

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS: PERSPECTIVAS DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Gabriel Travé González¹
Jesús Estepa Giménez²
Universidad de Huelva

Difícilmente se puede proponer un currículum de Ciencias Sociales en la actualidad que prescindiera de la enseñanza de las nociones económicas, aunque así haya ocurrido a lo largo de nuestra historia educativa. Es más, aún podemos afirmar que en estos momentos -con la puesta en marcha del nuevo sistema educativo-, si bien es cierto que aparecen contenidos de carácter económico en el Decreto de Enseñanza Primaria y Secundaria, no lo es menos la consideración de enseñanzas relegadas a un segundo plano, o bien absorbidas y dependientes de las disciplinas de carácter geográfico e histórico que habitualmente configuran el currículum de Ciencias Sociales.

Sin embargo, cada día se hace más patente, que la adquisición de las nociones económicas en los alumnos conforman un entramado de conceptos, habilidades y actitudes necesarios para el mantenimiento de la sociedad actual. Y ello es debido a que, en primer lugar, cualquier sistema educativo pretende reproducir y ampliar, en la medi-

1. Miembro del grupo de Investigación GAIA.

2. Miembro del grupo de Investigación DESYM.

Ambos grupos desarrollan el Programa de Investigación IRES.

da de sus posibilidades, el sistema económico que lo sustenta con el objetivo de responder adecuadamente a las necesidades del mercado de trabajo y de la propia producción (si bien, no parece que este sea nuestro caso, cuando vemos que las empresas desconfían de la formación recibida en las instituciones educativas y proponen sus propios planes de formación laboral); y, en segundo lugar, se constata que la enseñanza de estas nociones constituyen una necesidad apremiante para la formación básica e integral de las personas, que, a lo largo de su vida, se ven abocadas a tomar una serie de decisiones económicas sin tener la suficiente preparación que les capacite para decidir de forma coherente y crítica a sus demandas y necesidades ante un sistema económico de libremercado muy complejo y deshumanizado. (González y Otros, 1995)

Estas dos razones, entre otras, nos obligan a buscar la integración de la enseñanza de las nociones económicas en el currículum de Ciencias Sociales; aunque, no cabe duda que dicha integración supondr  dificultad a nadida, sobre todo, si no existe una conciencia clara que permita resituar y replantear el papel que las Ciencias Sociales deben tener en la Educación Obligatoria³.

APORTACIONES CIENTÍFICAS Y DIDÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS EN LA ESCUELA

Los conocimientos sobre la organización económica de la sociedad y sobre la obtención y uso de los recursos naturales por parte de las comunidades humanas constituyen las fuentes científicas, que, en mayor medida, han influido en la selección de los contenidos económicos propuestos en los Decretos de la educación obligatoria. Ambas fuentes han sido objeto de confluencia de multitud de perspectivas científicas, en su mayoría, del campo de las Ciencias Sociales donde, cada ciencia ha delimitado problemáticas afines, referidas al conocimiento del sistema económico, en algunos casos, y en otros, se ha centrado en las repercusiones socionaturales originadas por la actividad humana. Igualmente, desde el campo de la enseñanza se han formulado propuestas educativas que pretenden la inserción de estos contenidos en el currículum escolar. A continuación, se concretan ambos enfoques.

Perspectiva y aportaciones de las ciencias referentes

Partiendo de estas premisas, las aportaciones más destacadas de las disciplinas que fundamentan el conocimiento escolar de las nociones económicas proceden de distintos campos científicos. En principio, como su nombre indica, provienen del campo de la *Economía*. En este sentido, la epistemología de la economía sitúa a esta ciencia a medio camino entre las denominadas disciplinas experimentales y sociales. Así, en sus comienzos, fue considerada como una "física social", debido a que es una ciencia

3. En este sentido, estamos asistiendo a una encubierta desestructuración de estas disciplinas, que cada vez tienen mayores parcelas del conocimiento y, por el contrario, pierden horas lectivas (Hernández, J. 1994).

que traduce los conceptos y relaciones sociales a categorías medibles, que pueden ser expresadas por leyes matemáticas (Comes, Pau, 1995). Como es sabido, es la ciencia que se ocupa del estudio sistemático de las relaciones sociales relativas a la producción y distribución de bienes y servicios. En palabras de Coase (1994) -premio nobel de economía 1991-, "es la ciencia de las elecciones humanas". La aportación conceptual más importante de esta fuente al marco escolar de la Educación Primaria, vendrá, fundamentalmente, del campo de la Microeconomía y de una iniciación en aspectos básicos de Macroeconomía

Existen otras aportaciones procedentes del ámbito de la *Geografía Económica*. Esta ciencia analiza las relaciones dialécticas que se establecen entre el espacio y las actividades económicas, o bien, la influencia que el territorio ejerce sobre las actividades de carácter económico. En este sentido sistémico "la nueva Geografía Económica ya no aparece como un compartimiento que se desengancha de otros compartimientos de la vida social" (Claval, 1987, 206). Por tanto, la aportación que esta ciencia puede ofrecer al marco escolar supone la integración del estudio de las nociones económicas en el estudio del medio. Así, la observación de un mercado, de un banco, del proceso comercial, de la evolución de los precios, nos permitirá introducir la vida cotidiana, y por tanto, la economía, en nuestras clases (Devesse-Arvisset, 1983).

De igual modo, encontramos otras aportaciones de la *Historia Económica*, que se sitúa como la ciencia de confluencia entre la Historia y la Economía, "la Historia Económica es la ciencia de los aspectos económicos de la vida social en las diferentes sociedades y culturas" (Kula, 1974, 92). Las aportaciones que esta ciencia puede promover al campo educativo, se ubican en la perspectiva de la Didáctica de la Histórica, "la historia es una comprensión de los actos humanos en el pasado, una toma de conciencia de la condición humana en el pasado, una apreciación de cómo los problemas humanos han cambiado a través del pasado, y una percepción de cómo los hombres, mujeres y niños vivían y respondían a los sucesos del pasado" (Pluckrose, 1993).

Por último, no podemos olvidar las aportaciones realizadas desde el campo de la *Ecología*. Su objeto de estudio es el ecosistema, y su preocupación actual, la elaboración de metamodelos teóricos que den explicaciones globales de la naturaleza, y por otra parte, la búsqueda de propuestas que hagan viable la utilización del medio por parte del hombre (Margalef, 1991). La aportación básica de la Ecología al mundo educativo parte de la necesidad de la ambientalización del currículum.

Perspectivas y propuestas didácticas desde las áreas transversales del currículum

Dado que las áreas de conocimiento tradicionales no tratan estos temas, surgieron, por imperativo social, las denominadas áreas transversales, con la finalidad de dar respuestas didácticas a los problemas que tiene planteada la sociedad actual. Desde este punto de vista, y siguiendo con el estudio de las nociones económicas, existen aportaciones provenientes del ámbito de la *Educación Ambiental*. En este aspecto, el estudio de los problemas medioambientales que ocasiona el desarrollo de las actividades económicas, exige un tratamiento didáctico que asegure a los alumnos la cons-

trucción de conocimientos que hagan evolucionar sus concepciones desde planteamientos simples entre el medio-intervención humana, hasta establecer otras relaciones de tipo sistémicas que impliquen y abarquen al conjunto de los factores intervinientes en el desarrollo de las actividades económicas. Por tanto, cualquier propuesta didáctica deberá incidir en la interacción que se produce entre el ecosistema que proporciona los recursos y el sociosistema que genera las actividades económicas a partir de un enfoque sincrónico y diacrónico (Estepa y Travé, 1994).

Para finalizar, es importante reseñar las Aportaciones didácticas realizadas desde el campo de la *Educación del Consumidor*. Como sabemos, vivimos en un mundo complejo, cambiante y cada día más competitivo, que plantea a la escuela la búsqueda de nuevas propuestas educativas capaces de acercar el mundo real a la institución escolar. La escuela no puede quedar al margen de este tipo de incidencia social. No bastan consejos paternales de los maestros o tareas escolares rutinarias que intenten promover actitudes positivas en los alumnos. Es necesario aportar propuestas didácticas coherentes, que formen parte del currículum de la Educación Primaria. La Educación para el consumo nace con la pretensión de contribuir a la formación de ciudadanos conscientes y críticos, dotando al alumno o alumna de conocimientos y actitudes que permitan la resolución de problemas que la sociedad de consumo genera; y al mismo tiempo, trata de infundir la necesaria responsabilidad colectiva en el mantenimiento y mejora de la calidad de vida y convivencia social. La Educación para el consumo aspira a convertir a la persona consumista en consumerista (Jensen, 1986).

EL LUGAR DE LA ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Distintos países desarrollados, entre ellos, Estados Unidos, Gran Bretaña, Suecia, a partir de la década de los años 1960, implantaron programas disciplinares de enseñanza de la Economía en la escuela primaria. Dichos programas perseguían el desarrollo de conceptos y procedimientos de carácter económico en los niños de la escuela elemental. Los métodos utilizados para impartir estas enseñanzas utilizaban como recurso: libros de texto, medios audiovisuales, o se basaban en la propia experiencia de los niños. Para ello, se realizaron programas específicos de formación del profesorado con la finalidad de dotar a los enseñantes de estrategias y conocimientos suficientes para poder impartir, adecuadamente, estas enseñanzas (Kourilsky, 1989).

En nuestro Estado, la Ley General de Educación de 1970, implantó la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación General Básica, recogiendo las orientaciones educativas que los países desarrollados tenían en los denominados "Estudios Sociales", sin embargo, esta ley consagró un currículum de Ciencias Sociales basado en la Geografía e Historia como únicas ciencias referentes. De esta forma, en el caso de las nociones económicas, se dedicaba la Primera Etapa de EGB al estudio de los sectores de producción y a la localización de las actividades productivas. Asimismo, el programa de la Segunda Etapa se dividía en dos partes: en los temas de Historia, se proponían algunas pinceladas sobre algunos aspectos coyunturales de situaciones eco-

nómicas del pasado -ya que se había adoptado un enfoque epistemológico positivista, propio de la historia política-; y en el apartado de Geografía, se dedicaban algunos temas a la Geografía Económica, aunque el protagonismo de esta ciencia correspondía a la Geografía Física. Por último, en el BUP -aún vigente-, los contenidos de Historia, se han basado en la tradición empírico-analítica, que reproduce cronológicamente la historia política con las necesarias puntualizaciones de índole económico, y, por su parte, la Geografía Económica, avalada por las tendencias de la Geografía Teórica o Cuantitativa, "se ha caracterizado por un enfoque eminentemente temático en torno al estudio de la población, los sectores económicos y el espacio urbano" (Comes, 1995, 72).

Aunque como hemos podido comprobar, el currículum de Ciencias Sociales de nuestro estado, tradicionalmente, se ha basado en el estudio de la Geografía y la Historia, sin embargo, sabemos que las Ciencias sociales deben recoger otras aportaciones científicas. En este sentido, podemos afirmar que "las Ciencias Sociales son todas las que estudian las actividades del ser humano en sociedad, tanto en el pasado como en el presente, y las relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o se desarrollan en la actualidad" (Benejam, 1994, 342).

Entonces, ¿cuál será el lugar de la enseñanza de las nociones económicas en el Área de la Didáctica de las Ciencias Sociales? Como ya hemos señalado, la realidad educativa actual, con la implantación de la LOGSE, deja una puerta abierta a la incorporación de estas enseñanzas al currículum obligatorio. No es, por tanto, un problema legislativo -como antaño- sino un problema de carácter curricular, didáctico. En este sentido, existen distintos enfoques educativos para lograr su inclusión. Así, desde una posición más disciplinar, se defiende la ruptura con el tratamiento de eje transversal que, tradicionalmente, ha padecido esta ciencia y se promueve la configuración de las Ciencias Sociales a partir de un triángulo formado por tres disciplinas: la Geografía, Historia y Economía, que mantendrían un equilibrio estable entre sus vértices (Herrero, 1995). Por el contrario, desde los planteamientos globalizadores propuestos para la etapa primaria, apostamos por una dimensión integrada de las Ciencias Sociales, que estarían compuestas por las distintas ciencias que estudian al hombre -Historia, Geografía, Historia del Arte, Economía, Sociología...- y que puedan informar sobre los problemas socialmente relevantes que se planteen en los procesos de enseñanza/aprendizaje, siempre que el enfoque de la enseñanza asegure tanto el uso de técnicas generales, como de técnicas específicas de las disciplinas académicas individuales (Pluckrose, 1993, 22).

EL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN DEL SISTEMA ECONÓMICO COMO ORGANIZADOR DEL CURRÍCULUM

Hasta ahora, hemos señalado la urgente necesidad de incorporar las nociones económicas en la escuela, al mismo tiempo, se han escogido las fuentes científicas y didáctica que posibilitan su enseñanza, así como hemos intentado situar el lugar que deberían ocupar las nociones económicas. Nos faltaría clarificar cómo se puede organi-

zar un currículum de Ciencias Sociales que cumpla estas exigencias. En este sentido, sabemos que son numerosos los problemas que se generan a la hora de realizar la transposición didáctica desde el conocimiento científico al conocimiento escolar; más aún, si se opta por una perspectiva epistemológica compleja, como se propone desde el Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991). Las dificultades estriban, básicamente, en la manera de organizar los contenidos para que estimulen procesos de enseñanza/aprendizaje que reúnan las características siguientes: que tengan como elemento diferenciador la investigación escolar; que permitan construir una propuesta didáctica globalizada; que proporcionen un currículum en espiral, evitando las fragmentaciones; y a la vez, que incorporen los intereses, demandas y sugerencias de los niños, siguiendo procesos de negociación didáctica.

La respuesta que desde IRES podemos ofertar se fundamenta en el concepto de *ámbito de investigación* escolar (AIE), como superador de los denominados bloques de contenidos, que si bien pueden servir para seleccionar el conocimiento escolar, no pueden ser considerados aptos para organizar la enseñanza en los ciclos, o cursos escolares. Desde esta perspectiva de análisis, Cañal (1994), define los ámbitos de investigación "como subsistemas del medio especialmente seleccionados por su validez para generar líneas de investigación escolar y como estructuras de organización e integración del conocimiento escolar". Los ámbitos de investigación son, por tanto, subsistemas de la realidad sionatural formados por elementos que mantienen una serie de relaciones, que se organizan y sufren modificaciones y cambios. Igualmente, son organizadores del conocimiento escolar globalizado, pues permiten estructurar contenidos interrelacionados, superando la división disciplinar, y por último, actúan como líneas de investigación a lo largo de la escolaridad, al ir progresando en profundidad y complejidad.

El AIE se organiza a partir del estudio de distintas perspectivas de análisis. En primer lugar, es necesario el conocimiento riguroso de las aportaciones disciplinares de las ciencias que configuran su objeto de estudio. En nuestro caso, se ha realizado un análisis de este conocimiento, teniendo en cuenta las aportaciones de las ciencias reseñadas anteriormente, lo que nos ha permitido obtener una visión panorámica y actualizada de los contenidos del Ámbito. Por otra parte, es imprescindible el estudio de las concepciones de los alumnos sobre dicho campo, al objeto de definir los obstáculos, carencias y dificultades que estos encuentran a la hora de construir conocimientos significativos y funcionales. En este sentido, y al objeto de poder contrastar los estudios realizados por distintos autores en relación con la construcción del mundo económico en los niños (Echeita, 1988; Delval, Enesco y Navarro, 1994; Delval, 1994), se realizó un trabajo de investigación, (Travé y Pozuelos, 1995), utilizando como instrumento de recogida de datos la entrevista estandarizada no secuenciada. Dicho trabajo permitió establecer coincidencias de los datos obtenidos con los aportados por estos estudios en lo referente a la categoría de las relaciones de intercambio. Sin embargo, respecto a las categorías de relaciones de producción e impacto ambiental, se obtuvieron nuevos datos que reflejan la necesidad de seguir avanzando en el estudio de las concepciones económicas infantiles.

Por último, el AIE debe desarrollar una propuesta de conocimiento escolar deseable en relación con los contenidos que lo conforman. Esta propuesta se realiza en torno a una hipótesis de progresión del conocimiento escolar que se estructura en distintos ni-

veles de complejidad teniendo como marco de referencia los conceptos, procedimientos y actitudes metadisciplinares que se proponen desde el Proyecto de Investigación IRES. Para el AIE del sistema económico se ha realizado una propuesta de selección (Travé, 1995a) y otra de secuenciación de contenidos (Travé, 1995b), estando en fase de elaboración, la hipótesis de progresión del conocimiento escolar, antes mencionada.

El andamiaje del AIE se completa por medio de los denominados *campos de investigación*, y estos a su vez se desarrollan, a través de *unidades didácticas*, que pueden estudiar aspectos de distintos campos o de otros ámbitos de investigación colaterales. Los *campos de investigación* son los aspectos que el AIE selecciona al objeto de realizar propuestas investigativas a lo largo de una determinada etapa educativa. Son, por tanto "asuntos", "argumentos", que promueven aprendizajes reales y activos en el aula. En el caso de la enseñanza de las nociones económicas, presentamos los tres grandes campos de investigación que se han seleccionado (gráfico 1).

Las relaciones de producción: las actividades económicas y el impacto ambiental. El niño, desde muy pequeño, empieza a relacionarse con el mundo del trabajo a partir de las profesiones de sus familiares más próximos y de su entorno más afectivo, para, paulatinamente, relacionarse con las actividades económicas de su entorno. Comienza a entender los distintos tipos de trabajo, las herramientas, materiales y productos que se elaboran en cada uno ellos; al mismo tiempo, escucha hablar del salario, de las ventajas e inconvenientes del hecho de trabajar, y a veces, es testigo directo de los impactos ambientales que generan las actividades económicas en el medio. En este sentido, el estudio de las actividades económicas, entendiéndolo por ello, el conjunto de acciones humanas encaminadas a satisfacer sus necesidades, es de vital importancia para analizar las claves de nuestro pasado histórico y, por tanto, profundizar en el conocimiento del presente. Así, afirma Sánchez (1991), que el asentamiento de una población en un espacio determinado depende, básicamente, de los procesos y actividades productivas que se realicen y, al mismo tiempo, los cambios originados en los procesos productivos dirigen los asentamientos humanos.

Las relaciones de intercambio: el dinero. Este conjunto de problemáticas, de especial interés vivencial para los niños, son igualmente complejas y de gran dificultad para su comprensión en los primeros niveles de la etapa primaria. Sin embargo, reflejan la necesidad social de ser estudiadas en la escuela, ya que normalmente no son bien aprendidas, o en la mayoría de los casos, mal asimiladas en la educación informal. El objeto de estudio referido al dinero intenta acercar al niño al conocimiento de las relaciones de intercambio. El estudio de estas nociones facilita al niño, la comprensión de aspectos básicos del funcionamiento económico de la sociedad.

Las relaciones de consumo. Los niños viven en un proceso de maduración de sus capacidades físicas e intelectuales y están aprendiendo los patrones culturales, estéticos, filosóficos que ven en la sociedad que les rodea. Uno de los mayores influjos, lo constituye el mundo del consumo, que a través de los medios de comunicación orienta, o incluso inculca, en las mentes infantiles, las modas que introducen los anuncios o las series favoritas. Es, por tanto necesario, desarrollar en las escuelas el estudio de las relaciones establecidas entre los consumidores y comercios al objeto de favorecer una posición consumerista, de consumo racional, y solidario con los demás y con el medio.

CONCLUSIONES

Por último, y a modo de síntesis, exponemos una serie de consideraciones que estimamos convenientes y necesarias para implementar las nociones económicas en el currículo de Ciencias Sociales.

- La escuela debe incorporar en el currículum de Ciencias Sociales el estudio de las nociones económicas; contrarrestando, de esta forma, la creencia extendida entre padres y profesores, de que estas nociones se aprenden fuera del entorno escolar, en la educación informal. Sin embargo, como señala Kourilsky (1989), cuando la escuela asume estas enseñanzas, se garantiza la construcción de conocimiento económico válido y útil en los niños y, por tanto, en los futuros adultos.

- El objetivo de la enseñanza de las nociones económicas va más allá de proporcionar conceptos, datos o cálculos; sino que pretende la formación del alumno como persona: en el aspecto de la comprensión del mundo social, en la dimensión ética de sus juicios morales y en las posibilidades de intervención y transformación de la realidad. Consecuentemente, la escuela debe dotar a los niños de conocimientos suficientes y actitudes positivas que le permitan conocer el funcionamiento económico de la sociedad posibilitando una creciente autonomía, una mayor socialización y un desarrollo de actitudes crítica para enjuiciar los problemas socioeconómicos.

- Como hemos podido comprobar, el volumen y la dimensión de las disciplinas científicas que se encargan de estudiar aspectos relacionados con el mundo económico, es verdaderamente inabordable; más aún si se busca una utilidad para el marco escolar. Por ello, no se pretende hacer un programa disciplinar de Economía, Geografía Económica, Historia Económica o de Ecología para la escuela. El objetivo que se persigue es bien distinto, se trata, de indagar en las fuentes que informan el pensamiento científico de carácter económico, con la finalidad de actualizar y seleccionar un esquema teórico de referencia válido para la transposición didáctica.

- Desde nuestro punto de vista, la enseñanza de las nociones económicas en la escuela primaria debe organizarse a través del Ámbito de Investigación Escolar "el sistema económico", de modo que permita, desde planteamientos globalizadores, apostar por una dimensión integrada de las Ciencias Sociales, así como incorporar los intereses y concepciones de los alumnos, y los problemas socialmente relevantes.

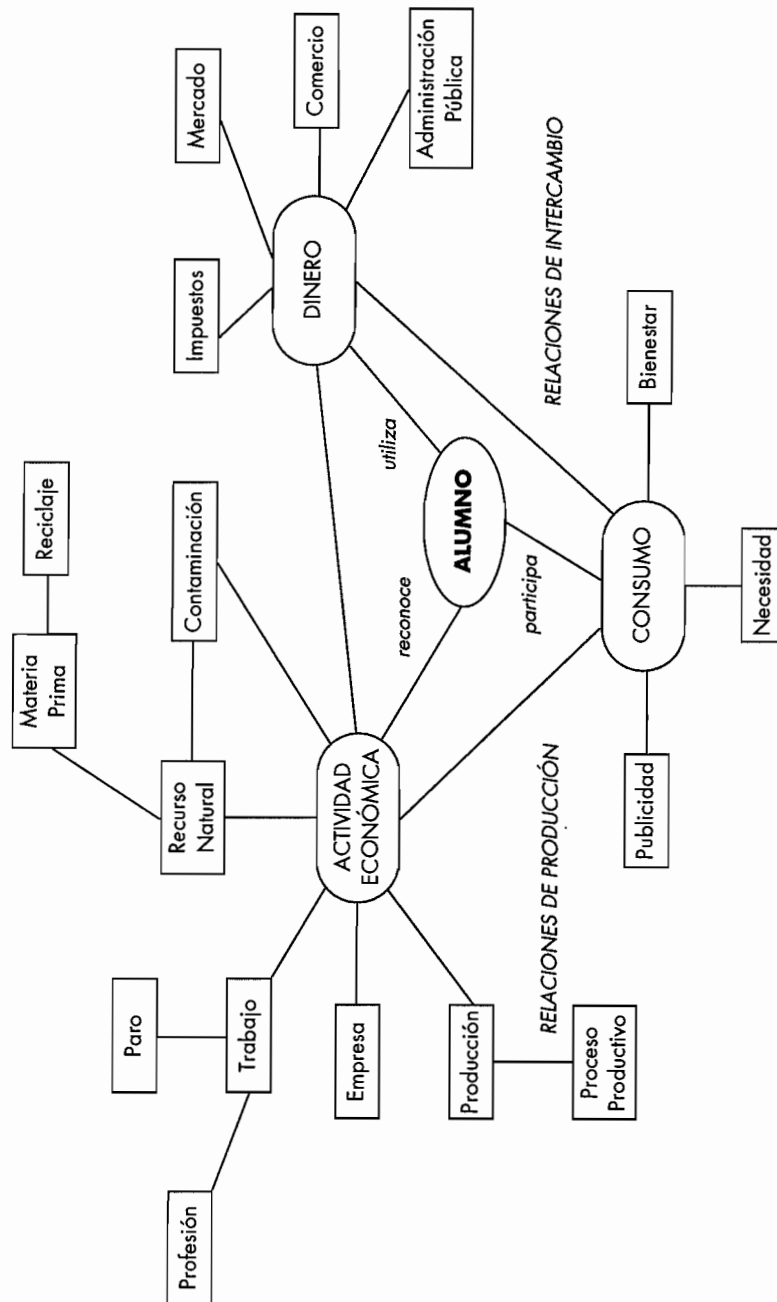
- Finalmente, el AIE perdería su sentido didáctico si no se concreta en procesos de experimentación curricular que traten de ejemplificar la potencialidad de estas propuestas en la práctica escolar. En este sentido, se ha experimentado la unidad didáctica *¿De qué vivimos?: las actividades económicas* (Estepa, Travé y Wamba, en prensa) en el Tercer ciclo de Educación Primaria; de tal investigación educativa se han extraído unas primeras conclusiones (Travé, Estepa, 1996), y esperamos obtener nuevos datos significativos que avalen la fiabilidad y validez didáctica del Ámbito de Investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM, P. (1993) Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado, en MONTERO, L. y VEZ, J. *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- CAÑAL, P. (1994). Los ámbitos de investigación como organizadores de conocimiento escolar en la propuesta curricular investigando Nuestro Mundo (6-12). *Investigación en la escuela*, 23, 87-95.
- CLAVAL, P. (1987) *Geografía humana y Economía contemporánea*. Madrid, Akal.
- COASE, R.H. (1994) *La empresa, el mercado y la ley*. Alianza Economía.
- COMES, PAU (1995) La Economía, ¿una física social? *Iber*, 5, 47-53
- COMES, PILAR (1995) Economía, Geografía y medioambiente. Un ejemplo de integración para la ESO. *Iber*, 5, 72-80.
- DEBESSE-ARVISET, C. (1983) *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Barcelona., Fontanella.
- DELVAL, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI.
- DELVAL, J.; ENESCO, I.; NAVARRO, A. (1994) La construcción del conocimiento económico [ejemplar mecanografiado]. Nuestro agradecimiento a Juan Delval por el envío del citado artículo aún en fase de publicación
- ECHEITA, G. (1988) *El mundo adulto en la mente del niño. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid, Centro de Publicaciones MEC-CIDE.
- ESTEPA, J. TRAVÉ, G. y WAMBA, A. [en prensa]. *¿De qué vivimos?: Las actividades económicas*, Materiales curriculares para la ESO. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.
- ESTEPA, J y TRAVÉ, G. (1994). Las actividades económicas y el impacto ambiental: propuestas didácticas. *Actas del II Congreso Andaluz de Educación Ambiental*. Junta de Andalucía.
- GONZÁLEZ, I. Y OTROS (1995) La economía en la Ciencias Sociales. *Iber*, 5, 5-6.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto curricular I.R.E.S.* (Doc. III-III y IV). Sevilla, Diada.
- HERNÁNDEZ, J (1995) Balance y perspectivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 8-11.
- HERRERO, H. (1995) La Economía en el Currículum ¿Dónde y Cómo?. *Iber*, 5, 7-16.
- JENSEN, H.R. (1986) *La educación del consumidor en la escuela*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- KOURILSKY, M. (1989) Economía: programas de enseñanza, en HUSEN, T., NEVILLE, E. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vincens-Vives, MEC.
- KULA, W. (1974) *Problemas y métodos de la Historia Económica*. Barcelona, Peninsula.
- MARGALEF, R. (1991). *Ecología*. Omega. Barcelona.
- PLUCKROSE, H (1993) *La enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata.
- SÁNCHEZ, J.E. (1991) *Espacio, economía y sociedad*. Madrid. Siglo XXI.
- TRAVÉ, G. (1995a) Una propuesta de selección de contenidos de las nociones económicas para el Área de Conocimiento del Medio en la Educación Primaria. *Iber*, 5, 17-26.
- TRAVÉ, G. (1995b) El sistema económico como Ámbito de Investigación Escolar para la etapa Primaria. Aportaciones desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 27, 49-58.
- TRAVÉ, G. y ESTEPA, J. (1996) La experimentación curricular en Ciencias Sociales como base para el cambio de la práctica educativa. Estudio de un caso. En Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (Coord) *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. Sevilla. Alfar.

TRAVÉ, G., POZUELOS, FJ. [1995] Cómo se construye el conocimiento sobre el proceso productivo y el impacto ambiental en la educación primaria. Propuestas didácticas. Comunicación presentada en las *III Jornadas de Infancia-Aprendizaje*. Madrid.

Gráfico 1. Campos de investigación del sistema económico



LA HISTORIA ENSEÑADA Y LOS MANUALES ESCOLARES ESPAÑOLES DE HISTORIA

Rafael Valls
Universitat de València

Los manuales escolares, tan familiares por una parte, en cuanto que todos tenemos algún tipo de conocimientos sobre los mismos, siguen siendo, por lo general, unos casi perfectos desconocidos por lo que se refiere a su estudio sistemático.

Es bastante evidente que los manuales escolares son solo una parte de aquello que acontece o ha acontecido en el interior de una clase de historia o de otra materia escolar, pero también es igualmente patente que los manuales nos proporcionan una información mucho más exhaustiva que algunas de las otras fuentes disponibles en relación con lo que ha sido la enseñanza preuniversitaria de la historia, que es a la que me referiré en esta ocasión.

Los escasos tratados sobre la *didáctica* o la *enseñanza de la historia*, como estudios básicamente teóricos, no nos aclaran con suficiente precisión la situación de la historia enseñada en un momento determinado, especialmente si nos referimos a épocas anteriores a los años 70 de nuestro siglo.

Los casi inexistentes *testimonios personales*, tanto desde la perspectiva docente como de la discente, tampoco nos ilustran mucho sobre la forma y características de la cuestión aquí abordada.