

Primeras jornadas de Ciencias Sociales Mayo de 1991

Guillermo Palicio Rodríguez y Julio Rodríguez Frutos.

Desde hace algunos años, al menos desde 1984 en el CEP de Gijón y algo más tarde en el de Avilés, los departamentos de CC.SS. de esas entidades desarrollaron una labor de dinamización y apoyo a grupos de profesores que con intenciones de actualización, investigación y experimentación decidieron ponerse a trabajar en un proyecto común. Los referentes eran entonces los programas renovados, algún grupo de renovación pedagógica, las directrices oficiales para centros de experimentación de la Reforma y otros enfoques críticos. La labor era difícil y escasos grupos concluyeron los proyectos iniciados; no por ello habría que deducir que el trabajo realizado fuese estéril, dado que el proceso de formación que se iniciaba con cada proyecto, se llegase a donde se llegase, era válido en todos los casos.

Con la aparición del Diseño Curricular Base del área primeiramente denominada "Geografía, Historia y Ciencias Sociales", los posicionamientos críticos del Seminario Regional de C. SS. y la oculta tutela intelectual y de posicionamiento de grupos como Cronos, 13-16 y otros, los referentes cambiaron. El interés que el profesorado tenía por conocer los presupuestos que el MEC vertía en el D.C.B. del área y que grupos de profesores habían terminado y experimentado unidades didácticas basadas en principios de procedimiento y otros argumentos teóricos de interés, nos animó a organizar estas primeras jornadas, del 20 al 23 de mayo de 1991, sufragadas por los CEP's de Avilés y Gijón, desarrolladas en ambas ciudades y coordinadas por los asesores de Ciencias Sociales de dichos organismos con la inestimable colaboración de la asesora del CEP del Nalón, en torno al siguiente programa:

1.º) El área de CC.SS.: Geografía e Historia. Esta ponencia fue desarrollada alternativamente por Julio Rodríguez Frutos en Avilés y Guillermo Palicio Rodríguez en Gijón.

2.º) Grupos de Programación de los Centros de Profesores de Avilés, Gijón y Nalón que aportan los resúmenes que se exponen, siendo importante especificar que las programaciones que aportaron a las Jornadas, pueden solicitarse en ambos CEP's.

3.º) Una selección y secuenciación de contenidos para el área de CC.SS. en la etapa 12-16. La propuesta que se defendió en esta ponencia fue la del Grupo Cronos, a través de Manuel Fernández Cuadrado, miembro de dicho grupo.

1.º EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFIA E HISTORIA

Por ser suficientemente conocido en la actualidad por la generalidad del profesorado del área, especificar que el análisis se hizo en torno a elementos tales como:

- Currículum abierto o cerrado.
- Aspectos prescriptivos o de libre elección.

- Congruencia entre objetivos, contenidos y evaluación.
- Importancia de la definición de un método para poder trabajar en equipo de forma congruente.
- Desarrollo del concepto "evaluación educativa".
- Algunos aspectos críticos.

2.º GRUPOS DE PROGRAMACION

A) Unidad didáctica: "DE LAS SOCIEDADES PRIMITIVAS A LOS ESTADOS ESCLAVISTAS DE LA ANTIGÜEDAD".

Realizada por José Fernando Gállego Martínez del I.F.P. de Valliniello de Avilés, se experimentó en el 2.º ciclo de Educación Secundaria con éxito.

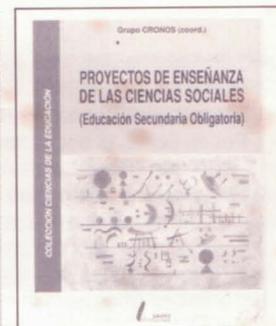
Esta unidad didáctica se ha elaborado de acuerdo a un Modelo didáctico de tres elementos: Intenciones, Contenidos y Actividades.

1.º) Intenciones: Entiendo que este elemento debe recoger la justificación de los Contenidos que han de ser estudiados en cada tema. En el caso de esta Unidad Didáctica, las intenciones tratan de mostrar las razones de la importancia de estudiar una serie de conceptos y hechos referidos al origen del Estado, como resultado de la transformación de las sociedades tribales a lo largo de la antigüedad.

2.º) Contenidos: Se abordan en esta Unidad tres tipos de contenidos: hechos de masas, conceptos y teorías explicativas. Los primeros se refieren a los principales hechos de masas que caracterizan a las sociedades primitivas, las sociedades orientales (Egipto, Mesopotamia) y las sociedades esclavistas. Se trata de una selección de hechos (económicos, políticos, sociales y culturales) presentada en forma de núcleos conceptuales redactados al efecto, mediante los cuales, los alumnos se pueden formar una idea muy general de las características más importantes de estas sociedades. Estos hechos de masas serán completados por otros ya más específicos que serán elaborados por los propios alumnos de forma monográfica y que se refieren a los siguientes temas: Tecnología de las sociedades primitivas; la domesticación de animales en el Neolítico; las creencias religiosas en las sociedades primitivas; el control de las aguas en las sociedades orientales; los cultos funerarios en Egipto; el arte en Grecia; la ciudad romana. La parte más importante de los contenidos se refiere a las teorías explicativas sobre el origen del Estado. Se hará hincapié en dos casos: el origen del Estado faraónico vinculándolo a la necesidad del control de las aguas de los grandes ríos, y el origen de la ciudad-estado griega como resultado de la aparición de la propiedad privada, la generalización de la esclavitud y el consiguiente desequilibrio de las sociedades gentilicias.

3.º) Actividades: Las actividades tratan de responder a la secuencia constructivista de origen cognitivo, formulada originalmente para la enseñanza de las Ciencias Experimentales y

CRONOS, Grupo (Coord.): Proyectos de Enseñanza de las Ciencias Sociales. (Educación Secundaria Obligatoria) Amarú, Salamanca, 1991



Una de las cuestiones más discutibles de los proyectos de reforma del sistema de enseñanza que la actual administración educativa comenzó a promover en el año 83 y que ya tuve ocasión de señalar en el 85 (Rozada, 1985), era el intento de generalizar la reforma tras un periodo de "experimentación", tal y como señalaban los primeros documentos al respecto.

En lo que se refiere a las didácticas específicas, todo intento de prescribir lo que deba hacerse en las aulas basándose en una serie de resultados experimentales, constituye una manera más de legitimación de decisiones políticas mediante el recurso a unos saberes que se presentan como neutrales. No hizo falta que pasara mucho tiempo para que esto se pusiera de manifiesto: en cuanto la experimentación iniciada comenzó a mostrarse incapaz de ofrecer los resultados esperados, es más, apuntaba en sentido contrario, es decir, que era imposible llegar a unas mismas conclusiones desde los múltiples grupos experimentales que se habían formado, el gobierno canceló la tan cacareada experimentación de la reforma y dio paso a propuestas elaboradas en sus gabinetes, hoy ya concretadas en el Decreto de Enseñanzas Mínimas (14 de junio de 1991) y de Currículos Obligatorios (6 de septiembre de 1991). A los miembros de dichos gabinetes les preocupa el cómo van a llevarse a cabo en las aulas los decretos del BOE. No hay que olvidar que la primera crítica que los reformadores actuales hicieron de sus antecesores fue la de intentar cambiar algo en el sistema de enseñanza a través del BOE, lo que, a su juicio, estaba condenado al fracaso. Situados hoy en la misma tesitura, pretenden encontrar una salida que salve al mismo tiempo la cara del DCB abierto y la distancia entre el BOE y las aulas, a través de los materiales curriculares.

En marzo de 1990 se convocó un Concurso Nacional que dio lugar a la selección de una serie de Proyectos de Materiales Curriculares presentados por distintos colectivos de profesores. Algunos grupos que han sido seleccionados para la realización de estos proyectos en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (12-16), vieron la necesidad de celebrar una reunión amplia invitando, tanto a personas ligadas a la administración como a interesados y estudiosos del tema. Esta se llevó a cabo en Salamanca durante los primeros días de julio de 1991.

El libro que recensamos recoge las ponencias presentadas por los grupos de Cantabria, Salamanca, Zaragoza y Galicia, así como las aportaciones de algunos miembros del Seminario II de Ciencias Sociales del CEP de Salamanca.

Los montañeses y los salmantinos, asociados para la realización de uno de estos proyectos, firmaron conjuntamente las dos primeras ponencias: "**Sociedad, Renovación Curricular y Enseñanza de las CC. SS. en España (1970-91)**" e "**Ideas para el diseño y desarrollo de un Proyecto Curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)**".

La primera de ellas pasa revista al conjunto de los Diseños Curriculares del área que se han ido elaborando en las comunidades autónomas y por el MEC, poniendo de manifiesto que la propuesta ministerial es "la mejor fundada y la más coherente de las realizadas hasta el momento", lo que no impide que los autores la incluyan en las numerosísimas críticas que surgen al analizar en estos proyectos aspectos como el "valor formativo y la caracterización gnoseológica de las Ciencias Sociales", los "Criterios de selección y secuenciación de contenidos", las "Orientaciones didácticas y para la evaluación", etc... La ponencia se acompaña de un utilísimo anexo, en el que a través de

once cuadros se sintetizan las opciones de cada uno de los documentos curriculares (del MEC y de las comunidades autónomas), de modo que se pueden establecer comparaciones entre unos y otros con una gran agilidad.

Si en esta primera ponencia se deja ver con claridad la línea de trabajo que viene siguiendo el grupo cántabro (recientemente bautizado con el nombre del último griego: Asklepios), que es, hasta el momento, una línea más próxima a la reflexión teórico-académica que a la experiencia práctica de dar clase en el nivel 12-16 años (los miembros del grupo son profesores o becarios de la Universidad de Santander), en la segunda ponencia está más presente la tradición del grupo salmantino Cronos, mucho más enraizado en una larga trayectoria de renovación pedagógica y más cercano a la vivencia de los problemas cotidianos del aula (sus miembros son profesores de BUP en activo).

Situados los autores (recordamos que firman Cronos-Asklepios) en una plataforma teórica "dialéctica y crítica", dedican su ponencia a dar cuenta del trabajo que vienen realizando para elaborar unos materiales, que en realidad son un proyecto curricular, coherentes con los supuestos teóricos elegidos.

Aunque su propuesta contempla opciones muy interesantes en todos los elementos que componen un proyecto de estas características, tal vez lo más definitorio del mismo sea su planteamiento de la selección y organización de los contenidos, que se realiza cruzando una serie de "tareas o funciones básicas de la vida social" (trabajar, habitar, comunicarse, tener normas, producir ideas) con un conjunto de "nociones sociales básicas" (desigualdad, conflicto y cambio, diversidad/identidad e interdependencia); a ello se añaden ciertas pautas de secuenciación, orientaciones didácticas y situaciones de aprendizaje extraídas tanto de la literatura pedagógica como de la psicopedagogía, lo que configura un trabajo enormemente rico en propuestas innovadoras rigurosamente trabadas, es decir (y no es decir poco), coherentes entre sí y con la perspectiva teórica adoptada, lo que no significa, y este es mi particular punto de vista, que dada la opción por un planteamiento crítico, no debiera ponerse más énfasis en las limitaciones que se presentan en el marco institucional para una didáctica concebida bajo esta inspiración teórica; limitaciones que la administración actual no está, ni mucho menos, contribuyendo a suavizar.

La tercera ponencia está firmada por un colectivo aragonés (aunque no todos los profesores que lo integran pertenecen a dicho ámbito geográfico), y en ella se presenta el "**Proyecto Curricular de Ciencias Sociales para la etapa secundaria obligatoria**" que están realizando.

Después de pasar revista a las condiciones en las que están trabajando y de plantear las bases teóricas del mismo (se sitúan también en un "Modelo Teórico Dialéctico", definiéndolo como el "método de análisis e interpretación del cambio y evolución históricas que aborda abierta y no dogmáticamente los factores de determinación de los grupos y clases sociales"), establecen el que a su juicio es el mejor criterio organizador del contenido de toda la ciencia social: "Las actividades humanas inscritas en su adecuada coordinada espacio-temporal". A partir de este criterio, establecen los cinco "Grandes Temas" de su programa: "Las actividades humanas se desarrollan en un espacio que es escenario y producto", "Las actividades económicas se encaminan a satisfacer las necesidades de los grupos humanos", "Las actividades humanas dan lugar a distintas formas de organización social", "Las actividades humanas requieren distintos grados y tipos de regulación político-jurídica", que una vez adaptados didácticamente a la etapa 12-16 se convierten en "bloques de contenido" para cuyo establecimiento se toman criterios de las metas educativas y de la

psicopedagogía. A su vez, éstos se dividen en "bloques temáticos" de síntesis e instrumentales. Su propuesta de programa consta de 24 unidades didácticas correspondientes a los cuatro cursos de la etapa.

Por su parte, el coordinador de "Aula Siete" del ICEU de Santiago presentó una ponencia titulada "**Orientaciones y criterios para la elaboración de materiales curriculares**", en la que tras establecer algunas de las características que debieran reunir los proyectos curriculares (ser adecuados a las necesidades sociales, al desarrollo cognitivo de los alumnos, a la lógica de los saberes sociales, etc.), ofrece unas orientaciones para la elaboración de materiales curriculares de las que forma parte importante lo que llaman "un programa de actividades", que es casi una reproducción de la secuencia que el autor de esta reseña publicó en el número 7-8 de este Boletín, dedicado monográficamente al trabajo "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales" (1).

Finalmente, esta publicación recoge la ponencia titulada "**Las unidades didácticas como tercer nivel de concreción del desarrollo curricular y estrategias para su elaboración**", presentada por dos miembros del Seminario II de Ciencias Sociales del CEP de Salamanca, que comienzan realizando una interesante introducción al propio concepto de Unidad Didáctica, entrando posteriormente en la cuestión de sus componentes y en las fuentes que más inciden en la elaboración de unos y otros. Abordan la cuestión de las "situaciones de enseñanza-aprendizaje" (2) y de los materiales. En este último elemento didáctico su aportación es muy interesante, resultando particularmente atractiva por su potencialidad teórica la idea de "educación en estéreo" que toman de P. Babin y M. F. Kouloumdjian (1983) a través de J. Ferrés i Prats (1988), en referencia a la doble cultura (verbal y de la imagen) en la que viven nuestros alumnos.

Terminan narrando su experiencia en el Seminario al que pertenecen, describiéndonos las líneas generales de su orientación.

En conjunto, esta publicación tiene un interés notable, no sólo por las ideas que se pueden tomar de las distintas ponencias, sino por lo que el trabajo de estos grupos pone de manifiesto y la situación que se puede crear con sus aportaciones.

Hay que tener en cuenta que todos ellos han interpretado el compromiso de elaborar materiales curriculares, no en el sentido restringido de ofrecer una serie de recursos didácticos y medios técnicos o de apoyo para llevar a cabo el DCB, sino que abordan su tarea bajo una perspectiva muy amplia que viene a abarcar todo lo que es el espacio del currículum, así que están realizando auténticos proyectos curriculares, que van desde los supuestos teóricos previos, hasta los aspectos más concretos de cada uno de los elementos didácticos.

Pero además sus trabajos tienen también una característica común: la de romper el esquema clásico de los contenidos de la Geografía y de la Historia mucho más de lo que se han atrevido a hacerlo los documentos ministeriales.

Con propuestas como las que pueden salir de estos grupos se va a enriquecer el panorama de la didáctica de las ciencias sociales, y tal vez el debate en torno a esta cuestión. Uno de los aspectos más atractivos de algunos de estos trabajos es el rigor con el que están elaborados, es decir, las lecturas referidas a diversas fuentes y las horas de trabajo que hay detrás de cada página. Si a ello le unimos una nada desdeñable valentía para apartarse de lo que podríamos denominar las formas dominantes de enseñar Geografía e Historia en las escuelas y en los institutos de BUP y FP, va a resultar que muchos resistentes a revisar ni un ápice su trabajo, que tuvieron un enemigo fácil en las propuestas que se hicieron en nuestro país desde los MRPs, a veces sin más apoyo teórico que el impulso de una loable voluntad innovadora, van a quedar emplazados para un debate más serio. Ahora ya no se va a tratar de adscribirse o no a un talante de renovación, sino que será necesario argumentar fundadamente para discutir esta o aquella propuesta. Eso, enriquecerá el panorama o, cuando menos, contribuirá a clarificarlo distinguiendo no sólo entre renovadores y conservadores, sino también entre quienes pueden defender racionalmente sus opiniones y quienes no puedan hacerlo, y entre los primeros podremos distinguir también entre opciones diversas, lo que no puede ser sino saludado con satisfacción, desde un punto de vista interesado en fomentar el pluralismo y eliminar la homogeneidad del sistema de enseñanza que siempre ha pretendido la ideología neutralista.

También será interesante comprobar hasta dónde va a llegar la apertura curricular que el MEC proclama. La homologación o no de

proyectos que interpreten valientemente el DCB será un buen barómetro para medir ese grado de apertura.

Por otra parte, queremos señalar que los grupos que se reclaman de una perspectiva crítica, tienen el reto de plantearse su trabajo de manera que no sean atrapados como comparsas de discursos escolares como el de la calidad de la enseñanza, pero este es un asunto en el que ya no se puede entrar aquí.

Por fin, comunicar a quienes hayan llegado al final de esta reseña, que están particularmente invitados a las sesiones de trabajo que algunos de los grupos cuyas ponencias hemos comentado, realizarán en Oviedo a lo largo del presente curso: están pensadas para ellos.

Jose María Rozada, CEP de Oviedo

NOTAS

(1) Resulta siempre gratificante comprobar que el trabajo propio es tomado en consideración por otros autores, porque ello da cuenta de un reconocimiento que, con frecuencia, constituye la única paga que se recibe por un esfuerzo de muchas horas y, sobre todo, porque es indicador de la utilidad de dicho trabajo; pero en este caso no puedo menos que lamentar la falta de una referencia al autor de dicha propuesta, lo mismo que yo la hice en su día a los autores de los que era deudor: SOLIS, 1984; DRIVER y OLDHAM, 1986 y BARANDIARAN, 1987. (ROZADA, 1991, p. 13).

Cierto es que el coordinador de Aula Siete del ICEU de Santiago pudiera no conocer este Boletín, pero varios miembros de dicho Grupo de Trabajo conocían su contenido, que les fue expuesto por mí en la ponencia "La estructura de un proyecto curricular: un ejemplo de Historia", presentada el 31 de enero de 1989 en el Curso de Formación de Formadores en Didáctica de las Ciencias Sociales, organizado por la Universidad Complutense de Madrid, en la que se entregó un material escrito que recoge, entre otras cosas, dicha secuencia de actividades.

(2) Al establecer una secuencia de situaciones de enseñanza-aprendizaje suscriben, citándola, la propuesta realizada en este Boletín y a la que anteriormente me he referido, realizando tres consideraciones con las que estoy parcialmente de acuerdo.

Ciertamente, lo que yo llamo momentos I, II, III y IV en el tipo y secuencia de actividades, pueden ser entendidos como "situaciones de enseñanza-aprendizaje"; la concreción que se hace en las actividades que han de realizar el profesor y los alumnos no es algo que pueda derivarse mecánicamente de los momentos anteriores, sino que cabe toda la diversidad de éstas que se pueda alcanzar, en función del ingenio del profesor para crear situaciones que favorezcan los procesos a los que se refieren los momentos I, II, III y IV. Ahora bien, la secuencia de actividades presenta un documento (Boletín 7-8), no podrá variarse en función del tipo de contenidos, dado que, como se reconoce en el punto C de la ponencia, y se señala en el propio documento, la secuencia está pensada para el aprendizaje de conceptos y principios, y no para otros contenidos diferentes. La discusión se traslada entonces a si es adecuado o no proponerse conseguir el cambio teórico y conceptual, dejando los procedimientos, actitudes, valores y normas para abordarlos no específicamente sino en torno a los anteriores, es decir, que enseñaríamos a hacer gráficos, como una exigencia del cambio en los conceptos y en las teorías, y no como una finalidad en sí misma, ni con unas estrategias que deban ser específicamente planificadas. Las actitudes, los valores y las normas tampoco serían objeto de tratamiento específico sino que, sometidos a la razón, deberían estar subordinados a los conceptos y principios explicativos de la realidad.

Esto es lo que pensaba en 1987 cuando se presentó el documento al que me refiero. En 1991 cuando se publicó sin modificaciones ya tenía, como hoy, dudas sobre esto. Algunas aportaciones de los interesados en temas relativos a los valores, como la educación para la paz y para la resolución de conflictos, que pude conocer a través del profesor Ricardo Sosa, me hacen dudar seriamente de este aspecto de mi trabajo; claro que, con esas dudas, se debilita la posición racionalista (tal vez hiperracionalista) de entonces. La respuesta a esta cuestión habría que buscarla a través del concepto mismo de racionalidad que corresponda a una perspectiva dialéctica-crítica.

BIBLIOGRAFIA CITADA

BARANDIARAN PIEDRA, Josefina: "El modelo aprendizaje de las ciencias en la reforma de las enseñanzas medias". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Enseñanza de las Ciencias y de las Matemáticas. Valencia, septiembre, 1987, (mecanografiado inédito).

DRIVER, Rosalind y OLDHAM, Valerie: "A constructivist approach to curriculum development in Science". *Studies in Science Education*, 13, 1986, pp. 105-122.

FERRÉS I PRATS, J.: *Vídeo y educación*. Laia, Barcelona, 1988, p. 19.

ROZADA MARTINEZ, José María: "Análisis del modelo didáctico de la reforma", en ARRIETA, J. CASCANTE, C. Y ROZADA, JM.: *El modelo didáctico de la reforma*. Cuadernos del CEP de Gijón, n.º 1, marzo 1985.

ROZADA MARTINEZ, José María: "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. CEP's de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo, n.ºs 7-8, mayo 1991.

SOLIS VILLA, R.: "Ideas intuitivas y aprendizaje de las Ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*, 1984, pp. 83-89.