

ENSEÑAR Y APRENDER CIENCIAS SOCIALES

Algunas propuestas de Modelos Didácticos



GRUPO ÍNSULA BARATARIA
(Coordinador)

COLECCIÓN FORUM DIDÁCTICO



LOS CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES:

La opción disciplinas-problemas relevantes

José María Rozada Martínez*

1. El interés del tema

Una de las cuestiones centrales en el debate acerca de los contenidos de la enseñanza en general, y también en el caso particular de la enseñanza de las Ciencias Sociales, está planteada en torno a la opción "disciplinas-problemas relevantes". Se trata de una disyuntiva que expresa una tensión entre dos polos a la hora de establecer el contenido: a un lado se situarían las opciones que dan prioridad al conocimiento organizado en disciplinas, en el otro las que proponen organizar y presentar el conocimiento según una temática que se corresponda con problemas sociales importantes.

Es cierto que se puede argumentar que resulta un tanto forzado presentar como alternativas este par de opciones, porque el conocimiento de las disciplinas, en buena medida sí que se ocupa de problemas, y los problemas también en buena medida somos capaces de definirlos gracias al conocimiento organizado en disciplinas, pero en la práctica éste es un debate que se da, que existe realmente en términos de esa dualidad, aunque pueda aparecer de muy diversas formas, y aunque los interesados no se sitúen absolutamente en una opción excluyendo totalmente la contraria, sino que más bien quepa distinguirlos por el énfasis que ponen en una o en otra.

* CEP y Universidad de Oviedo.

A mi modo de ver, esta disyuntiva tiene una gran potencialidad para suscitar cuestiones problemáticas, como el papel del conocimiento científico o disciplinar, el de la escuela, el del profesorado, la relación teoría-práctica, escuela-vida, etc. Por eso no conviene considerarla como un asunto propio exclusivamente de la educación secundaria sino que debe suscitarse también a propósito de la educación primaria. En este nivel, ésta es una cuestión que se suele considerar resuelta, existiendo prácticamente unanimidad a la hora de aceptar que a los niños pequeños no es propio enseñarles asignaturas. En los programas de la última reforma se propugna una diferenciación disciplinar en secundaria, mientras que en primaria se propone fundir o globalizar no ya las Ciencias Sociales sino éstas y las Naturales. Un error de enfoque que a mi modo de ver se mantiene debido al carácter incuestionable que tienen algunas de las ideas que rigen en el pensamiento educativo dominante.

Una de ellas es la consistente en considerar que puesto que el sincretismo es uno de los rasgos del pensamiento infantil, no ha lugar a presentarles a los niños un conocimiento estructurado en asignaturas, por lo que todo se resuelve invocando la omnipresente globalización (CUELI Y GUTIÉRREZ, 1981). Otra es que la relación de los maestros con sus pequeños alumnos ha de ser más afectiva que cognitiva o racional, por eso los maestros no necesitarían saber mucho prácticamente de nada, lo cual se expresa en la reivindicación de su carácter generalista. Como consecuencia de ello es posible que se estén desaprovechando muchas de las posibilidades de aprendizaje que tienen los niños de primaria. También tiene que ver con esto el hecho de que el reconocimiento que la sociedad otorga a quienes se les atribuye dominar algún campo del saber, se reserve al profesorado a partir del nivel de secundaria, a los maestros se les pide vocación, ternura, y se les reconoce la paciencia.

2. Estado de la cuestión

Veamos en primer lugar cómo argumentan aquellos que se inclinan a pensar que el contenido que se ha de enseñar debe ser seleccionado y organizado atendiendo a cómo se configura en el mundo académico que lo produce.

2.1. Orientación hacia las disciplinas

Se pueden agrupar bajo este enunciado una serie de propuestas cuyo denominador común sería la apelación, en primera instancia, al conocimiento organizado en disciplinas académicas, si bien las diferencias internas dentro de este bloque son importantes y por ello no debe ser simplificado.

Que el contenido de la enseñanza debe tomarse y ser organizado según las disciplinas, es algo que se ha defendido desde perspectivas psicológicas. La psicología cognitiva destaca la necesidad de que el contenido que se ha de aprender tenga una estructura lógica, de modo que no haya relaciones arbitra-

rias entre sus partes. Esto, que puede ser aplicado por igual a una secuencia breve que a un proceso amplio de enseñanza-aprendizaje, tiende a destacar el valor de las relaciones con las que se traban los contenidos en el seno de cada disciplina.

Aunque la significatividad lógica puede darse sin necesidad de tener que reproducir la trabazón interna de las disciplinas, lo cierto es que éstas ofrecen ya una o varias estructuraciones internas de su contenido.

Las ventajas de dotar a los contenidos de enseñanza de este tipo de lógicas se destacan también con respecto a la memoria: se retiene mejor lo que se aprende con una lógica que aquello que es arbitrario.

También se señala que cuando se aprenden los principios generales básicos de una disciplina, se hace posible la transferencia a las distintas situaciones particulares que ésta estudia, lo que favorece la motivación. Quizás haya sido Ausubel el psicólogo que más énfasis ha puesto en estas cuestiones.

Desde la filosofía también ha surgido una corriente que defiende la primacía de las disciplinas a la hora de determinar y organizar el contenido de la enseñanza. En primer lugar la reflexión filosófica a este respecto gira en torno a la educación, para pasar después a un plano epistemológico en el que se dilucida acerca de la génesis del conocimiento. Así Hirst, que es uno de los autores actualmente más influyentes (tal y como señala VEGAS GONZÁLEZ, 1982), trata de clarificar lo que es la educación, afirmando, desde una perspectiva liberal, que por tal se ha de entender el desarrollo de la mente, de la inteligencia, a través de la adquisición del conocimiento, lo que a su vez exige definir la naturaleza de éste.

Una vez en el plano epistemológico, Hirst expone su entendimiento de lo que son "formas" y "campos" de conocimiento. Las formas de conocimiento corresponderían a las disciplinas, mientras que los campos corresponderían a las complejas interrelaciones disciplinares. Y señala que las diferentes formas de conocimiento:

- a) se concentran en torno a determinados conceptos-eje;
- b) estos conceptos forman una red de relaciones que posibilitan la comprensión de la experiencia y tienen, por tanto, una estructura lógica diferenciada;
- c) las expresiones y juicios de las formas de conocimiento son verificables empíricamente, de un modo más o menos directo;
- d) han ido desarrollando técnicas y habilidades particulares para explorar la experiencia y verificar sus expresiones diferenciadas.

(VEGAS, 1982, págs. 80-81)

Los planteamientos de Hirst han tenido su influencia en el campo del currículum. Por lo que respecta a la enseñanza de las Ciencias Sociales y más específicamente, dentro de éstas, a la enseñanza de la Historia, Denis Shemilt y luego otros, entre los que cabe destacar en nuestro país a Jesús Domínguez (quizás el miembro del Proyecto 13-16 que en España más ha reparado en los planteamientos teóricos del mismo), y Pilar Maestro, con sus trabajos para la reforma en la Comunidad Autónoma de Valencia, han sido influidos por las tesis de Hirst.

Todos ellos han realizado aportaciones en las que el análisis epistemológico de la disciplina ocupa un lugar central en la determinación del contenido, por cuanto que proponen enseñar aquello que caracteriza a la Historia como forma de conocimiento.

La historia debe enseñarse como una 'forma de conocimiento' (P.H. HIRST, 1956), porque los alumnos únicamente podrán dar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado en el caso de que comprendan la lógica, método y perspectivas peculiares a la disciplina.

(SHEMILT, 1987, pág.180)

Claro que también señala que "La Historia debe responder a las necesidades de los adolescentes" (pág. 182) así como que "es imposible estipular qué contenido debe enseñarse" (pág. 183). Si bien al afirmar esto se está refiriendo al contenido en el nivel de los hechos, que en el Proyecto 13-16 se seleccionan por su "capacidad para enseñar ciertas técnicas, conceptos e ideas"(pág. 183).

Al explicar lo que son las formas de conocimiento de Hirst, Shemilt las ejemplifica con referencia a las Ciencias Experimentales y a la Historia:

Todas las 'formas de conocimiento' muestran cuatro rasgos diacríticos:

a) Un conjunto de conceptos distintivos que definen la experiencia humana de una manera particular, tales como 'masa' y 'momento' en Física, 'monarquía' y 'mercantilismo' en Historia. Cada 'forma de conocimiento' tiene su propio cuerpo conceptual, al igual que cada lengua posee su propio vocabulario.

b) Maneras características de relacionar y articular los conceptos; por ejemplo, la exposición y explicación histórica es esencialmente causal y de desarrollo, y aunque estas líneas no son exclusivas de la Historia tienen un significado y aplicación peculiar a la materia (en tanto que causalidad en Física es una noción positivista, la Historia selecciona 'condiciones necesarias' y busca establecer vínculos de posibilidad lógica, no de necesidad legítima. Del mismo modo, la noción de 'desarrollo' no puede ser uniformemente aplicada a las entidades orgánicas y a las culturales, sino que presenta desviaciones de significado de la Historia a la Biología). Este segundo aspecto de las 'formas' de Hirst puede ser comparado, de algún modo, con la sintaxis de las lenguas naturales.

c) Ciertas formas características de aducir pruebas en apoyo de las proposiciones y de establecer su validez; la reproducción experimental es el método por excelencia de la Física; en cambio, el historiador no experimenta, sino que establece una empatía con los hechos y los reconstruye, en lugar de producirlos.

d) Ciertas formas características de realizar investigaciones, generar hipótesis y establecer enunciados; mientras que el químico puede utilizar los rayos X, la paleografía es una característica distinta de la Historia.

(SHEMILT, 1987, pág.180-181)

Vemos que Shemilt neutraliza el contenido, en un sentido semántico, de la Historia para optar por lo que podríamos denominar la sintaxis de la misma.

En una línea similar Jesús Domínguez también propone eludir polémicas metodológicas, buscando el consenso en esta síntesis epistemológica de la disciplina. Veamos cómo lo dice, aunque hayamos de utilizar una cita un tanto extensa, pero que merece la pena reproducir por su claridad:

[...] no pretendo poner en discusión a qué tipo de planteamientos metodológicos, o a qué selección de contenidos o, incluso, a qué enfoques interpretativos de la Historia, conviene dar preferencia en los programas escolares. Un planteamiento del problema en estos términos, conllevaría por un lado una toma de posición frente a las distintas corrientes historiográficas que impediría de hecho alcanzar unos mínimos puntos de acuerdo sobre el futuro programa escolar, y por otro, esta forma de abordar la cuestión escamotearía, en mi opinión, el problema principal, a saber, discernir qué podemos considerar que sea lo verdaderamente esencial y definitorio de la disciplina, aquello que permite calificar por igual de historiadores, a personas cuyas obras difieren claramente tanto en los métodos como en las hipótesis interpretativas que emplean. Este núcleo esencial de la disciplina es el que, en mi opinión, debe ocupar un lugar prioritario como criterio para la elaboración bien sea, como hemos dicho, de los programas de la Historia en tanto que asignatura independiente, bien sea para discernir, en los programas del área de Ciencias Sociales, la aportación específica de la Historia que ineludiblemente se deba respetar.

(DOMÍNGUEZ, 1989, pág.44)

Y siguiendo la propuesta de Hirst señala la existencia de unos

CONCEPTOS específicos de la historia, que divide en:

- explicativos (ejemplo: el Materialismo Histórico)
- generalizaciones (ejemplo: Renacimiento, Absolutismo, Ilustración)

PROCEDIMIENTOS EXPLICATIVOS. Y selecciona:

- Principio globalizador (interdependencia de los niveles político, económico, social, científico-técnico, ideológico y cultural).
- Explicación causal (en Ciencias Sociales no pueden ser más que las "condiciones necesarias" para la "aparición" de un efecto).
- Explicación teleológica o intencional (hechos resultado de acciones motivadas. Implica comprender que efectos no deseados proceden de acciones realizadas a veces con buena intención. Implica comprender mentalidades).
- Cambio y continuidad (los diferentes ritmos de los diferentes elementos de los procesos históricos).

Señala que no incluye otros como estructura, coyuntura, lucha de clases o modo de producción, porque pertenecen a unas corrientes historiográficas y no a otras, y considera que las autoridades educativas no deben entrar a imponer uno u otro enfoque.

PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN-VERIFICACIÓN

- Verificación empírica de las fuentes.

Por su parte Pilar Maestro, citando también a Hirst y a Shemilt, basa su propuesta en las siguientes características de la Historia como forma de conocimiento:

Comprensión de los métodos del historiador. Diferencia entre el saber cotidiano y el saber científico. Selección de hechos según las cuestiones que el historiador se plantea y las hipótesis que establezca para su contestación. Tratamiento de las fuentes. Concepto de evidencia. Comprobación de la coherencia de los resultados, según la calidad y satisfacción de las explicaciones que conllevan.

Comprensión de la explicación en Historia.

La explicación causal. Relación entre variables. La causalidad.

Causalidad múltiple. Valoración de causas. Los acontecimientos.

La explicación intencional. Las acciones. Concepto de empatía.

La comprensión de las estructuras sociales. Relación entre hechos y acciones. Concepto de modelo.

Comprensión del cambio y evolución histórica.

El concepto de tiempo histórico. Duración. Tiempos largos y cortos.

Cambio, continuidad y discontinuidad. Simultaneidad. Ritmos históricos.

Evolución y ruptura. Concepto de regresión y estancamiento.

Las estructuras sociales en funcionamiento. Los grandes procesos históricos.

La evolución histórica.

Problemas de cronología.

Las especiales características de los conceptos históricos.

(MAESTRO, 1987, pág. 22)

Pero no todos los que se sitúan del lado de las disciplinas son epígonos de Hirst y sus "formas de conocimiento". El grupo "Germanía 75" al explicar sus planteamientos dice que "se pensó más en un modelo de conocimiento historiográfico que en los contenidos históricos propiamente dichos" (PRATS, 1989, pág. 204). El modelo historiográfico fue el del materialismo histórico.

Robert B. Mcnee, en el libro de Richard J. Chorley *Nuevas tendencias en Geografía*, en un capítulo que lleva el ilustrativo título de "La geografía, ¿posee una estructura?, ¿se la puede "descubrir"? El caso del 'Proyecto de Geografía para la Enseñanza de Secundaria?', relata la respuesta que los geógrafos intentaron dar a la demanda formulada a finales de los años 50 y durante los 60 por el movimiento de reforma de los planes de estudios que, inspirados en Bruner y orientados hacia la enseñanza por descubrimiento, interpelaron a la Geografía (como a otras disciplinas) acerca de su estructura interna. Según nos cuenta este autor, fue imposible dar con ella a pesar del esfuerzo realizado.

Los geógrafos respondieron ofreciendo la serie de materiales recogidos en el programa *Geography in an Urban Age*.

Otro autor (BIDDLE, 1989) al referirse a esta opción, señala que

una de las mayores ventajas de utilizar las disciplinas del conocimiento como base para seleccionar las asignaturas que el alumnado debe estudiar en la escuela secundaria es que cada disciplina tiene una o más estructuras que ofrecen a los investigadores unas directrices en sus investigaciones y al profesorado unos medios de obtener cohesión en un programa consistente en una variedad de temas y tópicos.

(BIDDLE, 1989, pág. 298).

Y luego pasa a examinar tres de las estructuras que se han empleado en el desarrollo de currícula de Geografía:

- a) la estructura continental y regional
- b) la estructura conceptual de la geografía
- c) paradigmas de investigación como estructuras

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983) citan a otros autores partidarios de este enfoque epistemológico. Pring y Phenix junto con el citado Hirst (1969)

“defienden la organización de la experiencia humana en cuerpos disciplinados de conceptos. Esta organización disciplinada del conocimiento es la mejor forma de incrementar y desarrollar el progreso científico y por ello debe ser también el mejor modo de provocar su asimilación” (GIMENO Y PÉREZ, 1983, pág. 302-303).

Se puede finalmente decir que, de una manera un tanto inarticulada, la orientación hacia la disciplina está detrás de aquellas propuestas que reivindican los contenidos de la Geografía y de la Historia como los más apropiados para la enseñanza de lo social, basándose en que son “ciencias de síntesis”. Horacio Capel (1977) cita al geógrafo italiano Bertachi que, en su afán por defender la presencia de la Geografía en los programas escolares, argumentaba diciendo que esta disciplina debía constituir la ventana por la que pudieran entrar en la escuela aquellas disciplinas que no conseguían entrar por la puerta.

Está también presente esta orientación en buena parte de la reivindicación que de su disciplina realizan algunos miembros de las comunidades científicas correspondientes. En un trabajo conjunto con el profesor Luis Gómez (LUIS, ROZADA, 1986) hemos puesto de manifiesto cómo argumentaban los geógrafos a partir del año 70, contra la incorporación de la Geografía en el Área de Ciencias Sociales. Protesta que se renueva hoy a propósito de la última Reforma Educativa, tal y como puede verse en un reciente artículo firmado por Eustaquio Villalba Moreno: “El fin de la Historia... y de la Geografía” (1990).

Y en el caso de la Historia está también detrás de posiciones como la mantenida por el profesor Valdeón “en defensa de la Historia”, si bien este tipo de tomas de postura no tienen suficientemente en cuenta al conjunto de aspectos que la Didáctica plantea como problemáticos, lo que no quiere decir que no tengan interés, puesto que toda didáctica se da en un campo de tensiones en el que la voz de los estudiosos de cada disciplina interviene de manera importante.

2.2. Orientación hacia los problemas relevantes

Si comenzamos señalando que en la orientación hacia las disciplinas jugaba un papel importante la Psicología al destacar el valor de la significatividad lógica del contenido, al iniciar esta orientación, que denominamos “hacia los problemas relevantes”, quizás se pueda decir que en este caso la opción obedece más a planteamientos sociológicos que psicológicos, si bien en ninguno de los casos se debe considerar que los argumentos de tipo psicológico y sociológico son necesariamente excluyentes. Que son la sociología del conocimiento y de la escuela las que tienen una influencia mayor en esta perspectiva, lo veremos al repasar algunas de las propuestas concretas al respecto.

También desde la Filosofía se han criticado los influyentes planteamientos de Hirst por incurrir en una “falacia epistemológica” consistente en “hacer de una determinada teoría del conocimiento la medida única del patrón educativo” (VEGAS, 1982, pág. 82) y señalando que con ello se “condena a la misión educativa a un planteamiento racionalista de viejo cuño que excluye, como no

valioso, lo que queda fuera de la esfera del conocimiento lógicamente adecuado" (op. cit., pág. 82), con lo que se olvidan los aspectos sociológicos y políticos, y su opción "no deja de resultar un tanto frustrante por el predominio que concede a la razón pura frente a la práctica, al pensar frente al actuar, a la reflexión en relación con la acción" (op. cit., pág. 83).

Pero esta alternativa no es, ni mucho menos reciente. Ya Hilda Taba en su obra clásica en el campo del curriculum, presenta una serie de modelos existentes para la organización de éste, tres de los cuales apuntan en esta dirección: "el currículo basado en los procesos sociales y las funciones vitales", "el currículo activo o experimental" y el "currículo integral", citando a una serie de autores y de proyectos que se dan en los EEUU en torno a la década de los años 30. Todos ellos tienen en común su organización alrededor de núcleos que no proceden de ninguna estructura disciplinar en particular. Así, por ejemplo, se dieron agrupaciones en torno a instituciones sociales de carácter universal: el lenguaje, las matemáticas, la ciencia, la religión, el arte, la salud, el gobierno, el comercio y la industria (MORRISON, 1940); en varios estados del sur se organizó el currículo en torno a nueve puntos vitales:

- a) Protección de la vida y la salud;
- b) Obtención de medios de vida;
- c) Formación de un hogar;
- d) Expresión de ideas religiosas;
- e) Satisfacción del deseo de belleza;
- f) Obtención de educación;
- g) Colaboración en la acción social y cívica;
- h) Participación en la diversión;
- i) Progreso en las condiciones materiales.

En California, en 1930 el currículo se basó en los siguientes centros de interés:

- a) La vida de hogar;
- b) El mundo natural;
- c) La comunidad local y las experiencias comunes de los niños;
- d) El alimento, su producción y distribución;
- e) Transporte y comunicación;
- f) La vida en comunidad en las épocas primitivas;
- g) La vida en comunidad en otros países y en otros pueblos;
- h) Las experiencias sociales.

Pero quizás la más genuina (y hasta puede que la única) realización de esta orientación hacia los problemas, es la que ve la luz en la década de los 60 al difundirse el pensamiento y la práctica educativa de Paulo Freire. Sobre la base de una filosofía humanista-cristiana, este autor lleva a sus últimas consecuencias la conexión entre el saber académico y los problemas del pueblo en su praxis cotidiana. Se cumple en él la exigencia psico-sociológica de remitir la significatividad de los aprendizajes a su capacidad para dar respuesta a las cuestiones de la vida real de aquellos a quienes queremos enseñar. Los "temas

generadores" (FREIRE, 1988, pág.117) que se obtienen investigando el pensamiento de los hombres y mujeres referido a la realidad, investigando sobre su praxis (op. cit.,pág. 131), lo cual se lleva a cabo antes de confeccionar el programa, pueden ser considerados como la máxima expresión de lo que estamos denominando "problemas relevantes". No se trata de confeccionar un programa para dárselo al pueblo sino de obtenerlo de él.

Pero la atractiva obra de Freire es difícil que pase de ser una fuente de inspiración, un norte ideal, para quienes trabajamos en las instituciones escolares de países económicamente más ricos. Aquí, las escuelas que tenemos constituyen espacios bien diferenciados del resto de la vida, y no permiten una relación estrecha entre el conocimiento y la praxis porque no fueron creadas para ello.

En nuestro país, en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, los Movimientos de Renovación Pedagógica, podrían reclamar para ellos y para las tradiciones de las que se sienten herederos (Escuela Nueva, etc.), la crítica al saber académico representado por las disciplinas y la consiguiente propuesta de orientarse hacia los problemas. Y se podría aceptar que esto ha sido así, matizando que quizás en este caso no cabe hablar plenamente de la orientación hacia los problemas relevantes como alternativa a las estructuras de las disciplinas, por cuanto que con mucha frecuencia dichos problemas fueron enunciados como "el entorno" que luego se estudiaba precisamente mediante la reproducción de dichas estructuras. Así ocurría, por ejemplo, cuando se estudiaba una localidad o una comarca utilizando como una plantilla el esquema clásico de la geografía regional (relieve, clima, población, economía,...), o cuando se pretendía hacer de los alumnos pequeños historiadores para reconstruir la Historia local.

En el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo que denominamos "orientación hacia los problemas relevantes", más allá de lo que, como he dicho, se haya planteado difusamente en el marco de los Movimientos de Renovación Pedagógica y sus antecedentes, la traducción al castellano del trabajo de Wolfgang Schramke "La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico" (1980), puede considerarse un hito en el desarrollo reciente de este enfoque en nuestro país. En dicho trabajo, el autor señala que

no hay ningún motivo que justifique la exigencia de que en los planes de estudios tengan que estar representadas las 'estructuras de las disciplinas científicas'.

(SCHRAMKE, 1980, pág. 28),

y tras pasar revista brevemente al papel que la Geografía vino desempeñando en la enseñanza, y de realizar una crítica a la ordenación de la materia siguiendo el principio de lo cercano a lo lejano, presenta una orientación de esta disciplina como materia de enseñanza basado en la geografía social alemana, en la que se inspira una propuesta consistente en articular el estudio de la disciplina según siete "funciones vitales básicas" (educarse, abastecerse, trabajar, descansar, habitar, comunicarse y desplazarse), las cuales pueden ser estudiadas por las diferentes subdisciplinas geográficas. Pero el mismo autor se distancia de esta opción por considerarla de inspiración funcionalista y propone superarla

mediante la secuencia: Experiencia-Aprendizaje-Acción, proponiendo una orientación hacia los frentes sociales, de conflicto y contradicción, teniendo en cuenta los campos en los que los alumnos experimentan la sociedad.

Algunas ideas introducidas por este trabajo han sido retomadas recientemente para la realización de propuestas de selección y organización del contenido de las Ciencias Sociales. En línea directa con ellas se sitúa el trabajo de algunos grupos que hoy están elaborando propuestas en el marco de los Proyectos de Elaboración de Materiales Curriculares financiados por el CIDE. Nos referimos a los grupos Asklepios y Cronos, los cuales han presentado recientemente una propuesta para la selección y organización de los contenidos en la que se combinan una serie de "tareas o funciones básicas de la vida social" (trabajar, habitar, comunicarse, tener normas, producir ideas) y un conjunto de "nociones sociales básicas" (desigualdad, conflicto y cambio, diversidad e identidad, interdependencia) (CRONOS-ASKLEPIOS, 1991).

Por su parte Raimundo Cuesta (1990), tras realizar una breve crítica del currículo de primaria, según su criterio organizado siguiendo las disciplinas académicas, propone estructurar el Área de Conocimiento del Medio (que además según él debiera "convertirse en el eje organizador de todas las áreas de la etapa"), a partir del organizador "funciones-experiencias-espacios vitales", que pudiera servir para establecer unos contenidos que, a su vez, se organizarían desde el nivel de máxima generalidad (ejemplo: habitar) hasta la máxima especificación, como podría ser: *¿cómo vivo (función) en mi (experiencia) barrio (espacio vital)?*

Otro autor, ahora desde la crítica sociológica de la escuela, que aboga por una orientación hacia problemas es Mariano Fernández Enguita, quizás el máximo representante de la sociología crítica de la educación en nuestro país, quien, a pesar de conceder un mayor papel a las relaciones sociales que se establecen en las aulas, que a los contenidos manejados en éstas, considera que

el aprendizaje de lo social debe partir de la experiencia directa e indirecta de los alumnos, no de abstracciones construidas por los especialistas o los profesores.

(FERNÁNDEZ, 1991, pág. 15)

Y tras señalar que en los estudios sociales, incluso quienes han hecho de ello su vocación, no siguen una lógica del conocimiento, que es muy discutible, sino la "dinámica del interés", propone

volcar las humanidades y las Ciencias Sociales hacia las experiencias y los problemas que son relevantes para todas las personas (no se olvide que estamos hablando de una enseñanza obligatoria común), o sea hacia el trabajo, el intercambio, el consumo, el ocio, las relaciones entre géneros, la sexualidad, las relaciones entre grupos de edad, la cultura de masas, las formas más próximas de organización política, etc.

(FERNÁNDEZ, 1991, pág. 23)

Este autor reclama un compromiso explícito con la educación moral de los niños, toda vez que la renuncia a ésta "hace que se cuele por la puerta de atrás de la socialización" (pág. 16).

Aunque no vamos a adentrarnos en esta cuestión, diremos que precisamente aquellos que se ocupan de la educación moral centran sus estrategias en temas relevantes sobre los que se plantean dilemas morales y valores que necesitan clarificarse, acerca de los cuales se debe tomar conciencia (CL&E,1992).

En el campo de la teoría del currículum, una serie de autores que podríamos situar a caballo entre el enfoque práctico y el crítico como Stenhouse y Elliot en el Reino Unido y, siguiéndoles a ellos, Pérez Gómez en España, abordan esta cuestión haciendo énfasis en la sociología del conocimiento más que en la epistemología, es decir, planteando no tanto la cuestión de la verdad, como la de las relaciones entre las disciplinas (denominadas por Stenhouse y luego por Pérez Gómez "cultura pública") y la "cultura vulgar y empírica" de quien aprende, destacando el espacio escolar como el lugar de la "cultura académica" que vendría a ser la reconstrucción del conocimiento por los alumnos a partir de su experiencia vital (PÉREZ GÓMEZ, 1991, pág. 60). La escuela sería un foro de negociación de significados entre lo que denominan "cultura pública" (disciplinas) y "cultura vulgar".

Cercano a estas ideas, el Proyecto IRES, orientado hacia la construcción de un "conocimiento escolar" distinto tanto del científico como del cotidiano, ha esbozado una interesante propuesta ("Investigando Nuestro Mundo" -CAÑAL 1991-) para el conocimiento del medio que, ciertamente, no se puede situar ni del lado disciplinar, ni del de los problemas relevantes, por cuanto que precisamente trata de establecer un puente entre ambos. Para ello construye un entramado de cuatro niveles en el que lo disciplinar y lo cotidiano tienen distinto peso.

En primer lugar establecen una serie de "metaconocimientos" estructurados del conocimiento escolar que estarían incluso por encima de las propias disciplinas, serían tanto "metaconceptos" (sistema, unidad/diversidad, cambio e interacción), "metaprocedimientos" (de actuación, de formulación de problemas, invención y planificación, de interacción con fuentes de información y debate, y toma de decisiones) y "valores" (reconocimiento y respeto a la diversidad, autonomía, cooperación y toma de decisiones, negociación, comunicación y diálogo).

En segundo lugar se elaboran unas "tramas básicas de conocimiento escolar" que se organizan en torno a grandes núcleos de naturaleza básicamente disciplinar, por lo que en la propuesta referida al medio ("Investigando Nuestro Mundo") que estamos comentando, aparecen diferenciados para las Ciencias de la Naturaleza y para las Ciencias Sociales. En el caso de estas últimas dichos núcleos son: población, asentamientos, obtención y uso de recursos, organización social, organización económica, organización política y cultura, todos ellos formando parte de un entramado sistémico en el que se contemplan dos dimensiones: la distribución en el espacio y la evolución en el tiempo.

Estas tramas básicas, superando enfoques cerrados y disciplinares, se han organizado [...] atendiendo a cinco campos de conocimiento y experiencia que permiten estructurar el conocimiento desde una perspectiva epistemológica

claramente escolar. La virtualidad de los mismos estriba en dar sentido didáctico tanto al conocimiento experiencial y cotidiano de los alumnos y profesores como al conocimiento científico e ideológico de referencia. Las relaciones con uno mismo; con los grupos sociales próximos; con los seres vivos; con los materiales y artefactos y con el medio en general son, por tanto, categorías que nos permiten integrar de una manera significativa conocimientos procedentes de diversos campos del saber con valores, problemas sociales, procedimientos, etc"

(CAÑAL, 1991)

En tercer lugar, diseñados los "metaconocimientos" primero, y las "tramas básicas de referencia" después, se propone el nivel de los "ámbitos de investigación", con el que se pretende un mayor acercamiento a los intereses de los alumnos y al ambiente cultural, social y natural más cercano, de manera que les resulten relevantes y por tanto significativos. Enuncian 29 ámbitos de investigación escolar (El cuerpo humano/Salud, higiene y cuidado corporal; Las fiestas/Ocio y diversión; La energía/Desarrollo económico y agotamiento de las fuentes de energía; La expresión artística y los estilos artísticos/Arte y sociedad; etc.), que los profesores habrán de traducir en Unidades Didácticas en el marco de la experimentación del Proyecto IRES.

Otra línea de trabajo que se orienta hacia los problemas es la del Grupo Insula Barataria, que en los últimos dos años ha venido desarrollando una compleja trama a base de poner en relación 16 Bloques de Contenido Temático, 5 Elementos Explicativos y 6 Enunciados de Problemas Sociales. Trama de la que resultarían 20 Núcleos Organizadores para toda la Etapa: enunciados propiamente didácticos y pensados para ser desarrollados a través de sendas Unidades Didácticas, en las que se trataría de abordar, de forma recurrente, una serie de problemas sociales que se estiman ciertamente relevantes, con el soporte científico (teórico y analítico) de las Ciencias Sociales (ÍNSULA BARATARIA, 1993; ALQUEZAR, 1991; MAINER, 1993).

Su orientación hacia los problemas es explícita: "...la verdadera columna vertebral de nuestro proyecto es ciertamente el tratamiento de problemas sociales, ya que, tal y como los entendemos, compendian mejor que ninguna otra propuesta la necesaria integración y síntesis entre las lógicas científica y didáctica ..." (MAINER, "Modelo Didáctico. Proyecto Curricular 'Ínsula Barataria'", Documento interno sin fecha, pág. 7), enunciando los siguientes: "Vivir en la biosfera sin destruirla", "Recursos limitados, población limitada", "Ser hombre, blanco y occidental", "Trabajar para vivir, vivir para trabajar", "Orden, seguridad y democracia" y "Cambiar, ¿para qué?; ¿es posible la utopía?". De modo que también en este caso la orientación hacia los problemas no deja de considerar las Ciencias Sociales de manera importante, aunque tratando siempre de no atenerse a la estructura interna de ninguna de ellas, ya que su aproximación a las mismas trata de realizarse desde un "modelo teórico dialéctico" que habría tenido su más elaborada expresión científica en el campo específico de la geografía e historiografía teóricamente informadas.

Aun más centrada en una línea intermedia entre lo disciplinar y los problemas relevantes está la propuesta que la profesora de la E.U. de Magisterio de Murcia Isabel Cárdenas (1991) y un equipo de profesores han presentado para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en el que a la hora de seleccionar el contenido se tuvieron en cuenta, entre otros, los siguientes criterios:

- a) Que tengan un interés social relevante;
- b) Que sean capaces de despertar el interés de los alumnos por su conexión con la realidad o la vida cotidiana;
- c) Que puedan recoger ideas básicas y relevantes de las distintas disciplinas sociales;
- d) Que busquen un equilibrio entre los científico-disciplinario y lo educativo-formativo.

Y propone los siguientes "ejes temáticos" para organizar el currículo de Ciencias Sociales:

- a) El espacio como creación humana: valores y contradicciones;
- b) La continuidad y el cambio a lo largo del tiempo;
- c) La integración del individuo en grupos, un factor dinamizador en el desarrollo de la sociedad;
- d) La conquista de la libertad y la igualdad;
- e) El desarrollo tecnológico y su incidencia decisiva en la vida del hombre;
- f) El dominio, la autoridad y las relaciones de poder a lo largo de la historia;
- g) Las visiones del mundo como condicionantes de la actuación humana.

Diríamos que, en líneas generales, éste es el estado de la cuestión, cuya revisión somera pone de manifiesto que realmente existe esta disyuntiva. Sobre ello daré cuenta de mi posición primero en un plano teórico y luego en el nivel de lo pragmático.

3. Mi posición en el plano de la teoría

Parto de la constatación de que la institución escolar que tenemos no ha sido habilitada para establecer un contacto directo con la vida práctica (a no ser por lo que de vida práctica tiene la propia escuela, aspecto éste que abriría un capítulo de consideraciones muy importantes pero que resulta imposible abordar aquí), sino que en gran medida, lo que en ella tiene lugar, sin que podamos hacer gran cosa por superarlo, es un encuentro (desencuentro para muchos) entre el pensamiento ordinario y el conocimiento académico.

La respuesta que voy a dar a la cuestión que estamos tratando se apoya en los siguientes aspectos acerca de esta relación entre el pensamiento ordinario y el conocimiento académico en el marco de la institución escolar:

- a) La dialéctica entre los conceptos científicos y los espontáneos;
- b) La dialéctica entre la contextualización y la descontextualización;
- c) El problema de "lo relevante".

3.1. La dialéctica entre los conceptos científicos y los espontáneos

Esta cuestión, que fue planteada por Vygotsky en su obra *Pensamiento y lenguaje* es, a mi juicio, enormemente interesante para pensar respuestas al dilema que nos ocupa, estando, sin embargo, prácticamente inexplorada a este respecto.

Por conceptos científicos entiende Vygotsky aquellos que proporciona la escuela, mientras que los naturales o espontáneos serán aquellos que el alumno ha desarrollado mediante la percepción y la experiencia. Los primeros no sólo están definidos sino que forman parte de estructuras, de sistemas, mientras que de los segundos no se tiene conciencia y no están trabados en estructuras conceptuales. Esta distinción supera muchos de los planteamientos de Piaget, como se sabe, enormemente limitadores de las posibilidades sobre todo de la escuela primaria, al colocar las insuficiencias del pensamiento infantil como barreras insuperables a la espera del desarrollo. Dice Vygotsky que

se pudo demostrar que todas las peculiaridades del pensamiento infantil descritas por Piaget (tales como el sincretismo, la yuxtaposición, la insensibilidad a la contradicción) radican en la *ausencia de un sistema* de conceptos espontáneos en el niño. (El subrayado es mío. JMR)

Y añade:

Es la falta de distancia con relación a la experiencia inmediata —y no el sincretismo considerado como un compromiso entre la lógica de los sueños y la de la realidad— lo que explica las peculiaridades del pensamiento infantil.

(VYGOTSKY, 1977, pág. 156-157)

Y más adelante:

La disciplina formal de los conceptos científicos transforma gradualmente la estructura de los conceptos espontáneos del niño y ayuda a organizarlos en un sistema, esto promueve el ascenso del niño a niveles superiores de desarrollo.

(VYGOTSKY, 1977, pág. 157)

Vygotsky explica la relación entre unos conceptos y otros en términos de ayuda mutua. Los conceptos espontáneos preparan el desarrollo descendente de los conceptos científicos y éstos

a su vez preparan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño hacia la conciencia y el uso deliberado.

(VYGOTSKY, 1977, pág. 148)

Y ejemplifica esta cuestión magníficamente con las relaciones entre el estudio de una lengua extranjera y el uso de la propia lengua. Cómo el estudio de un idioma favorece la conciencia de los aspectos fonéticos, gramaticales y sintácticos de la propia lengua, a la vez que ésta constituye la base para el estudio sistemático del segundo idioma.

Esta aportación de Vygotsky induce a abogar por la utilización, ya en las enseñanzas infantil y primaria, de conceptos científicos y su correspondiente

trabazón o estructura, toda vez que si lo que explica las peculiaridades del pensamiento infantil no es tanto el sincretismo, como esa falta de distancia con la experiencia inmediata y su consiguiente ausencia de una conciencia y estructuración del pensamiento, la enseñanza que verdaderamente puede contribuir al desarrollo, sin sentarse o entretenerse mientras se le espera, será aquella que se basa en el manejo de conceptos científicos debidamente sistematizados.

Cierto que las estructuras conceptuales a las que se refiere Vygotsky no tienen por qué reproducir las que son propias de cada disciplina, pero, de menos a más, es el desarrollo de estos conceptos y estructuras lo que va poniendo los adoquines que constituyen el camino que va desde el pensamiento espontáneo hasta el científico, disciplinar o más elaborado. Dondequiera que nos detengamos en ese trayecto, no debemos olvidar que, aunque sea una meta que no puede alcanzar en todos los campos ningún individuo, el mayor grado de elaboración y desarrollo del pensamiento se da en el seno de las disciplinas, aunque para ello éstas restrinjan su objeto a ámbitos regionales de la realidad.

Esto ha de ponerse en relación con la segunda idea o principio del que partimos para elaborar nuestra propuesta respecto al problema que estamos tratando, ésta es la dialéctica entre la contextualización y la descontextualización.

3.2. La dialéctica entre la contextualización y la descontextualización

Sabemos, por la Historia y la Sociología de la Educación, que, como ya ha quedado apuntado, la institución escolar no ha sido creada ni se mantiene porque su función sea la de ayudar mediante el conocimiento a que los individuos afronten más racionalmente los problemas que constantemente han de resolver, si bien es cierto que la escuela, ciertamente, produce efectos en ese campo. Y también sabemos que el aprendizaje que tiene lugar en las escuelas es de naturaleza diferente al que se produce fuera de ellas.

José Contreras (1991, págs. 90-97), resume magníficamente las características del aprendizaje escolar, señalando cómo se produce necesariamente fuera de contexto, es decir. "... al margen de donde transcurren los fenómenos acerca de los cuales se trata" (op. cit., pág. 91), dando lugar a lo que Donalson "ha llamado un pensamiento desvinculado, esto es, un pensamiento que se mueve más allá del contexto de las intenciones y metas inmediatas y de las pautas familiares de los acontecimientos" (op. cit., pág. 92), y citando a Barnes distingue entre el "conocimiento escolar" y "el 'conocimiento para la acción', que es aquel que poseen los alumnos al margen de la vida escolar y es en el que basan sus acciones en el mundo cotidiano..." (op. cit., pág. 94).

Si queremos evitar o hacer algo por paliar el hecho de que como consecuencia de esa "doble vida", que llevan nuestros alumnos, éstos "... acaben creando un doble sistema conceptual: uno escolar y otro extraescolar" (op. cit., pág. 93), debemos ocuparnos de la recontextualización de los aprendiza-

jes como única garantía de que éstos se han producido en un sentido no memorístico sino de comprensión profunda.

Anderson (1977, pág. 424) afirma que cuando los mensajes están descontextualizados, como ocurre en la enseñanza formal, el proceso de comprensión consiste en un proceso de recontextualización, es decir, se comprenden los nuevos conceptos completando la significación, concretando su sentido, a base de incorporarlos a contextos ya significativos para el sujeto.

(CONTRERAS, 1991, pág. 94)

Si unimos esto a lo que planteaba Vygotsky, podemos decir que la enseñanza requiere tanto de procesos de descontextualización como de regreso al contexto o recontextualización. En el primer caso recorreremos el camino de ida hacia los conceptos y estructuras científicas, mientras que en el segundo se trata de andar el camino de vuelta hacia el contexto.

Esto tiene que servir para romper el tópico de que la escuela es la vida y de que hay que derribar los muros de las aulas, matizándolo en el sentido de reclamar el aprendizaje escolar, incluso como necesario para distanciar al alumno de la realidad y poder regresar a ella más racionalmente, planteándonoslo no como una cuestión de principio y final del trayecto escolar, sino como un ir y venir permanente, en cada unidad didáctica y en cada momento de la vida del aula, haciendo incluso conscientes de dicho proceso, de su necesidad y de su valor, a los alumnos, y ello tanto en la escuela secundaria como en la primaria.

En lo que respecta al contenido, esta dialéctica entre la descontextualización y la contextualización, es una idea potente, por cuanto que en los extremos de ese trayecto a recorrer en un permanente viaje de ida y vuelta, no están sino las disciplinas académicas por un lado y la praxis en la que se desenvuelve el aprendiz por otro.

3.3. El problema de “lo relevante”

Un tercer bloque de cuestiones sobre las que se apoyan mis planteamientos es el que se refiere a la relevancia de lo que se haya de enseñar. La relevancia tanto en lo que respecta al alumno como en lo que concierne al conocimiento.

En lo que se refiere al alumno, hay que decir que los problemas que nosotros definimos como propios de los niños o los jóvenes, en buena medida no parten ni son expuestos por éstos, y ello porque precisamente son problemas debido a que no se perciben como tales.

La imposibilidad de alterar la institución escolar que tenemos, hasta el extremo de situar el trabajo de los profesores en el contexto vital de los alumnos, en su mundo extraescolar, nos lleva a tomar como referente no los problemas objetivos que les afectan, sino el pensamiento que genera esa praxis en la que los alumnos están envueltos. La escuela no actúa sobre la realidad material, sino sobre el pensamiento que ésta genera, y ese pensamiento suele estar distorsionado, suele tener la forma de ideología, de falsa conciencia. Diríamos, por ejemplo, que el paro, con ser un problema social relevante, no es algo que la escuela pueda abordar directamente. Si aquellos que están o van a estar

afectados por el desempleo tuvieran una clara conciencia de sus causas y de los cambios sociales necesarios para acabar con él, no estarían necesitados de formación sino de acción, de lucha para transformar la realidad. El paro tendrá cabida en el campo de la formación en la medida que advirtamos que existe una percepción errónea, desinformada, ideológica, de dicho fenómeno.

Desde una perspectiva crítica, que tiene serias dificultades para llegar a realizarse plenamente actuando sobre la realidad material (ROZADA, 1991), el objeto de la intervención educativa es, diríamos, de segundo orden, es la ideología soportada y reproducida por complejos sistemas signícos verbales y no verbales (ROSSI-LANDI, 1980, pág. 82 y ss.). De modo que, por mi parte, lo relevante es toda falsa conciencia allí donde se encuentre, sin dejar de tener en cuenta que existen algunos rasgos comunes a las distintas manifestaciones particulares del pensamiento ordinario, tales como la atemporalidad o ahistoricidad de los fenómenos sociales (SHARP, 1988, pág. 104), el practicismo (práctica sin teoría, o con un mínimo de ella) (SÁNCHEZ, 1967, pág. 174), la explicación puramente intencional, la personalización de los determinantes de la historia, etc. que los convierte en objetos de atención preferente.

Desde un punto de vista crítico, lo que resulta interesante tratar en clase, pensando en favorecer la emancipación del educando, es todo aquello que se halle distorsionado en su mente y que pueda ser esclarecido recurriendo al conocimiento académico. Esto es lo que entendemos por conectar con los intereses de los alumnos. Otro tipo de conexiones con los problemas que pueden ser percibidos y señalados por ellos como suyos, forma parte más bien de las microestrategias de enseñanza que se deben desplegar para favorecer la motivación inmediata, pero que no han de jugar, a mi juicio, ningún papel importante en la selección de los contenidos.

En lo que respecta a la relevancia desde el punto de vista del conocimiento sistematizado en disciplinas, la cuestión esencial a considerar es la del lugar, epistemológicamente hablando, que ocupan en las mismas aquellos conocimientos que vamos a utilizar para contribuir al esclarecimiento del pensamiento ordinario de nuestros alumnos.

Las disciplinas académicas, en su intento de explicar la realidad, elaboran estructuras conceptuales diversas, incluso en pugna entre sí, con respecto a las cuales las opciones que hayan de tomarse dependen de concepciones filosóficas superiores a las propias disciplinas. Una perspectiva dialéctica y crítica como la que suscribimos, constituye una plataforma que permite optar por aquellos paradigmas disciplinares que se inscriben dentro de ella. La relevancia aquí viene a ser la coherencia con una filosofía que es la misma tanto cuando se piensa en la enseñanza, como en las disciplinas académicas.

En síntesis, diría que mi planteamiento en este nivel teórico sería:

- a) Necesitamos conceptos científicos y estructuras para desarrollar los naturales o espontáneos;
- b) Tenemos que garantizar procesos de contextualización y descontextualización;

- c) Los contenidos relevantes son aquellos que se refieren a los campos en los que el pensamiento ordinario sufre las mayores distorsiones;
- d) Los contenidos relevantes son aquellos que proceden de paradigmas científicos basados en una filosofía dialéctica y crítica.

4. Mi posición en el nivel de lo pragmático

Pero no debemos dejar esta cuestión en el plano de la reflexión teórica, sino que hemos de comprometernos con la práctica y las duras condiciones (o restricciones) que la realidad impone. Destacaré dos de ellas.

En primer lugar, los profesores hemos accedido al conocimiento a través de su estudio organizado en disciplinas y dominamos relativamente alguna de ellas, de modo que los saberes que podemos enseñar con cierta seguridad están configurados disciplinariamente, lo que hace muy difícil acceder a reestructurar todo ese conocimiento en función de lo que hemos venido denominando "problemas relevantes" (trabajo, ocio, vivienda, o cualesquiera otros).

En segundo lugar, la profesión docente exige un permanente cultivo del saber que se enseña; además de otros (Psicología, Sociología, etc) que contribuyen a explicar las distintas dimensiones de la tarea de enseñar, exige también la planificación de múltiples aspectos y la realización de numerosas tareas, lo que obliga a buscar estrategias que permitan economizar esfuerzo. Entre ellas está la de buscar materiales elaborados que nos eviten la ardua y difícil tarea de tener que elaborarlos nosotros mismos. Las condiciones reales en las que se ejerce la docencia no pueden ser olvidadas de manera voluntarista. Por ello creemos necesario distinguir entre el trabajo de elaborar alternativas o reinterpretaciones globales de los programas oficiales, y el que diariamente se puede realizar en los centros y en las aulas. La invitación al profesorado para que se comprometa en la elaboración de proyectos curriculares que supongan la reestructuración del contenido de las disciplinas a partir de una serie de "problemas relevantes" está demasiado alejada de la realidad en la que se quiere incidir, entre otras cosas porque se distancia enormemente de la organización del saber que los profesores tienen en la cabeza. Y lo mismo cabe afirmar de aquellas alternativas que, orientándose hacia las disciplinas, las abordan o las reorganizan de manera muy alejada a como las "saben" los profesores.

Ello no quiere decir que menospreciemos las aportaciones que algunos profesores o grupos están realizando, sino que limitamos su alcance en cuanto a su capacidad para constituirse en alternativas viables en la práctica, más allá del profesorado que las ha elaborado, y de su entorno más próximo.

La reelaboración del contenido, o lo que el profesor Arrieta denominó "el reaprendizaje de los contenidos", constituye un proceso lento que se debe ir produciendo a medida que el profesorado realiza la doble tarea de cultivar las disciplinas y reelaborar sus aportaciones para ponerlas en un orden didáctico. Más que demandar del profesorado su implicación en alternativas que modifiquen radicalmente el tratamiento de los contenidos, consideramos que resulta

mucho más prudente invitarles a adoptar estilos de trabajo con las que se procure una sistemática reflexión sobre los conceptos espontáneos con los que sus alumnos abordan la realidad social en su contexto, y también sobre los conceptos científicos que van a salir a su encuentro para ayudar a su evolución y favorecer la descontextualización. Todo ello implica una progresiva toma de conciencia sobre la relevancia científica y pedagógica del saber que se tiene como profesor. Por ese camino será posible avanzar en revisiones del contenido que acerquen las disciplinas a los problemas relevantes.

Una dinámica de trabajo concreta que me atrevo a sugerir, es la de abordar la cuestión del contenido a partir de los libros de texto existentes en el mercado. Veo en ello algunas ventajas a las que quizás no se deba renunciar.

En primer lugar creo que es necesario evitar las situaciones angustiosas que se crean al abordar la elaboración de los proyectos curriculares, sobre todo porque conducen a una toma de decisiones poco sólidas, al tratar de responder, de prisa, a cuestiones que, sin embargo, son de gran calado. Decidir sobre la selección y secuenciación de todos los contenidos de un área para toda una etapa, es algo que requiere un trabajo de la magnitud de la que están llevando a cabo, por ejemplo, los que, financiados por el CIDE, están desarrollando proyectos de elaboración de materiales curriculares. De no ser así, y no es así ni puede serlo para la mayoría del profesorado, lo que se acaba imponiendo es la estrategia defensiva de trivializar el problema, considerándolo resuelto con una respuesta que permita al mismo tiempo atender al conjunto de los bloques de contenido prescritos y seguir más o menos con lo que ya se estaba haciendo. Se suele argumentar que tanto la Geografía como la Historia son ciencias de síntesis, por lo que no hay nada en los nuevos programas oficiales que no pueda ser tratado con mayor o menor profundidad (ésta no está prescrita) a través de su enseñanza, tal y como se viene realizando o con algunos retoques menores. Lo grave de esto no es tanto la respuesta concreta que se le dé al problema, sino el hecho de que se considere resuelto sin haber entrado en él, o habiendo considerado solamente su dimensión burocrática. Por eso me parece mucho mejor dejar esta cuestión abierta por tiempo indefinido y centrar el problema en los aspectos de fondo. Dejarla abierta significa no dar por resuelta la selección y organización de los contenidos del Área, sino más bien neutralizada, aceptando en principio alguna de las que nos ofrezcan las editoriales que, con toda seguridad, atenderán a las exigencias legales, es decir, a lo prescrito, lo que a su vez nos pone a salvo de las burocráticas observaciones de los servicios de inspección. Por tiempo indefinido quiere decir que la reformulación de los contenidos de un área habrá de ir produciéndose como un aspecto más de una innovación global, que sólo puede avanzar paso a paso, grupo por grupo y profesor por profesor, a medida que, como decimos de nuestros alumnos, se vayan modificando sus convicciones, sus concepciones más profundas acerca de eso que denominamos aspectos de fondo, y que son, entre otros, el papel del conocimiento, el concepto de formación que ha de presidir su disposición didáctica, las funciones de la institución escolar y las suyas mismas como docente.

La adopción de un libro de texto tiene también la nada desdeñable ventaja de ofrecer al profesorado materiales de una calidad de edición que ni él ni su grupo podrán fácilmente elaborar, sobre los que podrán realizar reducciones o nuevas aportaciones, pero siempre sobre la tranquilizadora base de que buena parte de ellos están disponibles. Para que los profesores tengan el tiempo necesario para emprender una revisión en profundidad de su trabajo, es necesario aligerar el tiempo dedicado a la elaboración de materiales.

La existencia de un libro de texto permite también que el profesor y los alumnos dispongan de una batería de actividades posibles que, aun pasando a un lugar secundario respecto a las que el propio profesor pueda idear, constituyen un recurso para ocupar con actividades complementarias u optativas el tiempo de aquellos alumnos cuya resolución de las tareas sea más rápida, lo cual viene bien en cualquier nivel de enseñanza, pero especialmente en los niveles más bajos.

Pero no se trata aquí de escribir en favor de este instrumento en lo que respecta a sus posibilidades en cada una de las dimensiones del proceso de enseñanza, sino sólo de considerarlo en lo que se refiere a los contenidos.

Efectivamente, adoptar un libro de texto como base del trabajo de los profesores individuales y de los grupos o seminarios que tienen que elaborar proyectos curriculares y programaciones, significa aceptar puertas de entrada al tratamiento de lo social que los profesores en principio no han elegido, pero ello no quiere decir que hayan de quedar a merced del contenido tal y como haya sido dispuesto por los autores del libro. Mi propuesta concreta en el plano de la práctica, para aquellos profesores que hayan adoptado, y estén dispuestos a continuar profundizando sobre los aspectos que hemos abordado en el plano de la teoría (dialéctica entre los conceptos científicos y espontáneos, entre la contextualización y descontextualización, y la relevancia como crítica de toda ideología y falsa conciencia), es que sometan el contenido a un proceso de reelaboración consistente en cuatro pasos o "filtros":

1º Reconocimiento del contenido del texto adoptado

Esta es una tarea sencilla consistente en realizar un primer estudio del contenido del libro de texto. Al comienzo del curso puede llevar a introducir variaciones en el orden de los temas, posibles agrupaciones, eliminación de alguno de ellos o necesidad de incorporar otros nuevos que habrán de ser elaborados. Mientras que en la programación de cada unidad supondrá una familiarización con el contenido del texto o los materiales adoptados, la emisión de un juicio acerca de ellos y, si procede, la introducción de modificaciones viene a ser un reconocimiento del tema y del tratamiento que le da el texto con el que se va a trabajar, de modo que se pueda juzgar acerca del grado de acuerdo con sus planteamientos y de la necesidad de modificarlos en todo o en parte.

2º Establecimiento de la relevancia formativa

Se trata aquí de someter el contenido de un tema a la siguiente consideración: ¿En qué medida se abordan en él aspectos de la realidad social sobre los cuales consideramos que existe una conciencia distorsionada o errónea?. Esto

tiene mucho que ver con lo que hoy denominamos "ideas previas", pero en este punto no se trataría tanto de enfocarlo como estrategia de enseñanza derivada de un entendimiento constructivista del aprendizaje, que sería un planteamiento más propio del capítulo de las actividades, sino de reflexionar acerca de las representaciones sociales dominantes en el campo temático que vamos a abordar, de manera que podamos derivar un juicio acerca de los aspectos del tema con mayor potencialidad formativa.

3º Deliberación acerca del contenido científico o disciplinar disponible y deseable

En este punto los profesores que programen un tema se ocuparían en tratar de establecer cuáles de los saberes propios de las disciplinas que dominan, sería deseable, a su juicio, que poseyeran en cierto grado el conjunto de los individuos cuya conciencia se consideró distorsionada en el punto anterior. Se trata de repensar sus propios conocimientos sobre el tema que se va a abordar, no en términos exclusivamente disciplinares, sino con referencia a un *ideal de formación* cuyo punto de partida podría ser el que aquí se ha planteado al explicar lo que se entiende por relevante. Claro está que dicho ideal plantea problemas que exigen ampliar las fuentes del currículum mas allá de la psicología del aprendizaje, incorporando las teorías de la formación humana (BLANKERTZ, 1981; MENZE, 1981) que, en mi caso, propongo enfocar desde una perspectiva emancipatoria.

En este punto el grupo de profesores tiene que pensar tanto en lo que sabe y en para qué le sirve, como en lo que debiera saber cualquier individuo para liberarse de las percepciones de la realidad sistemáticamente manipuladas mediante mecanismos de diverso grado de intencionalidad.

Considero que con un ideal de formación potentemente desarrollado y un conocimiento de la disciplina que se enseña, no es necesario montar complejos entramados para la selección y organización de los contenidos, como si ése fuese el camino para construir una didáctica específica. Como he señalado en otro trabajo (ROZADA, 1992), ésta resulta ser una cuestión más bien "indisciplinada".

4º Acomodación al nivel de los alumnos

En los puntos anteriores las referencias para pensar los contenidos no son unos alumnos concretos sino las ideologías dominantes en la sociedad, el saber que aportan las disciplinas y el que deseamos para el común de los ciudadanos. Ahora se trata de situarse en el nivel y condiciones concretas para las que se programa un tema, y plantearse qué es lo que se puede ir haciendo en cada momento para contribuir a recorrer el camino hacia la situación ideal que se haya formulado como deseable en los puntos anteriores.

El sometimiento de un tema a estos cuatro "filtros", si bien puede iniciarse formalmente dedicando una atención específica a cada uno de ellos según el orden en el que los hemos expuesto, no tiene por qué seguir una secuencia estricta, sino que se trata de pasar de uno a otro con fluidez, incluso de tenerlos en cuenta, a veces, simultáneamente; lo importante es procurar su acción transformadora sobre el contenido.

Es obvio que este es un plantamiento didáctico muy parcial, para cuyo desarrollo pleno es necesario atender a las conexiones necesarias con los objetivos y con las actividades, así como explicar cuáles son las fuentes que se pueden utilizar para enriquecer las deliberaciones y fundamentar lo que se decida en cada uno de los cuatro "filtros", pero aquí sólo me he propuesto apuntar esta vía para avanzar entre los contenidos disciplinares y los problemas relevantes, que en mi trabajo de asesor de formación estoy ensayando con grupos de profesores que trabajan día a día en las aulas y que no pueden adentrarse en la elaboración de complejas propuestas de selección y organización del contenido que supongan una alternativa radical a lo que vienen haciendo.

Una lectura atenta de todo lo anterior creo que deja suficientemente claro que no se está abogando aquí por una utilización del libro de texto al modo que se suele hacer ordinariamente, sino por aceptarlo como una infraestructura básica, cuyo abandono radical genera comprensibles resistencias entre los profesores. Se trata justamente de no centrar en esta cuestión la problemática de los contenidos, evitando un rechazo frontal por parte de importantes sectores del profesorado. Lo dicho tiene detrás la convicción y la experiencia de que un grupo de profesores de un centro cualquiera sentados en torno a una mesa, para adentrarse en los aspectos más profundos relacionados con los contenidos de la enseñanza, y acaso para ir introduciendo cambios importantes en su tratamiento, no tiene necesariamente por qué enfrentarse a complejos procesos de reelaboración de lo que ya saben sus miembros, sino que se pueden ensayar estrategias más sencillas, más asumibles por un profesorado al que no cabe voluntaristamente identificar con los grupos que están en la vanguardia de la innovación.

5. Bibliografía

ALQUEZAR PENON y otros: "Proyecto curricular de Ciencias Sociales para la Etapa Secundaria Obligatoria" en CRONOS (coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*, Amarú, Salamanca, 1991, pág. 79-106

BIDDLE, Donald S.: "La programación en geografía", en GRAVES, Norman J. (coord.): *Nuevo Método para la enseñanza de la geografía*, Teide, Barcelona, 1989, pág. 289-331

BLANKERTZ, Herwing: "Didáctica", en SPECK, Josef y WEHLE, Gerhard. (eds.): *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Herder, Barcelona, 1991, pág. 130-189.

CAÑAL DE LEÓN, Pedro y otros: "Investigando nuestro mundo". Proyecto curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES), (Versión provisional), Sevilla, 1991

CAPEL, Horacio: "Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos", en *Geocrítica*, nº 8 y 9, marzo y mayo 1977.

- CÁRDENAS OLIVARES, Isabel (et. al): *Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria*, Universidad de Murcia, Murcia, 1991.
- C L& E. *Comunicación Lenguaje y Educación*, nº 15, 1992.
- CRONOS-ASKLEPIOS (Grupos): "Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (Educación Secundaria Obligatoria)", en CRONOS (coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*, Amarú, Salamanca, 1991, págs. 51-77.
- CONTRERAS, José: *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Akal, Madrid, 1991.
- CUELI RUIZ, María Asunción y GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, Benito: "La globalización. Panacea e ilusión I y II", en *Quima*, nº 31-32, diciembre 1991 y mayo 1992, págs. 3-6 y 3-6 respectivamente.
- CUESTA, Raimundo: *Funciones, experiencias y espacios vitales. Ideas para un proyecto curricular (E. Primaria)*, 1990, (mecanografiado inédito).
- DOMÍNGUEZ, Jesús: "El lugar de la Historia en el curriculum 11-16. Un marco general de referencia", en CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio y ASENSIO, Mikel (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid, 1989, págs. 33-60.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: "El aprendizaje de lo social", en *Educación y Sociedad*, nº 8, 1991, Madrid, págs. 7-24.
- FREIRE, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Angel I.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1983.
- ÍNSULA BARATARIA (Grupo): "La elaboración de unidades didácticas", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 213, abril 1993, págs. 28-34.
- MAESTRO, Pilar: *Historia. Propuesta de proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria 12-16*, Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Valencia, 1987.
- MAINER BAQUÉ, Juan: *Modelo didáctico. Proyecto curricular del grupo 'Insula Barataria'*. (Documento interno mecanografiado, 1992).
- MAINER BAQUÉ, Juan: "Algunas propuestas para el trabajo didáctico en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia" (Copia mecanografiada. Existe publicación del ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, 1993).
- MENZE, Clemens: "Formación" en SPECK, Josef y WEHLE, Gerhard (eds): *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Herder, Barcelona, 1991, págs 267-297.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I.: "Cultura escolar y aprendizaje relevante", en *Educación y Sociedad*, nº 8, Madrid, 1991, págs. 59-72.
- PRATS, Joaquín: "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias 'Germanía-75' e 'Historia 13-16'", en CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio y ASENSIO, Mikel (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid, 1989, págs. 201-210.
- ROSSI-LANDI, Ferruccio: *Ideología*, Labor, Barcelona, 1980.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María: "Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza", en *Signos*, nº 2, enero-marzo 1991, págs. 4-15.

ROZADA MARTÍNEZ, José María: "La enseñanza de la Ciencias Sociales: una cuestión 'indisciplinada', necesariamente", en *Aula de Innovación Educativa*, nº 8, noviembre 1992, págs. 5-9.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo: Filosofía de la praxis, Grijalbo, México, 1967.

SCHRAMKE, Wolfgang: "La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico", en *Geocrítica*, nº 26, marzo 1980

SHARP, Rachel: *Conocimiento, ideología y política educativa*, Akal, Madrid, 1988.

SHEMILT, Denis J.: "El proyecto 'Historia 13-16' de Schools Council: pasado, presente y futuro", en AA.VV.: *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*, MEC, Madrid, 1987, págs. 173-207.

VEGAS GONZÁLEZ, Serafín: "Filosofía de la educación y curriculum", en *Revista Española de Pedagogía*, nº 158, octubre-diciembre 1982, págs. 73-87.

VILLALBA MORENO, Eustaquio: "El fin de la Historia... y de la Geografía", en *Didáctica de la Geografía*, Grupo de Trabajo de la Asociación de Geógrafos Españoles, Boletín nº 1, 1990, págs. 8-11.

VYGOTSKY, Lev S.: *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones Psíquicas*, La Pléyade, Buenos Aires, 1977.

NOTA.- Agradezco a Juan Mainer las observaciones realizadas al primer borrador de este trabajo.