

## Las CCSS, geografía e historia en la E.S.O., en el marco del proyecto curricular "Investigando nuestro mundo" (IRES)

F. Javier Merchan Iglesias

### .- Introducción.

Presentar de manera sumaria un Proyecto Curricular para la Enseñanza Secundaria Obligatoria, supone (sobre todo en estos tiempos) correr ciertos riesgos que pretendo, si no evitar, sí, al menos, tener presentes.

Uno de ellos es el de la inmediata asociación que suele establecerse entre la investigación e innovación educativa y los procesos administrativos de transformación del sistema educativo. Independientemente del juicio que tales transformaciones puedan merecernos, es evidente que las relaciones existen, sobre todo en el sentido de que al calor de esos procesos se crea un clima propicio para la innovación, pero identificar lo uno con lo otro es un exceso que, en muchos casos, dificulta la reflexión sobre los problemas de enseñanza-aprendizaje, y ésa es una dificultad con la que, al parecer, habrá que convivir durante varios años.

Otro riesgo es el de provocar cierta decepción entre los profesores y profesoras. Generalmente los proyectos innovadores defraudan las expectativas que se ponen en ellos, y el problema no es sólo de los Proyectos sino, también, de las expectativas. La esperanza de que exclusivamente desde la Didáctica puede abordarse la solución de los problemas de aprendizaje pone de manifiesto la simplicidad con la que, con frecuencia, nos aproximamos a ellos, sin tener en cuenta, por tanto, la compleja red de circunstancias que intervienen en el hecho educativo.

Desde la convicción de que tratamos con fenómenos de cierta complejidad, venimos trabajando en torno a lo que hemos venido en llamar Proyecto IRES. El Proyecto Curricular IRES ("Investigando nuestro mundo") es la expresión de un ambicioso programa de investigación educativa en el que vienen trabajando diversos grupos de

distinto nivel educativo (EGB, Secundaria, Universidad), en torno a una amplia gama de problemáticas todas ellas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas y el desarrollo profesional de los profesores y profesoras. En este contexto viene funcionando un grupo que centra su trabajo en la elaboración y experimentación de un Proyecto específico que tiene como referencia las CCSS y la ESO. La necesaria brevedad de la ponencia, no permite dar cuenta detallada de todas sus características; me limitaré, por tanto, a enunciar sus rasgos más esenciales.

## 2.- El marco teórico: El Modelo Didáctico.

Aunque el problema de la fundamentación de un Proyecto Curricular pueda parecer algo excesivamente teórico, e incluso, a veces, desvinculado de las realidades de la enseñanza, la experiencia reciente está mostrando el interés de la reflexión a este respecto. Lo cual no impide reconocer que, muy a menudo, está justificada cierta aversión o desconfianza hacia la teoría: en no pocas ocasiones la teoría no pasa de ser una especie de introducción que poco o nada aporta sobre los problemas cotidianos del aula, o que, frecuentemente, entra en flagrante contradicción con las concreciones curriculares que le siguen.

Pero todo ello no es argumentación suficiente como para eludir la reflexión teórica, sino que nos advierte de la necesidad de que la fundamentación de cualquier Proyecto se elabore de una manera rigurosa y responda a los problemas que pretende abordar. Por eso, nos confirmamos en la necesidad de elaborar un marco de referencia, que, en nuestro caso, adopta la forma de "modelo didáctico" (el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela) y que actúa como fundamento del marco curricular. Se trata de un instrumento que nos aproxima al conocimiento de la realidad escolar (que entendemos, por tanto, susceptible de ser conocida racionalmente) y nos guía en la intervención.

El modelo lo concebimos como un determinado constructo teórico, que reelabora los fundamentos científicos, ideológicos y sociopolíticos que se toman como fuentes

del currículo. No se trata de sumar unas y otras reflexiones sino de "hacer una lectura" de dichos fundamentos y "traducir" sus aportaciones, con el fin de que iluminen la construcción de respuestas a los problemas curriculares básicos del proyecto. Es en este sentido en el que puede decirse que se adopta una posición específica en la que el conocimiento adquiere naturaleza propia, con características diferentes de las elaboraciones psicológicas, sociológicas o, incluso, pedagógicas.

Más concretamente, desde el Proyecto IRES se reelaboran fundamentos procedentes de tres perspectivas: de la perspectiva constructivista, esbozando una "concepción constructivista del desarrollo humano", de la perspectiva compleja y sistémica, definiendo un marco interpretativo más global y complejo para analizar las realidades escolares, y de la perspectiva crítica, dotando a la concepción de la enseñanza de una clara intención estratégica transformadora (frente a la función reproductora tradicional).

Esta reelaboración toma cuerpo, fundamentalmente, en dos esbozos de teorizaciones: una concepción de los contextos de enseñanza-aprendizaje (sobre todo del aula, pero no sólo de ella) como sistemas complejos, es decir, como realidades que se explican por la interacción de variables diversas, y una concepción de los contenidos de enseñanza-aprendizaje como conocimiento escolar, a la que me referiré más adelante. La idea de "investigación" concebida como un gran principio didáctico, de carácter englobador, actúa como síntesis de todo el marco teórico, aglutinando la aportación y el uso de las teorizaciones y orientando la toma de decisiones en el plano curricular.

Pero el modelo, pese a su carácter de opción básica, ha de ser -al igual que el marco curricular- una hipótesis sometida a revisión, a través de la experimentación del Proyecto: contiene, pues, unos supuestos básicos, pero se halla, también, sujeto a reformulación. Se intentaría superar, así, una concepción de la fundamentación excesivamente estática y descontextualizada, que presenta un cierto riesgo de derivar hacia lo dogmático, distanciándonos, al mismo tiempo de las "teorías puras" que difícilmente se someten a prueba en el ámbito de lo didáctico, puesto que no

suelen llegar a cruzar la frontera que las separa del campo concreto de intervención que es la enseñanza.

### 3.- La concepción del conocimiento escolar como contenidos de enseñanza.

Frente a la organización del conocimiento que se trabaja, habitualmente, en el contexto escolar como compendio resumido del conocimiento científico o, más frecuentemente, del "saber académico" y frente a los intentos de trabajo "activista" (que suelen prescindir de la lógica disciplinar para aproximarse más a la lógica de los alumnos), en el Proyecto IRES adoptamos una perspectiva alternativa: considerar que el conocimiento que se genera y desarrolla en contextos escolares tiene características que lo hacen diferente y, por ello, no asimilable ni reductible al conocimiento producido por la investigación científica ("conocimiento científico"), pero tampoco al conocimiento que se utiliza en contextos cotidianos para resolver cuestiones de ese ámbito ("conocimiento ordinario"). Ese conocimiento mantiene conexiones con los dos tipos citados, pero presenta rasgos propios y por ello ha de ser trabajado desde una perspectiva asimismo peculiar, la de "conocimiento escolar".

Optamos, así, por una concepción de los contenidos de enseñanza como "conocimiento escolar", generado en el medio educativo, en la interacción entre el conocimiento socialmente organizado (los saberes disciplinares tal como los interpreta y expresa el profesor) y el conocimiento cotidiano o común (presente en alumnos y, también, en los profesores). Desde esta base postulamos una formulación del conocimiento gradual y progresiva, en un proceso que oriente la construcción del saber de los alumnos hacia modelos, más rigurosos y potentes, de comprensión e intervención en la realidad en que viven.

Pero esto supone asumir un planteamiento relativista y evolutivo en el tratamiento del conocimiento. Es decir, por una parte, considerar, desde una perspectiva epistemológica evolutiva y crítica, que existen diversidad de tipos de conocimientos válidos —que por lo demás, cambian históricamente en su valoración—, sin que se

atribuya la característica excluyente de "científico" a un único tipo y en un único nivel de formulación.

Por otra parte, entendemos el carácter evolutivo del conocimiento en el sentido de que éste constituye un sistema de ideas que adquiere diferentes estados en el tiempo y que los individuos, en la interacción entre los esquemas que poseen y las nuevas informaciones que procesan, construyen de manera progresiva, construcción que puede ser facilitada por la enseñanza.

De esta manera las decisiones sobre los contenidos de enseñanza están ligadas a una hipótesis sobre la progresión del conocimiento, hipótesis en la que se contemplan metas ("conocimiento escolar deseable") y niveles que definirían el conocimiento escolar como contenido de enseñanza en cada momento. La formulación de esta hipótesis se realiza teniendo como referencia una orientación general sobre la construcción progresiva de modelos interpretativos del mundo, de cosmovisiones, según un gradiente de creciente complejidad y abstracción.

A grandes rasgos se pasaría, en esa progresión, de una visión sincrética propia de la infancia (la realidad como un todo indiferenciado y homogéneo) a una visión analítica muy característica de los adolescentes (la realidad como suma de partes o como conjunto de relaciones sencillas) y de ésta a una visión sistémica más característica de adultos (la realidad como red de interacciones y como una jerarquía de sistemas imbricados unos con otros). Paralelamente, se va pasando de un enfoque descriptivo de la realidad a un enfoque de explicación basada en la causalidad lineal (un factor determina a otro) y de ésta a la noción de interacción, que supone admitir la explicación multicausal. Cada uno de esos pasos supone, a su vez, un "cierto grado de descentración", de distanciamiento respecto a la realidad que se pretende conocer (del egocentrismo a una visión relativizadora de la realidad).

La concreción de este marco general (necesaria si se quiere sostener el carácter didáctico de la teoría), se realiza mediante dos pasos o niveles sucesivos. En el primero se contemplan una serie de conocimientos metadisciplinares, es decir, aquellos conceptos, procedimientos y valores que actúan como ejes integradores y

orientadores de todo el conocimiento escolar de la propuesta y que trasciendan el ámbito de una u otra disciplina. En el segundo nivel se concreta en torno a las aportaciones específicas que desde diversas disciplinas y otras formas de conocimiento (éticas, políticas...) se realizan para la comprensión de la realidad social. Uno y otro terminan expresándose en "objetos de estudio", es decir, en contenidos de las Unidades Didácticas, en el sentido y con las peculiaridades que se expondrán más adelante.

Los conocimientos metadisciplinarios actuarán pues, a lo largo de todo el Proyecto, formulados en diversos grados de complejidad, formulación que "gobernará" los contenidos específicos de cada uno de los Ciclos, Cursos y Unidades Didácticas. Este tipo de conocimientos refiere, según se ha dicho, a conceptos—como el de unidad-diversidad, interacción-causalidad, sistema y cambio—, procedimientos— como los relativos al planteamiento de interrogantes sobre la realidad social, al tratamiento de la información y al uso de la información en orden a obtener conclusiones, expresarlas y comunicarlas— y actitudes—como las relacionadas con el estudio y conocimiento de la realidad social, con la formación de juicios y valoraciones y con la disposición ante la realidad social—. Establecer una gradación de complejidad en cada una de estas categorías, decidiendo previamente sobre qué base se determina, supone disponer de un instrumento útil en la formulación de una propuesta sobre secuenciación y, en definitiva, en la decisión sobre los contenidos de enseñanza.

#### **4.- La secuenciación de los contenidos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.**

La secuenciación de contenidos la entendemos no de una manera convencional— frecuente incluso en la literatura pedagógica—, como distribución de unos contenidos dados y de sus correspondientes temas y asignaturas a lo largo de los cursos de una etapa, sino—según se ha esbozado más arriba— como progresión posible de un sistema de conocimientos (la propuesta de conocimiento escolar), que puede ser aprendido (y enseñado) en aproximaciones sucesivas hacia una meta deseable.

Desde esta concepción se entiende fácilmente el papel que juega la hipótesis de progresión de complejidad de los conocimientos metadisciplinarios, especialmente de los conceptos básicos enumerados. En función de ello y en relación a este conjunto de conceptos básicos de la propuesta, consideramos adecuado—a título de hipótesis— que, teniendo como referencia de conjunto la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, se trabaje, preferentemente, en el **primer ciclo**, con caracterizaciones más descriptivas, empíricas y sencillas de la realidad social, que, desde el reconocimiento de la diversidad de los fenómenos sociales, aborden un número limitado de aspectos y, consiguientemente, lleven al análisis de relaciones más simples.

Así, se trabajaría la existencia de realidades distintas, aproximando, por tanto, a los alumnos al conocimiento de formas de vida diversas en el tiempo y en el espacio. Aunque sea difícil aún abordar lo diverso como desigual y generador de conflictos, se podría iniciar esta tarea trabajando situaciones puntuales en las que se analicen las manifestaciones de los desequilibrios. Las relaciones de fenómenos con el espacio serían tratadas desde una perspectiva de localización de fenómenos sencillos y con escalas no demasiado amplias.

Pero ya en este ciclo se podría trabajar también con explicaciones sencillas, en las que se manejen pocos elementos y en las que, aunque predomine la intencionalidad, se vayan estableciendo relaciones de causalidad, no muy complejas, con causas y efectos próximos en el tiempo y en el espacio.

Por otra parte, deberían abordarse, en este ciclo, preferentemente, procesos de cambio referidos a aspectos concretos, y más perceptibles, de la realidad social, así como secuencias cronológicas cortas, lo que se debería ir combinando con secuencias largas. Este tipo de aproximación al cambio permitiría trabajar, de manera significativa, con informaciones históricas relevantes, con procedimientos relativos al uso de la cronología y con aproximaciones sencillas al concepto de tiempo histórico.

En el **segundo ciclo**, la caracterización de la realidad social debería aproximarse a una visión sistémica, más explicativa de la realidad, en la que juega un papel decisivo la idea de interacción y, por ello, la causalidad compleja. Se abordaría, por tanto, el estudio de la sociedad, preferentemente, mediante contenidos que hagan referencia a modelos, es decir, a abstracciones que conceptualizan esa realidad como resultante de la interacción compleja de distintos elementos, bien sean modelos relativos a un aspecto de las sociedades (modelos de regímenes demográficos, de organización política...) o modelos de sociedades (actuales o del pasado), lo cual supone, ciertamente, un mayor grado de abstracción y complejidad que las aproximaciones empíricas y parciales.

La diversidad se trabajaría, preferentemente, en este ciclo, como desigualdad y desequilibrio estructurales, abordando, por tanto, realidades y procesos en los que se profundice más allá de las manifestaciones de los conflictos, a la búsqueda de causas más complejas y de modelos subyacentes que ayuden a explicar esas realidades. Se pondría, así, el énfasis en la comprensión de sociedades distintas, desde su propia lógica, desarrollando con ello la capacidad de empatizar. Asimismo, en cuanto a la relación, específica, entre fenómenos sociales y espacio, se debería atender a la categorización de los fenómenos de distribución (acudiendo, también, a modelos explicativos de la distribución), así como al análisis de factores complejos que explican más en profundidad la relación entre sociedades y espacios, utilizando, en todo caso, una amplia escala de análisis.

Se trabajaría en este ciclo con contenidos que propicien la construcción de explicaciones más complejas, que impliquen analizar un número mayor de elementos y centrar la atención en las relaciones. La intencionalidad se referirá más a colectivos que a individuos y, superando la linealidad, se manejará la causalidad compleja, contemplando la interacción de causas y efectos en el tiempo. En cuanto al cambio, el trabajo iría referido a procesos que afecten a la diversidad de aspectos de una sociedad y a las relaciones entre los mismos, adquiriendo, por tanto, mayor importancia el estudio de sociedades en el tiempo y el análisis de procesos de transición de un tipo de sociedad a otra. Se converge así con las ideas expuestas sobre el desarrollo, en este ciclo, de los conceptos de sistema, interacción y causalidad.

Así, pues, el análisis de la progresión en cuanto a los conceptos básicos nos proporciona unas pautas orientadoras para la articulación y secuenciación de conceptos más concretos y específicos en la propuesta del Proyecto Curricular, si bien es verdad que ha de llevarse a cabo un paralelo análisis en detalle -iniciado ya en los supuestos de "Investigando Nuestro Mundo"- de los grandes procedimientos y de las actitudes y valores básicos. Ese análisis integrador, realizado en el nivel de los metaconocimientos se convertiría, pues, en verdadero criterio rector de la articulación y secuenciación de contenidos del Proyecto. De donde, el enfoque de esta problemática se centra para nosotros -como se dijo en el apartado anterior- en cómo generar articulaciones progresivas de contenidos (sistemas de conocimiento) a partir de las grandes pautas emanadas de la cosmovisión que nos sirve de marco.

#### **5.- La organización de los contenidos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.**

Digamos que con el problema de la secuenciación se trata de resolver las características del conocimiento que se maneja a lo largo de la vida académica en un área y etapa determinada; al abordar el problema de la organización nos ocupamos de la articulación de ese conocimiento en tres niveles: el de los Objetos de Estudio, entendidos como propuestas de enseñanza-aprendizaje en torno a las cuales se desarrolla una Unidad Didáctica, el del Curso, entendido como un conjunto de OE que se atiene a una lógica determinada, y el de la Etapa, nivel en el se explicita el sentido de la enseñanza-aprendizaje de las CCSS.

En el Proyecto Curricular se atiende, pues, tanto a la orientación del área, como a la definición de unidades didácticas y a la delimitación de un determinado enfoque o "argumento" que dé sentido a los diversos cursos de una etapa. El proceso de diseño de esos niveles de organización se centra en torno a "problemáticas".

Cuando, en el Proyecto IRES, nos referimos a problemáticas, no se trata de problemáticas que sean sólo socialmente relevantes o sólo científicamente relevantes

o sólo motivacionalmente relevantes, sino de problemáticas "didácticamente relevantes desde el marco de nuestra concepción del conocimiento escolar", lo que integraría las otras "relevancias" citadas. Es decir, esas problemáticas habrían de tener potencialidad para movilizar contenidos de enseñanza relevantes y articulables entre sí en el marco de una propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, a la hora de formular dichas problemáticas y de organizar en torno a ellas los contenidos correspondientes, en coherencia con la teoría del conocimiento escolar, se tienen presentes las referencias al conocimiento científico que les serviría de respaldo, al conocimiento manejado realmente por los alumnos en relación con las mismas, así como a las finalidades del Proyecto, es decir, el propósito de ofrecer instrumentos útiles para la transformación social.

La determinación más concreta y detallada de las problemáticas (en el nivel de Unidades Didácticas) podría realizarse, en todo caso, desde diversas perspectivas y adoptando diferentes modalidades (centros de interés, proyectos, temas, etc.), perspectivas y modalidades que se irán aquilatando a través de la investigación en marcha.

En un nivel superior (el de curso), los rasgos, bastante determinantes, del marco escolar, los condicionantes del desarrollo profesional de los profesores e incluso la conveniencia de que los alumnos tengan un "sentido conjunto" de la diversidad de unidades que se trabajan a lo largo de un curso son, entre otras, razones que aconsejan la conveniencia de que el Proyecto Curricular de etapa no contenga simplemente un número determinado de unidades utilizables sino también unas orientaciones claras sobre posibilidades de relación entre esas unidades y, más concretamente, de organización de las mismas por cursos. Así—y siempre dentro de un grado importante de flexibilidad—podríamos definir una especie de "argumento" o enfoque básico de cada curso, de manera que el conjunto articulado de Objetos de Estudio trabajados en la etapa adquiriera una significatividad global, tanto para alumnos como para profesores.

Optamos, en este sentido, por una propuesta que contempla en la Enseñanza Secundaria Obligatoria—desde la finalidad de ofrecer instrumentos para la comprensión y transformación de la realidad social—la existencia de **niveles diferentes de aproximación al estudio de la realidad social**, niveles o perspectivas que no forzosamente tendrían que coincidir con el período temporal de un curso escolar, aunque esa delimitación pudiera ser un buen marco de referencia. Así, estableceremos las siguientes aproximaciones a la realidad social:

1ª. Una primera aproximación a los fenómenos sociales que, a modo de inventario o visión panorámica, ponga en juego contenidos más sencillos en torno a la consideración de las actividades humanas en sociedad: hablar, producir, relacionarse, organizarse, pensar... En esta primera aproximación, la selección de Objetos de Estudio se hace desde la perspectiva de considerar problemáticas o cuestiones fundamentales relativas a **las relaciones del individuo con la sociedad**. Esta perspectiva se trabajaría en el curso 1º: **Vivir en Sociedad**. Contemplaría unidades como las siguientes:

No vivimos solos, nos relacionamos.

Tenemos normas.

Productores y consumidores.

¿Iguales o diferentes?

Convivir con el pasado.

¿Cómo nos vemos?

Tenemos problemas y soluciones: La sociedad ideal.

2ª. En una segunda aproximación al estudio de la realidad social lo relevante sería el trabajo con objetos de estudio que planteen problemáticas relativas a **las relaciones de las comunidades humanas con el medio**, no sólo desde la perspectiva de la Geografía, sino integrando otras perspectivas, y considerando, en todo caso, la dimensión temporal, desde la óptica de formas diversas de relaciones entre el hombre y el medio a lo largo del tiempo y del estudio de procesos sencillos de

cambio en esas relaciones. Esta perspectiva se podría trabajar en el curso 2º: **Sociedad y Medio**. Se contemplarían unidades como éstas:

La obtención de alimentos.

La población y los recursos.

Pueblos y ciudades.

Vivir en la ciudad.

Historia de la ciudad.

El ocio y el medio.

Riesgos.

El mercado del mundo.

3º. En una tercera aproximación se abordaría la profundización en problemáticas relativas a **diversos modelos de sociedades**, tanto actuales como del pasado, atendiendo, en todo caso, a **procesos singulares y paradigmáticos** (como procesos de cambio, de aculturación, etc.). Esta perspectiva se podría trabajar en el curso 3º: **Sociedades distintas y procesos singulares**. Posibles ejemplos de grupos de unidades serían:

A. Sociedades distintas:

La Astronomía en el antiguo Oriente Próximo.

La esclavitud en el mundo antiguo.

L.M. 50º

Señores, campesinos y clérigos, protagonistas de un mundo distinto: la sociedad feudal.

B. Procesos singulares:

Expansión y regresión: sociedades con trayectorias divergentes.

Colonizadores y colonizados: las culturas precolombinas y el impacto de la colonización.

Conflictos sociales: conflictos agrarios en Andalucía.

Transformaciones en el mundo de las ideas: de la cultura religiosa a la Ilustración.

Las revoluciones contemporáneas: sociedades agrarias, sociedades industriales. Clasicismo e innovación

4º. Finalmente, en una cuarta aproximación, se trabajaría una selección de **problemas sociales relevantes del mundo actual**, poniendo en juego, en su análisis, el pasado próximo y utilizando, en todo caso, los instrumentos básicos de conocimiento cuya adquisición debe haber sido garantizada por los aprendizajes realizados a través de las aproximaciones anteriores. Esta perspectiva se trabajaría en el curso 4º: **Comprender nuestro mundo para participar en la construcción del futuro**. Son unidades coherentes con dicha perspectiva:

Técnica y progreso en el siglo XX.

Conflictos en las sociedades avanzadas.

Impactos ambientales.

El poder en el mundo.

Las relaciones internacionales: el conflicto Norte-Sur.

España y el proyecto europeo: pasado, presente y futuro.

#### 6.- La metodología y la secuencia de actividades.

Más allá de la formulación de principios, la metodología de enseñanza de cualquier Proyecto, se explicita en el diseño de las actividades de cada una de las UD que lo componen y, de manera más genérica, en los criterios que orientan su secuencia.

No resulta ocioso, antes de abordar el tema, aclarar que se entiende aquí por actividad todo aquello que, desde el plano del diseño, tiene como propósito deliberado generar situaciones que, en el plano de la realidad, faciliten el aprendizaje; así la explicación del profesor o profesora, la confección de un mapa por parte de alumnos y alumnas, la realización de un debate..., son actividades que se identifican por las tareas que unos y otros van a realizar en el aula, los medios que para ello se van a emplear y, sobre todo, por el "sentido" que tienen, es decir, por el tipo de situación o situaciones que se pretenden generar.

Las actividades de enseñanza no necesariamente producen aprendizajes: independientemente de problemas de contenidos, esto ocurre así por cuanto las actividades son, según se ha dicho anteriormente, un conjunto de propósitos de acción en el aula pero no es, necesariamente, lo que ocurre en el aula, es decir, aunque exista la intención de generar situaciones que faciliten aprendizajes, puede suceder que estas situaciones no se generen, o bien que ocurran de manera aparente o que, realmente, no sean situaciones que favorezcan los aprendizajes.

A partir de estas consideraciones puede abordarse la metodología de un Proyecto, entendiendo que el término Unidad Didáctica hace referencia no sólo a un cuerpo de contenidos más o menos convencionales, sino que, en cierto sentido, la Unidad Didáctica se define, también, como un conjunto de actividades que generan, o pretenden generar, en momentos más o menos delimitados, un ciclo de situaciones que tienen como referencia una cierta concepción acerca de cómo se produce el aprendizaje. Es decir, es la secuencia de actividades la que delimita el desarrollo de las UD, de manera que éstas podrían ser analizadas como una secuencia de actividades que recorren el "ciclo del aprendizaje", sin que por ello deje de ser un "ciclo de enseñanza".

Independientemente de la perspectiva que adoptemos a la hora de definir la UD, lo cierto es que las actividades se suceden con arreglo a alguna lógica que, en definitiva remite a una teoría del aprendizaje o, como prefieren algunos, a una serie de conjeturas solventes acerca de cómo se aprende.

El proceso de aprendizaje es descrito por esas teorías (explícitas o implícitas en cualquier diseño) como una serie, más o menos amplia, de situaciones características que se suceden en un orden determinado; de ahí que a la hora de planificar la enseñanza, se diseñen actividades que se proponen generar situaciones con una determinada secuencia que tiene como referencia nuestras concepciones sobre el aprendizaje.

En el Proyecto REES se trabaja a partir de un conjunto de elaboraciones teóricas (hablamos de una perspectiva) sobre cómo se aprende: el constructivismo. El constructivismo caracteriza el aprendizaje como un proceso en el que el individuo

parte del cuestionamiento de lo que sabe, para pasar a apropiarse de informaciones significativas respecto a lo que se cuestiona y a lo que se interroga, en la medida en que estas informaciones resulten pertinentes y asequibles, se produce, finalmente, una reestructuración del conocimiento, nuevos aprendizajes que serán significativos en la medida en que se constate su funcionalidad.

Podríamos decir que hay situaciones favorecedoras del aprendizaje y que esas situaciones, al margen de su "duración", se suceden en un orden determinado. Desde esta reflexión nos aproximamos a la metodología teniendo en cuenta una serie de criterios, orientaciones o pautas que regirán las decisiones sobre el tipo y la secuencia de actividades. Estas pautas son:

1ª.- **Partir de algunos problemas**, o cuestiones problemáticas (desde el punto de vista didáctico), que serán los ejes del trabajo en la unidad. El punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser la asunción, por parte del alumno, de la temática a trabajar como auténtico "objeto de estudio", es decir, como algo que le interesa realmente, que estimule en él actitudes de curiosidad (en un sentido amplio) y que tenga potencialidad para favorecer su proceso de construcción de nuevos conocimientos. De ahí la importancia de favorecer el planteamiento de problemáticas o de situaciones-problema.

2ª.- **Contar con las concepciones de los alumnos y ponerlas en juego** a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje: Las concepciones de los alumnos y alumnas no son "conocimiento erróneo" sino puntos de engarce sobre los que se irá construyendo los nuevos conocimientos. Ello justifica la necesidad de tener en cuenta, a través del desarrollo habitual de las actividades de enseñanza, dichas concepciones y trabajar con ellas a lo largo de todo el proceso.

3ª.- **Trabajar con nuevas informaciones** en relación con las problemáticas que se estudian, informaciones que tengan posibilidades de interaccionar con los esquemas de conocimiento que tienen los alumnos: A partir del planteamiento y la asunción de los problemas por parte de los alumnos y alumnas, sus concepciones al respecto deben ir interactuando con otras informaciones nuevas, aportadas y puestas en juego



en el proceso. Se va desarrollando así el complejo proceso de reestructuración de conocimientos. Manteniendo la perspectiva del "conocimiento escolar" antes adoptada, no hay que olvidar que los conocimientos pueden ser trabajados en distintos niveles de formulación, por lo que habría que adecuar el tipo de informaciones que se vayan utilizando y las fuentes de las mismas (textos escritos, explicaciones orales, gráficos; etc.) para que respondan al nivel que consideremos deseable.

**4.- Favorecer la elaboración de conclusiones personales, en relación con los contenidos trabajados en la unidad, y definir líneas de trabajo coherentes:** El momento de obtención de conclusiones llega como resultado o culminación "natural" del proceso investigativo seguido en la unidad. Las conclusiones, de hecho, se van elaborando en un proceso continuado de interacción entre los conocimientos anteriores y las nuevas informaciones, pero, en todo caso, el contemplar diversas recapitulación, como mecanismos de elaboración de conclusiones, propicia la reestructuración de los conocimientos y la consolidación de los aprendizajes.

**5.- Aplicar lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, desarrollando comportamientos acordes con ello:** La forma más adecuada de consolidar la asimilación de conceptos, procedimientos, actitudes, etc. aprendidos, es proporcionar la posibilidad de poner en práctica estos nuevos aprendizajes, de forma que el alumno o alumna pueda comprobar, por su propia experiencia, el interés y la utilidad de esos aprendizajes en la acción.

La lógica de la **secuencia de actividades** a lo largo de una Unidad Didáctica, tiene estas pautas como referente. Es decir, en cada una de ellas se contempla un primer grupo de actividades que pretenden generar situaciones de aula en las que los alumnos y alumnas se cuestionan lo que saben sobre el Objeto de Estudio, asumen interrogantes como expectativas de conocimiento... son las "actividades iniciales". En un segundo momento de la secuencia, se desarrollan actividades (normalmente más de una) en las que los alumnos y alumnas se ponen en contacto con nuevas informaciones, para pasar, en un tercer momento, a poner en marcha actividades que propicien la elaboración de conclusiones, así como su expresión.

Ahora bien, en el momento de desarrollar las actividades en el aula, conviene huir de actitudes mecanicistas y rutinarias que suelen producir situaciones más aparentes que reales. En este sentido el plan de actividades previsto en la programación de una UD debe entenderse no tanto como una imposición sobre la realidad cuanto como una "guía de uso" de la realidad. De tal manera que resulta mucho más relevante tener en cuenta que existen situaciones favorecedoras del aprendizaje y que estas situaciones, si bien se propician -a grandes rasgos- en un orden determinado, son recurrentes a lo largo de cualquier momento del proceso de aprendizaje, y deben serlo en el de enseñanza. De aquí que cada una de las actividades debe facilitar la generación de todas las situaciones enumeradas anteriormente, independientemente de que a su vez cada una de ellas actúe como parte de un proceso y se oriente en un sentido específico.

#### Bibliografía

- GARCIA, J. E. y GARCIA, F.F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla, Díada.
- GARCIA, J.E. y GARCIA, F.F. (1992): Investigando Nuestro Mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 10-13.
- GARCIA, F.F. y MERCHAN, F.J. (1993): Una revisión de las problemáticas relevantes en el diseño de Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales. Reflexiones desde la perspectiva del Proyecto IRES. En: GRUPO AULA SETE (Coords.): *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educacion de Universidade de Santiago de Compostela.
- GARCIA PÉREZ, F.F. (Coord.) (1993): *Vivir en la ciudad. Unidad didáctica para el estudio del medio urbano*. Dos cuadernos: Orientaciones generales para la enseñanza; Materiales de trabajo para el aula. Sevilla, Díada.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES)*. (Versión provisional). Introducción y cuatro vols. Sevilla. Diada.

MERCHAN IGLESIAS, F. Javier (1993): La Historia en Proyectos Curriculares a partir del Decreto de Enseñanza Secundaria Obligatoria, área de CCSS, Geografía e Historia, de Andalucía. En *Educación Abierta (Aspectos didácticos de Geografía e Historia)*. ICE de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

MERCHAN, F.J. (1993): Las actividades en el diseño de unidades didácticas. Reflexiones en torno a un caso: "Técnica y Progreso en el siglo XX". *Aula de Innovación Educativa*, 19, 15-21.

MERCHAN, F.J. y GARCIA, F.F. (1987): Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescencia. *Investigación en la Escuela*, 2, 37-47.

MERCHAN, F.J. y GARCIA, F.F. (1991): Una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la Historia. *Studia Paedagogica (Revista de Ciencias de la Educación)*, 23, 43-54.

MERCHAN IGLESIAS, F.J. y GARCIA, F.F. (1994): Las Unidades Didácticas de Ciencias Sociales en el Proyecto IRES. En: GRUPO INSULA BARATARIA (Coords.): *Enseñar y aprender CCSS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Mare Nostrum, Madrid.

MERCHAN, F.J. y VICENTE, A. (1993): *Técnica y Progreso en el siglo XX*. Unidad didáctica de Ciencias Sociales del Proyecto IRES. Sevilla.

## Criterios y secuenciación de contenidos del Proyecto Kairós para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria Obligatoria (12-16)

Pilar Maestro  
Coordinadora del grupo Kairós\*

\*Esta comunicación se nutre también de las aportaciones de Enrique Pedro y Ignacio Madalena, miembros del grupo Kairós

### Introducción

Los criterios para secuenciar los contenidos del currículum dependen estrechamente de la forma en que se hayan concebido los diferentes elementos que integran el mismo.

Si excepuamos ciertos principios generales en su nivel de definición mínimo, -nadie optará por ti desde lo más complejo a lo más sencillo-, la forma de secuenciar no tiene leyes propias o criterios totalmente independientes, que funcionen haciendo caso omiso de las premisas sociales, educativas o científicas de las que se parta.

La secuenciación forma parte de unos niveles de decisión ya muy concretos que deben ser contemplados desde proyectos concretos también. Al menos desde lo que la investigación nos ofrece hoy no es posible operar de otra forma todavía. Esto es lo que nos obliga a contemplar los criterios teórico-prácticos de secuenciación desde el lugar donde confluyen ambos, es decir desde un Proyecto Curricular de área.

El acierto pues de una secuenciación dependerá en una parte considerable de la ausencia de contradicciones entre las decisiones educativas y científicas sobre las