



¿ENSEÑAMOS ESTUDIOS SOCIALES O HISTORIA? ARE WE TEACHING SOCIAL SCIENCE OR HISTORY?

Edgar Solano Muñoz¹

Resumen: Los Estudios Sociales se diseñaron en la década de los años 50 del siglo XX, como un instrumento para difundir entre las nuevas generaciones de costarricenses, los valores y aspiraciones del proyecto político que gestó la fundación de la II República. Los "nuevos consensos sociales" surgidos entorno al proyecto social-demócrata, se apoyaron en el poderoso instrumento de la educación para ser difundidos entre la sociedad costarricense. Surge así un componente del currículo oficial que hasta entonces no existía: "La Enseñanza de los Estudios Sociales". Empero, el devenir histórico de nuestro país y el mismo desarrollo de la disciplina histórica, han generado múltiples cuestionamientos a las visiones del pasado que todavía se reproducen en las aulas de nuestras escuelas y colegios.

Este artículo presenta una propuesta alternativa de enseñanza de la Historia sobre la base de la responsabilidad social de la enseñanza y el aprendizaje. Por tal razón, partimos del principio de que en el espacio social del aprendizaje se materializan relaciones sociales mediatizadas por la necesidad de conocer el pasado para comprender el presente. El concepto de didáctica aquí planteado, tiene que ver con la necesidad de que la enseñanza de la Historia en nuestro país evolucione hacia objetivos encaminados al desarrollo de la conciencia, el razonamiento de la realidad desde las herramientas que provee la Historia, el trabajo colectivo, el uso de recursos didácticos adecuados y la validación del aprendizaje en un campo o entorno social concreto, de ahí su carácter vivencial.

Palabras clave: HISTORIA/ ESTUDIOS SOCIALES/ EDUCACIÓN PRIMARIA/ EDUCACIÓN SECUNDARIA/ DIDÁCTICA DE LA HISTORIA/ USOS DEL PASADO

Abstract: The Social Studies were designed in the decade of the years 50 of the XX century, as an instrument to diffuse among the new generations of Costa Rican, the values and aspirations of the political project that it gestated the foundation of the II Republic. The new consents social arisen environment to the social-democratic project, leaned on in the powerful instrument of the education to be diffused among the Costa Rican society. It arises this way a component of the official curriculum that until then it didn't exist: "The Teaching of the Social Studies." But, becoming historical of our country and the same development of the historical discipline, they have generated multiple questions to the visions of the past that still reproduce in the classrooms of our schools.

This article presents an alternative proposal of teaching of the History on the base of the social responsibility of the teaching and the learning. For such a reason, we portion of the principle that in the social space of the learning relationships social are materialized by the necessity of knowing the past to understand the present. The didactics concept here outlined, it has to do with the necessity that the teaching of the History in our country evolves toward objectives guided to the development of the conscience, the reasoning of the reality from the tools that it provides the History, the collective work, the use of appropriate didactic resources and the validation of the learning in a field or concrete social environment.

Key words: HISTORY/ SOCIAL STUDIES/ PRIMARY EDUCATION/ SECONDARY EDUCATION/ DIDACTIC OF THE HISTORY/ USES OF THE PAST

¹ Magíster Scientae en Ciencias Sociales con mención en Integración Regional; Licenciado en Historia, ambos títulos de la Universidad Nacional, Costa Rica. Historiador. Costarricense., ingresó al doctorado en Historia de la Universidad de Costa Rica. En la actualidad se encuentra realizando su tesis doctoral en Historia sobre el tema de "El concepto de comunidad política en los proyectos de integración regional en Centroamérica. 1906-1997". Su campo de especialización es el desarrollo de estudios sobre integración regional centroamericana, historia política regional y enseñanza de la Historia.

Correo electrónico: edgar_solano@costarricense.cr solano.edgar@gmail.com

Artículo recibido: 28 de junio, 2006

Aprobado: 29 de agosto, 2006

Introducción

Si en el campo social del aprendizaje (salón de clase) estamos discutiendo con nuestros estudiantes las razones o motivos que llevaron a la decadencia de las ciudades mayas del sur y centro de Guatemala, y llegamos a la conclusión de que pudo haber sido debido entre otras causas, a la crisis económica y el aumento demográfico, la irrupción de una cultura muy beligerante proveniente del sur de México, el agotamiento de las tierras y la erupción del volcán Ilopángo, estamos provocando un aprendizaje de Historia o de Estudios Sociales? La respuesta parece muy sencilla, estamos enseñando historia. Pero, si esa acción la enmarcamos dentro de una secuencia de aprendizaje y la colocamos ya sea en la enseñanza primaria o secundaria, entonces estamos hablando de una lección de Estudios Sociales. Con todo y eso, también es posible hablar de procesos didácticos asociados a la enseñanza de la historia.

La Enseñanza de los Estudios Sociales surge en Costa Rica durante la década de los años 50 del siglo XX. Para aquel entonces, significó un excelente artificio socio-político para transmitir mediante el sistema educativo los principios y aspiraciones del modelo político y material de la recién fundada segunda república. En los años que le antecedieron, únicamente existía lo que se denominaba enseñanza de la Historia y la Geografía. Desde entonces y hasta nuestros días, la Enseñanza de los Estudios Sociales es considerada como una materia en la cual confluyen diversas especialidades de las ciencias sociales, a saber: antropología, psicología, sociología, economía, geografía, historia y por supuesto la pedagogía. Sin embargo, el contexto socio-político de nuestro país ha variado, los estudiantes se quejan del énfasis en los contenidos memorísticos, buena parte de las versiones históricas de nuestro pasado están en tela de duda, y el escepticismo cunde respecto a los valores tradicionales de los costarricenses.

Ante este panorama, nos proponemos desarrollar en este artículo, un conjunto de reflexiones sobre los elementos que confluyen en la enseñanza de la Historia en el ámbito de la formación de formadores y en general en el ámbito escolar. Creemos que puede mejorar cualitativamente la labor del personal docente de Estudios Sociales, tanto de primaria como de secundaria. Consideramos poco pertinente u oportuno discutir sobre el objeto de estudio de los Estudios Sociales. Ya otros investigadores han hecho su aporte en este sentido (Herrera y Soto, 1998).

El eje de nuestras reflexiones, gira entorno a los elementos que interactúan en la formación de formadores en un contexto de cambio socio-político y económico como el que encara nuestro país. El artículo se enmarca dentro de la enseñanza de la Historia y

fundamentalmente en la didáctica que le debe acompañar. Consideramos que el personal docente de Estudios Sociales, maneja no menos de un 70% de contenidos relacionados con Historia, por ello es fundamental que conozcan y dominen los principios básicos de la didáctica de la Historia. Esta es la razón por la cual, a lo largo del texto, se hace constante alusión a los docentes de una y otra especialidad.

El ensayo explica en primer lugar, la formación del personal docente ante un contexto de cambios culturales, sociales, políticos y económicos acelerados. Luego, hacemos énfasis en la didáctica de la historia como ciencia social aplicada y, finalmente entramos a analizar lo que consideramos el perfil de salida "deseado" del docente en esta especialidad.

1. La formación de docentes ante un "cambio cultural acelerado".

En la actualidad nos encontramos, en una fase de cambios sociales, políticos y económicos acelerados. El tejido social que surgió a raíz de las transformaciones que acompañaron a la fundación de la segunda república en 1948, se ha hecho más diverso y complejo. Estamos ante un escenario en el cual, la caducidad de los contratos básicos que regían las relaciones sociales entre los costarricenses, son evidentes. Es una época de gestación de nuevos consensos sobre el futuro del país y de su institucionalidad. Esta transformación estructural tiene efectos en el ámbito de la cultura: usos y costumbres muy arraigadas hasta ahora se debilitan en forma creciente, las normas establecidas y patrones de conducta se modifican con relativa rapidez (Molina y Palmer, 1997).

El cambio cultural acelerado tiene repercusiones en el sistema educativo: las instituciones educativas establecidas se encuentran bajo constante presión social. Nuevas ofertas en el mercado de información (televisión, medios impresos, digitales, educación de adultos y organizaciones privadas) compiten con los contenidos de formación escolarizada. Las ofertas de formación universitaria y escolar son cuestionadas constantemente, por ejemplo, los altos índices de deserción en las universidades y en el III° y IV ciclo de la educación básica, son síntomas claros.

Estructuras y contenidos de aprendizaje que hasta ahora habían sido eficaces en el sostenimiento del discurso sobre la identidad nacional (por ejemplo, las efemérides) ya no son aceptados por los niños y adolescentes, como en décadas anteriores; la relación entre maestro(a) y alumno(a) se ha modificado. En síntesis, podemos decir que las exigencias a la enseñanza escolar - tanto desde la perspectiva pedagógica como desde la disciplina- se han incrementado rápidamente. El personal docente en las escuelas está poco preparado para esos cambios y reaccionan en parte con inseguridad. En la cotidianidad laboral, a menudo,

les queda muy poco tiempo para reflexionar sistemáticamente sobre sus experiencias. En general, los resultados son intentos de explicación limitados a los problemas emergentes.

Desde la perspectiva del campo de la historia, se critica que los estudiantes saben menos que antes, que ya no logran los niveles educativos establecidos. En cuanto a las relaciones sociales, se señala que cada vez con mayor frecuencia los(as) alumnos(as) presentan trastornos de comportamiento. Estos comentarios, que pueden ser correctos en casos individuales, resultan demasiado limitados para los centros educativos como totalidad. Si seguimos elaborando medidas educativas sobre conceptos formativos tradicionales, corremos el riesgo de cosechar más incompreensión entre los jóvenes, respondemos cada vez menos a su legítima necesidad de ofertas formativas útiles y, de este modo, tendremos cada vez menos aceptación entre ellos.

Desde el análisis del 'cambio cultural acelerado', las clases de historia enfrentan nuevas exigencias: necesitamos nuevas formas de aprendizaje que permitan comprender la complejidad de los cambios sociales; necesitamos formas de aprendizaje complejas, es decir, totalizadoras, integradoras y orientadas a procesos. Esas formas de trabajo deben permitir a los(as) estudiantes la adquisición de determinados conocimientos (por ejemplo, la dinámica social de las sociedades en vías de desarrollo, el cambio de las estructuras familiares y de las relaciones sociales), no sólo en un 'nivel cognitivo' como 'saber histórico', sino en situaciones sociales concretas; este saber debe ser útil como competencia social en su vida cotidiana.

Ante esos cambios, también la formación de maestros(as) se enfrenta a nuevos retos. El personal docente del futuro, debe estar preparado para reaccionar con flexibilidad ante los problemas previstos en las diversas situaciones concretas dentro del salón de clases. Para ello, también es necesario que la situación de formación, como estructura compleja de aprendizaje, se desarrolle y permita a los(as) estudiantes ejercitarse en las habilidades didácticas e históricas exigidas.

2. Didáctica de la historia como ciencia social aplicada

En Europa, la didáctica de la historia tomó fuerza como ciencia propia desde finales del siglo XX. Alemania, España y Austria han ido marcando la pauta respecto al desarrollo de la didáctica de la Historia, y en dichos países se encuentran las experiencias más innovadoras en este campo. En el mismo periodo, se ha ido marcando una cierta distancia conceptual respecto al desarrollo de la ciencia histórica, lo que ha dado por resultado el avance de la reflexión y formación teórica de la enseñanza de la historia en los diversos niveles del

sistema educativo. Las posiciones teóricas de los expertos en didáctica de la historia de ninguna manera son homogéneas. Conceptos como "conciencia histórica", "cultura histórica" o "aprendizaje histórico", se vinculan con ideas enteramente distintas acerca del manejo del saber o conocimiento históricos. Sin embargo, el uso y comprensión de manera específica dentro de la didáctica de la historia, hacen que ésta ya no sea comprendida como anexo de la historia. Costa Rica ya registra experiencias en este campo con la salida al mercado de la serie, *Hacia el Siglo XXI*, complejos didácticos editados por el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Preescolar y General Básica (PROMECE) del Ministerio de Educación Pública, así como la Guía para el docente de la misma colección, documentos que fueron desarrollados por investigadores de la Escuela de Historia de la Universidad de Costa Rica, para la población estudiantil de I y II ciclo.

En general, concebimos la tarea de la didáctica en historia, como un mecanismo de inducción de los futuros profesionales de ésta área de conocimiento, en las bases teóricas y prácticas de la dicha especialidad, el manejo de grupos de estudiantes en el espacio social del aprendizaje, la aproximación a los procesos de aprendizaje complejos y la incorporación a la práctica profesional, de los nuevos conocimientos históricos. Junto a ello, se considera fundamental, la ampliación y profundización de las competencias requeridas por la especialidad que faciliten el aumento de habilidades en la didáctica de la historia y habilidades prácticas de la profesión.

A nuestro modo de ver, con el desarrollo de la didáctica de la Historia como una ciencia autónoma o al menos como una disciplina auxiliar de la Historia, su función prioritaria ya no será traducir o "en lenguaje cotidiano", *bajar resultados de la investigación histórica para el uso escolar*, con el fin de asegurar una simple transferencia de éstos. Sino más bien, generar una tarea educativa de formación política, crítica y comunicativa. Actualmente, la didáctica de la historia se entiende como una ciencia que, en relación con la situación actual, pretende formular conocimientos relevantes del pasado (de un campo o problema concreto, de una región, de una organización social, de un sistema político o de una cultura) e intentar transmitir dicho 'saber histórico' de tal modo que pueda ser transformado en *habilidades sociales* por las jóvenes generaciones.

No siempre va a coincidir la didáctica de la historia así comprendida, con las posiciones o tendencias dominantes en la investigación histórica. La didáctica de la historia, asume aquí una posición crítica social: procura ofrecer una gama de reflexiones sobre los problemas

sociales del momento, que pueden ser repensados desde su devenir.² Es por ello que entendemos a la didáctica de la historia como una ciencia social aplicada. Por ello, es posible que las preguntas básicas que han de orientar la enseñanza de la historia en nuestras escuelas y colegios consistirán en:

- ¿Qué manejo del pasado en las clases de historia nos parece necesario y apropiado para las jóvenes generaciones ante el desarrollo socio-político actual?
- ¿Qué métodos históricos son apropiados para reconstruir el pasado cultural, social, económico y político, y su desarrollo?
- ¿Qué información es necesaria para construir una comprensión histórica relevante para el desarrollo socio-político y económico actual?

Para nosotros, éstas son las preguntas básicas de la didáctica de la historia que deben ser aclaradas en cada uno de los espacios concretos de enseñanza. También, en la formación didáctica de los(as) estudiantes tratan de plantear esas preguntas. Sin embargo, el reverso de nuestra reflexión, nos lleva al campo de la formación de los formadores. De ahí, que es importante entrar al análisis del futuro perfil profesional los (as) docentes de historia. Por ello, nos preguntamos qué exigencias van a ser planteadas a los(as) maestros(as) de historia en el futuro, para qué futuro debemos formarlos.

3. El perfil demandado de los docentes de historia

Dentro del perfil de los planes de estudio en las Facultades de Educación de las universidades públicas de nuestro país, se encuentra desarrollar en sus estudiantes perfil polifuncional, con la finalidad de que estos puedan abrirse opciones laborales más allá de la docencia. Esta quizá es una de las áreas menos desarrolladas por los nuevos docentes. La premura por insertarse en el mercado laboral les lleva a optar lo más pronto posible por la docencia. El desarrollo de la investigación educativa, la producción de materiales didácticos y en general el apoyo logístico para el desarrollo educativo e institucional ha quedado relegado en nuestro país. Esto sucede no solo en el campo de la enseñanza de la Historia, sino con casi todas las especialidades que forman parte del currículo nacional. A esta conclusión llegamos después de comparar los planes de estudio, perfiles de salida y entrada,

² En España también hay una cantidad importante de revistas especializadas en este campo, por ejemplo de la Universidad de Barcelona tenemos: Revista de Investigación en las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia Revista de la Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Investigación en la Escuela y otras más.

de la carrera de Bachillerato en la Educación con concentración en I y II ciclo, tanto de la Universidad de Costa Rica como de la Universidad Nacional.³

Como se expresó antes, las exigencias a la docencia han crecido de manera significativa durante los últimos años, sobre todo en el aspecto pedagógico-didáctico. Por ello, nuestra formación tiende a una profesionalización de la docencia cada vez más intensa. Sin embargo, en la definición del perfil de salida de nuestros docentes, se logra constatar un escaso desarrollo de habilidades para la autorreflexión, el análisis de los diversos usos del pasado con fines políticos u otros, así como en el desarrollo de destrezas comunicativas y de organización. En vista del actual desarrollo social y escolar, parece especialmente prioritario el fortalecimiento de la disposición a la cooperación y la capacidad de trabajo en equipo de los futuros docentes. Actualmente en todas las ramas del saber universitario, existe mucha presión por parte de la sociedad, porque estas ofrezcan respuestas al rápido cambio de las estructuras de nuestra sociedad con el desarrollo de nuevos perfiles profesionales. Sin embargo, si se pregunta por el nuevo perfil profesional del formador de formadores puede constatararse con asombro que éste aún no se define claramente.

En este sentido, la formación de docentes en nuestras universidades públicas, necesita urgentemente una definición clara y obligatoria de objetivos con base en los cuales puedan establecerse conceptos de formación concretos. Por ello, para la formación didáctica en historia, hemos definido un perfil tentativo basándonos en bibliografía especializada reciente, que se ocupa de establecer criterios para la formación de educadores, así como del material disponible sobre análisis y pronósticos del desarrollo de las escuelas. Un estudio que aporta elementos relevantes para comprender de manera significativa este problema en un entorno rural y urbano de manera comparada es el de Oscar Villafuerte, Rigoberto Miranda y Hazel Rodríguez (2004). Partimos de las habilidades que los docentes tienen que adquirir tanto en los contenidos de historia como en el terreno didáctico-pedagógico, para estar en condiciones de actuar en las clases de historia con claridad pedagógica. Desde nuestra óptica, el perfil demandado a los futuros docentes de historia incluye calificaciones en los siguientes ámbitos:

³ La versión completa de los planes de estudio se encuentran en: www.una.ac.cr/educologia y en www.cea.ucr.ac.cr/planes. Similar situación se presenta en los planes de estudio para docentes de tercer ciclo y educación diversificada.

1. Alta competencia profesional

Aquí, entre otros aspectos, se considera la flexibilidad en el manejo de los conocimientos de la disciplina, tanto en el contenido como en el método; la capacidad de establecer, más allá de los límites de la misma, las relaciones de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales en un periodo histórico determinado; pensamiento y desempeño del trabajo más allá de los límites de la especialidad; habilidad para realizar una selección de los contenidos orientada al presente, así como para una elección y desarrollo de temas históricos de manera crítica, cuestionadora.

2. Competencia didáctica diferenciada en cuatro niveles:

a) *Capacidad para la autorreflexión*. Entendemos aquí la capacidad de asumir papeles de manera diferenciada y de tomar distancia de los mismos en el momento de la enseñanza; el manejo transparente del poder (institucional), el manejo adecuado de conflictos; la capacidad de reconocer la transferencia por parte de los estudiantes y de separarla de su propia contra-transferencia y, en la medida de lo posible, de interpretar esta última en función de lo sucedido durante la clase (Devereux, 1984, p. 17).

b) *Habilidades sociales y comunicativas*. En el manejo del campo social de aprendizaje (salón de clase): pensamiento y trabajo orientado a procesos, capacidad para desarrollar y realizar procesos de aprendizaje orientados a la experiencia; capacidad de manejo, análisis y reflexión de los procesos grupales.

c) *Competencia para la planeación y para la creación*. Conocimientos básicos de teorías de aprendizaje y desarrollo psicológico así como de los nuevos recursos didácticos, especialmente en su relevancia para las clases de historia; amplia experiencia en el manejo de diferentes técnicas de trabajo según su pertinencia (por ejemplo, exposición, trabajo grupal, juegos de rol, trabajo en proyectos), así como de otros recursos didácticos.

d) *Habilidades analíticas y de organización*. En el trato con colegas, autoridades y padres de familia: poseer habilidades analíticas para apreciar adecuadamente las posibilidades de cooperación relevantes; capacidad para organizar y realizar acciones y proyectos, y conjuntos que trasciendan el ámbito de la disciplina.

Según lo anterior, necesitamos docentes que no sólo comprendan y desarrollen el contenido de un determinado tema histórico, sino que lo puedan transmitir en relación con la dinámica social del campo de aprendizaje. En la elección de sus formas de enseñanza, en general, los docentes tendrían que ser capaces de manejar, de manera flexible y pedagógicamente consciente, las condiciones sociales, de conocimiento y de edad del

grupo, es decir, la realidad escolar. En nuestro país, constatamos cada vez más el crecimiento de los déficits de formación entre las universidades públicas y otros centros de formación universitaria con los centros educativos de primaria y secundaria. Respecto a ello, se ha erigido una suerte de división del trabajo, pero de hecho corresponde a una estructura defensiva institucional (Mentzos, 1976) las universidades delegan muchos problemas de la enseñanza a las escuelas y colegios. Eso corresponde, hoy como siempre, al reducido prestigio de los 'didácticos' en las universidades, así como a la sub-valoración de los problemas didácticos en la organización universitaria. Por otro lado, en las escuelas, con frecuencia se conforman con una admiración acrítica o aceptación de todo aquello que tenga la etiqueta de científico o en su defecto, se obstinan en un escepticismo, incluso hostilidad, y se conforman con la idea de que en realidad ellos saben mejor lo que verdaderamente significa enseñar.

Con esto, los docentes de historia del futuro, podrán responder a aquellas exigencias que vemos como la tarea central de la materia Historia y en general de las Ciencias Sociales: la historia debe fungir como una ciencia de la cultura; debe ofrecer métodos y teorías que apoyen el análisis y la descripción de los acelerados cambios políticos, económicos, sociales y culturales, sin caer en simplificaciones burdas. Consideramos que una de las tareas centrales de nuestros centros educativos en el futuro estará encaminada a establecer una cultura de la reflexión en la vida cotidiana en los establecimientos de enseñanza.

4. Otro concepto de didáctica

El perfil profesional aquí planteado, nos remite a algunas posiciones centrales que en el campo de la didáctica de la historia podrían dar origen a discusión en el seno de la Universidad de Costa Rica u otras, que tengan dentro de su labor la formación de docentes en el campo de la Historia o Estudios Sociales. Nuestra posición ante la pedagogía general es la siguiente. En la formación de docentes en el campo de la Historia, partimos de un *concepto didáctico amplio*, en el cual un tema (histórico) concreto es elaborado bajo determinados *objetivos* encaminados al desarrollo de la conciencia, con *formas de trabajo* determinadas y *recursos didácticos adecuados* (por ejemplo, fuentes primarias, fotografías, testimonios, entrevistas, casetes y películas) en un *campo social concreto* (campo social del aprendizaje "el salón de clases") y su entorno escolar (Carretero, 1989, p. 24). En nuestro modelo de la "didáctica de la historia orientada a procesos", lo nuevo es el concepto de formación orientado a la experiencia y a la práctica, el trabajo concreto en el campo social

del aprendizaje de la escuela y en especial, la orientación consecuente de nuestro trabajo bajo criterios pedagógico-grupales.

Una lectura cuidadosa de la literatura publicada recientemente en materia de didáctica de la Historia nos permite concluir que la mayoría de los teóricos universitarios han producido materiales para la praxis en las escuelas. Esa descripción nos remite a una relación desarrollada históricamente entre las instituciones formadoras (universidad y escuela), las cuales evidentemente parten de un criterio básico en la didáctica de la historia: quienes investigan en la universidad, desarrollan conceptos teóricos para el personal docente en las escuelas y colegios. Sin embargo, detrás de ese concepto aparentemente razonable de una división del trabajo entre didácticos de la historia y docentes escolares, se esconden graves desventajas sobre las cuales, apenas en tiempos recientes, se está reflexionando. Rusen Jörn (1991), Bodo Borries (1990) y Alois Ecker (1992), han incursionado en esta línea de trabajo.

Al parecer en nuestro país, las estructuras de cooperación entre las dos instituciones de educación (universidad y escuela), no sólo fueron fomentadas mediante su desarrollo histórico sino también obstaculizadas. La relación entre la población docente de las universidades y el de los centros educativos (primaria y secundaria) se comprende casi siempre desde una perspectiva jerárquica y por el contrario, se ha desarrollado poco una relación de trabajo horizontal. Nuestra crítica a la formación docente alejada de la práctica, se refiere no sólo a las reducidas posibilidades de ejercitación docente de los estudiantes, sino a la relación desequilibrada entre teoría y práctica, tanto de la materia como de lo pedagógico en general y también, desgraciadamente de la formación didáctica. Aquí, se presenta la reiterada necesidad de nuevos conceptos para que los estudiantes comprendan la relevancia y el alcance de ciertos contenidos de aprendizaje. Para los estudios de historia necesitamos especialmente una mayor inclusión de formas de aprendizaje orientadas más hacia la experiencia, los procesos y lo social.

Esas barreras institucionales del trabajo conjunto han sido poco consideradas hasta ahora por la comunidad de docentes e investigadores de didáctica de la historia en las universidades. Dicha población profesional, con sus exigencias de desarrollo teórico para las escuelas y colegios, han caído en el peligro de utilizar o de copiar irreflexivamente esas viejas estructuras y, con ello, de establecer una nueva relación clientelar entre universidades y centros educativos, en la cual los docentes simplemente fungen (o deben fungir) como consumidores(as) de esas teorías. Han desarrollado la mayor parte de sus conceptos teóricos sin haber asegurado suficientemente la aprobación del personal docente en los

centros educativos, o en su defecto, sin haber confrontado sus desarrollos teóricos con la práctica escolar. Comparativamente hubo, y hay hasta ahora, poca cooperación comprometida entre científicos(as) en las universidades y los docentes de nuestros centros educativos. La didáctica de la historia ha descuidado con ello un aspecto que representa un problema fundamental de las ciencias sociales modernas: construir y mantener una relación equilibrada entre teoría y praxis.

5. El desarrollo del currículo didáctico de la historia

El desequilibrio entre teoría y praxis se refleja en la formación docente universitaria. Los estudios universitarios aún se conciben, en gran medida, como estudios profesionales en algún campo del conocimiento. En la fase final de su formación los futuros docentes de Estudios Sociales, reciben una formación práctica en los centros educativos mediante las llamadas "prácticas dirigidas", a lo largo de un semestre. Hasta principios de los noventa había, en los cuatro años y de formación universitaria en la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales, sólo una materia especial de didáctica, (generalmente se le denomina *Didáctica de los Estudios Sociales*) aunque es probable que otros cursos del área de educación también hagan énfasis en algunos conocimientos propios de la didáctica de la historia. Una comparación de los planes de estudio entre la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional, nos muestra que en la primera se ofrece solamente dos cursos de *Didáctica de los Estudios Sociales*, con un valor de 3 créditos cada materia, por su parte en la UNA se ofrecen tres cursos de Didáctica de los Estudios Sociales con 3 créditos. Paralelamente, cualquier estudiante podrá asistir durante un par de semanas a alguna escuela a observar, pero sin impartir clases. La formación didáctica era prácticamente inexistente, pues incluso los llamados cursos de pedagogía general se desarrollaban sin ninguna vinculación sustantiva con la práctica.

En nuestra opinión, la *praxis* no es ya en sí misma un bien valioso. Ésta exige, especialmente en la situación de formación, una reflexión continua: los estudiantes deben tener la posibilidad de probar, en un contexto protegido y de atención, cuáles formas de impartir clases les resultan adecuadas y cuáles no. Deben tener la posibilidad de ejercitar el manejo de los más variados temas históricos con diversas técnicas de trabajo, con diferentes recursos didácticos, y también en distintos contextos sociales; pero esa experiencia práctica siempre tiene que vincularse con una reflexión sobre la misma. La experiencia tiene que ser evaluada, sistematizada y llevada hacia la formación de teorías. Detrás de esa exigencia se encuentra el supuesto de que la formación escolar y universitaria, con frecuencia, todavía se

basa en formas de aprendizaje ritualizadas, las cuales más que fomentar, impiden el desarrollo de procesos de conocimiento y razonamientos que tomen en cuenta contextos complejos. Una formación orientada hacia el futuro, requiere formas de enseñanza coordinadas, integradoras, orientadas a procesos que permitan la vinculación entre "conocimiento" y "razonamiento", entre "contenido" y "proceso social". Requiere formas de enseñanza que permitan devenir efectivamente en "competencia social" concreta, y dejar de considerarlos como conocimientos especializados aislados y "materia muerta". Los cursos orientados al conocimiento susceptible de examinación corresponden en su función social, más a rituales de iniciación que a la formación reflexiva de competencias sociales, como bien lo ejemplifican en sus trabajos Mario Erdheim (1982) y Meter Fürstenau (1978).

Durante el desarrollo teórico del modelo de formación en didáctica nos confrontamos con un problema de gran magnitud: la pedagogía tradicional nos proporcionaba un apoyo mínimo para nuestros objetivos. Todos los clásicos de la teoría pedagógica parten del "modelo de dos personas" aquí el maestro y allá el alumno. En realidad es un hecho innegable, el que las clases en la universidad y en la escuela, por lo menos desde hace 75 años en Costa Rica, se realizan en grandes grupos. El docente está prácticamente siempre frente a un grupo de alumnos. Por esto, en la elaboración de de una propuesta alternativa en la enseñanza de la didáctica aplicada al campo de la Historia es conveniente recurrir a conocimientos de los campos de la dinámica de grupos, pedagogía grupal, psicología social y el desarrollo de las organizaciones. Por ejemplo, las aportaciones de Baron, J. y Sternberg, R. (1987); Carretero, M. y Limón, M. (1994); Hallden, O. (1986) y Carretero, M. y Asencio, M. (1989).

El propósito de la enseñanza que se deriva de esta postura didáctica, es el de fomentar el desarrollo de una comprensión científico-social de la pedagogía. El punto de vista central de este abordaje consiste en el reconocimiento de la "enseñanza" y del "campo social del aprendizaje" como una estructura social independiente. En la práctica, esto significa que cada acción, cuyo objetivo sea la ampliación de la autogestión de los estudiantes, sólo puede tener éxito si el proceso de formación mismo es considerado, organizado y manejado como una estructura social independiente. Esta conceptualización comprende el reconocimiento de la dinámica de las relaciones sociales entre los participantes dentro del campo social del aprendizaje, o salón de clase, como parte del proceso de formación, y como tal son reflexionadas para los subsecuentes procesos de aprendizaje. Por lo tanto, los resultados de esa reflexión deben ser integrados en la planeación del trabajo subsecuente y, considerado en la organización de los siguientes momentos del proceso de aprendizaje.

En relación con la didáctica de la historia, esta perspectiva significa ver y administrar siempre el aprendizaje como una estructura social independiente. Sólo cuando la misma organización del aprendizaje se maneja en forma dinámica puede tener éxito un proceso de aprendizaje que pretenda proporcionar a los participantes un entendimiento de procesos históricos. ¡Hasta ahora este concepto no ha sido aprovechado, ni en la formación de historiadores en las universidades ni en las clases de Estudios Sociales en nuestros centros educativos! Para la historia social resulta especialmente válido que uno de los puntos de vista centrales de la materia sea, que las estructuras sociales cambian y son modificables, entonces también el campo de aprendizaje mismo, como estructura social independiente, tiene que ser administrado de tal forma que permanezca modificable para todos los educandos.

El hacer visible el cambio histórico en determinados temas sólo puede tener éxito cuando, en forma paralela a la elaboración de contenidos, se toman en cuenta los procesos sociales ocurridos durante las clases, (entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y estudiantes) se reflexionan en relación con los temas correspondientes y son integrados, además, en el subsecuente proceso de aprendizaje. Cada malentendido, a "nivel de las relaciones sociales" en el espacio social del aprendizaje, genera bloqueos en la comprensión de los contenidos y en general de la visión de la historia. Contrariamente, resulta válido que cada desacuerdo o aspecto no comprendido, (una tesis por lo demás plausible en sí) en el nivel temático permite sospechar que entre los participantes subsisten conflictos sociales (latentes) que no han sido solucionados. Por consiguiente, concebimos el "aprendizaje", particularmente el "aprendizaje histórico", ante todo como un proceso social. (Alonso, 1988; Castañeda, 1982; Valls, 1989).

Esta forma de concebir el aprendizaje orientado por la experiencia, parte del supuesto de que los estudiantes en relación con las clases de historia, poseen un bagaje de conocimiento proveniente de su vida cotidiana. Por ello, es de vital importancia en este campo de la enseñanza, ofrecer al estudiante la posibilidad de reflexionar en torno a sus experiencias como educandos. Esto se hace, por ejemplo, en la forma de juegos de rol, donde los estudiantes actúan reproduciendo situaciones concretas de sus clases de historia para luego elaborarlas en forma sistemática. En la elaboración de dichos juegos de rol se atiende, en primera instancia, el hecho de que ocupaciones afectivas muy difusas en los recuerdos del escolar o el colegial, con frecuencia, son descritas diferenciadamente. En una elaboración ulterior, se analiza la situación escolar actuada desde diferentes puntos de vista (perspectiva estudiante-maestro, dinámica social del grupo, relación con el tema), al tiempo

que se discute su relevancia para el futuro trabajo en la docencia. Por ello, en este caso, no consideramos el proceso de aprendizaje como "auto-tortura" cuasi natural y necesaria, (tal y como lo ven los estudiantes al referirse a los Estudios Sociales y la Historia) siempre relacionada con una autoridad de quien reciben sus objetivos, sino como una forma de curiosidad por las posibilidades de conocimiento específicas del tema, relacionada con el interés de compartir dicho conocimiento con otras personas y de participar del nuevo saber obtenido en el proceso de conocimiento.

Derivado del ejemplo anterior, queda claro que esta perspectiva de la enseñanza de la Historia desarrolla la teoría del trabajo concreto con los estudiantes. De tal manera que existe una correspondencia con su estado de conocimiento y experiencias, ya que cada quien trae consigo una idea propia de las clases de historia. Para lograr el máximo nivel de aprendizaje, hemos de procurar desarrollar en nuestros cursos de formación docente, por lo menos una parte de las vivencias que se requieren para el desarrollo de nuestros estudiantes. Adicionalmente, establecemos en ese nivel de nuestro trabajo de formación, la relación con el tema general: la reflexión sobre el pasado, que se evidenciará, en un periodo de la historia de vida de los estudiantes, a saber, la de su propia historia como alumnos. Con el abordaje orientado a la experiencia, podemos ilustrar a los estudiantes de manera ejemplar que la Historia, siempre es hecha, experimentada, vivida, sufrida pero también modificada por personas. Así, los estudiantes experimentan que ellos mismos tienen "historia", es decir, que ellos mismos - consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente - forman parte de los procesos históricos.

Consideramos que el análisis del pasado y sus implicaciones sobre el presente, son la plataforma desde la cual el futuro docente de historia se puede lanzar sobre el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje; de ahí que es imprescindible que pongamos a su disposición, métodos y teorías que les permitan manejar el análisis del pasado en el espacio social del aprendizaje, basado en la relación presente-pasado-presente. Esta postura, ha sido ampliamente defendida por Mario Carretero (1989), quien señala que la enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente. Además de lo anterior, es posible cumplir un objetivo adicional; la actualización en las tareas de la investigación histórica, durante su formación didáctica.

Complementariamente, en función del desarrollo de su capacidad de auto-reflexión y de su pasado escolar, se constituyen en objeto de investigación histórica, –por ejemplo, tenemos el reciente auge que toman los Estudios Sociales de la Ciencia-. Ahora bien, en el

nivel individual de la formación, intentamos limitarnos a aquellos contenidos definidos como objeto de nuestra formación: la identidad profesional del personal docente en el campo de la Historia y de los Estudios Sociales. Con ello convertimos –tal y como señalamos al inicio del este ensayo- los efectos del cambio cultural acelerado, en objeto de reflexión para los docentes universitarios, a la vez que impulsamos como un eje de discusión actual y del futuro, el campo de la didáctica de la Historia.

En síntesis, el desarrollo de la didáctica en la Historia, exige de la población docente un alto nivel de competencias, especialmente en aquellos ámbitos señalados anteriormente como los objetivos de trabajo para los futuros profesionales en este campo. La importancia de la didáctica en las universidades es hoy, reducida. Sin embargo, el desarrollo de nuestros objetivos para la formación de nuevos docentes en ésta área de conocimiento, hace que las cuestiones didácticas aplicadas a la enseñanza de la Historia, así como las importantes transformaciones que se están suscitando en el seno de nuestra sociedad, tengan que ser consideradas con mayor seriedad en la universidad, específicamente en nuestras escuelas de formación docente. Por ello, nos parece indispensable institucionalizar opciones de formación continua en cuestiones didácticas. El desarrollo en nuestro país de un currículo vivificante para la formación de docentes, puede enriquecerse justamente con este tipo de trabajo interdisciplinario. Cada incremento en la coordinación traería consigo una mejora en los contenidos y una armonización didáctica de las ofertas de enseñanza, lo que a su vez repercutiría positivamente en la transmisión de contenidos y en la capacidad de integración social de los cursos. De hecho, con esto se podrá lograr una mejor calidad en la formación universitaria de los profesionales en la enseñanza de la Historia, y ojalá también, una pequeña aportación para una estructura educativa más democrática.

Conclusión

La enseñanza de la Historia es una disciplina en si. En nuestro país, es desarrollada tanto en las universidades como en los centros de enseñanza primaria y media. En primaria y secundaria se reviste del ropaje de la Enseñanza de los Estudios Sociales, en los estudios universitarios adquiere más ramificaciones. La sociedad costarricense de inicios del siglo XXI requiere no solo de una constante aportación de nuevos conocimientos históricos para comprender el presente; sino también del desarrollo de esfuerzos teóricos y aplicados por llevar al espacio social del aprendizaje, la reflexión histórica del presente. Este hecho se ha visto retrazado por que se piensa mucho en los contenidos y en la enseñanza, pero poco se hace en el campo de los aprendizajes. Es ahí, donde el campo de la didáctica de la historia

puede hallar un espacio para su eventual desarrollo. En este sentido, el propósito de la didáctica de la historia tiene que ver más con el quehacer cotidiano del personal docente en los centros educativos y su relación con el estudiantado que con la definición de la disciplina.

La enseñanza de la Historia cumple un papel de primer orden en la construcción y renovación de los elementos constitutivos de la identidad nacional. En cualquier sistema educativo del mundo, la construcción de mecanismos de integración nacional pasa por una constante revisión de la compleja parcela del conocimiento, que es el análisis del pasado. En ella, confluyen la visión de mundo de quien (es) escriben la *Historia Nacional*, las corrientes historiográficas presentes en el desarrollo de la disciplina histórica y, el contexto en el cual se escribe la historia. A ello, debemos añadir, la intencionalidad implícita en el hecho educativo, es decir, para cuáles fines enseñamos historia en nuestro país. Se hace solo como un simple ejercicio de reproducción de datos y contenidos o tiene alguna relación con las transformaciones socio-políticas que se suscitan en el actual contexto nacional. En resumen, lo que se enseña y quien enseña, nunca refleja una acción carente de una opción política o al menos de una expectativa de futuro del conglomerado social en el cual se desenvuelve. En los registros históricos relacionados con la construcción de la identidad nacional, siempre se suscita la oposición/afirmación de determinados grupos sociales.

La enseñanza de la Historia en un contexto de cambios culturales y socio-políticos acelerados como el que presenta Costa Rica, conlleva el modelamiento de cambios actitudinales en el estudiantado. La cantidad de información y los atributos de la misma, condicionan la percepción de los fenómenos sociales elaborados por los estudiantes. El "cómo", versa sobre los métodos didácticos utilizados para conseguir de manera eficaz y adecuada, que los estudiantes consigan entender y darle significado a aquello que se pretende que aprendan. Quizá en la reflexión sobre este punto, hallemos respuestas importantes al porqué nuestros estudiantes de secundaria se cuestionan poco sobre las patologías de nuestra sociedad y al mismo tiempo evidencian un escaso interés en la función social de la Historia.

La didáctica de la Historia como una ciencia social aplicada, supone tomar distancia de las formas tradicionales de enseñanza en este campo, es decir, de aquellas que se sustentan en la repetición y la memorización de datos, fechas, personajes y eventos, y debe trascender hacia formas de enseñanza orientadas al desarrollo de destrezas razonadoras del presente en perspectiva histórica. Esto supone el impulso de habilidades y destrezas para el razonamiento, la formulación de inferencias y la formulación y comprobación de hipótesis asociadas con el conocimiento histórico.

En el fondo del tema de la pertinencia de la didáctica de la Historia, subyace una preocupación por la cual, -en la actualidad- los historiadores (ras) se encuentran ocupados y preocupados, y es lo relativo a la intencionalidad que encierran los programas de estudio de primaria y secundaria, respecto al uso del pasado. ¿Cómo se presenta el pasado reciente de nuestro país y qué efecto causa en la configuración de las expectativas de futuro de nuestros jóvenes? Qué tipo de manejo del pasado debe prevalecer en las lecciones de Historia en nuestros centros educativos. ¿Cuáles son los usos políticos reales y potenciales de la percepción de pasado que se les presenta a nuestros estudiantes? Estas interrogantes marcan derroteros tanto en el ámbito de la investigación histórica como en lo tocante a la enseñanza de la Historia. Consideramos que dichas interrogantes, también han de tener importantes repercusiones o ramificaciones en los centros de formación de formadores (ras).

El concepto de didáctica aquí planteado, tiene que ver con la necesidad de que la enseñanza de la Historia en nuestro país evolucione hacia objetivos encaminados al desarrollo de la conciencia, el razonamiento de la realidad desde las herramientas que provee la Historia, el trabajo colectivo, el uso de recursos didácticos adecuados y la validación del aprendizaje en un campo o entorno social concreto, de ahí su carácter vivencial. Por tal razón, consideramos que el aula no es un espacio en el cual el profesional de esta área, de "entrega" su conocimiento, sino más bien es un espacio social del aprendizaje desde el cual se descubre la importancia de entender el presente desde una lectura crítica y concienzuda del pasado.

La justificación de acciones políticas, sociales y económicas mediante la enseñanza de la Historia es una acción que ha quedado al descubierto desde las mismas aportaciones de Herodoto. Por esta razón, hemos insistido en que el aporte de la enseñanza de la Historia en la sociedad costarricense en una época como la que vivimos, ha de centrarse en cuatro tareas básicas:

1. facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor a través del pasado,
2. preparar a los alumnos para la vida adulta con la finalidad de que vivan el resto de sus vidas acorde a una plena conciencia ciudadana,
3. despertar el interés por el pasado, lo cual supone plantear cuestiones fundamentales sobre el pasado desde el presente, potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad que le concientice en el significado de los valores, costumbres, ideas y demás rasgos de nuestra identidad y,

4. ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común los cual les dará la idea de que a pesar de las tendencias culturales homogenizantes, es posible hablar y valorar nuestra herencia cultural y nuestro patrimonio cultural (Prats y Santacana, 1998).

En el plano estrictamente educativo vemos como el desarrollo de la didáctica de la Historia puede hacer que los estudiantes de primaria y secundaria en nuestro país, se familiaricen con los métodos propios de la disciplina histórica. Reconstruir el pasado en el espacio social del aprendizaje y darle nuevos significados desde el presente incidirá de manera importante en la formación de las jóvenes generaciones de estudiantes. La habilidades para reconstruir el pasado (análisis, inferencia y formulación de hipótesis) pueden ser útiles para que las nuevas generaciones de costarricenses fortalezcan su mundo rico en posibilidades formativas.

Dentro del polémico edificio del conocimiento, la discusión sobre la didáctica de la historia en nuestro país no es un asunto para quien se encuentra ocioso, más bien representa un espacio de trabajo por desarrollar en el cual la agenda de temas y problemas es amplia. En primer lugar subyace la necesidad por establecer y delimitar los campos o senderos propios del área de la didáctica de la historia, posteriormente, urge indagar, sistematizar y validar las metodologías aplicadas para finalmente, construir un campo teórico propio.

Sea como fuere, deberíamos tener presente que, por mucha que sea la fuerza de los políticos, la explicación histórica depende en última instancia de la producción intelectual de los investigadores de la Historia. Los políticos no son quienes escriben habitualmente los libros de historia (Fernández, s.f.). Lo que hagan los historiadores (ras) es de capital importancia para la fabricación del pensamiento histórico con el que los políticos (y los pensadores sociopolíticos) operan en la formulación de sus proyectos sociales de presente y de futuro. La responsabilidad última, está en manos de quienes estamos implicados en el desarrollo las diversas formas de aprendizaje de la Historia; así como de la propia investigación histórica.

Referencias

- Altamira, Rafael. (1997). **La enseñanza de la historia**. Madrid: Akal Editores.
- Alonso, J. (1988). ¿Enseñar a pensar? Sí pero ¿Cómo?. **Cuadernos de Pedagogía**, (164), 52-54. Madrid, España.
- Asencio, M., Carretero, M., y Pozo, J.I. (1989). **La enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid: Aprendizaje, Visor.
- Baron, J. y Sternberg, R. (1987). **Teaching thinking skills: Theory and Practice**. New York: Freeman.
- Benejam, P. y Pagés, J. (1977). **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria**. Barcelona: ICE/Horsori Editores.
- Borries, Bodo. (1990). La crisis y perspectivas de la historia-didáctica. En: **La historia de la enseñanza y aprendizaje** (pp. 5-27). Madrid, España, pp. 5-27.
- Bunge, Mario. (1980). **La investigación científica**. Barcelona: Ariel.
- Carretero, Mario. (1989). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En: **Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia**. Madrid, Visor Editorial
- Carretero, M. y Limón, M. (1994). La comprensión del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación. **Cuadernos de Pedagogía**, (173), 21-45. Madrid, España.
- Castañeda, M. (1982). **Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos**. México: Trillas.
- Devereux, George. (1984). **El método en las ciencias del comportamiento**. México: Editorial Siglo XIX.
- Echeverría, J. (1999). **Filosofía de la ciencia**. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ecker, Alois. (1992). La didáctica de como el proceso social. Las Nuevas maneras en la educación y didáctica para la historia. En: **Contribuciones al conocimiento y la didáctica**, 2/92. pp. 1-23.
- Erdheim, Mario. (1982). **La adolescencia y la cultura del desarrollo en la producción social. Una introducción en el proceso del etno-psicoanálisis**. Frankfurt/M. pp. 217-378.
- Ericksson, Erick. (1981). **Identidad, y la crisis de la juventud**. México: Tauro.
- Fernández, Roberto. (s.f.). **Historiografía y sociedad**. Recuperado el 26 de junio, 2006 de www.ub.es/histodidáctica.com.
- Fürstenau, Meter. (1978). **Psicoanálisis y ciencia social**. Stuttgart. S.E.

- Hallden, O. (1986). Learning History. **Oxford Review of Education**, pp. 10-35.
- Herrera, Mary Jane y Soto, Eddie. (1998). El uso y aprovechamiento de los materiales y recursos didácticos en los Estudios Sociales: un balance sobre la relación teoría y práctica pedagógica. **Perspectivas. Revista de investigación, teoría y didáctica de los Estudios Sociales**, 1 (1), pp. 22-41. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Jörn, Rusen. (1991). La didáctica de la historia hoy. Lo que es, nosotros manejamos y a qué extremo. **La historia de la Enseñanza y Aprendizaje**, (21), pp. 14-19.
- Mentzos, Stavros. (1976). (1986). **Historia y didáctica**. Göttingen: Rohlfes
- Molina, Iván y Palmer, Steven. (1997). **Costa Rica. 1930-1996. Historia de una sociedad**. San José: Editorial Porvenir.
- Pozo y otros. (1992). **Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes**. España: Grupo Editorial Santillana.
- Pozo, J. I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. **Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes** (pp. 19-79). Madrid: Ed. Santillana..
- Prats, J. (1997). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. **Nuevas fronteras de la historia**, (12), pp. 34-50.
- Prats, J. (1977). **La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales**. Sevilla: Díada Editora.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Ciencias Sociales. En **Enciclopedia general de la educación** (Vol. 3, pp. 230-245). Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Pluckrose, H. (1993). **Enseñanza y aprendizaje de la historia**. Madrid, Ediciones Morata.
- Ruiz, P. (1994). El tiempo histórico. En: **Utopías**. Documentos de trabajo. N° 71, Universidad de Valencia. Documento Integro.
- Ruiz, Luisa. (1996). **El saber en el espacio didáctico**. Jaén: Universidad de Jaén
- Rothe, V. (1986). Teoría crítica y didáctica de la historia. **Revista de Educación**, (280), 57-82. Madrid, España.
- Universidad de Costa Rica. Centro de Evaluación Académica. (s.f.). **Planes de Estudio**. Recuperado el 17 de agosto, 2006 de www.cea.ucr.ac.cr/planes.
- Universidad Nacional. División de Educología. (s.f.). **Estructura curricular**. Recuperado el 17 de agosto, 2006 de www.una.ac.cr/educologia.
- Valdeón, J. (s.f.). Enseñar historia. Todavía una tarea importante. En: **IBER. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia**. Madrid, España, pp. 23-55.
- Valdeón, J. (1988). **En defensa de la historia**. Valladolid: Editorial Ámbito.

Valls, E. (1989). Los procedimientos. Su concreción en el área de Historia. **Cuadernos de Pedagogía**, (168), pp. 33-50.

Villafuerte, Oscar, Miranda, Rigoberto y Rodríguez, Hazel. (2004). **Rediseñar materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje significativo de los Estudios Sociales en cuarto grado. Centro Educativo Tejarillos, Alajuelita y Escuela Juntas de Caoba, Santa Cecilia de La Cruz, Guanacaste.** Tesis para optar al grado de Licenciatura en Educación en I y II ciclo. Universidad de Costa Rica, Sede Guanacaste.