). Madrid

Sitúo este escrito en el ámbito del ensayo, lo que me facilita el levantamiento de cuestiones y me permite formular hipótesis y juicios sin remitirme explícitamente a autores concretos¹. De ahí que comience con un relato de mi propia experiencia, de la que han surgido cuestiones que considero objetivables y que plantearé a lo largo de la comunicación que presento.

Las preguntas del que llega

Al comenzar mi proceso de formación como didacta en el Área de las Ciencias Sociales –por tanto, en una Didáctica Específica- recuerdo que establecí contacto con algunos de Uds. Me dedicaron tiempo y amablemente se avinieron a ser torpedeados por una batería de preguntas de la siguiente índole:

¿Cuáles son las finalidades de esta disciplina? ¿Y sus procedimientos? ¿Cómo surge, en qué contexto y para responder a qué preguntas? ¿Dónde radican los núcleos de investigación-producción de conocimiento más significativos y en qué temáticas están trabajando? ¿Qué revistas existen, cuáles son los canales de difusión y los foros de contraste y validación para esta área de conocimiento? etc.

Sus respuestas me sometieron, a lo largo de un año, a una dura “tormenta de ideas”, por otro lado altamente estimulan-

te: necesitaba hacerme, lo más rápidamente posible, con los anclajes mentales suficientes para trabajar en el área y me había tomado la libertad de pedirles que me los hiciesen claros, patentes y explícitos. Desde una concepción acumulativa del saber científico, consideré que podía ser más funcional para mí partir de un cierto estado de la cuestión y no comenzar *descubriendo mediterráneos*; necesitaba fijar lo cierto como cierto, y lo dudoso como dudoso.

De forma sucinta les referiré dos conclusiones de esta etapa; la primera, relativa a mis propias búsquedas; la segunda referida al área:

1. En la búsqueda que les he descrito funcionaba un implícito del que aún no me he deshecho, ni sé si debo hacerlo: la idea de que la didáctica de las ciencias sociales es una disciplina, constituida y estructurada al modo en que lo están otras (mi formación básica está hecha en Historia). También operaba otro concepto más englobante: el de una ciencia objetiva y en desarrollo, al modo como la realidad progresa, según Rostov.

2. Me topé con un área de conocimiento en construcción, y con referentes difusos. Según consultase una u otra literatura, la didáctica de las ciencias sociales aparecía referida como disciplina o como “un espacio abierto al debate”, como área de conocimiento o como tecnología, como una cuestión de profesionales con su especificidad o como *algo* sobre lo que cualquier profesor

¹ En la bibliografía final se reseñan algunos de los trabajos revisados, cuya lectura ha dado pie a las reflexiones y tesis que aquí se ofrecen.

de secundaria o bachillerato debía elaborar un corpus coherente –prácticamente *ex nihilo*- como parte de su biografía...

El currículum: la toma de tierra

Inmersa ya de forma contundente en *la nube del no saber* y a punto de que me saltaran todas las clavijas, alguna profesora del IEPS –con más tino y experiencia que yo en estas lides- me sentó en la silla y me puso ante la tarea de fundamentar el diseño curricular del área. En la trayectoria de estudio de este tema es donde han ido tomando cuerpo reflexiones y preguntas concretas; alguna de ellas se las traslado a continuación. Las expreso desde la sospecha de que quizás puedan ser pertinentes para el desarrollo de la didáctica del área, con la intención de reducir ambivalencias y –de rechazo- delimitar y hacer potentes las posibilidades que emergen. Porque sé que no todo vale, pretendo que diriman, al menos de modo tentativo, algunos límites relativos al área. Me insta a hacerlo otra razón: encontrar un foro de colegas avezados que puede actuar como frontón para mis preguntas y como cabal interlocutor para ellas.

Algunas cuestiones significativas

Al revisar la literatura, aparece un nudo de pregunta, producido al cruzar tres cuestiones:

1. El *perfil del profesorado de ciencias sociales*, omnímodo, situado entre la especialidad, hasta ahora dada por las disciplinas tradicionales en el área, y la polivalencia procedente de un listado ingente de demandas/funciones que se descargan sobre él.

2. Las *finalidades que a la educación en ciencias sociales* atribuyen administraciones,

centros educativos, padres/madres de familia y ciudadanía en general. Finalidades que son un *desideratum* y participan de fondos mentales muy diversos, no siempre articulables entre sí, y que oscilan entre las teorías emancipatorias, suscritas con mayor o menor radicalidad (creadoras de una ciudadanía crítica, capaz de interpretar la información, agente de cambio y transformación de la realidad, etc.), y las de corte más pragmático y posibilista, amortiguadoras de los conflictos y reproductoras sin sobresaltos del sistema social vigente (capacitar futuros profesionales competentes, adiestrados en un estudio riguroso y versátil, muy normativizado en cada disciplina, susceptibles de ser fácilmente absorbidos por el mercado de trabajo/paro, etc.)

3. El *estatuto de las ciencias sociales como área de conocimiento en formación*, tironeada todavía entre dos formulaciones polares y ambas problemáticas: construirse como un agregado yuxtapuesto de objetos de estudio y procedimientos provenientes de cada una de las disciplinas referentes, o bien hacerlo desde otros parámetros, tal como los *problemas socialmente relevantes*. La primera opción pudo ser funcional en el arranque a modo de etapa o estadio necesario, pero no suficiente; las propuestas vinculadas a la segunda formulación me parecen todavía poco consistentes, ya sea por excesivamente deudoras de la primera o por moverse en el ámbito de postulados difícilmente validables.

Al hilo de estas tres cuestiones es difícil establecer *cuál pueda ser el estatuto de la Didáctica de las Ciencias Sociales y cuál el perfil del profesional que para ella surge*. Plantear la dificultad, a mi modo de ver, no implica necesariamente optar por dos vías que aparecen con relativa frecuencia en los escritos sobre el tema. Una es negar su viabilidad como disciplina; la otra, hacer de ella una metodología subsidiaria de los problemas del profesorado en el aula.

En un intento de obviar los problemas anteriores, la teoría del currículum -habitualmente referida en los estudios sobre la Reforma- podía aportar fórmulas para salir de la vía muerta en la que me parecía se había situado la didáctica del área. En mi búsqueda, necesitada de alguna certeza, el diseño curricular -en nuestro caso, en el área de las ciencias sociales- se presentaba como ese objeto claro y distinto del objeto científico de otras disciplinas. Hacer diseño curricular exige abordar problemáticas directamente abiertas en el aula (psicología/sociología del aprendizaje, enseñanza de conceptos, principios, valores y procedimientos de un área de conocimiento pendiente de dotarse de su propia epistemología, etc.), pero que no se agotan ahí, al ser relativas a una determinada demanda social (objetivos educativos de las ciencias sociales) generada en un momento y en un contexto dado. A su vez, un diseño curricular o cualquier propuesta de secuencia de contenidos que, por ejemplo, lleve aparejada, difícilmente supera la fase de "experiencia de laboratorio" si no aparece contrastada, corregida y validada por los resultados que arroje su aplicación en el aula. En esta permanente retroalimentación se sitúa el proceso de investigación didáctica, y éstos son sus referentes necesarios. No podemos olvidar -a riesgo de mayores males- que este proceso no es algo retórico y que se produce en el vacío; se opera a través de la mediación inexcusable de un área de conocimiento determinada (las ciencias sociales, en nuestro caso).

(No a) las "fuentes del currículum"

Sin embargo, al trabajar el diseño curricular en el área, lo que se conoce como *fuentes del currículum* se me reveló como un elemento distorsionante que obstaculi-

zaba el proceso iniciado. Consideramos que ésta es una dificultad susceptible de ser subsanada -como se intentará argumentar a continuación- y que no anula, a reserva de otros imponderables, la virtualidad que acabo de atribuir a la teoría del currículum.

Cuando Cesar Coll plantea la cuestión de las fuentes, lo hace a requerimiento de una reflexión certera y que -permítasenos la expresión- "hace diana": "*la complejidad y heterogeneidad de factores que concurren en el Diseño Curricular obliga necesariamente a tomar en consideración de forma simultánea informaciones de origen y naturaleza distintos*" (COLL, 1987, p.33). Convenimos con él en la validez y en la vigente actualidad de esta afirmación, si bien discrepamos de la pertinencia de su respuesta en el actual estado de desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales. En mis revisiones de la literatura, he encontrado que responder a esta afirmación mediante las cuatro fuentes tradicionales del currículum - psicológica, epistemológica, sociológica y pedagógica- y pretender encontrar en ellas la información necesaria para precisar en el diseño curricular de ciencias sociales los objetivos educativos que al área le competen, ha hecho devanar el seso a muchos y sigue produciendo publicaciones que han logrado desviarnos -concienzudamente- del fin propuesto.

La teoría del currículum, trabajada y difundida en España durante la década de los ochenta, cumplió una función estimable al ofrecer un marco en el que los/las didactas de ciencias sociales han podido enriquecer el planteamiento y favorecer la resolución de problemáticas que siempre habían preocupado al profesorado en ejercicio, facilitándoles su elaboración desde una nueva racionalidad: ¿Por qué unos alumnos aprenden y otros no? ¿Cómo se enseñan determinados principios, conceptos o valores? Las

materias escolares ¿se definen como una vulgarización de las disciplinas científicas?... Y un largo etcétera.

La intuición del profesor/a y su experiencia docente en la materia siempre fueron y seguirán siendo factores nada desdeñables para la resolución de los problemas que aparecen en cualquier proceso educativo. Las cuatro fuentes tradicionales del currículum se unieron a esta intuición y experiencia, proporcionando informaciones relevantes para decantar problemas de orden y rango diverso y suministrando apoyos para tratarlos eficazmente. Sin embargo, la investigación que, partiendo de ellas, se produce a lo largo de la última década en las distintas disciplinas escolares y también en el ámbito de las ciencias sociales, empieza a organizar ya un corpus significativo. Por ello, estimamos que es el momento de reclamar autonomía con relación al origen y una capacidad propia para plantear objetos de estudio, procedimientos, etc. que permitan proseguir su desarrollo como una didáctica específica, capaz de afrontar con solvencia los problemas que el profesorado de ciencias sociales sostiene a diario en el aula a la vez que, en relación permanente con el profesor, releva a éste de una tarea de cuyos resultados no puede prescindir, pero que desborda sus funciones y posibilidades reales.

Sin embargo, hay autores que consideran necesaria la pervivencia de lo que hasta aquí hemos venido llamando las *cuatro fuentes tradicionales del currículum* para abordar y resolver los mismos problemas. No tendríamos nada que objetar a esta línea de trabajo, si no fuera porque observamos que este no soltar amarras de la tradición está planteando severas disfunciones y algún que otro callejón sin salida:

- Intenta involucrar a los profesores de ciencias sociales en áreas muy especializadas, como la psicología o la sociología, re-

quiriendo de ellos un tipo de destrezas y saberes expertos pertinentes a los profesionales de estas áreas, y perfectamente superfluos para el profesor de aula.

- Retrae al didacta de su propio ámbito profesional. A éste no le interesan todas las preguntas, que seguramente serán pertinentes para esas especialidades, sino las netamente didácticas. Dependiendo del tipo de problema que decida acometer, el didacta seleccionará las informaciones más oportunas, sea *cual sea* el campo científico que las genere, sin acotación posible *a priori*.

- Como consecuencia de lo anterior, elegir las fuentes tradicionales del currículum como sistema de respuesta a preguntas específicamente didácticas llega a enmascarar y ocultar los reales problemas que les dieron origen y somete la ulterior reflexión a rigideces insoslayables, frecuentemente lucidas para ser impresas, pero impracticables en el aula.

- El abordaje de problemas didácticos desde las fuentes tradicionales del currículum presenta una última dificultad. Plantean, por su pretensión de punto de partida, un tipo de trabajo deductivo; de esta manera las teorías que se proponen procedentes de la epistemología, la psicología, etc. resultan ser "sombreros", modelos a los que de forma apriorística "*se les confiere un valor de explicación previa, automática, aplicable a todos los lugares (...)* Mientras que si fueran devueltos a las aguas cambiantes del tiempo [en nuestro caso, del aula], *su entramado se pondría de manifiesto, porque es sólido y está bien tejido [o no].*" (BRAUDEL, 1974, p.133). Los planteamientos deductivos, en este caso, no solucionan un problema didáctico, situado y contextualizado, y se llegan a convertir para el profesor en una nueva fuente de problema: "*cuando la solución se convierte en problema*".

¿La verdadera fuente?

Ahora bien, si a la hora de trabajar la Didáctica de Ciencias Sociales ponemos en duda como referente necesario las cuatro fuentes tradicionales del currículum por aparecer como un corsé que cumplió su función (mientras no existían en el área *columnas vertebrales*), pero que hoy, en 1999, se nos revela como incómodo y discapacitante porque nos impide desarrollar una *musculatura propia*- ¿No nos quedaremos en el vacío? ¿Adónde mirar? ¿A qué "fuente" remitirnos?

La dificultad que acabo de señalar no me parece insalvable, si somos capaces de romper viejos cordones umbilicales y, desde ahí, descubrir la potencia de otros referentes. Se me ocurre proponer como referente uno que - en el personal proceso de formación que al principio de esta comunicación he descrito- se me ha desvelado como capaz de devolver fuerza a preguntas netamente didácticas y suficientemente rico como para generar respuestas ajustadas teóricamente y eficaces para el profesorado de aula. Me estoy refiriendo a la investigación que en la última década se viene produciendo en la Didáctica de las Ciencias Sociales y a la diversidad de productos que origina en órdenes muy distintos (Prats, 1997; Pagés, 1997).

Si ha de existir una "fuente" que nos ayude a profundizar el conocimiento y la interpretación de los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; a debatir, contrastar y articular su estatuto teórico; y a ofrecer alternativas para la formación y el trabajo del profesor en ejercicio, ésa es -a mi juicio- la propia investigación que en el área se está produciendo.

Si lo que acabo de plantear fuese considerado por la comunidad científica del área (o por el sector de ella aquí presente) como una conclusión válida, no sería poco para mí; me permitiría dar contenido a una de

las condiciones de mi propio *iter* formativo como didacta en el Área de Ciencias Sociales: *fijar lo cierto como cierto, y lo dudoso como dudoso*. ¿Sería pertinente abrir el debate?

BIBLIOGRAFÍA

- ARMENTO, B. J. (1991): Changing conceptions of research on the teaching of Social Studies. En: Shaver, J. P. (De), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of The National Council for the Social Studies*. Macmillan. NY, p 185-196.
- ARÓSTEGUI, J. (1995): *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica. Barcelona.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coords.), (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. ICE UB-Horsori. Barcelona.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coords.), (1997): *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos*. Praxis. Barcelona.
- CALAF, R. (1994): *Didáctica de la Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Oikos-tau. Barcelona.
- CÁRDENAS, Y. y otros, (1991): *Las Ciencias Sociales en la nueva Enseñanza Obligatoria*. Universidad de Murcia. Murcia.
- CARRETERO, M. y POZO, J. Y. (Comps.), (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor. Madrid.
- CARRETERO, M., (1996): *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Visor. Madrid.
- COLL, C., 1987, *Psicología y Currículum*. Laia. Barcelona.
- COMPAIRÉ, J. y otros (Comp.), (1994): *La seqüenciació a l'Àrea de Ciències Socials. VI trobada de seminaris y departaments de geografia, historia y ciències socials d'ensenyament secundari*. ICE UB-ICE-UAB. Barcelona.
- FEDICARIA, (1997): *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales*. Vols. 1. Akal. Madrid.
- FEDICARIA, (1998): *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales*. Vols. 2. Akal. Madrid.
- FIERRO, A., (1994): Diseño y desafíos de la Reforma Educativa Española. *Revista de Educación*, 305, 13-36.

- FLORES, T. y LÁZARO, M. L. de (1991): *Un ejemplo de diseño curricular para el Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Síntesis. Madrid.
- FRIERA, F., (1995): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- GARCÍA, A. L. (Coord), (1997): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- IBER, (1994): *Los procedimientos en Historia*. Monográfico nº 1. Graó. Barcelona.
- MAINER, J., (1991): Historiografía y currículum. *Studia Pedagógica. Revista de Ciencias de la Educación*, 23, 33-41.
- MARRÓN, M. J. y otros (Comps.), (1996): *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UCM-AGE. Madrid.
- MAURI, T., (1990): Currículum y enseñanza. En: Mauri, T. y otros, *El currículum en el centro educativo*, p 9-50. ICE UB-Horsori. Barcelona.
- MEC, (1992): *Proyecto Curricular. Secundaria Obligatoria*. (Cajas Rojas). MEC. Madrid.
- MONCLÚS, A. (Coord.), (1992): *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Editorial Complutense. Madrid.
- PAGÉS, J., (1997): La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Díada Editora. Sevilla, p 49-86.
- POPKEWITZ, T. S., (1991): Social Studies Education and Theory: Science, Knowledge, and History. En: Shaver, J. P. (De), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of The National Council for the Social Studies*. Macmillan. NY, p 27-40.
- PRATS, J., (1997): La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Díada Editora. Sevilla, p 9-28.
- ROZADA, J. M. (1997): *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Akal. Madrid.
- SÁNCHEZ, S., (1995): *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Siglo XXI. Madrid.
- SARUP, M., (1990): El currículum y la reforma educativa. Hacia una nueva política de la Educación. *Revista de Educación*, 291, 193-221.
- SOLÉ, Y., (1990): Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. En: Mauri, T. y otros, *El currículum en el centro educativo*, p 51-90. ICE UB-Horsori. Barcelona.
- SOUTO, X. M., (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal. Barcelona.
- TORRE, S. de la, y MALLART, J., (1991): Estilos cognitivos y currículum. Un modelo de análisis para mejorar la Instrucción. *Bordón*, 43 (1), 39-54.
- TORRES, R. M., (1998): Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. *XIII Semana Monográfica: Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Fundación Santillana. Madrid. Policopiado.
- VERA, J. R. de, TONDA, E. M. y MARRÓN, M. J. (Eds.), (1998): *Educación y Geografía. IV Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Universidad de Alicante-AGE. Alicante
- VV.AA., (1993): *Propuestas de Secuencia. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. MEC-Escuela Española. Madrid.