

Proyectos, materiales y desarrollo curricular. Estado de la cuestión en el área de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria

Grupo Cronos(*)
Grupo Asklepios(**)



Resumen

A partir del contenido de las sesiones de trabajo del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, este artículo traza una panorámica de la situación en que se halla dicho desarrollo curricular, una vez que se han elaborado los diversos Diseños Curriculares Base y que se han fijado las enseñanzas mínimas para el conjunto del estado, y mientras queda, ahora, pendiente la tarea decisiva de elaborar proyectos curriculares que desarrollen adecuadamente los diseños base.

Se presentan las principales propuestas de los grupos que están trabajando proyectos de materiales curriculares para el MEC, se definen las problemáticas básicas de debate en relación con el proceso de desarrollo curricular y se aportan algunas conclusiones que marcan líneas de trabajo para un futuro inmediato. Aunque el análisis que se realiza está referido al área de Ciencias Sociales las problemáticas existentes y las líneas de trabajo sugeridas pueden considerarse, en gran parte, comunes a otras áreas.

Presentación

El pasado mes de Julio tuvieron lugar en Salamanca unas Jornadas de discusión

sobre desarrollo curricular en el área de Ciencias Sociales, en relación con la prevista etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria(1). Durante tres días, más de

(*) Guillermo Castán, Raimundo Cuesta y Manuel Fdez. Cuadrado (Salamanca. Apdo. 525).

(**) Alfonso Guijarro, Benito Gutiérrez y Alberto Luis (Universidad de Cantabria).

(1) I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria. I.C.E. de la Universidad de Salamanca, 3, 4 y 5 de Julio de 1991.

cuarenta profesores de distintos niveles educativos y procedentes de casi toda la geografía del Estado intercambiaron ideas sobre la coyuntura político-educativa, la posición de la Administración, las expectativas de los profesores y las tendencias de desarrollo curricular en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La iniciativa había surgido en el seno de los grupos de profesores que desde hace varios meses vienen trabajando en la elaboración de proyectos de materiales curriculares al amparo del Concurso Nacional que el MEC convocara en marzo de 1990. Participaron en el encuentro cuatro de los seis grupos cuyos proyectos fueron aceptados por el MEC en su momento, así como algún representante de la Administración y profesores implicados en proyectos diversos(2).

Desde luego, los objetivos del Seminario no podían ser otros que intentar clarificar cuáles son las *perspectivas y situación reales de desarrollo curricular* en nuestro país en el momento actual. En los diversos contactos que los grupos referidos hemos venido manteniendo mutuamente, con grupos de profesores y con la propia Administración, se han sucedido dudas y perplejidades sobre la naturaleza de los proyectos y los materiales que hemos de elaborar, las funciones que hayan de cumplir, las expectativas que desde diversas instancias existen sobre ellos y, en suma, la ubicación de esos proyectos y materiales en el amplio y complejo concepto de desarrollo curricular.

Interesaba, por tanto, enfocar las discusiones en dos direcciones: Por un lado, hacia el estudio del momento actual de la

Reforma, en la perspectiva del llamado "primer nivel de concreción"; es decir, se trataba de comprobar en qué medida desde la aparición del DCB estatal, que define el curriculum y el modelo de desarrollo curricular que propone la Administración del Estado, se está produciendo o no un proceso "descendente" con suficiente grado de apertura y descentralización que posibilita la adopción de decisiones en los otros niveles. Y, asimismo, si las medidas de *política curricular* facilitan ese proceso "de colaboración".

Indudablemente se requiere analizar previamente qué características presentan las propuestas de las administraciones autonómicas y, especialmente, en el complejo panorama de DCBs. y Decretos de Enseñanzas Mínimas que se está configurando últimamente.

Por otra parte, el Seminario pretendía conocer las diferentes *propuestas* de los equipos de elaboración de materiales en aspectos esenciales como la fundamentación didáctica de cada uno de ellos, las posiciones sobre contenidos, las previsiones sobre procesos de diseminación y experimentación, etc., etc.

Contenido de las ponencias

Sobre estos dos ejes giraron las sesiones, que se iniciaron con la presentación por *Asklepios-Cronos* de la ponencia SOCIEDAD, RENOVACION CURRICULAR Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA (1970-1991). En ella se hace una revisión crítica de la renovación curricular de los últimos veinte años, centrada

(2) Los grupos que participaron en el Seminario presentando ponencias -en prensa actualmente (Salamanca, Ed. Amaru, 1991)- fueron *Aula Sete* (Galicia), *Cronos* (Salamanca), *Asklepios* (Cantabria), *Espacio y Sociedad* (Navarra), *Seminario II de CC.SS.* (CEP. Salamanca), *I.Mainer y equipo* (Aragón). Se contó, además, con la intervención de J. Domínguez (Servicio de Innovación del MEC). Dos equipos -de Barcelona y Madrid- excusaron su asistencia por diversas razones.

en tres normativas básicas: La Ley General de Educación y sus orientaciones pedagógicas, los Programas Renovados y los diferentes DCBs, que son objeto de una especial atención con la idea de debatir algunas de sus características e insuficiencias más notorias.

Se señala en esta ponencia el esfuerzo racionalizador que supone el DCB estatal, sin duda el que presenta mayor coherencia y fundamentación teórica más sólida, al tiempo que aparece como efectivamente abierto y flexible.

En conjunto, el análisis de los diversos DCBs. -estatal, catalán, andaluz, gallego, valenciano, vasco y canario- se centra en los siguientes aspectos: valor formativo que se concede al área y caracterización de la misma; objetivos generales; criterios de selección de los contenidos; criterios de organización y secuenciación; orientaciones didácticas, orientaciones para la evaluación y bloques temáticos. Todo ello se desgana en unos útiles cuadros comparativos al final del texto, síntesis de sus aspectos esenciales. Una amplia bibliografía orienta al lector en relación a la filiación de algunas de las ideas que allí se sostienen.

Por el Servicio de Innovación de la Dirección General de Renovación Pedagógica, Jesús Domínguez expuso la PROPUESTA ORIENTATIVA DEL MEC PARA LA SECUENCIA DE CAPACIDADES Y CONTENIDOS EN CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFIA E HISTORIA. Pretende ser un modelo-guía oficial para aquellos profesores -la mayoría, creen en el MEC- que no puedan realizar un proyecto de área propio o que no se pongan de acuerdo en el seno de sus respectivos seminarios didácticos. Destinada, al parecer, a ser publicada en el BOE como una Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, alcanza un mayor rango que las demás orientaciones didácticas, pero -se insiste- sin llegar a

ser prescriptiva.

Los criterios fundamentales que informan esta propuesta de secuenciación se refieren a la complejidad de los aprendizajes y maduración de los alumnos, a la estructuración de capacidades y contenidos en ejes que deben ser considerados en los dos ciclos y al tratamiento equilibrado de los contenidos en extensión y profundidad, de modo que el alumnado adquiera unos conocimientos básicos de los principios, hechos y conceptos del área, sin obviar la posibilidad de análisis más profundos de temas especialmente representativos.

En resumidas cuentas, la propuesta consiste en establecer, por ciclos, siguiendo los tres ejes -Sociedad y Territorio, Sociedades Históricas y Cambio en el Tiempo, y El Mundo Actual- las capacidades preferentes en relación con conceptos, procedimientos y actitudes.

Los Proyectos

La exposición, discusión en grupos reducidos y debate en plenario de los Proyectos presentados ocupó la mayor parte del tiempo de las sesiones. Si dejamos de lado el texto presentado por el grupo de Navarra, propuesta poco perfilada como proyecto de materiales y más próxima a lo que se viene entendiendo como diseño base, los proyectos de Salamanca-Cantabria, Aragón y Galicia se presentan como opciones diferenciadas ya desde el primer momento de toma de decisiones, pese a coincidencias y sintonías.

La ponencia de *Cronos-Asklepios* titulada IDEAS PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE UN PROYECTO CURRICULAR EN EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFIA E HISTORIA (EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA) empieza por enmarcar críticamente los proyectos de

materiales curriculares en el contexto de la reforma educativa y su contribución posible al desarrollo curricular.

Los supuestos teóricos del proyecto son tratados con cierta profundidad, incluyendo la plataforma de pensamiento común a los autores, que se constituye en un ejercicio para hacer explícitos los planteamientos ideológicos y teóricos que funcionan como cimientos del proyecto: Concepción de la escuela en esta sociedad, naturaleza, finalidades y metas asignadas a las Ciencias Sociales y consideraciones sobre las fuentes del curriculum.

La hipótesis central del proyecto sostiene que la organización de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales se puede estructurar en torno al estudio de los grandes problemas sociales relevantes en nuestro mundo. Las implicaciones principales de esta hipótesis serían las siguientes: 1) La mayor relevancia que se concede a la fuente sociológica en decisiones básicas sobre selección y organización de contenidos, 2) La superación de falsos debates sobre "disciplinarietà" por la vía de abordar los contenidos a través de problemas, 3) La consideración de los contenidos como medios o herramientas encaminadas a determinados fines y 4) Relativizar el papel de la psicología como referente del diseño curricular, desechando una lectura restrictiva de sus aportaciones.

La selección de los problemas sociales es producto del consenso de los autores y se justifica por sus esquemas de identidad, que les permiten considerar como problemáticas determinadas cuestiones. A partir de la definición de *las tareas básicas* -habitar, trabajar, tener normas, producir ideas y comunicarse- y de *nociones* de la ciencia social como desigualdad, conflicto y cambio, diversidad e identidad e interdependencia, que actúan como moduladores, se definen los problemas, se formulan didác-

ticamente y se secuencian a lo largo de la etapa. La ponencia incluye unos mapas de contenidos del DCB y del Proyecto que muestran cómo los objetivos y contenidos prescriptivos del primero se cubren totalmente por el segundo.

Para la secuenciación de los contenidos los autores parten de una definición aproximativa de los ciclos y de unas pautas genéricas aplicables a la etapa, ciclos y unidades didácticas, lo que, presumiblemente, dará cohesión al conjunto del Proyecto.

La enseñanza/aprendizaje es definida como un proceso de reconstrucción del conocimiento codificado en fases: presentación, debate, indagación y reelaboración. Este esquema trata de dar una orientación global a la concepción de las unidades didácticas, independientemente del uso de técnicas didácticas y de la naturaleza concreta de los materiales y actividades que se dispongan.

Acaba la ponencia con unas reflexiones sobre el proceso de producción, disseminación y experimentación del proyecto, destacando la idea de la necesidad de vincular numerosos profesores a estas tareas, y con una amplia bibliografía.

El texto del PROYECTO CURRICULAR DE CIENCIAS SOCIALES PARA LA ETAPA SECUNDARIA OBLIGATORIA presentado por el equipo de Aragón se abre con un conjunto de reflexiones sobre la naturaleza y funciones de los proyectos curriculares en el marco de la Reforma Educativa, situándose "entre la realidad y la utopía" y destacando una serie de indeterminaciones que en la actualidad constituyen un obstáculo para el trabajo innovador. Los puntos de partida pueden resumirse así: 1) La importancia de la enseñanza de la Geografía y la Historia radica en la función social emancipadora que atribuyen a la práctica educativa. 2) En la base del planteamiento didáctico subyace una sólida re-

flexión epistemológica y una opción fuerte "por el modelo teórico-dialéctico" de interpretación de la ciencia social. 3) La psicopedagogía no define el objeto de la enseñanza, pero lo acota, convirtiéndose en un instrumento esencial para la selección, organización y secuencia de los materiales y actividades.

En concreto, la articulación de la función social de la enseñanza de lo social tiene en cuenta los siguientes aspectos: 1) El estudio de los grandes problemas actuales como generadores de conflicto y cambio. 2) La enseñanza de la ciencia social como conformadora de una concepción del mundo en el individuo. 3) La reflexión sobre la memoria colectiva de la humanidad. 4) El conocimiento y valoración del patrimonio de la humanidad. 5) La utilización del análisis crítico como mecanismo de conocimiento. 6) El conocimiento y valoración de la diversidad cultural e ideológica.

A diferencia del proyecto anterior, éste privilegia en su toma de decisiones la fuente epistemológica, sobre la que se hace una reflexión amplia que hunde sus raíces en la historiografía marxista crítica -Pierre Vilar, marxistas británicos, etc.-, de modo que el qué enseñar se determina básicamente a través de unos Grandes Temas de la Ciencia Social como ejes estructuradores de los contenidos. Estos hacen referencia al espacio, las actividades económicas, la organización social, la regulación jurídico-política y la cultura. Cada uno de esos Grandes Temas se presenta con amplitud, acotando su contenido mediante una definición, las contradicciones y conflictos asociados, su repercusión en el mundo actual y en una educación basada en valores, conceptos de la ciencia social asociados y enfoque disciplinar básico.

A partir de aquí, los autores, basándose en los objetivos y la psicopedagogía, iden-

tifican una serie de Bloques de Contenidos de naturaleza diferente -de modo que pueda recurrirse a ellos en diversos momentos de la etapa-. Bloques temáticos, de síntesis y de contenido instrumental, que pueden ser objeto de distintas secuenciaciones y organizaciones así como de desarrollos diversos en unidades didácticas.

La ponencia termina con una propuesta secuenciada por ciclos y cursos de unidades didácticas, aunque no se explicitan los criterios de reducción de los contenidos, por lo que da la impresión de que existe un hiato que los autores se proponen rellenar.

Por su parte, el equipo gallego de *Aula Sete* presentó un trabajo titulado ORIENTACIONES Y CRITERIOS PARA LA ELABORACION DE MATERIALES CURRICULARES, que se centra más en los aspectos concretos de desarrollo del proyecto que en anotaciones de carácter teórico, para lo cual remiten a la propuesta de secuenciación de contenidos del área que formularon recientemente. Para sus autores, los proyectos curriculares deben adecuarse: 1) al desarrollo cognitivo y afectivo del alumnado, 2) a las necesidades sociales, 3) a los procesos de aprendizaje, 4) a la lógica de los saberes sociales y, finalmente, 5) imbricarse en los proyectos educativos de centro.

Sobre la elaboración de materiales, la ponencia aporta unas orientaciones genéricas centradas en la selección de objetivos y contenidos, el programa de actividades -al que se presta mayor atención-, la cuestión de los recursos didácticos y unas consideraciones sobre evaluación. En cuanto a la selección de los contenidos, se limita a señalar la conveniencia de recurrir a las diversas fuentes del curriculum, sin que parezca que deba predominar una u otra. En cierta medida, la psicología no sólo está presente, sino que parece decisiva, máxime cuando el peso fundamental de este diseño parece recaer en las actividades,

que se nos presentan siempre ligadas a las capacidades -el verdadero protagonista de la secuenciación que realizan los autores de esta ponencia-.

LAS UNIDADES DIDACTICAS COMO TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR Y ESTRATEGIAS PARA SU ELABORACION, última de las ponencias presentadas, es obra de profesores miembros del Seminario II de CC.SS. del C.E.P. de Salamanca. Este Seminario, que viene trabajando desde hace casi tres años, compuesto por unos veinte profesores, tras pasar por una etapa de formación y de autodefinición, se ha dividido en grupos que, al amparo de ayudas oficiales, están elaborando unidades didácticas. Sobre esta experiencia versa el contenido del texto.

Partiendo de una primera conceptualización y definición de las unidades didácticas como hipótesis de desarrollo de procesos concretos de enseñanza, se señalan algunas notas en relación con su elaboración: 1) La unidad didáctica debe ser una orientación para el profesor, clara y abierta, es decir, con diversas posibilidades de aplicación. 2) Debe mantener un nivel de coherencia con el DCB y con el Proyecto en que se inscribe, lo que debería mostrarse en la selección y presentación de los contenidos y en la formulación de los objetivos que se pretenden cubrir. 3) Las unidades didácticas deben integrarse a través de un hilo conductor que permita el tratamiento de capacidades, contenidos, etc. en diversos grados de profundidad a lo largo de la etapa (diseño helicoidal). 4) El cómo enseñar aparece subordinado al qué; por tanto las actividades y recursos están en función de los contenidos. Y 5) Se debe tener una previsión temporal de aplicación en el aula.

Defiende un determinado modelo didáctico caracterizado por las siguientes notas: 1) La selección de contenidos y la for-

mulación de objetivos aparece vinculada a una necesaria reflexión sobre las fuentes del curriculum. 2) Objetivos y contenidos determinan los demás componentes de la unidad -actividades, situaciones de aprendizaje, recursos y medios. Y 3) estos componentes de la unidad didáctica se formulan a la luz de la psicología y de la experiencia pedagógica de los profesores.

Con afán de clarificar el procedimiento que parece más adecuado para abordar la construcción de una unidad didáctica, pero rechazando cualquier pretensión formularia, los autores señalan los siguientes pasos: 1) revisión de los conocimientos referidos a la problemática que se desea abordar, 2) formulación del "núcleo conceptual generativo", cuya justificación ha de proceder de la relevancia científico-disciplinar y sociológica, 3) elaboración de la red conceptual, de procedimientos y actitudes que se proponen como contenidos, 4) determinación de actividades y recursos, y 5) secuencia de situaciones de aprendizaje partiendo de la subjetividad del alumnado para llegar a una reconstrucción del conocimiento con una ayuda del profesor decreciente.

Por último, tras pasar revista a los materiales y recursos de aula -materiales escritos, medios y materiales audiovisuales, etc.- se sintetiza la experiencia colectiva del Seminario II como grupo de formación permanente con pretensiones de incidir en el campo de la innovación.

Puntos de debate

Resulta aventurado sintetizar en breves líneas el cúmulo de puntos de vista que, a raíz del estudio de las ponencias y la discusión en grupos, afloraron en los plenarios sobre muy diversas cuestiones centradas en las expectativas, posibilidades y realidades concretas de lo que *es hoy* el de-

sarrollo curricular en nuestra área. A riesgo de simplificar en exceso, presentamos una relación de las cuestiones sobre las que más se habló y sobre aquellas otras en que hubo un mayor nivel de acuerdo.

Una relación de interrogantes podría comenzar por solicitar clarificación en cuanto a la *concepción del Curriculum* y el *modelo de desarrollo curricular* que se defiende desde la Administración. Tras las primeras intervenciones, fue quedando claro que, efectivamente, en el plano de las intenciones explicitadas por el DCB estatal se asume el carácter abierto del curriculum y se formula un modelo de desarrollo que otorga amplia capacidad de decisión al profesorado.

Pero también se constataron serias preocupaciones: de una parte, por los riesgos de que ese modelo, en el caso de determinadas CC.AA., sea escasa y superficialmente comprendido, como parece sugerir el que la mayor parte de los DCBs. se limiten a parodiar toscamente el documento estatal -con notables excepciones en Cataluña, Valencia o Andalucía-. De otro lado, por las insuficiencias que se detectan en la puesta en práctica de medidas de *política curricular*, cuya responsabilidad habrían de asumir las administraciones.

No cabe duda de que, sin una adecuada congruencia entre unas propuestas dotadas de coherencia teórica en el nivel prescriptivo y orientativo del diseño básico, una política de formación del profesorado que tienda a superar determinadas inercias profesionales y unas medidas de comunicación y difusión de materiales pedagógicos de nuevo tipo, no se darían de modo alguno las condiciones para un desarrollo del curriculum en la línea de las intenciones últimas de la Reforma.

Naturalmente, las discusiones versaron sobre la medida en que las deficiencias que se constatan por doquier responden a

la tradicional debilidad de la investigación educativa en España, a la persistencia de hábitos profesionales basados en la descalificación, a insuficiencias en la política curricular de las administraciones o a otros aspectos institucionales o sociológicos. Sí parece claro el consenso sobre la tendencia al estancamiento de la investigación y desarrollo curricular en las instituciones de formación del profesorado.

En conexión con estos problemas, se suscitaban lógicamente cuestiones amplias sobre la naturaleza y función de los materiales:

- ¿Cuál es la naturaleza de un Proyecto de Materiales Curriculares?

- ¿Qué papel pueden desempeñar los proyectos como materiales intermedios?

- ¿Cómo puede un Proyecto de elaboración de materiales contribuir al desarrollo del curriculum en los diferentes niveles de concreción?

- ¿Qué relación puede o debe existir entre proyectos y desarrollo profesional de los docentes?

- ¿Qué características, incluso formales, deben reunir los materiales curriculares y quién debe definirlos?

Desde una perspectiva analítica, los proyectos que se explicaron en el Seminario aparecen con una *triple dimensión*: como proyectos de investigación, como programa de formación y como instrumento para la innovación de la práctica docente. El debate sobre su naturaleza, bien como "materiales intermedios" en el esquema de desarrollo, situados tras el primer nivel de concreción y ofreciendo una posibilidad de entendimiento y concreción sucesiva del diseño básico, o bien como materiales orientativos sobre los niveles no prescriptivos, no cuestiona la necesidad de esa triple consideración.

La armonía, coherencia y equilibrio que deben informar la relación entre estas tres facetas están en la base de algunas de

las dificultades internas más serias en la elaboración de un Proyecto.

Como actividad de investigación, el rigor y la elaboración teórica son imprescindibles para dar fundamentación sólida a las hipótesis que sobre la naturaleza de los procesos de enseñanza se desprendan de las opciones teóricas de partida; ello implica moverse por zonas poco transitadas y, desde luego, muy alejadas de la práctica cotidiana del profesorado. Pero, a la vez, parece que el desarrollo curricular implica la dimensión experimental y una práctica que pueda verificar y retroalimentar la teoría. Precisamente por ello la investigación que exige el desarrollo curricular ha de ser obra de los/las docentes, ante quienes aparece como el campo preferente de su desarrollo profesional.

Vistas así las cosas, los proyectos de área se nos presentan necesariamente, a la vez, como programas de formación del profesorado y como instrumentos que facilitarían la innovación y experimentación en el aula. Esa formación tiene como objetivo prioritario que el colectivo docente asuma con consciencia clara su profundización profesional, es decir, que incremente su capacidad de tomar decisiones relevantes en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

La puesta en práctica de los proyectos precisa de colectivos docentes capacitados para ello mediante programas de formación vinculados. Esta exigencia de formación es la que requiere la puesta en marcha de la Reforma educativa y a la que se refieren los programas institucionales. Sin embargo, constatamos con preocupación cómo se siguen planteando por separado las tareas de innovación, de modo que los proyectos financiados por el MEC tienen muy débil relación con el órgano administrativo encargado de la formación -Subdirección General de Formación del Profesorado- o con los Centros de

Profesores. Esta situación, explícitamente criticada en los debates, conduce a que los grupos que actualmente trabajan en proyectos se planteen necesariamente un modelo de difusión/formación/innovación que implique a colectivos numerosos de profesores con distintos grados de compromiso -desde integrarse en los equipos centrales de elaboración hasta contribuir en la construcción de unidades didácticas o simplemente experimentarlas en el aula-.

Un proyecto debe ser, pues, también una herramienta útil para la innovación, que se produce al llevar a la práctica las hipótesis de trabajo. No se puede olvidar que el desarrollo curricular es el camino que debe conducir desde los postulados teóricos y normativos -DCBs.- hasta el aula, por lo que, necesariamente se debe plantear el modelo didáctico con ejemplificaciones concretas de unidades didácticas.

Ello ha llevado a los equipos de elaboración de materiales a plantearse el formato de los productos finales. Parece evidente que los proyectos, tal como se entienden aquí, no pueden tener como resultado final uno o varios libros de texto al uso. La concepción unánime de aquéllos como abiertos y flexibles, instrumentos de reflexión y conjunto articulado de ideas para el cambio profesional, exige que las unidades y diseños didácticos sean utilizados, reelaborados y reconstruidos por los profesores en contextos reales y concretos, huyendo de todo lo que pueda parecer recetario de universal aplicación. Evidentemente, los equipos de elaboración de materiales renuncian a asumir el papel de "neo-expertos", especialistas en la preparación de paquetes didácticos.

Diversos modelos didácticos

En este contexto, una de las preocupaciones del Seminario ha versado sobre el

papel y el lugar de incidencia relevante de las fuentes del currículo en la toma de decisiones. La postura de Cronos-Asklepios sugiere que las intenciones educativas determinan qué hay que enseñar, de donde deducen que la selección de los contenidos no puede depender principal ni preferentemente de criterios psicopedagógicos o disciplinares.

Por su parte, el grupo aragonés rechaza la concepción de los contenidos como medios, privilegiando la fuente epistemológica y adjudicando determinados valores a unos contenidos que deben estructurarse de acuerdo con su lógica interna. El grupo de Galicia, a su vez, subraya la importancia de la fuente psicológica y plantea en primer término las capacidades y actividades.

Sea cual sea la opción elegida, parece clara la necesidad de separar nítidamente la selección de los contenidos de su organización y secuenciación. La reducción didáctica de los contenidos pasaría por el establecimiento de unos pocos organizadores -grandes temas, nociones básicas, ejes de contenidos...- en torno a los cuales se definen los bloques, agrupaciones de contenidos que se desarrollan en unidades didácticas para la enseñanza.

La secuenciación, por otra parte, deberá referirse a la teoría del aprendizaje y otras aportaciones de la psicología, aunque no exclusivamente. En el estado actual de la investigación, de ninguno de los polos en que se basan habitualmente las propuestas secuenciadoras -la "lógica interna" de las disciplinas o las suposiciones sobre cómo se producen los aprendizajes- parece deducirse normatividad alguna, por lo que la experiencia pedagógica de los profesores debería jugar aquí un papel importante.

En el transcurso del debate sobre estos temas se advirtió sobre el peligro invasivo de la psicología, evidenciando la recep-

ción acrítica del paradigma constructivista, a partir del cual se pretende sustentar todo el proceso de desarrollo curricular. Se deriva de ello una visión reduccionista y cerrada y la acuñación de recetas y formulismos contrarios a la creatividad y la innovación.

La construcción de un *modelo didáctico* acorde con la teoría curricular asumida en los fundamentos teóricos de cada proyecto es otro de los temas debatidos. Entendiendo por modelo didáctico la especial articulación de los componentes del currículo -objetivos, contenidos, actividades, evaluación- para la consecución de las finalidades educativas explícitadas, y teniendo en cuenta la escasa investigación didáctica, no puede sorprender la disparidad de criterios y carencias existentes en nuestros proyectos.

En cuanto a los objetivos, por ejemplo, existe una seria dificultad para traducir los generales y formularlos en niveles de especificación y operatividad hasta llegar a las unidades didácticas. En este debate se requiere mantener una coherencia con la *Vía de aproximación* a las finalidades educativas. Como se nos recordó en la primera ponencia, existen opciones muy diferentes: mientras el DCB estatal se inclina por la vía mixta de los objetivos y los contenidos, que se plasma en criterios de evaluación comunes, el DCB valenciano opta por la de los contenidos entendidos como disciplinas y el catalán por la de las capacidades. En cada opción, los objetivos del modelo didáctico tienen diferente naturaleza y juegan también un papel diverso en relación con los otros componentes del modelo.

Por lo que se refiere a los contenidos, existen también elementos de confusión; especialmente en el caso de los procedimientos y su relación exclusiva con las destrezas y capacidades. Y en cuanto a los valores, se afrontan de distintas maneras.

Cronos-Asklepios optan por una aproximación racionalista, mientras el grupo aragonés los vincula directamente con una visión específica de los contenidos conceptuales. En otros modelos los valores van unidos a las actividades. Resaltemos, por último, la dificultad para abordar la secuenciación de este tipo de contenidos.

Las actividades suponen un elemento esencial del modelo didáctico y a través de ellas se plantea el logro de los objetivos. Partiendo de la idea común de que deben configurarse y pautarse de acuerdo con lo que sabemos sobre los procesos de aprendizaje y que, por ello, hay que diseñarlas con arreglo a funciones diferentes -hacer explícitas las ideas previas, provocar la desequilibración, favorecer la reconstrucción del conocimiento, etc.-, el debate se centra en el papel estructurante o subordinado que juegan en el diseño didáctico. En este punto, la ponencia del Seminario II de Salamanca dió pie a discusiones en que volvieron a aparecer divergencias y contrastes. No ocurrió otro tanto en lo referente a la evaluación, que sigue siendo un tema escasamente abordado y dificultoso en el debate profesional.

Digamos, finalmente, que en estas breves líneas sólo pretendemos presentar poco más que un índice de los temas tratados en el Seminario.

Algunas conclusiones

A pesar de la concurrencia, este Seminario solamente puede, en el mejor de los casos, considerarse una "muestra" más o menos representativa de los colectivos profesionales que hoy en el Estado español están asumiendo tareas globales de interpretación y desarrollo de los diseños curriculares básicos, sin embargo, no nos parece exagerado afirmar que los debates pueden ser indicativos de un estado de

opinión bastante extendido.

Muy sintéticamente expresados, varios puntos gozaron de general asentimiento:

Primero: En cuanto a la "política curricular" sobre materiales didácticos y su relación con los procesos de Reforma, se requiere ya una mayor clarificación sobre cuál es la voluntad de la Administración al respecto. Ciertamente, se reconoce el valor de las medidas de apoyo por parte del MEC -sin paralelo en las administraciones autonómicas- en la potenciación de procesos de elaboración de materiales orientativos. No cabe decir lo mismo en cuanto a la difusión de lo ya elaborado (ahí están pendientes de publicación aún los modelos de secuenciación confeccionados el año pasado por encargo del MEC).

Sería extraordinariamente útil conocer qué intenciones alberga el Ministerio sobre los aspectos esenciales de su pensamiento sobre la "política del libro de texto", en puntos tales como la relación del mundo editorial privado y el público. ¿Va a ser a la postre la industria editorial quien regule el mercado? ¿Asumirá la Administración un papel decidido en la batalla comercial?

Segundo: Se constató, igualmente, como reiteradamente venimos diciendo, la necesidad de asociar los procesos de elaboración de materiales a otros de formación del profesorado. Estos habrán de ser "procesos de formación *en el Proyecto*", y serán necesarias imaginación y trabajo en cada caso para promover, ya sea una red propia de colaboradores y "asociados" en "círculos profesionales" de difusión del proyecto, o bien buscar el aprovechamiento de programas de formación institucionales a través de la red de Centros de Profesores.

Tercero: En cuanto a las características internas de los Proyectos, extensibles a otros casos de los que se habló aunque no relacionados con el Concurso Nacional de Materiales, se detectó un nivel de elabora-

ción aún escaso: Aspectos como la fundamentación teórica desde la reflexión sobre las fuentes del currículum, la perspectiva global de etapa o la atención a la diversidad de contenidos encuentran en la mayoría de los casos un tratamiento amplio. Sin embargo, poco dicen por el momento sobre cuestiones capitales como el tratamiento de la diversidad, la inclusión y atención específica a los llamados "temas transversales" o las previsiones sobre mecanismos de evaluación.

En suma, estas carencias ilustran claramente sobre las dificultades que los equipos de elaboración han de superar en breve plazo.

Cuarto: Sí resulta esperanzador anotar el interés y voluntad de los profesores reunidos en este Seminario de continuar la discusión y fomentar la comunicación profesional. En este sentido, se debe preparar una nueva convocatoria para el curso próximo. Esta habrá de buscar una mayor representatividad de los colectivos docentes que hoy se encuentran embarcados en tareas similares.

REFERENCIAS

- APPLE, M. V. (1987). *Educación y poder*. Paidós-MEC, Barcelona.
- BALANZA, M. (1987). "El peso de los contenidos en los programas de ciencias sociales", *Revista de Bachillerato*, Cuaderno Monográfico, nº 1, Suplemento del nº 5. pps. 76-78.
- BATLLORI, R. et al. (1988). "El disseny curricular en Ciències Socials. Estat de la qüestió", en *Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic, EUMO, 35-70.
- BLYTH, A. (1975). et al.: *Place, time and society 8-13: an introduction*. School Council, Collins, Bristol.
- CALLEJA RODRIGUEZ, R. et al. (1989). *Area de Xeografía, Historia e Ciencias Sociais. Diseño Curricular ase (Etapa 12-16)*. Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. Santiago de Compostela, pp. 143.
- CAPEL, H.; LUIS, A.; URTEAGA, L. (1984). "La geografía ante la reforma educativa", *Geo-Crítica*, nº 53, pp. 77.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- CASTAN, G. et al. (1991). *Propuesta de secuenciación de los contenidos del área de Geografía, historia y Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria*. Vitigudino (Salamanca).
- CELORIO, J. J. et al.: *DCB de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria*. Comunidad Autónoma Vasca, s.l., s.f.
- CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (Comps.) (1988). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, pp.301.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona. *Laia-Cuadernos de Pedagogía*, pp. 174.
- COLL, C. (1989). "Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares" *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 168.
- CONTRERAS, J. (1991). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid, Akal.
- CUESTA FERNANDEZ, R. (1987). "La enseñanza de la historia en España", en GRUPO CRO-NOS (Coord.) (1988). *Reflexiones sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia en el Reino Unido y España*. Salamanca, Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, pps. 99-118.
- CUESTA, R. et al. (1988). "Análisis de las propuestas (Geografía, Historia y Ciencias Sociales)" *Cuadernos de Pedagogía*, nº 180.
- DEL CARMEN, L. (1990). "La elaboración de proyectos curriculares de centro en el marco de un currículo de Ciencias abierto" *Enseñanza de la Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, n. 8.
- DEL CARMEN, L. (1990). "El proyecto curricular de centro" En *Mauri et al.: El currículum en el centro educativo*. Barcelona, Universitat de Barcelona-Horsori.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- DOMINGUEZ, J. et al (1990). "El Diseño Curricular Base", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 178, pps. 8-15.
- ESCUADERO, M^a del R. (1986). "La didáctica de la geografía en España: entre el enciclope-

- dismo y el herramientismo", en *Actas IV Coloquio Ibérico de Geografía* (Coimbra, 22-25. IX. 1986). Universidad de Coimbra. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Estudios Geográficos. Coimbra, Imprensa de Coimbra, pps. 687-694.
- GARCIA PEREZ, F. F. (Ed.) (1991). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación, pp.131.
- GARRIDO MARTIN, A. (1988). "Ciencia, didáctica y enseñanza de la historia", *Andecha Pedagógica*, nº 20, pps. 36-39.
- GIMENO, J. (1989). "Proyectos curriculares ¿Posibilidad al alcance de los profesores?" *Cuadernos de Pedagogía*, nº 172.
- GONZALEZ, Ma. T. y ESCUDERO, J. M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas.
- GRUPO CRONOS (Coord.) (1988). *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*. Universidad de Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 118.
- HERNANDEZ, X. y TREPAT, C. A. (1988). *Marcs referencials de programació. Experimentació cycle 12-16. Desplegament curricular Ciències Socials*. Generalitat de Catalunya. Barcelona, Departament d'Ensenyament, pp. 90.
- HIDALGO DE TORRALBA, Ma. D. et al. (1989). *Diseño Curricular del Area de Ciencias Sociales*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, Sevilla, pp. 90.
- LUIS GOMEZ, A. (1988b). "Revolución curricular, didácticas especiales y profesionalización de la docencia de la geografía en España", en GRUPO CRONOS (Coord.): *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*. Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, pps. 129-171.
- LUIS, A.; GUIJARRO, A. (1987). "Revolución curricular, ciencia y didáctica. La necesidad de profesionalizar en España la enseñanza de la Geografía", en *II Congreso Mundial Vasco. Comunicaciones-Areas II y III*. Vitoria, Gráficas Isasi, pps. 235-247.
- LUIS, A.; GUIJARRO, A. (1991). *La enseñanza de la geografía. Guía introductoria*. Santander, Universidad de Cantabria, pp. 311 (en prensa).
- LUIS, A.; ROZADA, J. M^a. (1986). "La renovación de la enseñanza de la geografía en la EGB (1970-1984): nuevos proyectos y viejos problemas", *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, nº 1, pps. 65-90.
- LUIS, A.; URTEAGA, L. (1982). "Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar", *Geo-Crítica*, nº 38, pp. 48.
- MAESTRO, P. y SOUTO, X. M. (1990). *Diseño Curricular de Geografía e Historia. Educación Secundaria Obligatoria*. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 162.
- M. E. C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 361.
- M. E. C. (1991). *Memoria de actividades de formación permanente del profesorado*. Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado, Madrid.
- NARANJO, L. G. y CARRASCO, A. (1990). "El material intermedio en el marco de la Reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 178.
- ORTEGA VALCARCEL, J. (1985). "La geografía escolar: ¿para qué?", *Quima*, nº 6, pps. 55-59.
- REYES GONZALEZ, N. *Area de Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (Borrador). Gabinete de la Reforma. Dirección General de Ordenación Educativa. Gobierno de Canarias, s.l., s.e., s.f. (sin paginar).
- ROZADA MARTINEZ, J. M^a (1991). "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales", *Boletín Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, nº 7-8, pp. 16.
- ROZADA, J. M^a; CASCANTE, C.; ARRIETA, J.; (1989). *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón, Cyan, pp. 191.
- SHEMILT, D. J. (1987). "El proyecto Historia 13-16 del Schools Council: pasado, presente y futuro" En *VV.AA.: La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*. Madrid, MEC.
- STENHOUSE, L. (dir.) et al. (1987). *The Humanities Project: an introduction*. School Council/Nuffield Foundation, Heinemann, London, X.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, (ed. inglesa 1981), pp. 319.
- VARIOS AUTORES (1987). *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General

Técnica, Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid Centro de Publicaciones del M.E.C. pp. 289.
ZABALA, A. (1990). "Materiales curriculares" En

Mauri, T. et al.: El curriculum en el centro educativo. Barcelona, Universidad de Barcelona-Horsori.

SUMMARY

Out of the contents of the work sessions of the I Seminar on Curricular Development of the Field of Social Sciences, this article presents a panorama of the current state of that curricular development, after the several Base Curricular Designs have already been elaborated and the minimum teaching contents for the whole of the State fixed, and when the decisive task of elaborating curricular projects which properly develop the base designs is still to be carried out.

The main proposals of the groups working at the moment on curricular material projects for the MEC are here presented, the basic debate problems in relation to the process of curricular development are defined and some conclusions are contributed which point to work lines for the immediate future. Although the analysis made is referred to the field of Social Sciences, the existing problems and suggested work lines can be mostly considered as common to other fields.

RESUMÉE

C'est à partir des contenus des séances de travail du I Séminaire sur Développement Curriculaire dans le Domaine des Sciences Sociales que cet article présente le panorama de la situation actuelle de ce développement curriculaire, une fois que les plusieurs dessins curriculaires base ont été élaborés et les minimum contenus d'enseignements pour tout l'État ont été établis et quand il faut encore élaborer des dessins curriculaires qui développent convenablement les dessins base.

Ensuite on présente les plus importantes propositions des groupes qui travaillent actuellement des projets de matériels curriculaires pour le MEC, on définit les problèmes basiques du débat en rapport avec le procès de développement curriculaire et on offre quelques conclusions qui marquent des lignes de travail pour le futur immédiat. Même si l'analyse réalisé fait allusion au domaine des Sciences Sociales, les problèmes qui existent et les lignes de travail suggérés peuvent être considérés, pour la plupart, communs aux autres domaines.