

# SOCIALES

*Nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales pretende ser un “instrumento para producir conocimiento en los alumnos, pero también en el propio profesor” (Cascante, 1989: 97). No cualquier*

*tipo de conocimiento*

*sino aquel que, como veremos más adelante, se dirige a la ilustración racional y crítica de las conciencias, esto es, aquel conocimiento presidido por el habermasiano interés emancipador. De este modo, el proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales deviene para sus autores en espacio público de investigación, cuyo proceso y resultados se someten al criterio de otros profesores y de los propios alumnos. Por sus últimos fines emancipatorios, se convierte, además, en uno de los instrumentos que en el ámbito de las prácticas sociales e ideológicas contribuyen a elucidar las insuficiencias del orden social realmente existente.*

## UN PROYECTO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

GRUPO CRONOS\*

**E**xisten diversas maneras de afrontar la realización de un proyecto curricular de área, que obedecen, a su vez, a los distintos modos de entender su finalidad y de pensar los contextos de formulación-ejecución. De una parte, se sitúan aquellos proyectos que persiguen la producción de ideas y materiales didácticos de uso inmediato y “ciego” por los profesores, convirtiendo los momentos de confección y aplicación en un continuo ordenado de acuerdo con los principios de la razón instrumental y la lógica industrial de diseminación de la innovación. De este modo, entre los autores del diseño (los expertos) y los que lo utilizan en las aulas (los profesores) se establece una suerte de división del trabajo que plasma una particular, por jerarquizada, concepción de las relaciones entre la teoría y la práctica. De otra parte, se cifran los proyectos que persiguen vincular, en mayor o menor grado, los contextos de “concepción” de ideas curriculares con los escenarios de “adopción”, es decir, que postulan una relación no unidireccional, compartimentada y jerárquica entre los componentes teóricos y prácticos del pensamiento y la acción educativos.

### Aproximación contextual al proyecto curricular de área

Las aproximaciones críticas al campo del currículum, a las que nuestro proyecto pretende adscribirse, han abordado la temática de los nexos entre teoría y práctica, intentando repensar la función de los profesores en tanto en cuanto profesionales que sueldan la práctica con la reflexión teórica. A pesar de sus indudables limitaciones, las nuevas conceptualizaciones sobre los profesores como “intelectuales críticos y reflexivos”, como agentes de su propio desarrollo profesional y como protagonistas intervenientes en las decisiones curriculares, ofrecen un elenco de ideas fuerza que poseen interesantes virtualidades para guiar cualquier investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales dentro del marco escolar.

Todo proyecto de investigación, y el nuestro también, se explica, en parte, por su propia historia, por su contexto de formulación. De ahí que sea preciso ofrecer al lector algunas pistas sobre la génesis del mismo, de manera que las proposiciones que se hacen más adelante se interpreten tanto a la luz de su presumible coherencia interna como en relación al marco en que han sido postuladas. Si una nota peculiariza plenamente nuestro trabajo, iniciado ya en el año 1988, es la

estrecha relación entre su proceso de gestación y la formación del profesorado. La formación del profesorado ha sido, por decirlo así, el medio natural en el que ha crecido la investigación. El proyecto nace originariamente en el seno de un Seminario de Ciencias Sociales (etapa 12-16) del CEP de Salamanca. Posteriormente, la incorporación a la dirección del proyecto de algunos miembros del grupo Asklepios de la Universidad de Cantabria vino a configurar una disposición más compleja y rica del proceso de elaboración, porque a la tradición profesional que representan Cronos y los profesores y profesoras del Seminario del CEP de Salamanca (y otros equipos de profesores colaboradores en el proyecto) se añadía la procedente de un grupo de docentes universitarios con una trayectoria profesional muy diferente (1). Así es como, paulatinamente, el procedimiento de elaboración fue adquiriendo una forma tridimensional: Cronos, Asklepios y los grupos de profesores colaboradores.

La experiencia de estos años de trabajo ha demostrado, por lo que se refiere a las relaciones entre innovación-formación, la validez de algunas ideas y la enorme dificultad de aplicar mecánicamente otras de amplia difusión. Confirma el interés de establecer una permanente relación entre la práctica profesional y la producción teórica, entre la formulación de ideas del proyecto y su intercambio con el criterio profesional de los docentes en activo. No obstante, en el trayecto de realización se han puesto de relieve una gama de contradicciones importantes: la que resulta de la disparidad entre coherencia intelectual y extensión de los participantes, o la que proviene de las diferentes tradiciones teórico-prácticas concurrentes en el proyecto (especialmente marcadas entre Cronos y Asklepios), o las que se derivan de una investigación que, aunque financiada con fondos públicos, carece de una red de centros para la formación y contrastación.

La génesis del proyecto y sus dificultades de formulación en estos años (hoy en gran parte ya superadas) nos han servido para poner en cuestión algunas simplificaciones y tópicos, hoy muy extendidos, sobre el desarrollo curricular en el área, procedentes del “idealismo pedagógico” de algunas formas de investigación-acción (Guizarro, 1991: 67), especialmente de aquéllas que reclaman la idea de un profesor investigador sometido a los dictados de una práctica sin finalidades expresas y sin horizonte teórico alguno. Contra el frecuente escamoteo de los supuestos teóricos de todo proyecto de enseñanza (lo que algunos de

nosotros hemos dado en llamar el recurso al “paradigma vacío”, dado que —permítanos la cita de Hölderlin— “de la nada, por sublime que sea, nunca ha nacido nada”), conviene hacer públicos los principios teóricos y las fuentes intelectuales que dan sentido a nuestro proyecto. Al respecto, las ideas que a continuación se exponen son el producto de un trabajo colectivo, reflexivo y compartido con otros muchos profesores, pero su alcance y validez no ha de juzgarse preferentemente en razón de su proceso de elaboración, sino por su propia coherencia interna y por sus virtualidades para la acción.

### **La perspectiva teórica y finalidades del proyecto**

Todo proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales contiene, implícita o explícitamente, un proyecto de sociedad futura y, por consiguiente, una valoración de las relaciones sociales dominantes del presente. Por consiguiente, si entendemos el currículum como “una tentativa de comunicar principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de manera que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984: 29), entonces es necesario poner de relieve previamente los supuestos teóricos que dan sentido e iluminan al conjunto de proposiciones, intenciones y decisiones de nuestro proyecto curricular.

La elaboración de una *plataforma de pensamiento* común ha constituido una de las preocupaciones prevalentes del trabajo desarrollado por Cronos-Asklepios (1991 y 1992) al considerar desde el primer momento que la producción de ideas y materiales didácticos se sitúa en la esfera de los medios que contribuyen a la consecución de fines emancipadores. Lo que podemos denominar *perspectiva crítica de la educación y de las Ciencias Sociales* (2) ha sido el referente sobre el que ha girado la elaboración de las ideas sobre las que se asienta nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales. Tal perspectiva encierra un conjunto de proposiciones y postulados científicos e ideológicos sobre la función social de la escuela, sobre los componentes gnoseológicos de las Cien-

**"Desde nuestro punto de vista, la perspectiva crítica que impregna nuestra plataforma de pensamiento constituye, pese a sus indudables limitaciones, un valioso instrumento para guiar el diseño de materiales didácticos y la práctica educativa"**



HERNANDO S.A.

cias Sociales, sobre las dimensiones psico-pedagógicas de las prácticas educativas, sobre el papel atribuido al profesor y a la práctica profesional, etc. La perspectiva teórica cobra sentido pues, al ofrecer un marco de referencia y al develar los malentendidos ideológicos que habitualmente pueblan los proyectos de enseñanza. Esta doble tarea de construir ideas y derribar prejuicios se erige en componente esencial a la plataforma de pensamiento.

Es ya común distinguir tres enfoques teóricos que rivalizan por ofrecer una explicación de los fenómenos educativos: el “técnico”, el “práctico” y el “crítico” (Carr-Kemmis, 1988; Kemmis-Fitzclarence, 1988; Rozada, 1991a), que equivalen a otros tantos paradigmas de investigación social: el “empírico-analítico”, el “interaccionismo simbólico” y el “crítico” (Popkewitz, 1988) y que, a su vez, se correlacionan con tradiciones más amplias de pensamiento filosófico: el positivismo, la fenomenología y el marxismo (el pensamiento crítico-dialectico). Las tres orientaciones teóricas configuran el horizonte intelectual sobre el que es posible levantar construcciones teóricas sobre el campo de la enseñanza.

En nuestro país, después del auge ficticio del paradigma “técnico” en los años setenta, se asiste en la última década a una introducción, más bien acrítica, al decir de Pereyra (1988), cuando no oportunista y burocrática, como indican Rojero-Martín (1992), de los planteamientos “prácticos” y “críticos”, que tiende a utilizar como procedimiento de pensamiento de amalgama de lo más nuevo sin reparar en las consecuencias científicas, políticas e ideológicas de cualquier elección intelectual. Desde nuestro punto de vista, la perspectiva crítica que impregna nuestra plataforma de pensamiento constituye, pese a sus indudables limitaciones, un valioso instrumento para guiar el diseño de materiales didácticos y la práctica educativa. Tal perspectiva se viene nutriendo, ante la esclerosis del marxismo ortodoxo y del socialismo real, de lo que, parafraseando a Bloch, podríamos denominar tradiciones marxistas “cálidas” (especialmente los desarrollos de la Escuela de Frankfurt y las aportaciones gramscianas) y otras tradiciones intelectuales y políticas de carácter radical que postulan una reconcep-

tualización de las relaciones entre los agentes sociales y los determinantes estructurales de las prácticas individuales y colectivas. En lo que se refiere a las prácticas cuyo espacio reside en el medio escolar, los nuevos enfoques críticos proponen una superación de las paradojas del sociologismo, sea en su versión funcionalista o estructural-marxista, devolviendo al profesor su responsabilidad como intelectual al servicio de la transformación social (Giroux, 1992).

Lo que identifica al paradigma crítico es la voluntad de "informar a los individuos acerca de cómo un modo de vida particular frustra la satisfacción de sus necesidades y les causa sufrimientos. El fin de una teoría útil es ilustrar a las personas respecto al modo de cambiar sus vidas y de acceder a una nueva autocomprensión que ilumine las relaciones entre sus condiciones objetivos y subjetivas" (Popkewitz, 1988: 231). Esta forma de utilidad de la teoría como herramienta del cambio social y no como tecnología social manipuladora está en la base de la irrenunciable dimensión "contrahegemónica" del pensamiento crítico, alimentada y permanentemente guiada, a su vez, por una búsqueda no desinteresada del conocimiento. El carácter no neutral del conocimiento social y el interés emancipatorio que subyace a la práctica teórica nos lleva a considerar nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales como una opción de valor contradominante que persigue una ilustración racional de las conciencias y una socialización crítica de los alumnos y alumnas mediante la reforma del entendimiento y el esclarecimiento de las conciencias (Cronos-Asklepios, 1991: 55).

De lo anterior se infiere que un tipo de perspectiva teórica determina los fines últimos de cualquier proyecto de enseñanza y da sentido a la hipótesis general que lo sustenta. En efecto, nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales gira, en congruencia con lo anterior, en torno a la idea de que es posible y deseable construir una didáctica de las Ciencias Sociales basada en el estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo. De ahí que el proyecto curricular tenga como eje central un aprendizaje basado en la comprensión racional de los



**"Lo que identifica al paradigma crítico es la voluntad de "informar a los individuos acerca de cómo un modo de vida particular frustra la satisfacción de sus necesidades y les causa sufrimientos. El fin de una teoría útil es ilustrar a las personas respecto al modo de cambiar sus vidas y de acceder a una nueva autocomprensión"**

**(Popkewitz)**

problemas sociales que impiden, en nuestra sociedad y en el pasado, la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas de los seres humanos. Este es un aspecto nodal del proyecto ya que la relevancia de lo que haya que enseñar y aprender queda subordinada a lo que se crea necesario y conveniente resolver. Naturalmente, los criterios de lo necesario y conveniente tienen que ver con los esquemas de identidad mediante los cuales somos capaces de determinar qué aspectos de la realidad social adquieren la condición de problemáticos, y forzosamente este juicio aparece impregnado, a su vez, por nuestra plataforma de pensamiento.

La centralidad de los problemas sociales en el proyecto orienta, además, un elenco de decisiones sobre los diversos componentes del currículum, como podrá comprobarse más adelante, de modo que el horizonte teórico guía la elaboración del proyecto y su puesta en práctica en los diversos niveles de especificación del mismo. En último término, la plataforma de pensamiento inspirada en la perspectiva crítica, nos permite "problematicar lo que hasta ese momento ha sido tratado como evidente" (Giroux, 1990: 108), es decir, nos proporciona un conjunto de ideas para captar la dimensión social y política de los fenómenos educativos evitando las ilusiones pedagógicas y psicologistas que han invadido el discurso dominante sobre la escuela y el aprendizaje escolar.

La plataforma de pensamiento puede resumirse, por obvias razones de espacio, en un conjunto de postulados esenciales sobre el significado de la educación escolar; un desarrollo más pormenorizado de la misma se contiene en documentos publicados (Cronos-Asklepios, 1991), inéditos (Asklepios, 1991); (Cronos, 1992) y también puede rastrearse en lo que decimos más adelante (véase, por ejemplo, en anexo 3 de este artículo la redacción de la faceta "tener normas"). Los postulados básicos, a modo de tesis centrales del proyecto, son:

– El reconocimiento de la función reproductora de la escuela, en tanto que aparato institucional subordinado a los intereses de las clases dominantes, es condición imprescindible para comprender el marco social en el que ha de desenvol-

*"El carácter no neutral del conocimiento social, el interés emancipatorio que subyace a la práctica teórica nos lleva a considerar nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales como una opción de valor contradominante que persigue una ilustración racional de las conciencias y una socialización crítica de los alumnos y alumnas"*

verse cualquier proyecto de enseñanza y para eludir o atemperar las frecuentes proclividades hacia el activismo pedagógista.

– Frente a la imagen “plana” determinista —la escuela como “caja negra” (Flecha, 1992: 100)— de algunas teorías de la reproducción, es preciso hacer hincapié en que la escuela, empero, es algo más que un mero aparato duplicativo de la realidad social, ya que la educación “funciona de forma simultánea reproduciendo y transformando la sociedad” (Kemmis-Fitzclarence, 1988: 153).

– La intervención racional, consciente y crítica sobre la realidad educativa sólo es factible desde un “discurso de la posibilidad” (Giroux, 1990), que ponga en cuestión simultáneamente dos tipos de reduccionismo: el sociológico que convierte a la escuela en un espacio social sin fisuras, y el psicopedagógico que atomiza lo social y colectivo en sus componentes individuales.

– La enseñanza de las Ciencias Sociales debe supeditarse a la producción de valores y actitudes sociales. El proyecto curricular, por tanto, se subordina a la aproximación racionalista y crítica a la comprensión de valores que se propugna.

– Las Ciencias Sociales no constituyen un catálogo de categorías, conceptos y procedimientos académicos de validez universal, del que pueda extraerse, en expresión de Popkewitz, 1983: 318, una “visión consensual”. La historia de las Ciencias Sociales y aún más la de las disciplinas escolares viene a confirmar el hecho de que los saberes sociales no poseen, frente a un malentendido muy al uso, una lógica interna al margen de los supuestos gnoseológicos y de valor previamente asumidos.

– Estos supuestos resultan siempre de una simbiosis entre postulados científicos e ideológicos. La realidad social adquiere la condición de problemática en función de los esquemas de identidad y del tipo de pensamiento que ponemos en juego para su aprehensión. En nuestro

proyecto de enseñanza el interés emancipatorio se erige en dimensión fundamental y constitutiva de los saberes sociales y de su enseñanza (Carr, 1990; Rothe, 1986).

– En congruencia con lo anterior, el proyecto curricular de área debe tener como eje el estudio de problemas sociales relevantes y no de disciplinas académicamente constituidas, aunque éstas se conviertan en valiosos instrumentos para comprender los problemas realmente existentes.

– La organización del proyecto curricular en torno a problemas sociales hace irrelevante el debate sobre el grado de independencia o integración disciplinar. Los problemas son susceptibles de ser abordados desde diversas disciplinas sociales, siendo su nivel de integración una cuestión que ha de resolverse según criterios y situaciones profesionales.

– Los componentes psicopedagógicos de un proyecto curricular no pueden ser tomados como suficiente justificación teórica del mismo. Considerar que una determinada concepción sobre el aprendizaje escolar —léase constructivismo— proporciona una solvente fundamentación teórica supone confundir la parte con el todo y recaer, una vez más, en posiciones psicologizantes.

– La Psicología educativa es un campo básico de referencia para la toma de decisiones razonadas, pero no puede considerarse como una ciencia normativa capaz de especificar científicamente el diseño y la práctica de la enseñanza, ya que existen otras fuentes (filosóficas, sociológicas, la tradición profesional, etc.) de igual o mayor pertinencia. Las construcciones psicológicas sobre el desarrollo y el aprendizaje constituyen el “suelo” y no el “techo” de nuestro proyecto curricular.

– El pensamiento formal o hipotético-deductivo puede ser tomado como esquema de identidad del proceso de aprendizaje. La concepción del conocimiento y del aprendizaje como una construcción conflictiva no puede dejar de ser el núcleo de cualquier aproximación racionalista a la explicación de la realidad, y debe llegar a ser, además, uno de los principios que inspiran la elaboración de materiales didácticos.

– Las aportaciones psicopedagógicas no pasan de un cierto grado de normatividad. Son complementarias de la plataforma de pensamiento y deben ser siempre tamizadas por la práctica profesional. Con todo, el conjunto de decisiones que configuran nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales, no es sólo el resultado deductivo de una perspectiva teórica global, sino que se encuentra sometido a determinaciones de carácter



MOEBIUS

pragmático, que obedecen a los dictados de la razón práctica, a la propia historia profesional de sus autores y a la confrontación de ideas con los otros profesionales de la docencia que han tomado parte o vayan a tomarla, en mayor o menor medida, en su elaboración y aplicación.

La comprensión del espacio escolar como una realidad compleja mediada por múltiples factores contextuales y la concepción del profesor como profesional crítico determinan que el proyecto no pretenda convertirse en una invitación a su aplicación mimética. A pesar de su pretendida coherencia interna, nuestro proyecto persigue desencadenar procesos de reflexión y formación de la profesión docente, de manera que sus ideas y los materiales resultantes contribuyan a recrear y desarrollar sus contenidos en la práctica, más allá de los imperativos comerciales marcados por la economía política de la producción de textos pedagógicos.

#### Los contenidos de la enseñanza

Es frecuente que las propuestas sobre los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales aparezcan atravesadas por erróneas concepciones sobre la relación entre fines y medios. Porque, si bien es evidente que de una plataforma de pensamiento, como la esbozada en este artículo, no se desprenden automáticamente contenidos escola-

res, sí es cierto, en cambio, que aquello que se presenta como contenido de enseñanza (en nuestro caso para las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria) siempre es dependiente o subsidiario del *para qué*, es decir, de los supuestos axiológicos sobre los que se levanta todo propósito educativo.

Frente a un entendimiento “esencialista” del currículum por el que los contenidos de enseñanza devienen en un mero destilado de la estructura lógica y académica de cada disciplina, preconizamos criterios de relevancia social a la hora de seleccionar y determinar el *qué* enseñar. De lo que se sigue que, en un primer nivel de formulación, los contenidos escolares, en tanto que

*"Nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales gira en torno a la idea de que es posible y deseable construir una didáctica de las Ciencias Sociales basada en el estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo. De ahí que tenga como eje central un aprendizaje basado en la comprensión racional de los problemas sociales que impiden, en nuestra sociedad y en el pasado, la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas de los seres humanos"*

problemas sociales, se seleccionan principalmente en función de la plataforma de pensamiento (del conjunto de supuestos que permiten discernir como problemáticas diversas dimensiones de la vida social), ocupando un lugar de complementariedad otras consideraciones de tipo científico-académico, psicopedagógico o profesional.

No obstante, la traducción didáctica de nuestra perspectiva teórica exige un aparato conceptual que proporcione, además de criterios para la selección de contenidos, indicaciones racionales sobre la forma más adecuada de organizarlos. Así, los *organizadores de contenidos* son los instrumentos que nos permiten estructurar lo esencial de los contenidos escolares de acuerdo con nuestra plataforma de pensamiento. En nuestro caso, poseen un doble valor: analítico y didáctico. En efecto, la totalidad de los contenidos del área queda estructurada en torno a *las tareas (o facetas) y nociones esenciales básicas*. Las tareas sociales básicas (*trabajar, habitar, comunicarse, tener normas y producir ideas*) son un medio para el análisis de la realidad social, ya que en ellas se contemplan las dimensiones fundamentales de la producción y reproducción de la vida social; constituyen, en cierta manera, las instancias o niveles (económico, social, político-ideológico) en que puede parcelarse, a efectos analíticos, cualquier totalidad social expresiva; pero, al mismo tiempo, contienen una aproximación didáctica a los contenidos escolares en la medida en que ponen de manifiesto los ámbitos donde se desenvuelve la experiencia cotidiana de los agentes sociales.

De otro lado, las *nociones sociales básicas* (*desigualdad, conflicto-cambio, diversidad-identidad, interdependencia*) son algunos de los conceptos clave tomados de las Ciencias Sociales en consonancia con nuestra perspectiva teórica; en relación con las tareas básicas, las nociones intervienen "modulando" y orientando el tipo de contenidos-problema que se derivan de la formulación de aquéllas. De este modo, el cruce de facetas y nociones sociales básicas produce, en un primer nivel de formulación, la gama de problemas sociales y postulados temáticos que rigen los contenidos fundamentales de área (véase formulación de las facetas en Cronos, 1992). La repre-

**"La plataforma de pensamiento inspirada en la perspectiva crítica nos permite problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como evidente" (Giroux). Es decir, nos proporciona un conjunto de ideas para captar la dimensión social y política de los fenómenos educativos evitando las ilusiones pedagogistas y psicologistas que han invadido el discurso dominante sobre la escuela y el aprendizaje escolar"**



sentación gráfica del "encuentro" entre tareas y nociones sociales básicas adquiere la forma de *retícula organizadora de los contenidos* (véase anexo 1).

Se trata, pues, de una forma sistemática de acercarnos y "filtrar" los contenidos del área. De suerte que los organizadores de contenidos se convierten en un procedimiento operativo (entre otros muchos posibles) para traducir, didácticamente hablando, la plataforma de pensamiento, para ir "descendiendo" desde los principios generales hasta los diferentes grados de especificación de los contenidos de enseñanza. El que tal procedimiento no se considere como una demanda lógica, en sentido estricto, de la plataforma de pensamiento (ya que hablando con propiedad tal procedimiento posee un carácter lógico y pragmático) no resta importancia a su papel dentro del proyecto. En efecto, los organizadores de contenidos (la relación entre tareas y nociones sociales básicas) contribuyen a dar unas notas de identidad a nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales, son una pieza clave para la elaboración del mismo y suponen una decisiva guía orientativa para los profesores y profesoras que intervienen en su desenvolvimiento.

Un tercer aspecto relevante —junto a la selección y organización— a la hora de trabajar con los contenidos, se refiere a su *nivel de especificación y su secuenciación*. En este ámbito juegan ya un papel importante los criterios psicopedagógicos y la propia tradición profesional. Ya en otro sitio (Castán et al. 1991) realizamos un ensayo de secuenciación del área, en el que, utilizando un abanico amplio de criterios, ordenábamos el conjunto de unidades didácticas a lo largo de la etapa y configurábamos una secuencia de capacidades para cada ciclo. Aunque el producto final de aquel primer intento hoy ha sido revisado (véase, más adelante, sinopsis de contenidos conceptuales), no obstante siguen presentes los criterios esenciales de secuenciación y los objetivos por ciclo que entonces nos sirvieron de guía.

Los contenidos del proyecto se especifican en tres niveles:

- El mapa general de contenidos del área.
- Los grandes temas.
- Las unidades didácticas.

El *mapa general de contenidos* resulta de la formulación de los postulados temáticos (y problemáticos) de cada una de las tareas o facetas sociales básicas, que son trazados teniendo en cuenta la plataforma de pensamiento. Por tanto, aparecen como formulaciones de un alto grado de generalidad donde hay una primera aproximación temático-problemática que proviene, entre otras cosas, de una particular manera de vincular las facetas con las nociones sociales básicas. Su representación abreviada se hace en forma de *cinco grandes mapas conceptuales* para toda la etapa (véase en anexo 2 el mapa de la faceta “tener normas”). Éstos, junto a su formulación escrita (cada faceta se encuentra desarrollada en Cronos, 1992), y a los *principios heurísticos*, esto es, a las orientaciones básicas y permanentes sobre cómo acceder al conocimiento de la realidad social (véase sinopsis de procedimientos en anexo 3) sirven de marco de referencia y guía para el desenvolvimiento de los contenidos de enseñanza a través de los *grandes temas y unidades didácticas*.

Los *grandes temas* constituyen el segundo nivel de especificación de los contenidos que, en este caso, se muestran ya secuenciados a lo largo de los ciclos, a diferencia de los mapas generales de contenidos que no sugiere ningún tipo de estructura consecutiva. Se pueden definir, además, como *macrounidades de contenido para la enseñanza*, ya que comprenden y articulan en su interior varias unidades didácticas, que tienen en común intenciones educativas, contenidos disciplinares y problemas sociales. En cierto sentido, actúan como módulos de enseñanza que agrupan varias unidades didácticas a lo largo de los niveles, los ciclos y la etapa. Juegan, asimismo, un importante papel como instrumento de secuenciación, porque sirven de “goznes” para el tratamiento cíclico de temas y problemas sociales.

Por consiguiente, los *grandes temas* poseen ya un rasgo distintivo de “contenidos-para-la enseñanza”, lo que les concede un rango de primer orden en la orientación pedagógica. En ellos se “sueldan”, se encuentran, formativamente hablando, *tareas y nociones sociales básicas*, de modo que cada gran tema cobija varias unidades didácticas que, desde distintas



dimensiones de la vida social (trabajar, habitar, etc.), estudian una gama de problemas similares articuladas en torno a cuestiones como la “desigualdad”, la “diversidad”, etc. De esta forma el conjunto de los contenidos de la etapa y su distribución a lo largo de la misma que, en una primera aproximación, así:

#### SINOPSIS DE CONTENIDOS CONCEPTUALES EN LA ETAPA Y CICLOS

Grandes Temas /Unidades Did. Tareas S.B. (“facetas”) Nociones S.B.

##### Primer Ciclo

###### 1. QUÉ PROBLEMAS TENEMOS

1. Trabajamos y descansamos y tenemos normas.	Trabajar Tener normas Comunicarse Producir ideas	Desigualdad Conflicto/Diversidad Interdependencia
2. Vivimos en ciudades.	Habitar	Interdependencia
<b>2. MUNDOS DISTINTOS</b>		
3. Un mundo con fronteras.	Habitar	Diversidad/Interdep.
4. Viajeros y conquistadores.	Comunicarse	Interdep./Diversidad
5. Campos, ciudades y pueblos de España.	Habitar	Interdependencia

###### 3. QUIÉNES SOMOS

6. Territorio, Estado y Gobierno.	Tener normas	Diversidad
7. Todos somos extranjeros.	Producir ideas	Diversidad/Conflicto

###### 4. PROBLEMAS DE HOY Y DEL PASADO

8. Naturaleza y economía, ayer y hoy.	Trabajar	Desigualdad/Interdep.
9. La tierra se mueve.	Producir ideas	Diversidad/Conflicto
10. Esclavos, siervos y proletarios	Trabajar	Desigualdad/Conflicto

##### Segundo Ciclo

###### 5. PUEBLOS, CULTURAS Y ESTADOS DEL MUNDO

11. Fronteras físicas. Fronteras políticas	Habitar	Diversidad/Conflicto Interdependencia
12. Belleza y gusto artístico: presente y pasado.	Producir ideas	Diversidad/Interdep.
13. España y Europa: Naciones y Estados ayer y hoy.	Tener normas	Diversidad

###### 6. LOS DESEQUILIBRIOS MUNDIALES: LAS FRONTERAS DEL DESARROLLO

14. La población y los recursos	Habitar	Desigualdad/Interdep.
15. Ciencia, técnica y progreso	Producir ideas	Desigualdad/Interdep.

###### 7. LAS SOCIEDADES CAMBIAN

16. Mercaderes e industriales: Hacia una economía mundial. Trabajar		Desigualdad/Conflicto
17. Revoluciones del mundo contemporáneo	Tener normas	Conflicto

###### 8. PROBLEMAS DE HOY Y DEL FUTURO

18. Trabajo, paro y ocio	Trabajar	Desigualdad/Conflicto
19. Esperanzas de un mundo mejor	Producir ideas	Diversidad/Interdep.
20. Nuevos hábitos culturales: el poder de la información	Comunicarse	Diversidad/Interdepe.

*"La enseñanza de las Ciencias Sociales debe supeditarse a la producción de valores y actitudes sociales. El proyecto curricular, por tanto, se subordina a la aproximación racionalista y crítica a la comprensión de valores que se propugna"*

El último nivel de especificación de los contenidos está integrado por las *unidades didácticas*, que pueden definirse como contenidos diseñados para el proceso de aprendizaje. De modo que en las unidades didácticas se concretan los contenidos y materiales escolares en torno a problemas sociales. Su grado de "necesidad" es escaso, porque deliberadamente aparecen como una manera de entender e ilustrar el desarrollo, entre otros posibles, del proyecto. Esto permite a los profesores situarse ante la eventualidad de construir otras unidades distintas.

No obstante, en el terreno de la elaboración de las unidades didácticas se pone de manifiesto una cierta concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Se pudiera decir que en ellas se materializa el modelo didáctico que inspira el proyecto. Por tanto, su importancia reside más en los principios y supuestos que gobiernan su elaboración que en la concreta titulación con la que aparecen en la sinopsis de contenidos conceptuales. Esto nos conduce necesariamente a abordar las características de lo que entendemos por modelo didáctico.

### **El modelo didáctico: ideas para la planificación y la acción docente**

Cualquier proyecto de enseñanza se plasma, finalmente, en una porción de ideas y materiales didácticos susceptibles de ser experimentados/confrontados con la realidad específica que es el aula. La producción de ideas y materiales didácticos, aunque no puede ni debe desligarse de los fines educativos que se persiguen, se encuentra sometida a la manera que tenemos de comprender los procesos de aprendizaje en las aulas.

De ahí que utilicemos el concepto de *modelo didáctico* para referirnos al conjunto de *principios, orientaciones y proposiciones de carácter hipotético que supuestamente regulan la producción del conocimiento y el aprendizaje en el contexto escolar, y que, por tanto, contribuyen a organizar mejor la planificación y la acción*

*práctica de la enseñanza*. Se trata, por tanto, de una representación simplificada de algunos de los elementos interactuantes en los procesos de aprendizaje escolar. Como tal, el modelo didáctico es, a su vez, dependiente de constructos de más amplia significación y relevancia teórica; en tal sentido, podría calificarse como un elenco de proposiciones teóricas "regionales" (una especie de "teoría intermedia", si se nos permite un uso laxo del término) dentro del conjunto del proyecto, que se nutre de la propia plataforma de pensamiento y que tienen que ver con una especial manera de relacionar las Ciencias de la Educación con la propia experiencia profesional.

La representación hipotética de cómo se produce el aprendizaje y sobre la mejor manera de provocarlo mediante la acción docente posee, a nuestro entender, un carácter tentativo y provisinal, porque no puede sostenerse en la inexistente normatividad científica de las Ciencias de la Educación. De donde se sigue que las proposiciones del modelo didáctico actúan en continua confrontación con la práctica profesional. Es más, la necesidad de introducir un modelo didáctico en el proyecto tiene que ver con el intento de racionalizar la planificación y la acción de los profesores, permaneciendo bajo el supuesto de que el campo de la propia práctica es dependiente de tal multiplicidad de variables y contextos que no puede ser reducido a proposiciones incontrovertibles.

El modelo didáctico, por consiguiente, preponde:

- Dotar al proyecto de enseñanza de Ciencias Sociales para la Educación Secundaria Obligatoria de Criterios metodológicos (de método de enseñanza) congruentes con los principios teóricos y las finalidades últimas que los sustentan.

- Favorecer entre los profesores que se acerquen a nuestro proyecto ideas y sugerencias sobre cómo diseñar y elaborar materiales y unidades didácticas, de forma que se facilite un desarrollo autónomo del mismo.

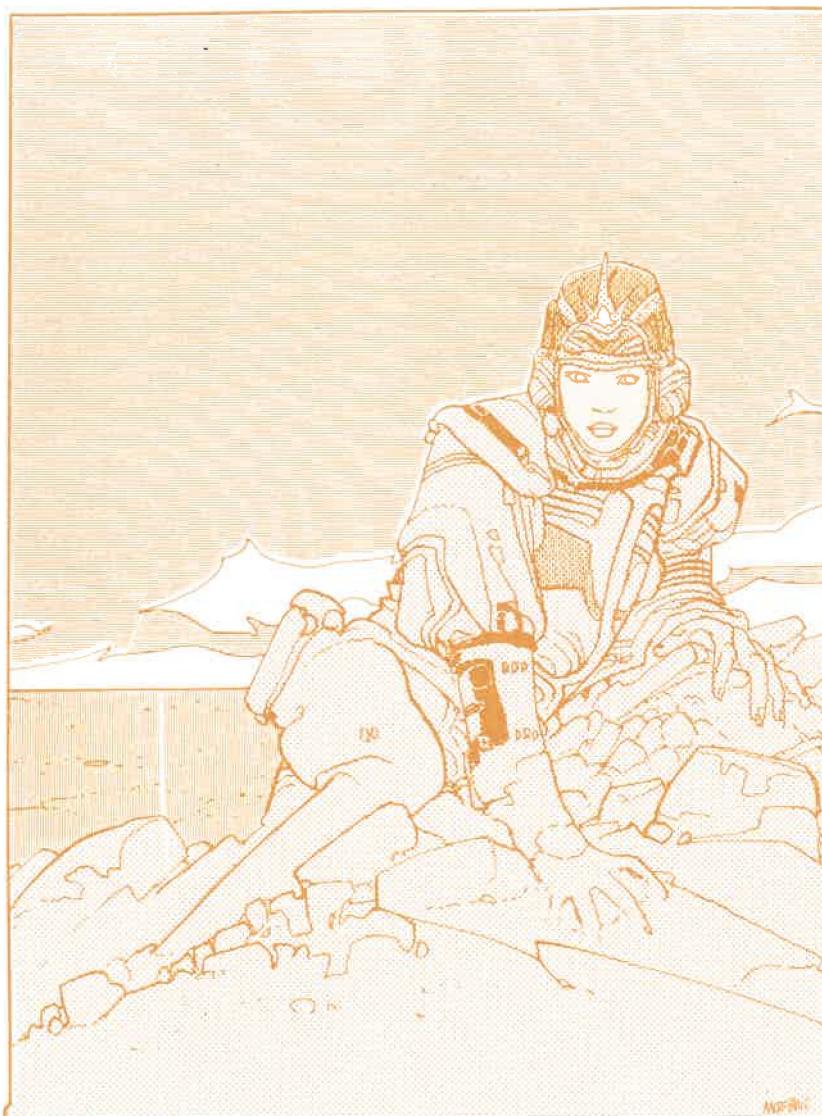
- Proporcionar a los docentes orientaciones y propuestas sobre la intervención práctica en las aulas.

No obstante, como decíamos más arriba, no se persigue agotar el abanico de factores que intervienen en la práctica. Es más, se da por supuesto en consonancia con los principios ideológicos de nuestra plataforma de pensamiento, que una perspectiva crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales exige profesores y profesoras conscientes de su responsabilidad en la creación

de relaciones sociales y en el aula muy diferentes a las que son moneda corriente. Estas y otras ideas sobre el comportamiento de los docentes, como profesionales críticos, han de impregnar de la acción docente, pero no son, estrictamente hablando, componentes específicos del modelo didáctico que proponemos, ya que éste contiene proposiciones e ideas sobre algunos de los aspectos (no sobre todos) que intervienen en la enseñanza. Concretamente, el modelo didáctico comprende tres componentes: 1) un conjunto de conjeturas de carácter general sobre el aprendizaje escolar, 2) una hipótesis sobre la interacción de los elementos del currículum (objetivos, contenidos y actividades) y 3) una propuesta de secuencia de actividades-tipo.

Las *conjeturas y supuestos* sobre el aprendizaje escolar constituyen el primer componente del modelo didáctico. De ellos pueden extraerse algo parecido a lo que Stenhouse (1970) denomina "principios de procedimiento" (o lo que nosotros llamamos principios-guía), esto es, "recomendaciones" para pensar y actuar en el plexo teórico-práctico de la profesión docente. Tales conjeturas y supuestos nos sirven para hacer públicos enunciados y proposiciones de amplio radio de abstracción, como los que siguen.

Los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento en el medio escolar constituyen una parte importante de las experiencias de aprendizaje que realizan los seres humanos. El aprendizaje, dentro y fuera del contexto escolar, no siempre se efectúa de la misma manera, aunque siempre, de alguna forma, el nuevo conocimiento requiere una transformación de los esquemas perceptivos, cognitivos y afectivos preexistentes, transformación que, en todo caso, resulta de la relación e intercambio con otros agentes sociales.



Por ello, todo aprendizaje escolar puede definirse como una construcción social de significados culturales. La dimensión constructiva del conocimiento y el aprendizaje comporta, pues, un doble y simultáneo proceso de socialización e

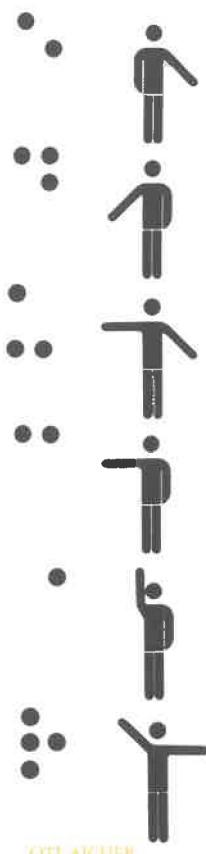
*"El pensamiento formal o hipotético-deductivo puede ser tomado como esquema de identidad del proceso de aprendizaje. La concepción del conocimiento y del aprendizaje como una construcción conflictiva no puede dejar de ser el núcleo de cualquier aproximación racionalista a la explicación de la realidad!"*

individualización del sujeto en la interacción social, de manera que aquél, según la conocida dialéctica inter-intrasíquica de Vygotski, interioriza funciones intelectuales procedentes de las relaciones con otros al mismo tiempo que se desarrollan y cambian sus propios esquemas de pensamiento. De esta concepción, del ser humano como "conjunto de las relaciones sociales" y del conocimiento como construcción social no puede inferirse, sin embargo, la existencia de una *metodología constructivista* de la enseñanza que pueda regular, prescribir o pronosticar estrictamente, y con validez universal, las estrategias de aprendizaje y las situaciones de interacción más adecuadas en el aula.

El *constructivismo* (3), como aportación procedente del campo de la psicología del aprendizaje, proporciona sugerencias didácticas interesantes, pero en ningún caso puede determinar modelos instructivos de validez universal, a pesar de que algunas teorías de raigambre cognitivista y constructivista, como la de la asimilación o la de la elaboración, hayan pretendido formular patrones de secuencia instructivista. Sobre algunas de estas ideas y otras es posible (y nosotros así lo hacemos) levantar algunas estrategias de enseñanza y algunas pautas para secuenciar las actividades de aprendizaje, pero de tales aproximaciones no puede derivarse una normatividad metodológica.

Por otra parte, dentro de la frecuente confusión entre fines y medios, viene siendo habitual identificar la metodología de enseñanza con sus componentes instrumentales. Por tanto, renunciamos a vincular nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales a un método adjetivado de "indagación" o "investigación", cuya fuente de legitimación se suele buscar en el constructivismo. En términos generales, tales reducciones metodológicas vienen acompañadas de una lectura inadecuada y superficial, por psicologizante, de algunas aportaciones psicológicas, ya que se busca una correspondencia, mecánica y errónea, entre los procesos mentales internos que los sujetos ponen en juego al conocer (que son por definición construcciones activas de significados) con la multiplicidad de instrumentos, me-

**"La comprensión del espacio escolar como una realidad compleja mediada por múltiples factores contextuales y la concepción del profesor como profesional crítico determinan que el proyecto no pretenda convertirse en una invitación a su aplicación mimética"**



dios y estrategias susceptibles de ser movilizados a lo largo del aprendizaje escolar. Pero al no ser posible una relación unívoca ni isomórfica entre las operaciones mentales del sujeto y las posibles situaciones de aprendizaje en el aula (los medios que permiten activar los esquemas cognitivos, perceptivos y afectivos de los alumnos), es imposible erigir una estrategia de enseñanza en método con pretensiones de validez universal.

Estamos persuadidos, por la práctica profesional y por las propias aportaciones de la psicología educativa (Coll-Palacios-Marchesi, 1990), de que la identificación de la metodología de enseñanza con una determinada estrategia de enseñanza es un error, ya que los alumnos (y los seres humanos en general) aprenden a través de fórmulas más variadas, entre las que convendría recordar, por su destacada función social, la recepción. Es bien sabido que la cultura, como subraya la teoría del aprendizaje social de Bandura, no se transmite por un procedimiento de ensayo y error y no es menos cierto, como destacan los trabajos de Ausubel, que la asimilación del conocimiento socialmente acumulado se produce fundamentalmente por recepción. Por tanto, el problema debe ser situado en qué medida cualquier propuesta metodológica desencadena mejor aprendizajes significativos y relevantes (Pérez, 1991).

Ello no quiere decir que desistamos de una opción metodológica, entendida ésta como el conjunto de procedimientos propios de la enseñanza derivados de principios, valores, normas y suposiciones reguladoras de cualquier plan de acción en el aula. En cambio, evitamos designarla por el nombre de alguno de sus componentes técnico-instructivos (indagación, recepción, etc.). Por este motivo propugnamos una metodología ecléctica en cuanto a los medios (no se prescriben como necesarias el tipo de estrategias y la utilización de recursos), pero firme y clara en cuanto a los fines, ya que nuestra metodología ha de ser conciliable con las finalidades educativas y principios filosóficos que dan sentido al conjunto del proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta todo lo anterior y tomando como base ideas psicopedagógi-

cas de amplia difusión, proponemos, para el trabajo profesional, los siguientes *principios-guía*:

– Tomar en consideración los conocimientos, experiencias y expectativas de los alumnos.

– Hacer explícitos y discernibles los códigos morales ideológicos que rigen la acción del profesor renunciando, al mismo tiempo, a la neutralidad valorativa y a la inculcación impositiva.

– Poner de manifiesto la dimensión problemática y divergente del conocimiento social.

– Hacer conscientes a los alumnos de las finalidades que se pretenden con el aprendizaje y los principios heurísticos que subyacen a los procesos de conocimiento de la vida social.

– Potenciar situaciones y actividades que favorezcan el conflicto de ideas, la indagación y la vertiente dialógica y comunicativa del conocimiento social.

– Evitar los aprendizajes exclusivamente memorísticos o repetitivos.

– Seleccionar el tipo de actividades y las situaciones de aprendizaje en función de una combinación de criterios: su potencialidad educativa, su coherencia dentro del *continuum* del aprendizaje y su “productividad” (relación entre resultados esperados y tiempo disponible).

– Promover actividades que favorezcan la cooperación y el aprendizaje entre iguales.

– Situar las tareas de aprendizaje a partir, pero más allá, de lo que los alumnos ya saben.

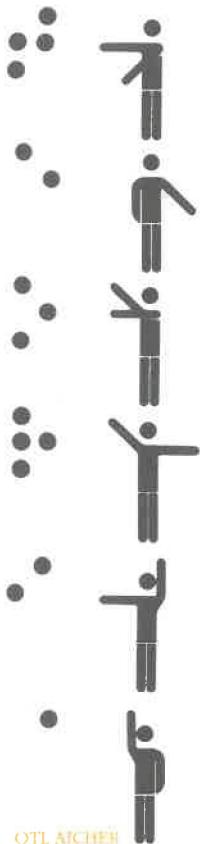
– Modificar continuamente las situaciones de aprendizaje en el aula, de manera que se eviten fórmulas repetitivas o excesivamente estereotipadas de acceso al conocimiento.

– Clarificar la estructura y la trama conceptual de los contenidos de enseñanza.

– Elegir materiales didácticos variados y adecuados a los objetivos, contenidos y actividades que se proponen.

– Hacer conscientes a los alumnos de su propio proceso de aprendizaje desarrollando la capacidad de autoevaluación.

– Considerar, a efectos de evaluación, los diferentes ritmos de progresión, ofre-



ciendo actividades graduadas y diversificadas de acuerdo con las capacidades individuales.

– Utilizar formas y métodos variados de evaluación de la competencia curricular.

El segundo componente del modelo didáctico supone *una hipótesis sobre las relaciones entre los elementos del currículum (objetivos, contenidos y actividades)* y, por lo tanto, de las variables interviniéntes en la planificación de la enseñanza y en su práctica. Tal hipótesis es susceptible de convertirse en una representación esquemática más sencilla y manejable que “la estructura sistemática compuesta por seis elementos” que propone Gimeno (1985: 122). La reducción a tres elementos se acompaña de una determinada manera de entender la relación entre ellos. En efecto, postulamos un tipo vínculo recíproco, puesto que “ni los objetivos son previos a los contenidos, ni unos ni otro lo son a las actividades” (Rozada, 1991b: 6). Esta representación interactiva de los tres elementos del currículum posee una gran virtualidad para la planificación de la enseñanza, ya que describe mejor que otras posibles lo que realmente ocurre cuando proyectamos la acción didáctica en el aula. Resulta, además, especialmente interesante a la hora de producir materiales didácticos porque nos permite imaginar los materiales de enseñanza como un producto de la interacción entre objetivos, contenidos y actividades (véase figura del anexo 4).

Por otra parte, la hipótesis de interacción recíproca entre los tres elementos significa el pronunciamiento a favor de una determinada vía de acceso a las intenciones educativas, lo que, a su vez, conlleva optar por una concepción de la enseñanza y rechazar otras. Así, si se nos permite una vez más el recurso a la simplificación, podríamos decir que los modelos tecnológicos sitúan a los objetivos en el centro del diseño didáctico, mientras que es habitual que los modelos “prácticos” hagan lo mismo con las actividades de aprendizaje. Ambos son expresivos de formas de racionalidad que no compartimos (la meramente instrumental de los primeros y la meramente pragmática de los segundos). Por su parte, los modelos didácticos de corte tradicional han puesto el

**“La totalidad de los contenidos del área queda estructurada en torno a las tareas. Las tareas sociales básicas (trabajar, habitar, comunicarse, tener normas y producir ideas) son un medio para el análisis de la realidad social, ya que en ellas se contemplan las dimensiones fundamentales de la vida social”**

*"Los grandes temas poseen ya un rasgo distintivo de "contenidos para la enseñanza", lo que les concede un rango de primer orden en la orientación pedagógica. En ellos se "sueldan", se encuentran, formativamente hablando, tareas y nociones sociales básicas, de modo que cada gran tema cobija varias unidades didácticas que, desde distintas dimensiones de la vida social (trabajar, habitar, etc.), estudian una gama de problemas similares articuladas en torno a cuestiones como la "desigualdad", la "diversidad", etc."*

énfasis en los contenidos de enseñanza, dotándoles de valor formativo por sí mismos. Algunos autores han intentado imaginar una vía mixta objetivos-contenidos de acceso a las intenciones educativas (Coll, 1985; Coll-Bolea, 1990), que es la que impregna el Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación; otros (Rozada, 1991), con más acierto, en nuestra opinión, han puesto de relieve la necesidad de pensar simultáneamente los tres elementos del currículum. Nosotros reclamamos una triple

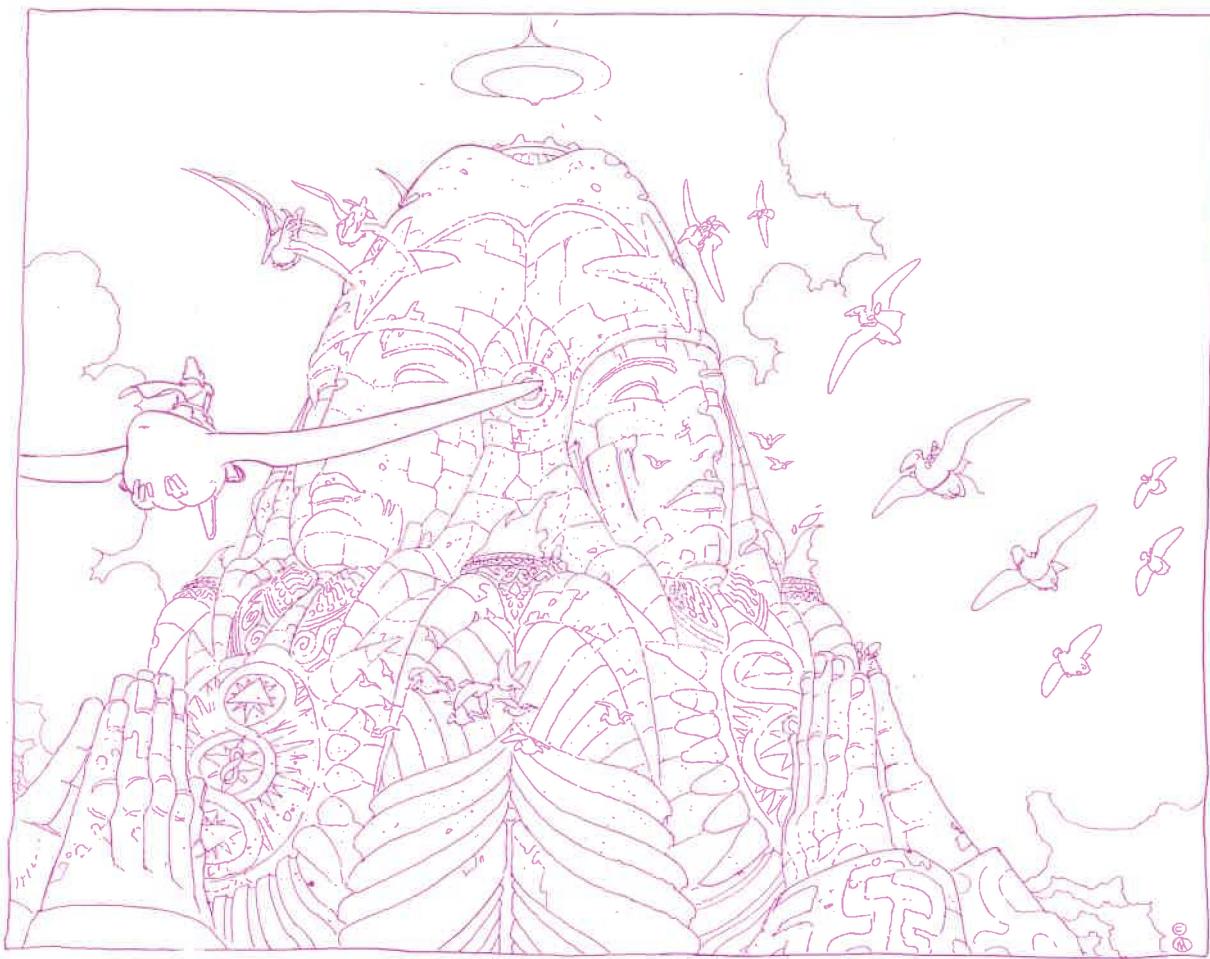
#### *vía de acceso a las intenciones educativas.*

La triple vía de acceso supone que en cada unidad didáctica establecemos, a efectos de su planificación, una distinción entre *intenciones educativas de carácter general* (las finalidades educativas en consonancia con las ideas que informan del proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales) y *objetivos didácticos* (resultados que se esperan obtener del proceso de aprendizaje). Mientras las primeras actúan como guía (a modo de gran

introducción de la unidad didáctica), los segundos son un elemento más que interactúa con los contenidos y las actividades. De este modo, las finalidades educativas traducen el valor formativo general de la misma; en cambio, los objetivos didácticos se convierten en hipótesis (los objetivos no pueden poseer más que un carácter probabilístico) sobre el aprendizaje que se espera obtener poniendo en juego unos determinados contenidos y unas ciertas actividades. Los materiales didácticos expresan, por consiguiente, como puede verse en la figura del anexo 4, la confluencia de los tres elementos. A su vez, el conjunto de elementos interactuantes se subordina (son un medio para alcanzar un fin) a las finalidades educativas.

Esta opción implica un tipo de interpretación de la relación entre fines y medios más coherente con nuestra perspectiva teórica y con nuestra propia tradición profesional, ya que nos permite entender la planificación de la acción didáctica como un proceso sometido a metas (las finalidades valorativas que envuelven el proyecto), pero no constreñido a los dictados rígidos de los hipotéticos comportamientos intelectuales y afectivos de los alumnos en el aula. Nos posibilita, asimismo, abordar la evaluación del proceso como un todo (desde el diseño a lo que realmente ocurre) emitiendo juicios de carácter general sobre el significado global del mismo, pero también nos proporciona, en la medida que los objetivos didácticos se formulan como capacidades referidas a contenidos y tipos de actividad, pautas para la evaluación de la competencia curricular de los alumnos. El carácter hipotético y probabilístico de los propios objetivos didácticos contribuye a acercar más la planificación a la realidad, ya que supone tener en cuenta las dimensiones contextuales e idiosincrásicas del espacio escolar, cuya complejidad nos impide, sin embargo, introducirlas formalmente en el modelo.

Por último, el modelo didáctico contiene también una *aproximación orientativa sobre los tipos más adecuados de secuencia de actividades que supuestamente rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Como puede verse en el cuadro del anexo 5, las actividades aparecen como "momentos" y "tipos" de aprendizaje. Así, la lectura en vertical de cualquier unidad didáctica (anexo 5) nos proporciona una visión secuencial de los aprendizajes que se agrupan en dos niveles



MOEBIUS

de generalidad: las *macrosecuencias* (presentación, información básica, aplicación de conceptos, investigación y recapitulación) que marcan momentos prototípicos de aprendizaje y que engloban un abanico de actividades propias de cada momento, y las *microsecuencias* donde cada actividad de aprendizaje aparece referida a objetivos-contenidos, materiales y situaciones de aprendizaje en el aula.

El trayecto de las actividades a lo largo de la unidad didáctica viene presidido por la idea central del conflicto de ideas y cambio conceptual, ya que se parte de la subjetividad primaria de los alumnos y se avanza progresivamente hacia una subjetividad más crítica y científicamente fundamentada. El principal mérito de esta propuesta no reside en su originalidad, ya que es producto de una reelaboración de otras (Rozada, 1991b; Driver, 1986; Pozo, 1989; Zabala, 1990; Gil et al., 1991), sino en su contrastado interés para la producción de materiales didácticos de acuerdo con una hipótesis razonable sobre la forma de ordenar racionalmente los aprendizajes escolares.

Naturalmente, la propuesta de secuencia de actividades no puede ni debe tener más que una ambición relativa. No se trata de un dogma: es una orientación que además de dar un estilo propio al proyecto, nos proporciona un instrumento válido para repensar continuamente las relaciones entre el diseño didáctico y la acción docente. Dentro de su carácter no determinista, el aspecto menos prescriptivo, si es posible hablar así, es el referido a las situaciones de aprendizaje (el tipo de interacción específica que el profesor planifica para cada actividad). En suma, la secuencia indi-

*"El último nivel de especificación de los contenidos está integrado por las unidades didácticas, que pueden definirse como contenidos diseñados para el proceso de aprendizaje. De modo que en las unidades didácticas se concretan los contenidos y materiales escolares en torno a problemas sociales"*

cada sugiere un tipo de estrategias de enseñanza que proporcionan un cierto estilo metodológico al proyecto (en el esquema del anexo 5 se puede comprobar una cierta línea "deductivista" de la secuencia), pero no un recetario desprofesionalizador sobre las técnicas instructivas que han de ser utilizadas necesariamente en el aula. Porque, como el resto de lo que hemos comentado sobre el modelo didáctico, no se pretende otra cosa que racionalizar la planificación y la acción didáctica sin supuestamente plantar las responsabilidades profesionales de los profesores y profesoras.

### Notas

(1) Los orígenes más remotos del proyecto se remontan al año 1988 cuando el Grupo Cronos dirigió un Curso de Actualización Científica y Didáctica, del que, a su vez, se gestó el seminario II de Ciencias Sociales del CEP de Salamanca. De estos primeros años de trabajo surgieron una serie de documentos inéditos que está en la base del actual proyecto. A partir de 1990 se produjo un acercamiento entre Cronos y A. Luis y A. Guijarro (miembros del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria), en torno a los que más tarde se constituiría el grupo Asklepios. Con ellos se concurrió al Concurso de Materiales del MEC, obteniendo la financiación de uno de los proyectos de Ciencias Sociales para la Educación Secundaria Obligatoria. La primera materialización de esta colaboración puede verse en un inicial ensayo de secuenciación del área (Castán et al., 1991). Posteriormente, el trabajo común versó sobre la construcción y revisión de los supuestos teóricos del proyecto (Asklepios, 1991), que de forma consensuada se hicieron públicos (Cronos-Asklepios, 1991).

A partir de un denominador común teórico (que parcialmente queda reflejado en el capítulo II de este artículo), el proyecto Cronos-Asklepios se ha ido bifurcando en opciones diferentes de desarrollo. Este artículo explica precisamente cuál está siendo la vía transitada por Cronos; la que lleva a cabo Asklepios puede verse en la ponencia, de inminente publicación, (Asklepios, 1991) presentada al II Seminario sobre Desarrollo Curricular celebrado recientemente en Santiago de Compostela. Por lo demás, la colaboración, fructífera, entre los dos grupos subiste en el presente y existen posibilidades de que tenga continuidad en el futuro.

(2) Pese a simplificar en exceso, se pueden citar algunas de las fuentes más accesibles (sólo algunas de ellas aparecen indicadas a lo largo del artículo) que han venido influyendo en nuestro trabajo y han ido configurando nuestras ideas: Lerena, 1976, 1983 y 1985; Fernández Enguita, 1985 y 1986; Apple, 1986, 1987 y 1989; Carr-Kemmis, 1988; Kemmis-Fitzclarence, 1988; Popkewitz, 1988; Rozada, 1989; Carr, 1990; Giroux, 1990; Giroux-Flecha, 1992; Grundy, 1991). Nuestra deuda intelectual con estos trabajos y otros que se sitúan en una línea crítica aparece claramente reflejada en el texto. Sirva, también, esta referencia bibliográfica para hacer una invitación a su lectura.

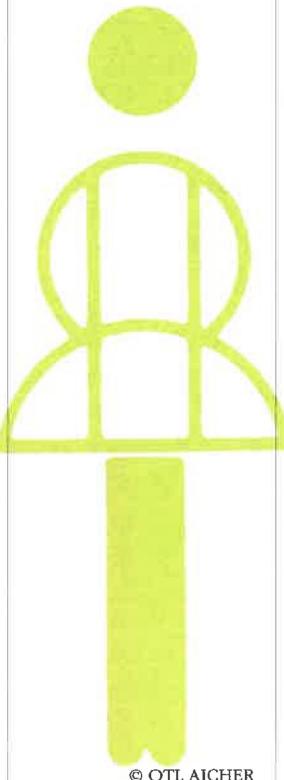
**"Utilizamos el concepto de modelo didáctico para referirnos al conjunto de principios, orientaciones y predicciones de carácter hipotético que supuestamente regulan la producción del conocimiento y el aprendizaje en el contexto escolar y que, por tanto, contribuyen a organizar mejor la planificación y la acción práctica de la enseñanza"**

(3) El constructivismo ha llegado a convertirse en un término "todoterreno" que está sirviendo para legitimar asuntos muy diversos. Por lo que toca a su definición, podemos hallar muy diferentes acepciones; para Novak, por ejemplo, "el constructivismo humano es el esfuerzo por integrar la psicología del aprendizaje humano y la epistemología de la producción del conocimiento" (Novak, 1988: 35 y 35). Este uso es compartido, hasta cierto punto, por el Grupo de Investigación en la Escuela (IRES, 1991), que sitúa las aportaciones psicológicas y epistemológicas del constructivismo como un componente fundamental de lo que ellos denominan "modelo didáctico", o sea, de la fundamentación teórica de su proyecto de enseñanza. En otros casos, muy especialmente en algunos proyectos de Ciencias Experimentales, el constructivismo se asocia a una determinada manera de producir programas secuenciados de actividades (Driver, 1986; Gil et al., 1991) que en el caso de Driver se vincula a la idea de cambio conceptual y a unos supuestos epistemológicos procedentes de la tradición fenomenológica (Driver-Oldham, 1988). De otra parte, una interpretación más restringida y prudente del término lo entiende más como "un instrumento para la reflexión y la acción que como una síntesis omnicomprensiva —irrealizable por lo demás— de los conocimientos que ofrece la Psicología de la Educación (...); no vamos a presentarla —la concepción constructivista del aprendizaje— como una teoría alternativa del aprendizaje y de la enseñanza, ni mucho menos como la teoría que integra y supera a las demás" (Coll, 1990: 437 y 438). Esta última acepción del término nos parece más razonable, de modo que el constructivismo aparece como un conjunto de ideas sobre el aprendizaje escolar con posibilidades de convertirse, aunque no mecánicamente, en orientaciones para la intervención educativa. Planteamiento éste que, en cualquier caso, no se corresponde con el tinte psicologizante, que tiñe la elaboración de los Diseños Curriculares Base del MEC y las Comunidades autónomas.

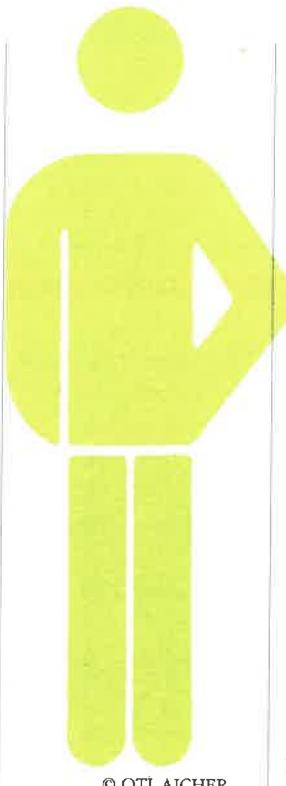
(4) Firman este texto Guillermo Castán, Ramundo Cuesta y Manuel F. Cuadrado. (Dirección de contacto: Apartado 525. Salamanca).

### Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Akal, Madrid.
- APPLE, M. W. (1987): *Educación y poder*. Paidós-MEC, Barcelona.
- APPLE, M. W. (1989): *Mestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós-MEC, Barcelona.
- ASKLEPIOS (1991): *Ideología, racionalidad y diseño de materiales curriculares para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*. Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, Santander (texto mecanografiado).
- ASKLEPIOS (1992): "De la plataforma de pensamiento a las unidades didácticas: ocio, consumo y tener normas", *II Seminario de Desarrollo Curricular en Ciencias Sociales*, Santiago de Compostela (en proceso de publicación).
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes, Barcelona.



- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- CASCANTE, C. (1989): "Los diseños para la acción y la investigación". En Rozada, J. M<sup>a</sup> et al.: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Cyan, Gijón.
- CASTAN, G. et al. (1991): *Propuesta de secuenciación de los contenidos del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria*. Vitigudino (Salamanca).
- COLL, C. (1985): *Psicología y currículum*. Laida, Barcelona.
- COLL, C. (1990): "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza, Madrid.
- COLL, C. y BOLEA, E. (1990): "Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar: alternativas y fundamentos psicológicos". En Coll, C.; Palacios J. y Marchesi, A. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza, Madrid.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI A. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza, Madrid.
- CRONOS (1992): *Definición de facetas y tareas básicas*. Salamanca (texto mecanografiado).
- CRONOS-ASKLEPIOS (1991): "Ideas para el desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia". En Cronos (coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales*. Amarú, Salamanca.
- CRONOS-ASKLEPIOS (1992): "Un proyecto curricular sobre l'ensenyançament de les Ciències Socials en l'etapa 12-16". *Espais Didàctics*, nº 3, Valencia.
- DRIVER, R. (1986): "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos". *Enseñanza de las Ciencias*, nº 4 (1).
- DRIVER, R. y OLDHAM, V. (1988): "Un enfoque constructivista del desarrollo curricular en Ciencias". En Porlán, R.; García, J. E. y Cañal, P. (comp.): *Constructivismo y enseñanza de las Ciencias*. Díada, Sevilla.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación*. Akal, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. -ed.- (1986): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid.
- FLECHA R. (1992): "Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación". En Giroux, H. A. y Flecha R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona.
- GIL, D. et al. (1991): *La enseñanza de las Ciencias en la Educación Secundaria*. ICE/HORSORI, Barcelona.
- GIMENO, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya, Madrid.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC, Barcelona.
- GIROUX, H. A. y FLECHA R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona.



**"Todo aprendizaje escolar puede definirse como una construcción social de significados culturales. La dimensión constructiva del conocimiento y el aprendizaje comporta, pues, un doble y simultáneo proceso de socialización e individualización del sujeto en la interacción social"**

- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto curricular. Investigación y Renovación Escolar (IRES)*. Díada, Sevilla.
- GUIJARRO, A. (1991): *El estatuto gnoseológico de la Pedagogía y sus implicaciones para la formación del profesorado*. Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, Santander (texto mecanografiado).
- KEMMIS, S. y FITZCLARENCE, L. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales. Crítica de la sociología empírica de la educación*. Ariel, Barcelona.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica socio-lógica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Akal, Madrid.
- LERENA, C. (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Zero, Madrid.
- NOVAK, J. D. (1988): "El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos". En Porlán, R.; García, J. E. y Cañal, P. (comp.): *Constructivismo y enseñanza de las Ciencias*. Díada, Sevilla.
- PEREYRA, M. A. (1988): "Introducción". En Popkewitz, T. S.: *Paradigma e ideología en investigación educativas*. Mondadori, Madrid.
- PÉREZ, A. (1991): "Investigación/acción y currículum". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 10.
- POPKEWITZ, T. S. (1983): "Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas". En Gimeno, J. y Pérez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- POPKEWITZ, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori, Madrid.
- POZO, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata, Madrid.
- ROJERO, F. y MARTÍN A. (1992): "El conocimiento deseable", *Signos*, nº 5/6, Gijón.
- ROTHER, V. (1986): "Teoría crítica y didáctica de la historia". *Revista de Educación*, nº 280, Madrid.
- ROZADA, J. M<sup>a</sup> (1989): "Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico". En Rozada J. M<sup>a</sup>; Cascante, C. y Arrieta, J.: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Cyan, Gijón.
- ROZADA, J. M<sup>a</sup> (1991a): "Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza". *Signos*, nº 2, Gijón.
- ROZADA, J. M<sup>a</sup> (1991b): "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*. CEPs de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo, nº 7-8.
- STENHOUSE, L. (dir.) et al. (1970): *The Humanities Project: an introduction*. School Council/Nuffield Foundation, Heinemann, Londres.
- SETENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- ZABALA, A. (1990): "Materiales curriculares". En Mauri, T. et al.: *El currículum en el centro educativo*. ICE/HORSORI, Barcelona.