

APRENDER A ENSEÑAR HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES: EL CURRÍCULO Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

JOAN PAGÈS*

Resumen

Este trabajo pretende vincular el currículo de la historia y ciencias sociales de la enseñanza obligatoria y la formación y el desarrollo profesional del profesorado responsable de su implementación en la práctica. Se divide en cuatro apartados: en el primero, se presentan las características generales de un currículo para el siglo XX siguiendo la propuesta realizada por el *National Council for the Social Studies* de los EE.UU. en 1994. El segundo trata de las relaciones entre la formación del profesorado y su competencia didáctica para enseñar contenidos concretos de un área de conocimiento o de una disciplina. El tercero plantea el objeto de estudio y de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, finalmente, el cuarto se centra en el análisis de un modelo para relacionar la formación inicial del profesorado con la práctica de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Abstract

The purpose of this paper is to relate the curriculum of History and Social Sciences with the professional development of teachers. The paper is divided in four topics. First, general characteristics of a curriculum proposal developed by the National Council for the Social Studies are described. Second, relationships between the professional competence and development of teachers are analyzed. Third, the study object of the didactic of Social Sciences field is discussed and fourth, a theoretical model that relates the pre-service development with the teaching practice of specialists is exhibited.

* Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona.

“Es tiempo de transformar la enseñanza de los Estudios Sociales” decía hace algún tiempo Warren C. Hope (1996) en el número 87 de *The Social Studies*. Es tiempo, asimismo, de transformar la formación del profesorado que enseña historia y ciencias sociales. La única posibilidad real de cambiar la enseñanza de cualquier disciplina escolar, de cualquier área de conocimiento escolar, es repensando y transformando la formación del profesorado responsable de su práctica.

Es sabido que los cambios curriculares realizados por las administraciones educativas muy pocas veces generan cambios reales en el mundo de la práctica. También es conocido que las prácticas educativas se caracterizan por la existencia de unas rutinas y, como consecuencia, son bastante impermeables a cualquier cambio que no se presente como una posible solución a un problema realmente sentido por quienes han de materializarlo.

El currículo, como constructo social, refleja aquello que la sociedad, a través de sus responsables políticos, desea que las nuevas generaciones aprendan en la escuela. Por ello se prescriben determinados contenidos y se dejan de prescribir otros. Por ello, también, se realiza una determinada formación del profesorado y se le otorga un determinado tipo de competencias.

1. Un currículo de historia y de ciencias para el siglo XXI

Es difícil prever con seguridad cuáles serán los retos a los que nuestros niños y niñas, nuestra juventud, deberá dar respuesta dentro de unos años, ya en pleno siglo XXI. Sin lugar a dudas, las transformaciones que estamos viviendo inducen a creer que aparecerán nuevos problemas y también nuevas alternativas para su solución. Las transformaciones tecnológicas, comunicativas, económicas y científicas seguirán probablemente a un ritmo tan o más acelerado que el actual. La globalización será, casi con toda seguridad, una característica fundamental del futuro junto con la existencia de unos desequilibrios económicos y sociales cada vez más profundos entre conti-

nentes y países, y en el interior de cada uno de ellos. Los conflictos y las tensiones seguirán presidiendo la escena mundial y las llamadas a la solidaridad y a la lucha contra las injusticias seguirán presentes en todo el mundo.

¿Cómo hacer frente a este futuro previsible desde el conocimiento histórico-social escolar?, ¿cómo educar para el futuro a las jóvenes generaciones?, ¿cómo prepararles para el cambio y para garantizar su protagonismo como agentes activos del mismo?

Es sabido que el currículo de historia y ciencias sociales ha pretendido, desde su aparición en el sistema de enseñanza obligatorio, inculcar unos valores estrechamente vinculados a las ideologías dominantes. La nación, la patria, ha constituido el referente obligado de la enseñanza de la historia. Su finalidad ha sido, y sigue siendo, formar “buenos” ciudadanos y ciudadanas de cada país, como si por el hecho de haber nacido en un determinado lugar fuera garantía de vivir en el mejor de los mundos posibles. Se ha pretendido adoctrinar más que enseñar a pensar el mundo, el presente y el pasado, y aprender a intervenir en la construcción democrática del futuro.

Esta tendencia ha sido, y es, general en la mayor parte de los países del mundo. El currículo de historia y ciencias sociales ha estado al servicio de las ideologías dominantes y de la creación de una conciencia de pertenencia, de identidad, que ha negado las esencias básicas de una sociedad plural y democrática y la posibilidad de construir nuestra propia visión del mundo desde el aprendizaje de aquellos contenidos sociales e históricos que permiten interpretar qué ha sucedido, qué sucede y por qué y qué podía haber sucedido si..., o qué podría suceder en el futuro.

Parece a todas luces evidente que esta situación está condenada al fracaso ante los cambios que estamos experimentando y los que previsiblemente ocurrirán en el futuro. Por ello, hace falta repensar el currículo de historia y ciencias sociales y, en consecuencia, la formación de su profesorado.

Entre las distintas propuestas de cambio del currículo de historia y ciencias sociales me parece que las que gozan de mayor poten-

cialidad educativa y permiten aventurar que el futuro de su enseñanza y de su aprendizaje puede ser sensiblemente mejor que el actual, provienen de la racionalidad crítica y se basan en concepciones del aprendizaje radicadas en los supuestos del constructivismo social. Se concibe que la finalidad última de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha de ser contrasocializadora, es decir, ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción, a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

Tal vez una de las mejores propuestas en este sentido sea la que sugirió el *National Council for the Social Studies* de los Estados Unidos de Norteamérica en 1994. Para esta importante organización, un currículo de ciencias sociales, geografía e historia para la formación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI debería ser:

- a) **Significativo**, es decir, centrado en el estudio en profundidad de pocos temas más que en el estudio superficial de muchos. Estos temas han de permitir al que aprende a comprender los problemas de la vida y de la sociedad, de tal manera que sea capaz de observar la relevancia y las implicaciones del nuevo contenido para su vida y su sociedad.
- b) **Integrador**, seleccionando los temas tanto desde las disciplinas sociales como desde los problemas de la vida cotidiana con la intención de enseñar y aprender sobre la condición humana en el tiempo y en el espacio. Estos temas han de perseguir que el alumnado aprenda conocimientos, pero también que aprenda a participar activamente en la vida social y política.
- c) **Basado en los valores** que han de permitir al alumnado reflexionar crítica y creativamente sobre las cuestiones sociales importantes en diferentes contextos históricos y actuales, confrontan-

do puntos de vista opuestos, valorando diferentes perspectivas de un mismo problema, y comprendiendo y tomando partido sobre los aspectos importantes de la vida política y social de su país y del mundo.

- d) **Exigente intelectualmente**, es decir, potenciando la participación reflexiva del alumnado en clase, con un profesorado que actúe como modelo a la hora de considerar los problemas de manera rigurosa y reflexiva, contestando y argumentando correctamente y con rigor al alumnado al que deberá otorgarle tiempo suficiente para pensar, experimentar, debatir y plantearse preguntas y dudas.
- e) **Activo**, a fin de permitir al alumnado construir sus propios significados, es decir, procesar de manera activa el contenido y relacionarlo con lo que ya sabe a través de un proceso de elaboración, exploración y discusión realizado en interacción con los demás, de manera cooperativa y democrática. Y a fin de poder utilizarlo en situaciones de la vida real.

Estos criterios marcan, en mi opinión, la posibilidad de cambiar de manera realista, y centrada en sus auténticos protagonistas –profesorado y alumnado– la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, la geografía y la historia desde la creencia que la tarea de la escuela y de la enseñanza va hoy mucho más allá de la exclusiva transmisión de informaciones y conocimientos, y se ubica en el campo que, para Delors (1996: 95), ha de ser la tarea fundamental de la educación: “Proporcionar cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él”.

¿Será capaz el profesorado de dar respuesta a estos retos?

2. La formación del profesorado y las didácticas específicas

La aparición de las didácticas específicas en la formación inicial y continuada del profesorado es reciente y se ha producido a pesar de

las concepciones curriculares dominantes (Pagès, 2000). Las didácticas específicas emergieron para intentar dar respuesta a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos concretos como consecuencia de la extensión, en muchos países, de la escolarización obligatoria a toda la población infantil y juvenil.

Con anterioridad, en la formación del profesorado solía existir una didáctica general y unas metodologías vinculadas a las distintas disciplinas escolares que estaban muy lejos de comprender los problemas reales de la enseñanza y pensar alternativas realistas a los mismos.

En España, las didácticas específicas empiezan a configurarse a partir de los años setenta como consecuencia, entre otras razones, de la labor de los movimientos de renovación pedagógica (MRP), movimientos de maestros opuestos a la concepción autoritaria de la escuela franquista. Su penetración en la formación inicial del profesorado fue lenta pero continuada. Con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), por el primer gobierno socialista, en 1984, aparecen por primera vez en el mapa de áreas de conocimiento de las universidades. En la actualidad, las didácticas específicas se hallan en un proceso de consolidación importante como resultado tanto de su presencia en los planes de estudios de la formación inicial del profesorado, del crecimiento –lento pero constante– de la investigación, de los programas existentes de doctorado en las distintas didácticas específicas, como de la emergencia de colectivos interuniversitarios (por ejemplo, la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales) cuyo objetivo es el crecimiento del conocimiento didáctico a través del intercambio de informaciones, proyectos y resultados de investigaciones.

Las didácticas específicas se ocupan de conocer, analizar y valorar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los conocimientos escolares para buscar soluciones a los mismos y capacitar a los profesores en activo y a los futuros profesores en una competencia didáctica que les permita actuar en la práctica como profesionales reflexivos y críticos. Dentro de esta concepción es posible, en mi

opinión, preparar a un profesorado de nuevo cuño que sea capaz de desarrollar currículos de ciencias sociales, geografía e historia basados en los supuestos anteriores.

3. La didáctica de las ciencias sociales: objeto de estudio y de investigación

La Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) es una área de conocimiento presente en la formación inicial y continuada del profesorado de todas las etapas educativas cuyo objetivo es prepararle para enseñar ciencias sociales, geografía e historia en la escuela.

¿Cuál es la naturaleza del conocimiento didáctico?, ¿qué pretende que aprenda el profesorado? La DCS tiene un conocimiento específico propio que emana de una práctica social –la de enseñar ciencias sociales, geografía e historia– en la que intervienen conocimientos socioantropológicos, epistemológicos y psicopedagógicos. El conocimiento didáctico pretende cohesionar e integrar todos estos conocimientos en un corpus teórico propio y diferente, y construir modelos coherentes para que el profesorado pueda intervenir en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de manera razonada y reflexiva.

El conocimiento didáctico procede de dos tipos de intervenciones: la teorización de las prácticas y la modificación de las prácticas. Para teorizar y modificar las prácticas, la DCS necesita de la psicología, la pedagogía, la sociología de la educación y de la historia, la geografía y las otras ciencias sociales que le suministran conocimientos. Sin embargo, los conocimientos didácticos no son conocimientos psicológicos, pedagógicos o sociológicos como tampoco son, en esencia, conocimientos históricos, geográficos o científico-sociales. Son conocimientos específicos que proceden del análisis y la reflexión, de la investigación, sobre la organización y el desarrollo de unos saberes en las prácticas educativas escolares. Por esto, la DCS, como las otras didácticas específicas, puede considerarse una disciplina-puente, una disciplina-encrucijada ya que se ubica en una posición privilegiada en relación con las disciplinas que le preceden, lo

que le permite construir un conocimiento específico y, a la vez, dotarse de una amplia gama de conceptos y métodos procedentes de estos otros campos.

Por tanto, la especificidad del conocimiento de la DCS deriva de considerar que su objeto de estudio, análisis e investigación abarca todo el proceso que va desde las finalidades que la sociedad y el currículo otorgan a las disciplinas sociales escolares, a la selección del conocimiento pertinente en cada etapa educativa y en cada curso, hasta su conversión en objeto de enseñanza y aprendizaje, proponiendo soluciones adecuadas en cada uno de los estadios del proceso y evaluándolas.

4. Enseñar a enseñar ciencias sociales: una práctica dirigida a intervenir en otras prácticas

La enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y la didáctica de las ciencias sociales son dos caras de una misma moneda. Ambas tienen un mismo objetivo final: conseguir que la ciudadanía aprenda ciencias sociales, geografía e historia para intervenir y participar con conocimiento de causa en la construcción de su futuro personal y social. Sin embargo, su objetivo de estudio y sus prácticas son distintos.

La enseñanza de las ciencias sociales se dirige al alumnado de las escuelas infantil, primaria y secundaria. Sus prácticas vienen, en parte, determinadas por el currículo y se caracterizan por las relaciones que en ellas se establecen entre el saber social (objeto de enseñanza y de aprendizaje), el alumnado (con sus representaciones previas del saber), y el profesorado (con sus ideas sobre el saber, la enseñanza y el aprendizaje). Buena parte de lo que ocurre en la práctica es consecuencia de las decisiones que el profesorado toma en relación con aquello que espera que suceda, lo haya programado con anterioridad o lo decida sobre la marcha.

La DCS prepara al profesorado para que conduzca sus prácticas tomando decisiones razonadas sobre la mejor manera de enseñar los

Este modelo para la formación inicial del profesorado en ciencias sociales, geografía e historia permite ilustrar cómo debería realizarse esta formación para que la construcción del conocimiento y de la competencia didáctica del profesorado surgiera de los problemas de la práctica de enseñar y revirtiera en ella. Obsérvese en el esquema anterior el lugar que ocupan dos elementos clave: el currículo y los futuros profesores. Ambos se ubican tanto en el mundo de la reflexión y el análisis teórico (la universidad) como en el mundo de la práctica y de la acción (la escuela). Efectivamente, la relación entre ambos mundos es fundamental para formar a un profesorado de nuevo cuño: un profesorado que aprende a partir de lo que ocurre en las aulas, observando qué sucede en ellas cuando el profesorado enseña ciencias sociales, geografía e historia y el alumnado aprende, comprendiendo y analizando por qué sucede lo que sucede, y teorizándolo a través del contraste con el saber acumulado por la DCS, saber que se manifiesta en el programa de formación de profesores. La teorización de lo observado en la práctica debe convertirse en el punto de partida para volver a ella con alternativas realistas, contextualizadas y que, a manera de hipótesis, tracen caminos factibles para enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia. El currículo –tanto en su concepción de documento oficial como en su desarrollo en la práctica– es el principal referente de los aprendizajes de los futuros maestros.

La concepción de una formación basada en la práctica de aula ha de ser completada, sin embargo, por cambios en las propias prácticas universitarias, en las aulas de la universidad. Hay que ser exigentes en la búsqueda de coherencia entre aquello que se dice que debería ocurrir en la enseñanza primaria y secundaria y lo que está ocurriendo muy a menudo en la enseñanza universitaria. Lo que se predica en la universidad para las prácticas de enseñanza no universitarias sólo será creíble para el profesorado en formación cuando asimismo se practique en ellas. Urgen, por tanto, cambios en las prácticas de enseñanza universitarias, cambios que en el modelo propuesto por Armento parecen posibles al menos en relación con la formación inicial en DCS.

Sin embargo, el modelo de Armento exige concreciones diferentes en la formación del profesorado de primaria y en la del profesorado de secundaria. Los maestros y las maestras de enseñanza primaria necesitan una formación como generalistas para tomar decisiones sobre los distintos contenidos de las áreas de conocimiento de esta etapa educativa. Su formación es muy compleja porque su ámbito de decisión es amplio y heterogéneo. No ocurre lo mismo en el caso del profesorado de secundaria, profesorado especializado en pocos ámbitos del saber, en nuestro caso en ciencias sociales, geografía e historia.

El currículo de didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia para la formación inicial de maestros y maestras de enseñanza primaria debería formar parte de un marco curricular global cuyas principales características deberían tender, en opinión de Ishler, Edens y Berry (1996):

- a) al desarrollo profesional, realizado de manera continua en colaboración entre las escuelas y los profesionales universitarios, en línea con el planteamiento de Armento;
- b) a la interdisciplinariedad, la integración, la orientación hacia los problemas y las demandas sociales y debería estar centrado en el estudiante;
- c) a la preparación para enseñar diferentes asignaturas a estudiantes diversos;
- d) al diseño de unos estudios integrados para reducir la brecha entre su preparación teórica y práctica; y
- e) al desarrollo de competencias tecnológicas con el fin de potenciar el aprendizaje de los estudiantes en distintos estilos de aprendizaje y poderlos evaluar de diferentes maneras.

En cuanto a la formación en DCS del profesorado de secundaria, hay que partir inevitablemente de su formación como especialistas sin perder de vista, sin embargo, que van a desarrollar su trabajo dentro de un contexto educativo en el que deben tomar decisiones

organizativas y curriculares que van más allá de los conocimientos que deberán enseñar. En este sentido, su formación ha de contemplar unos conocimientos sociológicos, psicopedagógicos y curriculares que deberían ser comunes a los del resto del profesorado de las otras áreas de conocimiento, además, por supuesto, de los contenidos propios de la DCS entendida tanto globalmente y como con aproximaciones de naturaleza más disciplinar para dar respuesta a la formación de los estudiantes de los últimos cursos de enseñanza secundaria.

En ambos casos la relación teoría-práctica y la reflexión ideológica y epistemológica sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales, geográficos e históricos es fundamental en la formación inicial y continuada del profesorado para dar respuesta a los retos de un currículo para el siglo XXI. Existen experiencias interesantes en este sentido, como las que practicamos en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde los estudiantes de maestros de primaria y secundaria realizan su formación en DCS tanto en escuelas primarias y secundarias como en la universidad, a veces con un único profesorado –el profesor o la profesora de aula y el de DCS es la misma persona–, a veces con la colaboración de maestros y maestras de primaria y secundaria. Como ejemplo de los resultados de esta formación se transcriben las opiniones de algunos alumnos y alumnas que recientemente han finalizado sus estudios:

“Las clases de DCS me han dado una panorámica nueva de lo que debe ser la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. Nunca me había planteado que para dar clases tuvieras que formularte tantas preguntas y tener en cuenta tantas consideraciones” (José).

“Ha sido interesante porque he visto otra manera de enseñar ciencias sociales e historia. Verdaderamente me quedé sorprendida cuando vi el sistema que utilizaba el profesor para enseñar historia. No seguía el esquema al que yo estaba acostumbrada: coger la historia desde la prehistoria y hacer su evolución cronológica hasta la actualidad, sino que procuraba enseñar unos métodos de aprendizaje, unas técnicas de estudio a la vez que los alumnos aprendían tres o cuatro acontecimientos, tres o cuatro conceptos importantes para él” (Laura).

“He de admitir que al principio, cuando empezaron las clases de DCS, me daba miedo todo lo que me decían y me costaba seguir el objetivo que se pretendía porque me cambiaban toda una concepción adquirida a lo largo de muchos años sobre las ciencias sociales y su enseñanza (me cambiaban las ideas previas sobre estas disciplinas). El hecho de ir a un centro de secundaria me facilitó la asimilación de una nueva conceptualización de la enseñanza de las ciencias sociales” (María).

“Creo que es muy curioso lo que se nos ha intentado enseñar como maestros. Realmente se ha partido de nuestra experiencia a lo largo de todo el curso y de nosotros mismos como actuales alumnos de ciencias de la educación. Pienso que es la mejor manera de aprender a enseñar. A pesar de que la intención era transmitir un modelo crítico, dándonos herramientas y la información, en la práctica esto no siempre ha resultado. Personalmente creo que he construido conocimientos, que he aprendido cosas sobre la enseñanza de las ciencias sociales que nunca me había planteado por falta de información” (Natalia).

¿Significan estas opiniones que estos jóvenes maestros y maestras han adquirido ya una “competencia didáctica” como profesores de ciencias sociales, geografía e historia y que serán capaces de tomar decisiones en la línea apuntada anteriormente? No me atrevería a afirmarlo rotundamente. Estos ejemplos no pueden esconder los problemas que acarrea formar maestros y maestras preparados para enseñar ciencias sociales en un mundo tan complejo como el que estamos viviendo. Por otro lado, hace falta mucha más investigación para saber qué ocurre en las aulas cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales y qué ocurre en las aulas universitarias cuando enseñamos y se aprende DCS.

La DCS, como el resto de las didácticas específicas, tiene ante sí retos importantes en la formación inicial y continuada del profesorado. En mi opinión, está en óptimas condiciones de intentar plantearse los retos y de poder hallar soluciones imaginativas para formar al profesor y a la profesora que deberán hacer posible una nueva concepción de la enseñanza y de la escuela en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Armento, B. J.** (1996). "The professional development of social studies educators". Sikula, J. (senior ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 485-502.
- Delors, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana/UNESCO.
- Hope, W. C.** (1996). "It's Time to Transform Social Studies Teaching". *The Social Studies*, Vol. 87, N° 4, pp. 149-151.
- Ishler, R. E.; Edens, K. M.; Berry, B. W.** (1996). "Elementary Education". Sikula, J. (senior ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 348-377.
- National Council for the Social Studies, The (NCSS)** (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for the Social Studies*. Washington D.C.
- Pagès, J.** (2000). "La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 33-44.

Obras del autor sobre esta temática:

- Benejam, P.; Pagès, J. (coord.)** (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Pagès, J.** (1993). "Psicología y Didáctica de las ciencias sociales". *Infancia y Aprendizaje*, N° 62-63, pp. 121-151.
- Pagès, J.** (1994): "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, N° 13, octubre-diciembre 1994, pp. 38-50.
- Pagès, J.** (1996a). "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?". *Investigación en la Escuela*, N° 28, pp. 103-114.
- Pagès, J.** (1996b). "Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar (I)". *Boletín. Grupo de Investigación en teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela, pp. 23-34.

- Pagès, J.** (1997a). “La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio”. *Investigación en la escuela*, N° 31, pp. 89-98.
- Pagès, J.** (1997b). “La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales”. In: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Diada editora, pp. 49-86.
- Pagès, J.** (1997c). “Demandes i problemes del currículum de ciències socials a l’ensenyament obligatori. La preparació per l’acció”. Benejam, P. (coord.), *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (OUC).
- Pagès, J.** (1998). “La historia a debate. Contenidos y formación del profesorado”. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 268, pp. 82-84.
- Pagès, J.** (2000). “El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS”. Pagès, J.; Estepa, J.; Travé, G. (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 41-57.
- Pagès, J.** (2001). “¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate”. *Éndoxa: Series Filosóficas*, N° 14, 261-288. UNED, Madrid.