

DISCIPLINAS E INTERDISCIPLINARIEDAD: EL ESPACIO RELACIONAL Y POLIVALENTE DE LOS CONTENIDOS DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

en: Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 24. Abril-mayo Junio 2000

Joaquim Prats (Catedrático de la Universidad de Barcelona)

Uno de los déficit para la configuración de una teoría didáctica en nuestra área es la no existencia de una reflexión, suficientemente contrastada, de los contenidos y objetivos generales relacionados con la enseñanza del conjunto de las Ciencias de las Sociales. Es cierto que, en lo que se refiere específicamente a la Historia, la Geografía y, en menor medida, la Historia del Arte, se ha publicado bastante y se han realizado propuestas muy variadas. Pero la mayor parte de estas aportaciones parten, en unos casos, de una visión excesivamente disciplinar. En los últimos años, se han impuesto, en algunos ambientes, otro tipo de perspectiva ligada a una de las corrientes de la psicología cognitiva que han provocado efectos nada útiles para poder realizar una correcta formulación de objetivos y contenidos, al distraer el debate didáctico de la compleja configuración: el tratamiento de todos los aspectos educativos en sentido amplio (pedagógicos, sociológicos y también psicológicos), por un lado y, por otro, los que proceden de la estructura del conocimiento de las ciencias que se pretenden enseñar.

Dada esta situación, hemos pretendido en el presente artículo expresar un conjunto de reflexiones ligadas exclusivamente los contenidos conceptuales de las Ciencias Sociales, siendo consciente que uno de los elementos que merece reflexión es la configuración de los actuales contenidos sociales que, cada vez más, son más difíciles de conocer a través de las clásicas disciplinas académicas.

Una encrucijada conceptual

Interesarse por la Didáctica de las Ciencias Sociales implica introducirse en un tipo de análisis de la realidad educativa de características peculiares. Supone la interrelación de diversos niveles, un conjunto de variables, hipótesis, modelos y teorías de difícil articulación, ya que

proceden de diversas disciplinas académicas, algunas con poca tradición interdisciplinar. Supone un esfuerzo de construcción teórica considerable si tenemos en consideración lo reciente del status universitario del área y la bisoñez que posee el cuerpo de conocimientos teóricos de cierta estabilidad relativos a esta didáctica específica. Todo ello, teniendo en cuenta la evidente proyección práctica del saber, aplicable en innumerables contextos, no solo educativos sino también sociales y culturales.

No se puede separar la Didáctica de las Ciencias Sociales como ámbito de conocimiento científico, de la Didáctica de las Ciencias Sociales como ámbito de actividades de enseñanza/aprendizaje, y su correspondiente plasmación en materia académica. Cuando se definen y explicitan previamente la naturaleza y funciones del área como espacio de conocimiento, su configuración resulta más comprensible. Se trata de trasladar lo que consideramos que son los objetivos fundamentales del área como ámbito de estudio a objetivos didácticos.

Dicho de otro modo, 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 y 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 saberes, actitudes, valores y comportamientos, y su transposición y reformulación en cada individuo. Si en su objeto de estudio aparecen distintos niveles de concreción, su plasmación práctica tendrá, entre sus objetivos, el conocimiento de esos niveles y las relaciones que se establecen entre ellos, etc. Por esta razón, al diseñar los diferentes ámbitos de aprendizaje, tendremos que determinar qué objetivos son posibles.

La Didáctica de las Ciencias Sociales es por excelencia un lugar de interacciones, una realidad cruzada de múltiples dimensiones. Exige poner constantemente en práctica la capacidad para analizar, planificar, crear, evaluar, comunicar, etc, en definitiva, relacionar elementos y ámbitos para conseguir ofrecer instrumentos eficaces, generar dinámicas creativas e interesantes para los alumnos, y conseguir aprendizajes pertinentes y significativos. Todo ello conforma un espacio de reflexión que se sitúa en una encrucijada conceptual. Por ello, es un paso previo a la

construcción de cualquier marco teórico, la reflexión y la clarificación sobre lo que denominaremos: contenidos de las Ciencias Sociales

La definición de un espacio relacional.

El concepto de “contenido” de la Didáctica de las Ciencias Sociales encierra un importante equívoco, heredado del carácter estático del término. No nos parece posible delimitar una actividad en torno a una serie de contenidos sino en torno a una serie de funciones que deben establecerse de modo abierto. Por ello, los contenidos deben considerarse “funciones que actúan en un campo”. Esto es, como direcciones que delimitan el campo en el que ellas actúan. Ello supone acotar los contenidos del área de un modo semejante a como se establecen los conceptos en cibernética: de un modo autorregulado. Es decir, **si se logra identificar de un modo satisfactorio un conjunto de funciones (que, obviamente, incluyen contenidos entre sus rasgos), se establecerá un espacio de funciones propio que es el que debe caracterizar el núcleo esencial de los contenidos.** Tal espacio de funciones permite caracterizar, de un modo eficaz -y, sobre todo, de un modo dinámico- el contenido de la Didáctica de las Ciencias Sociales en un ámbito tan amplio como es el de las Ciencias Sociales. Tal planteamiento, que toma su origen en el análisis funcional, no se encuentra muy alejado de la más interesante versión, desde mi punto de vista, de la denominada “enseñanza-aprendizaje”, que es considerada según un modelo de “feed-back” o retroalimentación cibernética. **En la enseñanza/aprendizaje los contenidos se establecen como una relación, y lo que se desea enseñar, como un conjunto de relaciones funcionales.**

Es importante destacar la sustantividad del contenido de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que no es otro que el de procesar adecuadamente -en una relación pedagógica- los resultados de las Ciencias Sociales conformadas académicamente (por ejemplo: el tiempo histórico, el espacio geográfico, las interacciones sociales, las comunicaciones o transacciones económicas, la organización del poder político). En cualquier caso, la precisión de la Didáctica de las Ciencias Sociales debe partir de la constitución de un núcleo determinado de contenidos, prácticas, rutinas de observación que se encuentran ya especificadas en los métodos de investigación de las más consolidadas ciencias. Con ello se advierte que la Didáctica de las

Ciencias Sociales posee un compromiso previo: 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 -siempre expresada, como veremos, en un campo de relaciones funcionales- estriba en la interconexión propia que el profesor puede establecer entre las metodologías propias de cada disciplina integrada en el área. Es esta interconexión la 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. Pero, como tal, **la interconexión supone respetar la sustantividad de cada una de las Ciencias Sociales. Sin esta sustantividad no es posible establecer las relaciones específicas que constituyen los contenidos de nuestra acción didáctica, ya que si no fuese así, estas relaciones tendrían un carácter vacío.** Es evidente que la determinación de los contenidos del área se fundamenta en una actividad constructiva, pero toda posible construcción se deriva del espacio propio constituido por las interrelaciones provocadas por la fuerza -siempre substantiva- de las diferentes disciplinas que la didáctica específica debe reflejar⁽¹⁾.

El campo relacional de las Ciencias Sociales como contenido de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Como acabamos de indicar, un primer nivel de descripción de los contenidos del área ha de tener en cuenta las interacciones establecidas entre las Ciencias Sociales como objeto de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, como núcleo constitutivo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. La discusión sobre la especificidad de las distintas Ciencias Sociales, así como de sus métodos y técnicas de investigación no las voy a tratar en este artículo por ser un tema que merece mucha atención y espacio. Pero quiero avanzar que, desde mi punto de vista, se advierte que es necesario mantener la especificidad y rigor especializado de cada una de ellas.

Tampoco trataré en el artículo un elemento central para basar el aprendizaje de las distintas Ciencias Sociales, como son las diversas rutinas perceptivas⁽²⁾ de son de gran importancia para la didáctica. Como es sabido, el término "rutina perceptiva" o "esquema de percepción" tiene un claro origen kantiano y se encuentra presente en la evolución de las actuales neurociencias. **Una rutina perceptiva es un esquema de percepción que condiciona y conforma el objeto de**

percepción. Así, la rutina perceptiva de un historiador es diferente a la de un antropólogo o la de un economista. Por ejemplo, gran parte de la virtualidad de método de enseñanza de la Historia que adaptamos a España, Historia 13-16⁽³⁾, se basa no sólo en aspectos epistemológicos, como ha visto muchos de los que no lo han entendido, sino en lo que podría calificarse de una rutina perceptiva o un esquema de percepción.

Lo que pretende aportar este artículo es, sin embargo, algo más concreto como indicar algunos núcleos conceptuales que se constituyen por las interrelaciones que se establecen entre las diversas Ciencias Sociales. Los núcleos conceptuales formados por interrelaciones constituyen el marco referencial para establecer los primeros pasos que definirán los contenidos educativos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. A continuación señalaré algunos, sin el propósito de ser exhaustivo y a título meramente indicativo:

- Observaciones y **descripciones de la sociedad** y de las instituciones sociales en el presente y en el tiempo pasado. Ello supone el **análisis de las articulaciones**, “junturas” o “puntos de unión” de las estructuras sociales, y el **análisis de los niveles de modificación** y transformación de la sociedad y de sus instituciones. Este elemento supone el estudio del **comportamiento dinámico** y procesual de las formaciones sociales. Es muy importante destacar el rango dinámico del campo de las Ciencias Sociales, ya que este carácter procesual debe ser adoptado también por la Didáctica de las Ciencias Sociales

- Delimitación del **problema del sujeto** de las formaciones sociales, así como de su influencia sobre las mismas. Tras ello se encuentra el problema de las acciones y sus agentes y, en especial, el problema del valor y de la perspectiva ética. Tal perspectiva no debe analizarse de modo exclusivo pues, tratada así, puede ser una falacia: es una derivación del problema del sujeto social que, a su vez, es un problema central en las Ciencias Sociales.

- Análisis de los mecanismos y **procesos de transformación** o de intervención en la sociedad, con una especial atención a las cuestiones derivadas de la dicotomía acción/inacción, y de la estructura del poder.

- Los procesos de selección, que establecen peculiares cadenas causales y obligan a refinar el clásico **concepto de causalidad**. Este rasgo, tan fundamental en el análisis histórico, es también especialmente importante en sociología y economía. En tanto que la economía y la

sociología constituyen paradigmas de análisis de la sociedad contemporánea. La multicausalidad y las cadenas causales serán uno de los elementos esenciales de todo análisis debidamente refinado de la sociedad.

· Estudio de los **niveles de riesgo** como un elemento fundamental en la estructura de la sociedad. El riesgo y la inestabilidad se han convertido en un rasgo esencial de la sociedad contemporánea, elemento que es analizado -en diferentes perspectivas- por las Ciencias Sociales. Junto a este elemento se sitúa el análisis de la **tensión temporal** que configura las creaciones e instituciones sociales. Esta tensión temporal introduce no sólo el estudio del pasado sino que sitúa al presente como centro de referencia y obliga a considerar problemas de **prospectiva**. La prospectiva (o estudio de la planificación del futuro) es un componente fundamental de las Ciencias Sociales y va más allá del problema de la discusión de la predicción.

· La **estructura de las comunicaciones** como componente social. El complejo campo de la comunicación produce, cada vez más, la creación de conceptos sociales de carácter virtual que, sin estar contruidos a través de la experiencia y la observación, son eficaces para determinar conductas y percepciones sociales. Es lo que vengo denominando el problema didáctico de la **realidad virtual** y de la **sociedad virtual**. Se trata de un problema muy reciente, que obliga a considerar el componente de realidad que posee el mundo “virtual”. Gran parte de las más atractivas realidades contemporáneas poseen un carácter virtual y, sin embargo, ejercen una decisiva influencia con resultados de evidente realidad· ⁽⁴⁾. En la didáctica de las Ciencias Sociales este aspecto juega un papel muy relevante. Así lo hemos podido comprobar en la investigación evaluativa que realizamos al programa educativo Sida Saber Ayuda· ⁽⁵⁾

· **Descripción de la “civilidad”** o componentes necesarios de la vida social en común, que resulta esencial en la formación de las instituciones y productos sociales y que tiene una evidente influencia en la conformación de las actitudes y los valores sociales. Es en esta interrelación donde debería situarse lo que se viene denominando educación en valores, en la medida que forman parte de la comprensión racional de la “civilidad” y se han formado como parte integrante de ésta.

Todos los elementos indicados son comunes, entre otros, a las diferentes Ciencias Sociales

que son el objeto estudio académico y que, en el caso del área de conocimiento que tratamos, deben tener su expresión educativa y su desarrollo didáctico. Es evidente que existen más. Pero los señalados bastan para constituir un denominador común y plantean núcleos problemáticos de tipo dinámico, susceptible de estudios posteriores y de una particular maleabilidad. **Este elemento de la plasticidad o maleabilidad tiene una gran importancia en el caso de la educación. Sólo se puede enseñar algo que es realmente maleable.** Es decir, algo que permita una extensión dinámica y haga posible una creación ulterior a partir de lo enseñado. Esta exigencia parece especialmente importante en este momento de la educación, cuando muchos alumnos aprenden sólo un conjunto de técnicas y conceptos estáticos que repiten sin especial conexión con su contexto y sin convertirlos en base de ulteriores creaciones personales.

Tras ellos se encuentran rasgos esenciales de la sociedad contemporánea, pues entendemos que sólo teniéndolos dentro de este marco referencial es posible delimitar el ámbito del contenido de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Y, lo que es más importante, estos rasgos permiten realizar el tránsito del llamado “contexto de justificación” al “contexto de descubrimiento” de las Ciencias Sociales⁽⁶⁾. Será en el “ámbito del descubrimiento” que configura las distintas Ciencias Sociales donde es posible captar un núcleo, suficientemente preciso, para sentar sobre él una serie de contenidos de formación. Asimismo, la precisión de este núcleo permite identificar el profesorado de Ciencias Sociales, y distinguirlo adecuadamente como un grupo específico frente a otros colectivos de profesores. La identificación de un grupo mediante los núcleos de intereses y las disciplinas de análisis que posee el mismo, tiene una gran importancia para trabajar adecuadamente con él (y sobre él), lo que debe tenerse en cuenta en el mismo proceso de formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

La polivalencia de los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Se expresan, a continuación, los que consideramos rasgos esenciales de la polivalencia de los contenidos relevantes de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Como hemos indicado, es importante insistir que estos contenidos poseen un carácter dinámico. Deben ser analizados como procesos y, en cierta manera, poseen una vida propia. Es decir, cada uno de ellos puede dar lugar a un desarrollo independiente y es capaz de originar una determinada línea de actuación didáctica. En este sentido, todos ellos poseen una calificación de esencial polivalencia. Semejante

polivalencia es un rasgo esencial de la sociedad contemporánea, que no puede obviar la investigación en Ciencias Sociales. Tras ella se encuentra la diferencia entre “universo” y “multiverso”⁽⁷⁾, que encierra una determinada concepción de la realidad polivalente, multitextual y generadora de interpretaciones diferentes. Destacaremos ocho rasgos que definen la mencionada polivalencia:

Todos estos contenidos suponen un **nivel de segundo grado respecto al ámbito propio de las Ciencias Sociales**. Es decir, se derivan de los postulados específicos de las Ciencias Sociales, respetando la identidad y la sustantividad de cada una de ellas. En modo alguno se diluyen en una difusa precisión del constructivismo vacío tan en boga en los últimos tiempos.

Los contenidos se dan en un proceso de enseñanza-aprendizaje que pertenece a nuestro tiempo y a nuestra sociedad. Son, por ello, **esencialmente contemporáneos**. Recuérdese, por ejemplo, el carácter de la historia como reflexión plenamente contemporánea de carácter sistemático y sustentado en teorías interpretativas sobre el pasado. No debo ocultar mi postura en la que la Didáctica de las Ciencias Sociales debe asumir un claro compromiso con la sociedad de nuestro tiempo, cuestión que dista mucho de una burda ideologización efectuada a través de la situación de prepotencia que tiene el aparato escolar sobre el alumnado. El compromiso a que refiero obliga a que los contenidos analicen con precisión algunos de los rasgos más significativos de la época presente. En especial, los rasgos de la denominada “sociedad de la desigualdad”, “época de la revolución del conocimiento”⁽⁸⁾, “hiperrealidad”, “conceptos virtuales” etc.. Tal atención al presente no hace sino extender la importancia de la tensión temporal que configura toda ciencia social.

Exigen un tarea fundamental de **hermenéutica e interpretación**, que tiene muchos niveles (analizar, describir procesos, identificar causas, etc.). Con ello se rescata el concepto de interpretación como uno de los rasgos claves de las Ciencias Sociales, con todos los problemas que tal término supone y las exigencias de objetividad que debe comportar. La interpretación supone, así mismo, un procedimiento de acercamiento a la teoría. Ello quiere decir que, independientemente del nivel en que se enseñe, la selección de los contenidos y la configuración de esos contenidos deben situarse, aunque no se cite

ni se aborde, a las teorías interpretativas que hacen que los datos dejen de ser datos para ser explicación de la realidad social.

Todos los contenidos forman parte de ese particular proceso autorregulado en que debe convertirse una situación educativa: existe entre ellos una relación de **mutua interdependencia**, al tiempo que introducen elementos de corrección mutua.

Los contenidos señalados poseen un importante **componente centrífugo**: son núcleos temáticos que generan, cada uno de ellos, perspectivas nuevas y problemas ulteriores. En este sentido, su clausura y su sustantividad consisten en dar origen a nuevas cuestiones. Es un rasgo de decisiva importancia a la hora de crear diferentes situaciones educativas en la medida que abre puertas a nuevos caminos de conocimiento y preocupación intelectual. De este rasgo se desprende una visión holográfica de la realidad social. Estos contenidos tienen un **carácter holográfico**. Dicho de otra forma, cada uno de ellos posee una autonomía propia que refleja, al mismo tiempo, el conjunto de rasgos esenciales de las Ciencias Sociales. Este rasgo es una consecuencia directa de la interrelación que preside su constitución.

Todos estos contenidos son arriesgados e **introducen el riesgo**. Es decir, consideran la situación educativa como una actividad dominada por la fragilidad de un orden, constituido por selecciones determinadas, por una elección entre diferentes posibilidades. En vez de hacerlos esencialmente frágiles, este rasgo de los contenidos les otorga una especial plasticidad e introduce un componente de posibilidad extremadamente importante, que lucha contra toda forma de mecanicismo educativo. Junto a ello, hace que la concepción de la Didáctica de las Ciencias Sociales que defiende debe de ser una concepción “desestabilizadora”, rasgo fundamental de una auténtica educación crítica. Para que un sistema educativo lo sea realmente debe ser sistema desestabilizador⁽⁹⁾.

Este rasgo tiene mucha relación con las teorías contemporáneas del caos y de las turbulencias. Como señala Gleick, las estructuras verdaderamente estables son las que admiten positivamente la presencia del caos y de la turbulencia; es decir, las que son capaces de tratar la

inestabilidad. Este planteamiento tiene obvias implicaciones para considerar la estructura de un sistema educativo cuya función es, precisamente, trabajar con el caos y educar para una sociedad que comporta evidentes componentes de inestabilidad.

Los contenidos señalados atienden a la importancia de la “**simulación**”⁽¹⁰⁾. Es decir, crean escenarios de copia o simulación de situaciones o comportamientos de investigación en las Ciencias Sociales, para reproducirlos de modo creativo. La simulación será a la vez método y contenido específico. Gran parte de los que hablan de dicen que introducen la investigación entre las tareas del alumnado no están haciendo otra cosa que simular procesos de indagación e incluso, para alumnos más adultos, procesos de investigación. Pero mal puede hacerse la simulación si no se conoce bien lo que se simula, por lo que los elementos de la producción del conocimiento de cada una de las disciplinas debe ser un elemento básico en la formación de los docentes⁽¹¹⁾.

Un último rasgo es su carácter de indicación, su **carácter de sugerencia abierta**.

Cada uno de ellos “indica” (nunca agota) una determinada situación de aprendizaje, que puede ser reforzada y constituye una situación de creativa tensión donde se produce el llamado “acto de enseñanza-aprendizaje”. La actividad que desarrolla la Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad consiste, actualmente, en “enseñar” a profesores que, a su vez, deben “enseñar”. Hay, por lo tanto, un doble nivel de enseñanza que es necesario considerar.

Esta polivalencia de los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales constituyen soportes básicos para generar situaciones de enseñanza-aprendizaje. De ahí que posean un carácter abierto y centrífugo. Pero, al mismo tiempo, deben poseer una estructura interna que permita su propia independencia y autonomía. Ello quiere decir que pueden ser formulados en términos que hagan referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se integran y que tienen que ver con los objetivos que deben centrar el currículum escolar de las diversas etapas educativas. Pero este paso tampoco se aborda en el presenta artículo.

NOTAS

1. .- Mejor sería emplear el término “simular”, que tiene carta de naturaleza en las más

actuales teorías del conocimiento. Ver sobre esta cuestión: Nicanor URSUA. La teoría evolutiva del conocimiento. Barcelona. Anthropos, 1994

2. .- La formación de las rutinas perceptivas, y su estudio, posee una gran importancia Para un planteamiento general, de tipo histórico y sistemático de las rutinas perceptivas tal como se analizan en las actuales neurociencias: Howard I. GARDNER. La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona. Paidós Ibérica. 1988

3. Son muchos los materiales que publicamos los miembros del grupo Historia 13-16, pero los que más respondían a este planteamiento fueron los siguientes:

- Grupo Historia 13-16. Hacer Historia. Primera fase de Investigación. (10 fascículos) Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. 1982

- Grupo Historia 13-16. Hacer Historia. Proyecto experimental 13-16 (18 fascículos. y libro guía). Barcelona: Ed. Cymix 1985.

- Grupo Historia 13-16. Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. (20 fascículos y Guía del profesorado) Madrid: Ediciones de la Torre, Proyecto Didáctico Quirón. 1990.

- Grupo Historia 13-16. ¿Cómo vestía Europa?. 1450-1850. Estudio en desarrollo. Proyecto experimental 13-16 Barcelona: Editorial Cymix, 1985.

- Grupo Historia 13-16. Asesinato en Madrid. Una historia en el siglo XVI. Estudio en Profundidad. Barcelona: Ed. Cymix, 1985 (Unidad experimental II)

4. .- Benjamín WOOLLEY. Virtual Worlds. London. Ed. Blackwell, 1992.

5. Vid. J. Prats (dir.) Sida Saber Ayuda. Investigación Evaluativa de la Aplicación del Programa. Barcelona. ICE de la UB/Fundación "La Caixa" 1996

6. .- Esta es una de las discusiones fundamentales de las teorías contemporáneas de la ciencia. Vid: I. LAKATOS. La metodología de los programas de investigación científica. Madrid. Alianza Universidad. 1983 y, del mismo autor: Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. (2ª Ed.) Madrid. Técno. 1982

7. .- Vid.: Edgar MORIN. Mes Démons. Paris. Stock. 1994

8. .- Peter DRUCKER. Postcapitalistic Society. New York. Harper, 1993. Traducción castellana: La sociedad postcapitalista. Madrid. Apóstrofes. 1994

9. .- Para acercarse al tema de la desestabilización como forma de orden puede verse la obra de: GLEICK. Caos. La formación de una ciencia. Barcelona. Seix-Barral. 1988.

10. .-Nicanor URSUA. La teoría evolutiva del conocimiento. Barcelona. Ed. Anthropos, 1994.

11. .-Ya señalaba para el caso del estudio de la historia de la localidad que : “el introducir a los alumnos en el método de investigación, y en la pedagogía del descubrimiento, exige, por parte del profesorado, una elemental destreza en la metodología de investigación. J. PRATS “El estudio de la historia local como opción didáctica. ¿destruir o explicar la Historia” en Iber. Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e Historia. Núm. 9 Barcelona. Graó 1996