

El peso del pasado. Posibilidades y límites de algunas propuestas innovadoras para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria

Alfonso Guijarro Gutiérrez

«Discrepar y estimar es una doble función enriquecedora que pocas veces ejercita el español. Yo, que tanto distento de tesis y optíones que he visto circular a mi alrededor, creo sinceramente que en practicar aquel doble ejercicio se encuentra uno de los goces más exquisitos, moral e intelectualmente.»

(José Antonio Maravall)

1. INTRODUCCIÓN

Durante la primera mitad de la década de los setenta, en la enseñanza de las ciencias sociales se transita de lo que podríamos llamar el *facticismo* al *conceptismo*. Es decir, de una Geografía de *cabos y golfos* y una Historia de *reyes y batallas* se pasa a unas aproximaciones mucho más atentas a los elementos estructurales de la realidad social pasada y presente.

Muy tempranamente, sin embargo, este fundamental cambio se consideró como insuficiente para avanzar hacia el objetivo de ayudar a los alumnos a entender lo que acaece en la sociedad en la que están inmersos, que durante el proceso de transición a la democracia fue asumido como propio por todos los grupos de renovación pedagógica, para posteriormente convertirse en uno de los *ritornellos* de la didáctica de las ciencias sociales.

A pesar de que la finalidad perseguida estaba claramente establecida, el hecho cierto es que, como mostraron análisis posteriores (Luis-Rozada, etc.), el avance que supusieron las propuestas y materiales de dichos grupos en pos del mencionado objetivo fue bastante limitado. De hecho, al mantenerse relativamente fieles a los contenidos que figuraban en los programas de Geografía y la Historia instaurados tras la promulgación de la Ley General de Educación, las innovaciones básicamente se limitaron a la potenciación de unos procesos de enseñanza-aprendizaje más

activos, es decir, superadores de la tradicional emisión-recepción de información, minimizando los cambios en el terreno de la selección de aquellas temáticas (o problemáticas) cuyo estudio resultase funcional para llevar a los alumnos a entender algunos graves problemas del mundo en que vivimos. De ahí que bien podría decirse que sus proyectos supusieron una *salida por la tangente activa de la cultura escolarmente establecida*.

Por supuesto, también se introdujeron modificaciones en los contenidos de la enseñanza que permitían avanzar hacia el mencionado objetivo, pero en este terreno las transformaciones fueron mucho menos significativas. De un lado, porque si bien es cierto que la Geografía se convirtió en una ventana por donde entraron diversos temas de interés —por su actualidad y relevancia— que no conseguían hacerlo por la puerta del sistema escolar (desde el estudio del subdesarrollo hasta la problemática ecológica que tan gravemente afecta a nuestras sociedades), no lo es menos que el peso de las temáticas abordadas por las diversas ramas en que se descompuso el análisis regional continuaba siendo muy grande. Mientras que, por su parte, la enseñanza de la Historia seguía aferrada a sus tradicionales señas de identidad, en el sentido valdeoniano de la expresión, es decir, al conocimiento panorámico del *continuum* que iría desde la Prehistoria hasta nuestros días.

Es evidente, por razones que no viene al caso mencionar, pero que guardarían relación con la formación del profesorado, que éste ha sido el modelo lampedusiano de innovación al que responden las directrices oficiales actualmente vigentes para la Educación Secundaria Obligatoria. Y con los matices que se quiera, el que ha sido desarrollado por los autores de la mayor parte de los libros de texto publicados hasta el momento para la ESO. Lo que no es óbice para reconocer que junto a las reminiscencias del pasado que encontramos, especialmente claras en los bloques históricos, el estudio de los asuntos relativos a nuestro presente haya vuelto a ser una puerta de entrada a cuestiones novedosas y relevantes por su actualidad e importancia. Y de ahí que actualmente puedan encontrarse, incluso en los libros de texto más academicistas, no sólo innovaciones en el tratamiento de las temáticas más tradicionales, sino también incursiones en el estudio de cuestiones tales como los movimientos alternativos (feminismo, pacifismo y ecologismo), la discriminación de las mujeres, el Estado del Bienestar, las relaciones laborales y las modalidades de contratación, etc., etc. Si bien esta positiva innovación se ve ensombrecida por el renovado enciclopedismo de los programas de estudio establecidos para la ESO, que obliga a pasar por los temas como si fuesen ascuas.

Como ocurre en todo proceso de reforma, al hilo del actual diversos grupos de renovación han tratado de ir más allá del reformismo instaurado por las directrices oficiales y rubricado por el grueso de los libros de texto editados hasta el momento. De ahí que no sea ocioso preguntarse: ¿qué aportan sus proyectos a la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales? Y más precisamente, como indica el subtítulo de este trabajo, nuestra intención es tratar de valorar tanto sus posibilidades como sus límites a la hora de avanzar hacia el objetivo de conseguir que los alumnos entiendan algo mejor los graves problemas que padece la sociedad de la que forman parte en particular y *el mundo* en general.

Para ello vamos a prestar especial atención tanto a las temáticas o problemáticas que seleccionan para el estudio cuanto al tratamiento que proponen para las mismas, pues entendemos que ahí radica una de las claves –aunque no la única, ciertamente– de los logros en ese terreno.

Una vez expuestas someramente las líneas por donde discurrirá nuestro análisis, podemos pasar a presentar los proyectos, para después comentar los materiales curriculares en que se plasman. No sin antes advertir, por los sesgos que inevitablemente conlleva, que la valoración de los mismos no es ajena a nuestra convicción de que el camino para llevar a los alumnos a entender algunos graves problemas del mundo en que viven pasa, lógicamente, por articular la enseñanza de las ciencias sociales en torno al estudio de los mismos.

2. EL PROYECTO DEL GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA. (IRES) ¿UNA NUEVA SALIDA POR LA TANGENTE ACTIVA DE LA CULTURA ESCOLARMENTE DOMINANTE?

Dada la amplia composición del grupo IRES no resulta sencillo sintetizar su trayectoria, puesto que ésta se compone de diversas líneas individuales entre las que se produce una paulatina convergencia. De ahí que lo dicho en las líneas que siguen –debido a nuestro desconocimiento de su *intrahistoria*– no pueda ser más que un pálido reflejo de la labor realizada por los distintos miembros del citado grupo de renovación andaluz, que además le prestará especial atención a la fracción dedicada a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Siguiendo la senda del colectivo nucleado en torno a la revista *Enseñanza de las Ciencias*, la andadura de las personas que posteriormente formarán el grupo Investigación en la Escuela (más conocido como IRES) comienza a finales de la década de los setenta. Momento en el que al hilo de las ideas sobre la necesidad de activar los procesos de enseñanza-aprendizaje se produce un auge de lo que por entonces se denominó *estudio del entorno o del medio*.

Posteriormente, el mencionado grupo va tomando cuerpo a través de los encuentros sevillanos organizados desde el año 1983 por R. Porlán y P. Cañal sobre la investigación escolar como eje de la enseñanza, el aprendizaje y la formación de los docentes. Proceso apuntalado tanto por las posibilidades que abrió la creación de los Centros de Profesores (CEPs) cuanto por la asunción de competencias educativas por parte de la Junta de Andalucía a mediados de la pasada década. Puesto que la confluencia de todos estos factores posibilitó la constitución de un movimiento andaluz de Investigación y Renovación Escolar (IRES) que va a tener su órgano de difusión en la revista sevillana *Investigación en la Escuela*, cuyo primer número se publica en el año 1987.

Lo que hasta ese momento eran trayectorias individuales paralelas tienen su primer punto de encuentro cuando algunos miembros del futuro grupo IRES que se dedican a la didáctica de nuestras materias participan en las labores de coordinación de la por entonces llamada reforma de las enseñanzas medias (el ciclo 14-16 que pensaba crearse). Colaboración que se plasma en un documento avalado por la Junta de Andalucía (1987) cuya elaboración fue dirigida por F. F. García Pérez y F. J. Merchán.

Este trabajo básicamente seguía las líneas directrices de los proyectos presentados por el MEC durante la primera mitad de los ochenta. Es decir, estaba mucho más ligado a lo que ha sido el primer tramo de la innovación didáctica que al iniciado tras la asunción del marco curricular diseñado por C. Coll. Aspecto este que destacamos por las reminiscencias que vamos a encontrar en el actual proyecto del grupo IRES para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

A partir de ese momento los dos autores mencionados cesan en su labor de coordinadores y pasan a convertirse en asesores externos en el segundo tramo de la reforma. Trabajo que se acompaña de la publicación de una serie de artículos sobre la metodología investigativa como eje de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y más concretamente de la Geografía y la Historia –García Pérez (1987), Merchán-García (1987), Merchán (1988), Merchán-García (1991)–, cuyas ideas, especialmente las referidas a la enseñanza de la Historia, van a verse reflejadas en la propuesta curricular andaluza que la citada institución presenta a finales de los años ochenta (Hidalgo-Naranjo-San Martín, 1989). Siendo desarrollado por F. J. Merchán y F. F. García (1990 y 1990a) en el denominado Proyecto Guadalquivir.

Una vez publicada la propuesta curricular andaluza, el grupo Investigación en la Escuela da por cerrada una etapa y se embarca en la elaboración del llamado Proyecto de Investigación y Renovación Escolar (IRES), donde se sintetizan las líneas de trabajo que va a seguir el colectivo andaluz, así como las principales ideas-fuerza que las orientan¹.

Dicho proyecto acaba soldando una serie de trayectorias convergentes en un grupo común, que se afianza a raíz de presentarse a la convocatoria de ayudas para la investigación educativa que la Junta de Andalucía promueve en el año 1992.

De sus líneas de trabajo nos interesan, lógicamente, las referidas al diseño y desarrollo curricular. Terreno donde han elaborado una propuesta interdisciplinar denominada *Investigando nuestro mundo*, que sería una primera concreción de los postulados básicos del mencionado Proyecto en el terreno de la producción de materiales didácticos².

2.1. Rasgos básicos del proyecto curricular «Investigando nuestro mundo»

A la hora de presentar la propuesta de grupo IRES para la enseñanza de las Ciencias Sociales parece conveniente atender al triángulo objetivos-contenidos-actividades.

¹ El interesado por el Proyecto IRES ha de remitirse a los cuatro volúmenes publicados por Díada Editoras, cuya referencia se encuentra en la bibliografía como Grupo Investigación en la Escuela (1991a). Una sintética presentación del mismo puede verse en Grupo Investigación en la Escuela (1991) y más cómodamente en García Díaz *et al.* (1991) o en los artículos incluidos en el monográfico que *Cuadernos de Pedagogía* (nº 209, de 1992) le dedicó al asunto *Investigar en la Escuela*. Una aproximación a los fundamentos más genéricos del mismo puede verse en el monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* (nº 188, de 1991) sobre el tema *Construir los aprendizajes. Reforma, curriculum y constructivismo*.

² Cuyo contenido puede verse en el cuarto volumen del Proyecto IRES, si bien una presentación más sintética se encuentra en el artículo de García-García (1992).

En lo que se refiere a los primeros, en su folleto de presentación se dice que «El Proyecto Curricular IRES es un programa de investigación escolar que pretende incidir significativamente en la renovación pedagógica y el cambio educativo. Para ello, intenta establecer una relación enriquecedora y rigurosa entre la teoría y la práctica curricular que permita consolidar en la escuela espacios de cultura alternativa» (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, pág. 1). Precisiéndose posteriormente que su Modelo de Investigación Escolar (MIE) «... se define también como modelo alternativo, no sólo porque sea una alternativa a otros, sino porque los valores educativos que persigue son alternativos a los socialmente dominantes: autonomía, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad y cooperación, etc. En este sentido, el M.I.E. es un modelo socialmente crítico e internamente autocrítico, porque se cuestiona los significados implícitos de las cosas; justamente de aquellas aparentemente normales y establecidas que ocultan relaciones de dominación y poder (las diferencias normales entre niñas y niños, la interpretación habitual de la historia, la calificación y selección de los alumnos, la verdad científica, etc.)» (*Ibid.*, pág. 6; como el folleto que manejamos carece de paginado nosotros le hemos puesto el que le correspondería).

Entrando ya en el terreno de los contenidos de la enseñanza, los miembros de IRES entrelazan la selección y la secuencia sobre la base de una hipótesis de organización, cuyos criterios rectores transcribimos literalmente del trabajo de Merchán-García (1994a, p. 65):

1. Una primera aproximación a los fenómenos sociales que, a modo de inventario o visión panorámica, ponga en juego contenidos más sencillos en torno a la consideración de las actividades humanas en sociedad: habitar, producir, relacionarse, organizarse, pensar... En esta primera aproximación la selección de los objetos de estudio se haría desde la perspectiva de considerar problemáticas o cuestiones fundamentales tocantes a *las relaciones del individuo con la sociedad*. Esta perspectiva se contemplaría en el Primer Curso: Vivir en Sociedad. Contemplaría unidades como las siguientes: «No vivimos solos, nos relacionamos»; «Tenemos normas»; «Productores y consumidores»; «¿Iguales o diferentes?»; «Convivir con el pasado», etc.
2. En una segunda aproximación al estudio de la realidad social lo relevante sería el trabajo con objetos de estudio que planteen problemáticas asociadas a las relaciones de las comunidades humanas con el medio, no sólo desde la perspectiva de la Geografía, sino integrando otras perspectivas, y considerando, en todo caso, la dimensión temporal, desde la óptica de formas diversas de relaciones entre el hombre y el medio a lo largo del tiempo y del estudio de procesos sencillos de cambio en esas relaciones. Con esta perspectiva se podría trabajar en el Curso 2.º: Sociedad Medio (*sic*). Se contemplarían unidades como éstas: «La obtención de alimentos»; «La población y los recursos»; «Pueblos y ciudades»; «Vivir en la ciudad»; «El ocio y el medio», etc.
3. En una tercera aproximación se abordaría la profundización en problemáticas relativas a diversos modelos de sociedades, tanto actuales como del pasado, atendiendo, en todo caso, a procesos singulares y paradigmáticos (como procesos de cambio, de aculturación, etc.). Con esta perspectiva se

podría trabajar en el Curso 3.º: Sociedades distintas y procesos singulares. Posibles ejemplos de grupos de unidades serían: Desde la óptica de *Sociedades distintas*: «La Astronomía en el antiguo Oriente Próximo»; «La esclavitud en el mundo antiguo»; «Protagonistas de la sociedad feudal: guerreros, campesinos y clérigos», etc. Desde la óptica de *Procesos singulares*: «Expansión y regresión: sociedades con trayectorias divergentes»; «Colonizadores y colonizados: las culturas precolombinas y el impacto de la colonización»; «Las revoluciones contemporáneas: sociedades agrarias, sociedades industriales», etc.

4. Finalmente, en una cuarta aproximación, se trabajaría con una selección de *problemas sociales relevantes del mundo actual*, poniendo en juego, en su análisis, el pasado próximo y utilizando, en todo caso, los instrumentos básicos del conocimiento cuya adquisición debe haber sido garantizada por los aprendizajes realizados a través de las aproximaciones anteriores. En esta perspectiva se trabajaría en el Curso 4.º: Comprender nuestro mundo para participar en la construcción del futuro. Son unidades coherentes con dicha perspectiva: «Técnica y progreso en el siglo xx»; «Conflictos en las sociedades avanzadas»; «Impactos ambientales»; «El poder en el mundo», etc.

Acordes con su decisión de potenciar un aprendizaje más activo, las unidades didácticas se articulan en torno a las actividades, que serían secuenciadas siguiendo una pauta común, que respondería a los pasos del Modelo de Investigación Escolar (MIE) como un reflejo de los planteamientos didácticos constructivistas del grupo IRES³:

- a) Partir de algunos problemas, o cuestiones problemáticas (desde un punto de vista didáctico), cuyo análisis será el eje del trabajo en cada unidad didáctica.
- b) Trabajar con nuevas informaciones en relación con las problemáticas estudiadas, que posibiliten la interacción con los esquemas de conocimiento que tienen los alumnos.
- c) Favorecer la elaboración de conclusiones personales, en relación con los contenidos trabajados en la unidad y definir líneas de trabajo coherentes.
- d) Aplicar lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, desarrollando comportamientos acordes con ello.

Y en todo momento, contar con las ideas de los alumnos y ponerlas en juego a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que no serían *conocimiento erróneo*, sino puntos de engarce sobre los que se irán construyendo los nuevos conocimientos.

Por su parte, el desarrollo temático de cada unidad didáctica se articularía en torno al estudio de lo que llaman una *problemática*, cuyo análisis se llevaría a cabo siguiendo la mencionada secuencia de actividades, referirida a alguno de los *ámbitos de investigación escolar*, que definen como un «conjunto de problemas siconaturales relacionados entre sí y que, desde la perspectiva de los alumnos, son relevantes para la comprensión de la realidad, al tiempo que permiten, también, relacionar e integrar conjuntos de problemas bajo la lógica del conocimiento escolar deseable» (Merchán- García, 1994, pág. 106). Asimilables en su función aglutinante a los bloques de contenido de los currículos oficiales (véase Cañal, 1994), en su formulación más reciente aquéllos serían los siguientes:

³ Sobre el papel que jugaría el MIE en su propuesta, puede verse García-García (1992).

- Producción, distribución y consumo. Sistema económico y desigualdades en el desarrollo.
- Explotación y agotamiento de los recursos. Contaminación y calidad de vida.
- Los asentamientos humanos. El medio urbano.
- La vida en sociedad. Relaciones sociales y organización política.
- El mundo de las ideas y sus manifestaciones.
- Sociedades diferentes, culturas diferentes.
- Sociedades en el tiempo. Sociedades actuales y sociedades del pasado.

Con esta breve presentación de los rasgos básicos del proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESO, denominado *Investigando nuestro mundo*, estamos en condiciones de realizar un comentario del mismo. Y más concretamente del avance que puede suponer en pos del objetivo que hemos tomado como referencia a la hora de evaluar los proyectos innovadores en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales: ayudar a los alumnos a conocer algunos graves problemas del mundo en que viven.

Si bien antes no estará de más dar cuenta del estado en que se encuentra el desarrollo de dicho proyecto en el campo de la producción de materiales didácticos, así como de nuestro conocimiento sobre este asunto.

Las unidades didácticas de Ciencias Sociales del Proyecto IRES existentes en estos momentos para la ESO —y la fase de elaboración y aplicación en que se encuentran— son las siguientes:

- a) Unidades ya experimentadas varias veces y editadas: *Vivir en la ciudad* (para el nivel de 2.º de ESO) y *Técnica y progreso* (para el nivel de 4.º de ESO).
- b) Unidades editadas para uso en la experimentación, pendientes, por tanto, de nueva experimentación y reformulación: *Vivir en el pueblo* (antes llamada *Pueblos y ciudades*, para el nivel de 2.º de ESO); *La ciudad, encrucijada de tiempos* (antes llamada *Historia de la ciudad*, para nivel de 2.º de ESO) y *La sociedad feudal: protagonistas de un mundo distinto* (para nivel de 3.º de ESO).
- c) Unidad elaborada pero no experimentada: *Productores y consumidores* (para el nivel de 1.º de ESO).

De todas ellas conocemos *Vivir en la ciudad* (García Pérez, *Coord.*, 1992 y 1993) y *La sociedad feudal...* (Merchán-Vicente, 1996), así como también los esbozos que sus autores han presentado en diversas publicaciones de *Técnica y progreso* (Merchán, 1993 y 1993a). Asimismo conocemos las sintéticas presentaciones realizadas del material didáctico denominado *De qué vivimos* (Estepa-Travé, 1994 y Estepa-Travé-Wamba, 1995), que suponemos se corresponde con la unidad didáctica titulada *Productores y consumidores*⁴.

2.2. ¿Una salida por la tangente activa de la cultura escolarmente establecida?

A la hora de valorar la propuesta del grupo Investigación en la Escuela para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESO, lo primero que debe decirse es que se

⁴ Los interesados por la forma en que van a introducirse los conocimientos económicos en el proyecto IRES para la ESO pueden recurrir también a Travé-Estepa (1996).

trata de un proyecto en construcción. Hecho que, como es obvio, dificulta notablemente la tarea, por cuanto no sólo desconocemos la concreción final de elementos fundamentales del mismo (como es el caso, sin ir más lejos, de su composición temática), sino que también es muy escaso el número de unidades didácticas elaboradas hasta el momento y más aún, como hemos visto, el que nosotros conocemos.

Junto a lo anterior, otra dificultad añadida radica en el hecho de que cualquier crítica que se realice desde una *perspectiva externa* puede ser cuestionada por dos tipos de razones. Las primeras están ligadas a la enorme cantidad de *futuros potenciales* que utilizan los miembros de IRES en sus escritos, pues es obvio que a partir de ellos cualquier analista puede ser descalificado por no saber lo que dice, si es que no se le acusa de tener aviesas intenciones. Mientras que las segundas tendrían que ver con el hecho de que una *mirada externa* al proyecto IRES puede no darle excesiva importancia a la coherencia de sus materiales didácticos con los principios básicos de los que se parte, por ser éstos, precisamente, los que nosotros pondríamos en cuestión.

Así por ejemplo, los miembros del grupo andaluz parecen concederle más relevancia al asunto de la secuencia de los contenidos a lo largo de la etapa siguiendo un gradiente de complejidad analíticamente creciente que a la selección de las temáticas que van a estudiarse —rasgo característico de todas las concepciones formalistas de la formación, en el sentido que Blankertz (1980, pág. 174) le daba a esa expresión—, mientras que nosotros pensamos que la elección de las temáticas a enseñar (y el tratamiento que se da a las mismas) tiene una importancia fundamental a la hora de alcanzar unos objetivos como los que persigue el grupo IRES.

Dada la cantidad de salvedades que hemos introducido, fácilmente se comprenderá que lo dicho en las líneas que siguen tiene un carácter tentativo, lo que no impedirá que, fundándonos en los escritos de sus miembros y en los materiales producidos que conocemos, formulemos aquellos juicios que nos parezcan pertinentes.

Uno de los rasgos que más llama nuestra atención del Proyecto IRES para las Ciencias Sociales es lo tíbiamente innovador que se muestra tanto en el terreno de la selección de los objetos de estudio (de los temas de enseñanza), como en el tratamiento de los mismos.

En lo que se refiere al primer asunto, si bien es cierto que la composición temática del primer curso sorprende por su novedad, no lo es menos que al desconocer su concreción en materiales didácticos resulta imposible emitir un juicio sobre su adecuación para avanzar en pos del objetivo que tomamos como referencia de nuestros juicios. Con todo, no podemos dejar de señalar que las directrices establecidas para el tratamiento de los asuntos económicos en los trabajos antes mencionados están muy lejos de parecernos satisfactorias. Entre otras cosas porque los planteamientos de sus autores parecen estar muy mediatizados por el contenido de aquellos trabajos que versan sobre el aprendizaje de los contenidos económicos que por los propios de la/s ciencia/s económica/s. Y de ahí que parezcan más interesados en elaborar una propuesta que atienda a las supuestas posibilidades de aprendizaje de los alumnos que a su funcionalidad para proporcionarles una formación adecuada para entender el actual galimatías político-económico.

Por su parte, las temáticas de los cursos 2.º y 3.º conforman un programa de Geografía e Historia cercano a los académicamente oficiales durante el último cuar-

to de siglo y más aún a los que se propusieron desde diferentes instancias para el ciclo 14-16 que en su momento pensó crearse.

Hecho este sobre el que llamamos la atención no ya por la conservadora inercia didáctica que delata, sino porque en aras de temáticas tradicionalmente abordadas en nuestro área de conocimiento se han sacrificado el estudio de problemáticas que nadie dudaría en calificar de más importantes por su actualidad y relevancia. Es más, a pesar del inusual papel que el proyecto IRES le concede tanto al tratamiento de algunos problemas de nuestro mundo como a los contenidos de corte económico, el hecho cierto es que su propuesta deja curiosamente de lado todos aquellos ligados a la segunda gran crisis del capitalismo en lo que va de siglo. O al menos eso parece desprenderse de los títulos que dan a las unidades que podrían formar parte de la enseñanza en el 4.º curso de la ESO.

Es verdad, por supuesto, y de ahí la cautela con la que debe emitirse este tipo de juicios, que en el campo de la pedagogía *lo que no mata engorda*, es decir, que seguramente cualquier temática que elijamos tiene alguna potencialidad para alcanzar el objetivo de llevar a los alumnos a un mejor conocimiento del mundo en que viven, pero parece cuerdo pensar que la de algunas será mayor que la de otras. Asunto este crucial, pues parece difícil, aunque no imposible, como veremos posteriormente, llevar la enseñanza de la geohistoria más allá de donde ha llegado hasta el momento.

En cualquier caso, parece que su selección temática es bastante condescendiente con la tradición cultural que ha dominado en nuestro campo de estudios durante el último cuarto de siglo. Conservadurismo que, por lo demás, está implícito en los pragmáticos criterios que, junto a otros, esgrimen a la hora de justificarla: adecuarse a las directrices oficiales y a la formación del profesorado que impartirá la ESO.

En lo tocante al desarrollo de sus unidades didácticas, parece claro que su tratamiento de los temas geohistóricos —pues sobre los restantes, al carecer de antecedentes curriculares, es imposible emitir un juicio de este tipo— sigue líneas bastante tradicionales. Aunque, eso sí, siempre dentro del campo transitado por los grupos de renovación pedagógica durante las dos últimas décadas.

La unidad didáctica denominada *Vivir en la ciudad* no es más, ni menos, ciertamente, que una variante de las innumerables propuestas didácticas que sobre ese tema vienen realizándose desde finales de la década de los setenta⁵. E incluso podría decirse que su contenido no es muy diferente, siempre a grandes trazos, claro está, al de algunos materiales que fueron elaborados durante ese lapso temporal, como, por citar un solo ejemplo, los del grupo Didespai.

Pero esta similitud no sería lo más importante, sino el hecho de que a nuestro entender en ella no han superado algunas debilidades que Urteaga y Capel (1982-1983) le atribuyeron al denominado estudio del medio urbano. Concretamente, realizar una aproximación más descriptiva que valorativa.

Desde este punto de vista, resulta muy significativo el tardío tratamiento que tiene el asunto de los parámetros a partir de los cuales puede evaluarse la calidad del medio urbano. Cuestión en la que no estará de más detenerse un momento.

⁵ Los interesados por esta unidad didáctica pueden remitirse a la edición original —García Pérez, Coord.— (1992 y 1993). O bien a las diversas síntesis de la misma rubricadas por García Pérez (1988) y (1992) y García Pérez *et al.* (1991).

Como ya hemos dicho, ésta es una unidad didáctica, que articularía el estudio del medio urbano en torno a la cuestión: ¿Cómo es nuestra ciudad?, a la que habría que dar una respuesta valorativa: ¿Se vive bien en nuestra ciudad? ¿Nuestra ciudad es buena o mala?, para lo cual se propone el siguiente conjunto de actividades:

1. Iniciales.
2. Buscar vivienda/cambiar de vivienda.
3. La vida en la ciudad se basa en los equipamientos.
 - El subsuelo.
 - El abastecimiento de agua.
 - Tratamiento de residuos sólidos.
 - Situación de los principales equipamientos y planificación futura de los mismos.
 - El equipamiento verde de Sevilla.
 - Los transportes.
5. La ciudad cambia
6. Itinerario por la ciudad.
7. Ciudades buenas/ciudades malas.
8. Conclusiones: Se vive bien en tu ciudad⁶.

Evidentemente, la organización de esta unidad didáctica está mediada por la sensata idea de que antes de valorar algo es necesario conocerlo (y cuanto más profundamente mejor). Pero aunque esta aproximación a la cuestión planteada –¿cómo es nuestra ciudad? o, si se prefiere, ¿cómo se vive en nuestra ciudad?– parezca acertada, algo así como de sentido común, creemos que pedagógicamente es muy discutible, puesto que a la hora de dar una respuesta valorativa al mencionado interrogante no sólo es necesario conocer *la realidad* que va a evaluarse, sino también los parámetros con los que va a ser comparada a la hora de emitir un juicio, puesto que éstos son los anteojos con los que se mirará aquélla⁷. Y a ellos, curiosamente, los alumnos sólo tienen acceso al final de la unidad didáctica (en la actividad, *Ciudades buenas, ciudades malas*).

Al postergarse el conocimiento de aquéllos, a los alumnos se les niega la oportunidad de analizarlos, criticarlos y en última instancia ordenarlos como mejor les parezca (introduciendo otros nuevos si lo creen oportuno). Asunto importante, pues es en dichos parámetros y en la ponderación de la importancia que se atribuye a cada uno de ellos donde radica el *quid* de la valoración de una ciudad.

Al no haber procedido así lo más probable es que las seis primeras actividades pierdan buena parte de su potencial para responder a la pregunta: ¿Cómo se vive

⁶ Una descripción más detallada de cada una de ellas puede verse en Merchán-García (1994, págs. 128-132).

⁷ Es decir, los quince criterios básicos manejados para elaborar el informe de *El País* sobre el que reposa la anteúltima actividad de esta unidad didáctica: Renta familiar disponible por persona; Tasa de paro; Tasa de inflación; Número de pobres; Precio del alquiler y compra de vivienda; Sanidad: número de camas hospitalarias; Educación: facilidad de acceso a la Universidad; Medio ambiente: zonas verdes, instalaciones deportivas, contaminación atmosférica; desarrollo y especialización comercial; Cultura: asistencia a salas cinematográficas más índice de lectura de libros y de prensa diaria; Delitos denunciados; Terrorismo; Localización geográfica de las comunicaciones; Temperatura media; Estética de la ciudad.

en nuestra ciudad?, si es que no discurren por la senda del *activismo didáctico* que ha generado el grueso de los materiales sobre el medio urbano.

Por supuesto, con ello no pretendemos decir que la unidad didáctica que estamos comentando carezca absolutamente de funcionalidad para responder a ese interrogante, pero nuestra impresión es que su desarrollo ha discurrido por unos derroteros que no son precisamente los más propicios para que los alumnos lleguen a familiarizarse con el sin duda complejo proceso de valoración del medio urbano en el que viven.

Por su parte, algo similar ocurre con su unidad didáctica sobre la sociedad feudal (Merchán-Vicente, 1996). A pesar de que en ella no se trataría tanto de saber cómo era la sociedad feudal, sino qué pensaban y hacían sus miembros en lo tocante a la desigualdad social, el hecho cierto es que el guión para el informe final parece que invierte los énfasis. Véase.

GUIÓN PARA EL INFORME FINAL

1. Orígenes y trayectoria histórica (de la sociedad feudal, AG).
2. Lugares más relevantes.
3. Aspectos económicos.
 - ¿Cuáles eran las principales actividades económicas?
 - ¿Cómo estaban organizadas estas actividades?
 - ¿Cómo evolucionaron?
4. Aspectos políticos.
 - ¿Quién o quiénes tenían el poder?
 - ¿Cómo se ejercía el poder?
 - ¿Qué cambios se produjeron?
5. Aspectos sociales.
 - ¿Cuáles fueron los principales grupos sociales?
 - ¿Qué características tenían?
 - ¿Qué cambios se produjeron?
6. Aspectos culturales.
 - ¿Cuáles eran las ideas dominantes?
 - ¿Cuál era el papel de la Iglesia en la cultura?
 - ¿Cuáles fueron los cambios más significativos?

Al margen de que con la información recibida por los alumnos es probable que sólo puedan dar respuestas triviales a muchos de esos interrogantes, lo que verdaderamente llama la atención de este ejercicio de sistematización de los conocimientos adquiridos sobre la sociedad feudal es su claro toque academicista.

Y además, resulta difícil entender, salvo como producto de esa rémora culturalista que suele afeár los proyectos innovadores, que tras haber desarrollado su unidad didáctica poniendo el acento en la problemática de la desigualdad se proponga esa actividad final, en lugar de terminarla, como se hacía en una versión anterior, con un debate sobre aquélla⁸.

Todo lo anterior explica que, a nuestro modo de ver, la principal innovación didáctica apreciable en los materiales geo-históricos que conocemos del grupo IRES con respecto a los académicamente dominantes, estribe en su decidida apuesta en fa-

vor de activar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Rasgo que, ciertamente, debe ser aplaudido tanto por su importancia a la hora de interiorizar hábitos de trabajo superadores de la mera recepción de información cuanto por la potenciación que supondrá de habilidades escolares tan básicas, y sin embargo tan arrinconadas en las prácticas pedagógicas cotidianas de nuestro sistema escolar, como son leer y escribir.

Pero que, sin embargo, poco significa cuando se trata de llevar a los alumnos hacia un mejor conocimiento de algunos problemas del mundo en que les ha tocado vivir, puesto que esto, al menos en primera instancia, no se consigue diseñando secuencias de enseñanza-aprendizaje acordes con los principios del constructivismo, sino apostando por una determinada selección de contenidos en detrimento de otras posibles. Y en este terreno, insistimos, el proyecto IRES para el área de Ciencias Sociales se muestra excesivamente condescendiente con la tradición temática dominante en nuestra área de estudio.

Por supuesto, sería una lástima que la propuesta de un grupo de renovación como IRES, cuyos fundamentos psicopedagógicos están a la altura de nuestro tiempo, no superase las contradicciones a las que aboca todo intento de negociar con la inercia del pasado, sea en nombre del constructivismo, de la tradición temática dominante entre los docentes de la ESO o de la adecuación a las directrices curriculares oficiales. Pero mucho nos tememos, a la vista de lo expuesto, que no va a resultarles nada fácil desbordar los límites del círculo, mitad innovador, mitad conservador, en el que están inmersos.

Con todo, para terminar no estará de más señalar que la perspectiva de análisis del proyecto IRES adoptada en las líneas anteriores no es precisamente aquella desde la cual sale *más favorecido*, entre otras cosas porque las dos unidades didácticas en las que básicamente ha reposado nuestro comentario son temáticamente muy tradicionales. Y ciertamente hay algo de injusto en ello, puesto que no sólo hemos podido incurrir en un juicio sinecdótico, sino que también hemos podido oscurecer la importante tarea realizada por los miembros del grupo andaluz tanto en el plano de la formación del profesorado cuanto de la dinamización de la innovación curricular en la comunidad andaluza. Por no hablar de sus reflexiones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales, vehiculadas fundamentalmente, aunque no exclusivamente, a través de la revista *Investigación en la Escuela* y de las obras publicadas por la editorial sevillana Díada. Tareas todas ellas que no debieran perderse de vista, pues bien pudiera ocurrir, ésa es al menos nuestra opinión, que en ellas se encontrasen los logros más destacables del grupo IRES.

3. EL PROYECTO DEL GRUPO CRONOS. UN EJEMPLO DE LO DIFÍCIL QUE RESULTA CONTENTAR A DIOS Y AL CÉSAR

Pese a que el último tramo de su andadura lo ha recorrido a raíz de resultar elegido en el Concurso Nacional para la elaboración de materiales curriculares convo-

⁸ Como puede verse en Merchán (1995, pág. 67) donde se dice «En fin, la *sexta actividad: Debate sobre la desigualdad* aborda, mediante la comparación a través de unos cuadros, diferencias con otras sociedades (referidas a las formas de vida de distintos grupos en cada caso). Asimismo, en esta actividad se culmina el seguimiento realizado a la problemática de la desigualdad social, mediante un debate organizado a partir de las conclusiones que se van obteniendo sobre el tema».

cado por el MEC a comienzos de la actual década, el hecho cierto es que el grupo salmantino Cronos tiene una ya dilatada experiencia en el campo de la elaboración de materiales curriculares.

Su primera aportación de importancia es una programación *alternativa* para la Geografía e Historia de España de 3.º de BUP, complementada por un amplio conjunto de materiales para el profesor, que son una interesante compilación de textos historiográficos sobre los diferentes temas que conformaban aquélla (Cronos, 1984).

En dicho trabajo encontramos ya algunos principios pedagógicos básicos que van a formar parte de las señas de identidad del grupo Cronos hasta nuestros días. Como en el caso de Alemania, su propuesta perseguía (Cronos, 1984, pág. 12). De ahí que sus materiales didácticos respondan a una idea muy extendida en aquel momento: "... que los alumnos, a partir de fuentes y documentos historiográficos, con las orientaciones del profesor, lleguen a reconstruir el proceso histórico en sus líneas generales, al tiempo que adquieren hábitos y técnicas de trabajo intelectual en consonancia con las necesidades de su estadio evolutivo" (Cronos, 1984, pág. 13).

Principios que serán ejercitados en otras aportaciones posteriores. Concretamente en unos materiales para el estudio de la Geografía Urbana (Cronos, 1987), que pueden verse sintéticamente presentados en Cronos (1987a), y más claramente en los elaborados sobre *Las Cortes de Castilla y León* (Cronos 1988), donde ya aparece prefigurado el formato de sus actuales unidades didácticas. Es decir, la organización de las mismas en torno a la realización de actividades por parte de los alumnos cuya base es un conjunto de *documentos*: textos, fotos, gráficos, estadísticas, etc.

Por si esta labor de diseño y desarrollo curricular no fuera suficiente (teniendo en cuenta que se trata de docentes de Enseñanza Media en activo) los miembros de este grupo no sólo se convierten en importantes promotores de la reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en nuestro país⁹, sino que también imparten múltiples cursos de formación de profesores.

Todo ello, claro está, sin olvidar los numerosos trabajos publicados hasta el momento sobre cuestiones referidas a la enseñanza de las Ciencias Sociales. De los cuales destacan los rubricados por R. Cuesta, anticipo de su tesis doctoral sobre la historia de la enseñanza de la Historia, así como los análisis que realizan de la actual reforma educativa y en especial sobre su tramo final —Cuesta (1988), (1989) y (1991), Cuesta *et al.*, (1990), Asklepios-Cronos (1991), Cronos-Asklepios (1991a) y Cronos (1996)—. Por no hablar de los elaborados al hilo de su propuesta de enseñanza para la ESO a los que aludiremos posteriormente.

Volviendo de nuevo al último tramo de su andadura, éste comienza con el proyecto que envían al ya mencionado Concurso Nacional para la elaboración de Materiales Curriculares convocado por el MEC en el año 1990, al que Cronos se presenta conjuntamente con dos miembros del que más tarde será el grupo Asklepios. Trabajo que inicialmente se plasma en una propuesta de secuenciación de los contenidos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia elaborada en el año 1991, que posteriormente será publicada con el aval del MEC (Cuesta *et al.*, 1993), cuyos

⁹ Como lo demuestran los encuentros salmantinos que organizan. De los cuales destacan el dedicado a la enseñanza de la Geografía y el que versa sobre la didáctica de la Geografía y la Historia en nuestro país y en el Reino Unido (Cronos, Coord., 1988).

fundamentos pueden verse en la Ponencia (Cronos-Asklepios, 1991), presentada al *I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*, celebrado en Salamanca¹⁰.

Ya desde ese momento, uno de los rasgos distintivos de Cronos es ser el grupo de renovación que, junto con Asklepios, más se ha caracterizado por defender la necesidad de articular la enseñanza de las Ciencias Sociales en torno al estudio de problemas actuales y relevantes¹¹.

Ahora bien, este aspecto de su propuesta, aunque importante como *chapa de identificación*, sólo puede entenderse cabalmente si se contempla en conjunción con otros. De ahí que a la hora de presentar el Proyecto Cronos lo más lógico sea atenerse al triángulo objetivos-contenidos-actividades. Para lo cual vamos a apoyarnos fundamentalmente tanto en el artículo publicado en la revista asturiana *Signos* (Cronos, 1992), como en la sintética presentación de su proyecto que realizan en la Guía para el profesor de sus materiales curriculares (Cronos, 1995)¹².

3.1. Rasgos básicos del Proyecto Cronos

En lo que se refiere a las finalidades el grupo Cronos persigue unos objetivos ilustradores, inspirados en la idea del interés emancipador tomada de J. Habermas, que podrían sintetizarse en el objetivo de contribuir al esclarecimiento de las conciencias discentes. Y así nos hablan de una «ilustración racional y crítica de las conciencias», que se inspira en el interés emancipador habermasiano (Cronos, 1992, pág. 62). Y más adelante de «... una opción de valor contradominante que persigue la ilustración racional de las conciencias y una socialización crítica de los alumnos y alumnas mediante la reforma del entendimiento y el esclarecimiento de las conciencias» (*ibid.*, pág. 65).

Partiendo de esa meta entienden que el camino más adecuado para alcanzarla es articular la enseñanza de las Ciencias Sociales de la ESO en torno al estudio de una serie de problemas actuales y relevantes¹³, que se referirían a cuatro grandes núcleos temáticos:

1. Conjunto de problemas relacionados con los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de las necesidades humanas.
2. Conjunto de problemas relacionados con las desigualdades socioeconómicas.
3. Conjunto de problemas relacionados con la diversidad cultural, las identidades individuales y colectivas y la convivencia en las sociedades multiculturales.

¹⁰ Al que acudieron buena parte de los grupos que habían sido agraciados por el fallo del mencionado concurso ministerial (Cronos, Asklepios, Ínsula Barataria, Aula Sete) así como otros (Investigación en la Escuela, Germania-Garbí, etc.) que también estaban interesados en las cuestiones que allí se trataban. Los resultados de este Seminario pueden verse en Cronos, Coord., (1991).

¹¹ No es casual, por tanto, que una de las publicaciones en las que presentan los rasgos básicos del mismo lleve como subtítulo (Cronos, 1992a).

¹² Otros trabajos en los que pueden verse desarrollados aspectos parciales de su propuesta son Cronos (1992a), (1993), (1993a) y (1994). En Cronos (1990) se encuentra un resumen, algo desfasado, de su unidad didáctica *Trabajo, paro y ocio*. Una síntesis actualizada de la misma puede verse en el número 5 de la revista *Iber* publicado en el año 1995.

¹³ De ahí sus palabras: «En congruencia con lo anterior (interés emancipatorio, etc., AG), el proyecto curricular de área debe tener como eje el estudio de problemas sociales relevantes y no de disciplinas académicamente constituidas, aunque éstas se conviertan en valiosos instrumentos para comprender

4. Conjunto de problemas relacionados con el conflicto y el cambio social, y el ejercicio de la democracia¹⁴.

Como es lógico, el siguiente paso que dan se refiere a la selección de los contenidos de la enseñanza. Terreno este donde, en lugar de delimitar directamente cuáles son aquellos problemas sociales relevantes cuyo estudio consideran de interés, montan un entramado de facetas, nociones sociales básicas, etc., que presentamos a continuación, pese a que, a nuestro entender, juega un papel muy tangencial en la selección temática finalmente realizada por Cronos, muy mediatizada por su atención a las directrices curriculares establecidas por el MEC.

En primer lugar establecen lo que denominan *organizadores de contenido*, que definen como «instrumentos que nos permiten estructurar lo esencial de los contenidos escolares de acuerdo con nuestra plataforma de pensamiento» (Cronos, 1992, pág. 68). Aquéllos serían los siguientes:

- **Tareas o facetas:** *Trabajar, habitar, comunicarse, tener normas, producir ideas.* Que describen como «dimensiones fundamentales de la producción y reproducción de la vida social; constituyen, en cierta manera, las instancias o niveles (económico, social, político-ideológico) en que puede parcelarse, a efectos analíticos, cualquier totalidad social expresiva».
- **Nociones sociales básicas:** *Desigualdad, conflicto-cambio, diversidad-identidad, interdependencia.* En relación con las tareas básicas, «las nociones intervienen modulando y orientando el tipo de contenidos-problema que se derivan de la formulación de aquéllas».

Del cruce de unas y otras saldría la llamada *retícula organizadora de los contenidos*, que sería en un primer nivel de formulación (Cronos, 1992, pág. 68).

A partir de aquí los contenidos del proyecto se especifican en tres niveles de concreción creciente: 1. Los mapas de contenidos. 2. Los grandes temas. 3. Las unidades didácticas.

El primero de ellos estaría constituido por una serie de mapas conceptuales y más concretamente uno para cada faceta o tarea, es decir, trabajar, habitar, tener normas, producir y comunicarse ideas. Complementados, para abarcar el conjunto de los contenidos de la etapa (no olvidemos la división tricotómica de los bloques de contenido en el DCB), con otros referidos a los procedimientos y a las actitudes,

los problemas realmente existentes» (Cronos, 1992, pág. 66). Principio que se apoya en la idea, expresada poco antes, de que «...es posible y deseable construir una didáctica de las Ciencias Sociales basada en el estudio de problemas sociales actuales y relevantes de nuestro mundo. De ahí que el proyecto curricular tenga como eje central un aprendizaje basado en la comprensión racional de los problemas sociales que impiden, en nuestra sociedad y en el pasado, la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas de los seres humanos» (*ibid.*, pág. 65).

¹⁴ Decantación de gran importancia, puesto que esta primera selección de núcleos temáticos (problemáticos) tiene claras implicaciones en lo que se refiere la polémica disciplinar-interdisciplinar, es decir, a la opción entre yuxtaponer o integrar los contenidos de las diferentes ciencias que componen el área de sociales. Ya que, como señalan los miembros de Cronos (1992, pág. 66), «La organización del proyecto curricular en torno a problemas sociales hace irrelevante el debate sobre el grado de independencia o integración disciplinar. Los problemas son susceptibles de ser abordados desde diversas disciplinas sociales, siendo su nivel de integración una cuestión que ha de resolverse según criterios y situaciones profesionales» (cva. AG). Precisión esta última que no debemos perder de vista, pues nos indica los sesgos geo-históricos que va a tener su selección y desarrollo de los temas de enseñanza.

valores y normas, como puede verse en diferentes trabajos. Por ejemplo, en Cronos (1995, pág. 20-24).

Los grandes temas y las unidades didácticas distribuidos por ciclos y cursos serían los siguientes¹⁵:

PRIMER CICLO

I. QUÉ PROBLEMAS TENEMOS

1. Trabajamos, descansamos y tenemos normas.
2. Vivimos en ciudades.

II. MUNDOS DISTINTOS

3. Un mundo con fronteras.
4. Viajeros y conquistadores.
5. Campos, ciudades y pueblos de España.

III. QUIÉNES SOMOS

6. Territorio, Estado y Gobierno.
7. Todos somos extranjeros.

IV. PROBLEMAS DE HOY Y DEL PASADO

8. Naturaleza y economía, ayer y hoy.
9. La Tierra se mueve.
10. Esclavos, siervos y proletarios.

SEGUNDO CICLO

V. PUEBLOS, CULTURAS Y ESTADOS DEL MUNDO

11. Barreras físicas, fronteras políticas.
12. Arte, belleza y gusto.
13. España y Europa: naciones y Estados ayer y hoy.

VI. LOS DESEQUILIBRIOS MUNDIALES: LAS FRONTERAS DEL DESARROLLO

14. La población y los recursos.

VII. LAS SOCIEDADES CAMBIAN

15. Mercaderes e industriales.
16. Revoluciones del mundo contemporáneo.

VIII. PROBLEMAS DE HOY Y DEL FUTURO

17. Trabajo, paro y ocio.
18. Nuevos hábitos culturales: el poder de la información.

Como este listado no clarifica suficientemente el contenido de las unidades didácticas, no estará de más presentar también los apartados en que se divide cada una de las citadas para el Segundo Ciclo de la ESO, puesto que nos ilustran sobre las líneas que sigue su desarrollo.

1. BARRERAS FÍSICAS, FRONTERAS HUMANAS

- Percepción espacial de los conjuntos geopolíticos.

¹⁵ Si bien para el Primer Ciclo de la ESO podrían variar, puesto que se han tomado de un trabajo relativamente antiguo, concretamente de Cronos (1992, pág. 69), los del Segundo Ciclo se presentan en su formulación definitiva, ya que a ellos se ajustan los materiales curriculares que se han editado.

- La diversidad espacial.
 - Los conflictos territoriales en la Historia.
 - Estudio de casos de actualidad.
 - Los sistemas de mediación y arbitraje.
 - Panorama del mundo actual.
2. ARTE, BELLEZA Y GUSTO
- El arte: concepto y significado social.
 - La creación artística: el artista hoy y en el pasado.
 - El arte como mercancía. El consumo cultural.
 - La comprensión de la obra artística.
 - La conservación del patrimonio cultural y artístico.
3. ESPAÑA Y EUROPA: NACIONES Y ESTADOS AYER Y HOY
- Naciones y estados.
 - Evolución de los estados europeos.
 - La formación histórica del estado español.
 - La Unión Europea.
 - Conflictos nacionales en la Europa de hoy.
 - Nuestro futuro. ¿Una o varias Europas?
4. LA POBLACIÓN Y LOS RECURSOS
- Análisis de paisaje y geosistema.
 - La producción y el consumo de energía.
 - La humanización del paisaje urbano y paisaje agrario.
 - Las actividades productivas.
 - El reparto de la riqueza.
 - El crecimiento sostenible.
5. MERCADERES E INDUSTRIALES
- Causas del desarrollo económico y del cambio histórico. Las desigualdades económicas en nuestro mundo.
 - Hacia una economía mundial: Europa y el mundo en la Edad Moderna. Estudio comparativo de los factores que determinaron la hegemonía europea.
 - Características de las sociedades europeas del Antiguo Régimen.
 - Una revolución que cambió la Historia: la industrialización de Gran Bretaña.
 - La expansión de la industrialización. El caso español: cambio económico en España y en mi localidad a lo largo de la época contemporánea.
 - Las dimensiones históricas del cambio económico. Valoración del pasado, problemas del presente y perspectivas de futuro.
6. REVOLUCIONES DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO
- Conflicto político y procesos revolucionarios ayer y hoy.
 - La Revolución francesa: causas y trayectoria histórica.
 - Las revoluciones del siglo xx. La Revolución rusa.
 - Revolucionarios del siglo xx.

- Cambios políticos y sociales en la España del siglo xx.
- La Constitución como expresión de los derechos y aspiraciones sociales.

7. TRABAJO, PARO Y OCIO

- Percepción y representación de los problemas asociados al trabajo, el paro y el ocio en la actualidad.
- Las formas de trabajo en la Historia.
- La desigualdad espacial, social y de género y grupos de edad, en relación con la renta y el trabajo.
- La crisis del Estado del bienestar.
- Los conflictos sociales en relación con el trabajo.
- Trabajo, paro y ocio desde la perspectiva juvenil.
- Tendencias actuales y alternativas.

8. NUEVOS HÁBITOS CULTURALES. EL PODER DE LA INFORMACIÓN

- La influencia de los medios de comunicación en la actualidad: medios y debates.
- Las funciones sociales de la comunicación.
- Perspectiva histórica de la información, la persuasión, el entretenimiento y la educación.
- Control y libertad de información.
- Los poderes de la información hoy.
- Autonomía y contrainfluencia frente a la comunicación.

Cada unidad didáctica se desglosa en un conjunto de actividades que se componen de los textos *conductores* elaborados por Cronos acompañados de diversos *documentos* (textuales, gráficos, cartográficos, fotográficos, etc.). Sobre este conjunto se plantean los ejercicios que han de realizar los alumnos. Actividades que son secuenciadas siguiendo una pauta común:

1. Planteamiento del problema que va a estudiarse.
2. Adquisición de nueva información.
3. Aplicación de los conocimientos obtenidos a nuevas situaciones. Normalmente a través de estudios de casos.
4. Recapitulación o síntesis final¹⁶.

Con esta breve exposición de los rasgos básicos de la propuesta del grupo Cronos estamos ya en condiciones de pasar al análisis de la misma de los materiales en que se plasma (que han sido publicados por la Editorial de la Torre en forma de ocho libritos. Uno para cada unidad didáctica del Segundo Ciclo de la ESO).

3.2. Luces y sombras del Proyecto Cronos

Muchos son, desde luego, los rasgos positivos de este proyecto en general y de sus materiales en particular. No el menos importante, antes al contrario, es haber

¹⁶ El asunto de la secuenciación de las actividades tiene en el proyecto Cronos una importancia muy grande, de ahí que puedan encontrarse referencias al mismo en múltiples contribuciones. Donde más extensamente se trata es en Cronos (1994), si bien una aproximación más sintética puede verse en Cronos (1993a).

reducido drásticamente los núcleos temáticos a unas pocas unidades didácticas (cuatro) por curso. Puesto que, en principio, ello posibilita tanto una profundización en los asuntos estudiados inusual en la enseñanza de las Ciencias Sociales durante el último cuarto de siglo, pese a que la superficialidad a la que abocaba el enciclopedismo de los programas era, sin duda alguna, una de las razones de los pobres resultados que sistemáticamente se han cosechado en nuestro área de estudio. Se aprecia también la puesta en marcha, sin sonoros chirridos, de unos procesos de enseñanza-aprendizaje más activos, que favorecen no sólo la interiorización de hábitos de trabajo superadores de la mera recepción de información, sino también el desarrollo de capacidades escolares tan básicas como leer y escribir. Lo que es, como en el caso del proyecto IRES, uno de sus principales aciertos, pues no deja de ser una sonrojante paradoja de la enseñanza académica, tan preocupada por *el nivel*, que el empacho programático al que son sometidos los alumnos se salde con notables déficit en esos terrenos. De ahí que éstos hayan oído hablar de muchas cosas, pero que no sean capaces de informarse autónomamente sobre ninguna, porque hablando estrictamente *no saben leer*, es decir, no se han ejercitado en la lectura comprensiva de textos que versen sobre esta temática o aquella otra.

Con todo, pese a lo positiva que resulta esa posibilidad de profundizar en el estudio de los temas, no está claro qué puede suponer a la hora de avanzar en pos de un aprendizaje más significativo, en el sentido de más funcional para ayudar a los discentes a entender algunos problemas relevantes de nuestro mundo. Terreno este donde, a nuestro modo de ver, el proyecto del grupo Cronos presenta una *combinación de luces y sombras* de la que intentaremos dar cuenta en las líneas que siguen.

El primer indicio de que algo *no va bien* lo detectamos en la clara inadecuación que existe entre las tareas que proponen y el tiempo de enseñanza disponible.

Los miembros de Cronos le asignan entre 15 y 20 horas de clase a cada unidad didáctica. Tiempo que, a nuestro entender, es manifiestamente insuficiente para desarrollarlas, como puede verse analizando la titulada *Barreras físicas, fronteras humanas* (aunque las conclusiones serían parecidas si abordásemos cualquier otra).

En ella se proponen 34 tareas y aunque son, por supuesto, de muy diferente naturaleza, no hay más que consignar algunas para darse cuenta (aun sin conocer el referente documental de las mismas) de que difícilmente van a poder desarrollarse en el mencionado tiempo de enseñanza.

— ...

- Estas imágenes y las de la página siguiente (6 en total) son fotografías de nuestra época en la que aparecen una serie de familias de distintos lugares del mundo./ En primer lugar describe lo que ves; en segundo lugar, intenta explicar las diferencias más notables; y, en tercer lugar, explica la relación entre forma de vida y características de los lugares en los que habitan los fotografiados.
- Describe lo que ves representado en estas fotografías (9 paisajes diferentes), indica a qué zonas del mundo corresponden y explica por qué cada una es típica o representativa de determinadas características geográficas.
- Haz uso de los datos estadísticos que aparecen en el Anexo (información diversa sobre 226 países!) y clasifica los países del mundo en una escala de densidades (muy

alta, alta, media, baja, muy baja). Haz un mapa temático, es decir, traslada esta clasificación a un mapa del mundo.

- Haz un climograma: con los datos numéricos sobre temperaturas y precipitaciones, construye una gráfica de climas.
- Comenta el climograma: describe el trayecto de las curvas, primero por separado (temperaturas y precipitaciones) y después conjuntamente.
- Haz mapas de conjuntos espaciales físicos (dominios climáticos y de vegetación) de densidad de la población mundial.
- Relaciona los mapas de conjuntos espaciales físicos con los mapas de densidad de poblamiento humano.
- Tomando como base los datos del Anexo tienes que construir un cuadro estadístico de los veinte países con un más alto PNB per cápita y otro de los veinte países con menos. Deja en los cuadros dos casillas en blanco para poner otros indicadores: esperanza de vida y mortalidad infantil. Al final, debes comentar los resultados y para ello tienes que utilizar el concepto de correlación positiva o negativa, es decir, qué relación existe entre cada uno de los dos indicadores y el PNB per cápita.
- Debes construir mapas de conjuntos espaciales de las principales religiones y de las lenguas más habladas.
- Busca información sobre el contenido de las religiones más extendidas. ...
- Haz el mapa religioso y lingüístico de Europa y trata de explicar por qué existe tanta variedad.
- ...
- Busca en un atlas histórico mapas sobre las grandes civilizaciones del pasado. Recopila alguna información significativa de las mismas. Relaciona las civilizaciones con los conjuntos espaciales que has construido en páginas anteriores: ¿qué ha sobrevivido de ellas? Haz un eje cronológico de la historia de las grandes civilizaciones. Compara los centros de poder en el pasado con los de hoy: ¿ha estado el poder mundial siempre en un mismo espacio geográfico?
- Juego: dar la vuelta al mundo a través de un juego de preguntas y respuestas.
- ...
- Representa en un mapa los países que tienen armamento nuclear o que se supone que lo puedan tener. Fíjate en estos países y busca datos de los mismos en el Anexo. Establece relaciones entre su economía y su potencial armamentístico. Infórmate de los principales intereses estratégicos de esos países y de sus potenciales conflictos.
- ...
- ...
- Guión para la realización de un informe sobre los conflictos bélicos (se plantean doce actividades, de las cuales sólo citaremos dos de ellas: 1. Describe los conflictos actuales más importantes y señala las causas principales. 2. Selecciona un país o varios dentro de las zonas que están o hayan estado en guerra o hayan mantenido conflictos más o menos violentos entre sí y trata de documentarte y explicar las causas, el desarrollo y las consecuencias del conflicto que hayas elegido. Procura documentarte sobre las soluciones que se han buscado o las que se intentan buscar ...).
- etc., etc.

Pero lo importante no es que se hayan excedido en el número de ejercicios, pues al margen de que éstos se presentan a modo de sugerencia no prescriptiva, aquél no es más que un síntoma de males más profundos. Y en concreto del carácter más culturalista que analítico (de una problemática, se entiende), que tienen sus unidades didácticas.

Esto es claro, sin duda, en la ya mencionada *Barreras físicas, fronteras humanas*, que es, como se desprende de las tareas planteadas, un breve compendio de los saberes que tradicionalmente se vehiculaban a través de un curso de geografía descriptiva del mundo, pero algo similar puede decirse de *Mercaderes e industriales* o de *España y Europa: naciones y estados ayer y hoy*.

En el caso de esta última, por ejemplo, como ya se atisbaba en el índice que presentábamos anteriormente, se trata de familiarizar a los alumnos con las ideas de nación y de nacionalismo, con la formación de España y de Europa, con los conflictos generados por aquél, con especial atención al problema vasco, planteándose finalmente un brevísimo análisis de la Unión Europea y del futuro de la misma. ¡Todo ello en una unidad didáctica pensada para ser roturada en 15-20 sesiones, es decir, en menos de dos meses de clase!

Entiéndase bien que a diferencia de lo que ocurría en *Barreras físicas, fronteras políticas*, en la que el hilo analítico de la problemática que pretendía abordarse se pierde entre la faramalla de contenidos y tareas que vehiculan un conocimiento descriptivo de algunos rasgos básicos de nuestro planeta, en las restantes el problema, estrictamente hablando, no es ése, sino que la trama de contenidos, aunque esté anudada en torno al análisis de una problemática, superpone tal cantidad de temas, que éste acaba aflojándose pedagógicamente hablando, puesto que no es posible tratar ninguno de ellos con el nivel de profundidad adecuado para que los alumnos se familiaricen con el contenido de los mismos.

Problema que, a nuestro entender, deriva de una hipótesis de partida que consideramos incorrecta: creer que es posible integrar en un diseño articulado en torno al estudio de problemas actuales y relevantes (o de grandes problemáticas del pasado y del presente, como dice Cronos en sus últimos escritos) la totalidad (o buena parte, al menos) de los contenidos fijados en el Decreto de mínimos ministerial. Y la razón es bien sencilla: el culturalismo vehiculado por su enciclopedismo temático inevitablemente interfiere a la hora de construir un hilo conductor que permita aproximarse con un mínimo de rigor a la problemática que se esté estudiando. De ahí que el desarrollo de las unidades didácticas parezca excesivamente deslavazado, cuando se valora en función de la disección que realizan de aquélla.

En este sentido, bien pudiera decirse que allí donde radica el mayor acierto pedagógico del proyecto Cronos, es decir, en haber reducido el número de unidades didácticas para tratar de adecuarlo al tiempo disponible en la ESO, se encuentra también uno de sus talones de Aquiles, puesto que esa decisión multiplicaba las dificultades que ya de por sí encuentra cualquier propuesta innovadora para ajustarse, aún de manera incompleta, al absurdo programa curricular establecido por el Ministerio.

Servidumbre que, como era de prever, no sólo afecta al desarrollo de las unidades didácticas, sino también a la propia selección temática del proyecto Cronos.

En lo que se refiere al primer asunto, cuesta entender, si no fuese por la mentada voluntad de adecuarse a las directrices didácticas oficialmente establecidas, que

en unidades como *Mercaderes e industriales* o *España y Europa: naciones y estados ayer y hoy* el estudio del pasado predomine sobre el del presente. Hasta el punto de que en ellas sólo se trata muy tangencialmente la problemática analizada, sea el desarrollo desigual o la construcción de la unidad europea, tal y como se plantea en nuestro tiempo. De ahí que, por referirnos exclusivamente a la última unidad mencionada, interrogantes tales como si ¿será una Europa de los mercaderes o de los ciudadanos?, si ¿se puede construir una Europa *social* sin llevar a cabo una armonización de los diferentes regímenes fiscales?, o si ¿tiene interés para España embarcarse en una Europa sin fronteras?, u otros muchos que podrían formularse, no tengan cabida en los materiales del grupo Cronos.

Pero más sorprende aún el que los autores de un proyecto que dice seleccionar sus contenidos por su *relevancia social*¹⁷ dediquen una unidad didáctica a estudiar la relación que existe entre el arte, la belleza y el gusto (es de suponer que para así dar cabida a los contenidos de Historia del Arte fijados en aquéllas), mientras que la crisis del Estado del bienestar sólo merece un apartado dentro de *Trabajo, paro y ocio*.

Paradoja que traemos a colación no ya por lo curiosa que resulta si atendemos a los principios del grupo Cronos, sino por el hecho, verdaderamente grave, de que en sus materiales, las problemáticas que exigen una aproximación a la economía política para su adecuada comprensión son escasísimas.

De hecho, tales saberes son vehiculados fundamental, aunque no exclusivamente, claro está, a través de la citada unidad didáctica. Y no hay más que consignar los términos y expresiones que en ella aparecen para llegar a la conclusión de que en los dos meses de clase que *grosso modo* podrían dedicársele será imposible que los alumnos lleguen a *bailar*, que diría Nietzsche, con los mismos. Véase.

- trabajo
- salario
- actividad productiva
- mercancía
- excedente
- división del trabajo
- productividad
- innovación técnica
- conflictos laborales
- paro
- competitividad
- «reto europeo»
- «reestructuración de la economía»
- costes laborales
- niveles de inflación
- empresa
- beneficios
- trabajo doméstico

¹⁷ Frente a un entendimiento esencialista del curriculum por el que los contenidos de enseñanza devienen en un mero destilado de la estructura lógica y académica de cada disciplina, preconizamos criterios de relevancia social a la hora de seleccionar y determinar el *qué enseñar*. (Cronos, 1992, pág. 67).

- tiempo libre
- ocio
- nivel de desarrollo económico
- especialización del trabajo
- clase social
- industrialización
- sociedades agrarias
- Revolución industrial
- sectores económicos
- sociedad tradicional
- sociedad industrial
- mercado
- ritmo de trabajo
- cualificación
- renta per cápita
- OCDE
- países desarrollados
- salario social
- sociedad post-industrial
- consumo
- estructura productiva
- estructura de la población activa
- producto bruto
- comercio exterior
- importaciones
- exportaciones
- estructura del PIB
- tasas de inflación
- gastos públicos
- mercado de trabajo
- tasa de actividad
- relaciones de producción
- Estado del bienestar
- neoliberalismo
- ...

Todo esto significa que los miembros de Cronos, forzados por las servidumbres que impone su relativa fidelidad a las directrices curriculares oficiales, han pasado por alto que en los niveles básicos de la escolaridad no sólo es necesario estudiar pocos asuntos y en profundidad, sino que también lo es organizar los contenidos de tal forma que posibiliten la familiarización de los alumnos con aquellos hechos, conceptos e ideas-fuerza o principios básicos a la hora de abordar el análisis de las problemáticas que forman parte de lo que llaman las «instancias o niveles (económico, social, político-ideológico) en que puede parcelarse, a efectos analíticos, cualquier totalidad social expresiva».

Error este fundamental porque sólo un intenso toma y daca con aquéllas puede hacer posible que los alumnos alcancen a comprenderla o cuanto menos a dar los primeros pasos en ese arduo camino. En caso contrario, es decir, si nos inclinamos por un desarrollo de las unidades didácticas excesivamente variopinto, se corre el

peligro de que toda la innovación didáctica se quede en la puesta en marcha de unos procesos de enseñanza-aprendizaje más activos, cuyos logros en el terreno de la inculcación de hábitos y de la potenciación de habilidades básicas son indudables, pero cuyas lagunas en el plano de la formación emancipadora de los alumnos pueden ser muy importantes.

Y de ahí, precisamente, el carácter desasosegante que tienen los materiales de Cronos para quienes queremos avanzar hacia una enseñanza de las Ciencias Sociales que resulte más funcional para entender algunos graves problemas que padece el mundo en que vivimos, pues a la vista de lo dicho, está claro que, para nosotros, la voluntad del grupo salmantino de adecuarse a las directrices oficiales, sea para obtener el *nihil obstat* ministerial o para no desconectar totalmente con la tradición temáticamente dominante entre el profesorado de nuestro área de estudio (incluida la fracción más progresista e innovadora del mismo), *ha reducido las potencialidades de un proyecto que apuntaba mucho más alto.*

En fin, las mencionadas y otras que no merece la pena traer a colación son las sombras que, a nuestro modo de ver, afean los materiales de un grupo que, por lo demás y comparativamente, se ha mostrado mucho más atento que otros a ejercitar un principio pedagógico básico de toda enseñanza innovadora: avanzar por el camino de la reducción temática. Puesto que ello no sólo es condición necesaria para promover unos procesos de enseñanza-aprendizaje más activos, sino también para profundizar en el estudio de las cuestiones tratadas mucho más de lo que es usual en nuestro campo, con los consiguientes beneficios que se derivan.

De ahí que, pese a todo, el proyecto Cronos sea una piedra de toque para quienes defienden la necesidad de transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la línea de ayudar a los alumnos a conocer los principales problemas del mundo en el que les ha tocado vivir. Y no sólo, claro está, por las *sombras* que en él encontramos, de las que, por otra parte, tanto debiéramos aprender, sino también por ediciones las muchas *luces* que sus productores han encendido en un camino de difícil tránsito.

4. EL PROYECTO DEL GRUPO ÍNSULA BARATARIA. UN EXCELENTE EJEMPLO DE CÓMO INNOVAR MANTENIÉNDOSE DENTRO DE LOS LÍMITES DE LA TRADICIÓN GEOHISTÓRICA

El grupo castellano-aragonés Ínsula Barataria se forma *ex profeso* para participar en el concurso de materiales curriculares convocado por el MEC para desarrollar su Diseño Curricular Base¹⁸.

El proceso de elaboración de su proyecto puede verse en las distintas aportaciones enviadas a los encuentros con otros grupos de renovación celebrados en distintos puntos de España —Alquezar *et al.* Grupo Ínsula Barataria (1991), Mainer Grupo Ínsula Barataria (1993), Grupo Ínsula Barataria (1994) y (1996)—, así que aquí vamos

¹⁸ Compuesto por seis docentes de Enseñanza Media M.^a Pilar Cancer, Carmelo García Encabo, Isabel Mainer, Ascensión Maqueda, M.^a Ángeles Méndez y Juan Mainer, que cumple las funciones de coordinador general.

a limitarnos a presentar los rasgos más destacables del mismo, que pueden verse sintetizados en Alquézar *et al.* (1992) y Grupo Ínsula Barataria (1993) para después pasar a comentar los materiales en que se plasma, que han sido editados por Ediciones Akal (cuatro libros de texto y tres guías curriculares) durante el bienio 1995-1996.

4.1. Fines y medios del Proyecto Ínsula Barataria

Para el grupo Ínsula Barataria la educación es básicamente (Alquézar *et al.*, 1991, pág. 81). Finalidad que no debe tomarse a la ligera, pues a diferencia de lo que habitualmente ocurre con este tipo de declaraciones, orienta verdaderamente su trabajo.

Ese objetivo genérico se desglosa en una serie de grandes metas educativas:

- Que el alumno desarrolle una concepción del mundo.
- Que comprenda los grandes problemas actuales como generadores de cambio y conflicto.
- Que conozca y valore la rica diversidad cultural e ideológica en la Historia.
- Que conozca y valore el patrimonio cultural y natural de la humanidad.
- Que interprete y analice las relaciones pasado-presente-futuro.

Posteriormente, y en su descenso (o ascenso, tanto da) hacia la selección de los contenidos de la enseñanza, enuncian lo que llaman *grandes temas de la ciencia social* (Alquézar *et al.*, 1991, pág. 85), que se traducirían en una serie de bloques de estudio, divididos en temáticos, instrumentales y de síntesis, que *comprenderían todos aquellos contenidos que deben ser objeto de enseñanza en nuestro área en la etapa 12-16 (ibid., pág. 91).*

A partir de estos planteamientos iniciales, comienza el proceso de selección y organización de los contenidos de la enseñanza al que en verdad se ajustan sus materiales didácticos. Para empezar delimitan tres grandes *problemáticas*, que a su vez subdividen en media docena de *problemas sociales*.

PROBLEMÁTICA ECOLÓGICO-ECONÓMICA

- A. Vivir en la biosfera sin destruirla.
- B. Recursos limitados, población limitada.

PROBLEMÁTICA SOCIO-CULTURAL

- C. Ser hombre, blanco y occidental.
- D. Trabajar para vivir, vivir para trabajar.

PROBLEMÁTICA POLÍTICO-SOCIAL

- E. Orden, seguridad y democracia.
- F. Cambiar, ¿para qué?, ¿Es posible la utopía?

Después establecen una veintena de *núcleos organizadores* de los contenidos, que son algo así como una especificación de los problemas sociales y cuya función sería orientar el desarrollo de las distintas unidades didácticas que podrían tener cobijo bajo cada uno de ellos. Los núcleos organizadores y los problemas sociales a

los que corresponden (identificados entre paréntesis con una de las letras mayúsculas anteriormente utilizadas) serían los siguientes:

- Dónde vivimos y cuántos somos (A).
- Cómo somos y cómo vivimos (B).
- Cómo empezó todo (D).
- Cómo fuimos (C).
- Hemos cambiado (F).
- Comer para vivir (A/B).
- Control y poder (E).
- Matar por pensar distinto (C).
- Trabajar para producir (D).
- Los problemas de vivir en común (F).
- Poder y participación (E).
- Sumisión e insumisión (C).
- Conocer es dominar la naturaleza (A).
- Libertad e igualdad (D).
- El presente producto del ayer (F).
- Crecimiento o desarrollo (B).
- Guerra o paz (E).
- El Planeta en peligro (A).
- España en este mundo (C).
- ¿Debemos transformar el mundo? (F).

Como hemos dicho, cada uno de ellos, podría desarrollarse a través de diferentes unidades didácticas, si bien por obvios imperativos de tiempo, esfuerzo, editoriales, etc., los miembros de Ínsula Barataria lo ejemplifican con una de las posibles. Lo que da lugar a un conjunto de 20 unidades didácticas, que presentamos a continuación acompañando el título de la breve descripción temática de cada una de ellas (entre paréntesis) que ofrecen los autores en el folleto de presentación de sus materiales. No sin antes señalar que la especificación que figura a continuación de cada curso (en mayúsculas y negrita) sería algo así como el *hilo argumental* que engranaría el conjunto de las unidades didácticas que en él se imparten.

1º ESO. LA SOCIEDAD Y SUS COMPONENTES

1. Comax k9 (viaje a través de la superficie terrestre conociendo y contrastando diferentes medios físicos).
2. No somos iguales (panorámica del planeta resaltando las diferencias demográficas, económicas y culturales como resultado de la relación de los seres humanos con el Medio).
3. Mr. Carter en tierra de faraones (aventura arqueológica en Egipto: introducción a los métodos de la Historia y visión general de una civilización).
4. Mundos de ayer y de hoy (continuación del conocimiento del Planeta e inicio de la evolución histórica de algunas civilizaciones actuales a través de los viajes y descubrimientos geográficos).

5. Del campo a la ciudad (el éxodo rural en España como aproximación a los cambios económicos, sociales y culturales de las últimas décadas).

2.º ESO.º LOS PROBLEMAS DE VIVIR EN SOCIEDAD

6. Chozas y palacios (friso cronológico que permita trazar un marco general a través del hilo conductor de la arquitectura).
7. Todos los caminos llevan a Roma (el problema del control del territorio en el Imperio romano utilizando como referencia principal las obras públicas).
8. Judíos, moros y cristianos (la Edad Media en la Península Ibérica centrada en la coexistencia, convivencia y conflictos entre culturas y religiones distintas).
9. De profesión sus labores (los cambios en la situación de la mujer dentro de la nueva configuración familiar que se impone en el sistema capitalista).
10. Deprisa, deprisa... (estudio de un caso simulado, la construcción de una autopista en parte del territorio español, con sus problemas asociados).

3.º ESO.º LA IDEA DE HEGEMONÍA

11. La gran ilusión (estudio en desarrollo diacrónico (friso cronológico) sobre el desarrollo del poder político en la historia de la humanidad. Profundización en la democracia).
12. La aldea sitiada (análisis de las sociedades feudales y tardo feudales –siglos x al xvi– basado en la sumisión al poder ideológico cultural unido a elementos sociales, económicos y políticos que dominan tanto la esfera de la vida pública como de la privada).
13. El quinto poder (la revolución científica de los siglos xvi y xvii como marco para abordar, por una parte, las relaciones del saber con el poder y, por otra, las bases del método científico y su aplicación en algunas ciencias auxiliares de la Geografía y la Historia).
14. El fantasma de la libertad (análisis de la Revolución francesa y la industrialización británica para comprender los logros y los límites de ambos procesos).
15. Entre clases anda el juego (estudio de la escuela desde la perspectiva de la historia reciente española, tomando como referencia el cambio y la continuidad entre la escuela del período franquista y la actual).

4.º ESO.º LA CONFLICTIVIDAD SOCIAL

16. Mundo rico, mundo pobre (análisis de las desigualdades Norte-Sur en el marco del sistema económico actual).
17. La ley del más fuerte (los conflictos armados en el mundo actual desde las interrelaciones entre espacio y poder. La solución de los conflictos).
18. Paisajes lejanos, paisajes cercanos (aproximación a los problemas medio ambientales del Planeta en relación con la ocupación y la explotación del espacio. Estudio de casos a distintas escalas).
19. Yo y los otros (estudio de la formación y desarrollo de los nacionalismos en España –el caso Catalán– y análisis de otras formas de nacionalismo actual en España –co-

mo parte del mundo occidental— en relación con la situación de los inmigrantes extranjeros).

20. ¿Un mundo feliz? (análisis, síntesis y valoración de cuestiones actuales que comprometen el futuro del alumnado en su paso a la edad adulta: el funcionamiento del mundo del trabajo dentro de la lógica de la economía de mercado. Conocimiento de algunas utopías o alternativas históricas).

Como los materiales de Alemania, Garbí, Ballarini *et al.*, etc., que sin duda les han servido de referencia formal, cada unidad didáctica se descompone en diversas *actividades*, subdivididas en *tareas*, que están conformadas por un texto conductor de Ínsula Barataria acompañado de un conjunto de *documentos* de apoyo (textos, mapas, fotos, gráficos, etc.) y unos *ejercicios* finales a realizar por los alumnos sobre la base de lo anterior.

Dichas actividades serían secuenciadas de acuerdo con una pauta común en el nivel, por así decirlo, macro, aunque muy variable en el micro. Asuntos que no viene al caso detallar aquí, dado que lo importante en los materiales de Ínsula Barataria es su contenido.

Con esta descripción de los rasgos básicos de la propuesta para la ESO del grupo Ínsula Barataria estamos ya en condiciones de pasar al análisis de sus materiales didácticos.

4.2. Posibilidades y límites de la geohistoria

Nos encontramos ante el proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESO que, a nuestro entender, ha dado como fruto los materiales más funcionales que se han editado hasta el momento para avanzar hacia el objetivo de ayudar a los alumnos a entender algunos problemas del mundo en que viven. Destacando en este terreno la notable atención prestada al asunto de la desigualdad social en general y a la discriminación de las mujeres en particular. Rasgos ambos en los que se deja sentir con toda claridad la progresista ideología política de sus autores.

Por supuesto, a las bondades anteriores habría que añadir, por su importancia didáctica, otras, como son que nos parecen adecuados para alcanzar dos objetivos que, junto a la ilustración de las conciencias discentes, consideramos fundamentales en la enseñanza de las Ciencias Sociales de un nivel obligatorio de la escolaridad como la ESO: permiten inculcar hábitos de trabajo superadores de la pura y simple recepción de información y desarrollar una serie de capacidades escolares básicas como leer y escribir (además de otras más formales asociadas a los ejercicios que han de realizar los alumnos como la descripción, el análisis, la síntesis, etc.).

Como es fácil de suponer, estos logros han supuesto una labor de rearticulación de las temáticas contenidas en las vigentes directrices curriculares para la ESO, que sólo puede calificarse de ingente. Dicho de otra manera, si bien sus materiales se mantienen fieles, como aquéllas, a las temáticas roturadas en la enseñanza de la Geografía y la Historia durante las dos últimas décadas, no sólo han sometido sus desarrollos habituales a una drástica reorganización didáctica que hiciera posible la potenciación de la actividad discente, sino que lo han hecho siguiendo unas ideas-

fuerza previamente establecidas, con el extraordinario esfuerzo añadido que ello supone frente a quienes producen materiales didácticos que se parecen a los anteriormente existentes como un huevo a otro huevo.

Las más de mil páginas que ocupan sus cuatro volúmenes para la ESO incluyen tal cantidad de *documentos* (fotografías, gráficos, mapas, textos históricos), traídos a colación al hilo de los ejes argumentales que marcan las directrices de su proyecto para cada unidad didáctica, que ciertamente asombra la capacidad de trabajo demostrada por los miembros de Ínsula Barataria (todos ellos profesores de Enseñanza Media en activo).

Como era de esperar tratándose de unos materiales tan extensos como densamente poblados, junto a los rasgos positivos presentan también otros negativos, de los que abruma tener que hablar dado el extraordinario esfuerzo que han realizado los miembros de Ínsula Barataria para elaborarlos.

De los reparos puntuales poco vamos a decir aquí, puesto que si todo lo que se afirma sobre unos materiales en general es discutible, los razonamientos en el nivel micro elevan esa cuestionabilidad al cubo. Y además porque en la siguiente contribución el lector podrá encontrar algunas críticas que se sitúan en ese nivel. Con todo, sí quisiéramos llamar la atención sobre un problema genérico.

Uno de los rasgos más negativos que, a nuestro modo de ver, caracteriza a los materiales de Ínsula Barataria es su claro *toque enciclopédico*. Y es que, aun admitiendo que siempre es preferible que sobren contenidos a que falten, parece claro que si atendemos al tiempo disponible, en todos los cursos habría más que suficiente con cuatro de las cinco unidades didácticas que se proponen. Y en alguno, como es el caso de segundo, cuyo libro tiene un volumen que desborda con mucho la media de los restantes, es probable que sobren no ya una sino dos unidades didácticas.

Al respecto, la primera luz roja que se enciende guarda relación con la cantidad de *tareas-ejercicios* que proponen. Como puede verse en la tabla adjunta, a lo largo de los cuatro años de la ESO plantean centenar y medio de actividades, que se descomponen en más de 500 tareas que, a su vez, y ésta es la cifra fundamental, incluyen un número mucho mayor de ejercicios a realizar por los alumnos.

	1.º	2.º	3.º	4.º	TOTAL
ACTIVIDADES	41	29	43	42	155
TAREAS	113	153	139	115	520
TIEMPO (Horas)*	96	96	96	96	384

* Calculado sobre la base del supuesto de 3 horas semanales de clase durante 8 meses.

Basta con atender al contenido que rellena el cuadro para comprender cuál será uno de los problemas con el que toparán quienes trabajen con los materiales del grupo Ínsula Barataria: o los dejarán en buena parte sin roturar (la opción más normal) o si los alumnos son muy estajanovistas (y se *esfuerzan* mucho) quizá los completen, a costa, por supuesto, de que éstos inviertan muchas horas de trabajo

casero (como el grupo *Ínsula Barataria* demanda en el folleto de presentación de sus materiales).

Como decíamos, esa inadecuación de las tareas-ejercicios al tiempo disponible no es más que un indicador del verdadero problema que subyace en los materiales del grupo *Ínsula Barataria*: el toque *enciclopédico* que en ellos se aprecia.

Por otra parte, aunque ligado a lo anterior, pese a las importantes innovaciones introducidas en sus desarrollos temáticos, algunas unidades didácticas parecen responder más a los dictados del precepto de *cultura escolar* dominante en nuestro campo de estudio, que a los derivados de los fines emancipadores de su proyecto.

En este sentido, aun valorando muy positivamente el ingente esfuerzo realizado para darle a la enseñanza de la *geohistoria* un nuevo aire, no estará de más recordar que los intentos de negociar con el culturalismo que vehiculaban los enciclopédicos planes de estudio han sido uno de la principales errores que, a nuestro modo de ver, han cometido los autores de las propuestas innovadoras elaboradas durante el último cuarto de siglo. Y no sólo porque al hacerlo se corría el peligro de trivializar la puesta en marcha de unos procesos de enseñanza-aprendizaje más activos (para desembocar en lo que se ha llamado *activismo didáctico*), sino también porque el precepto de formación como mero bronceado cultural de los alumnos interfería notablemente en el logro de los objetivos ilustradores que se perseguían, como a nuestro entender ocurre en el proyecto del grupo Cronos.

Es verdad que *Ínsula Barataria* se ha movido con gran habilidad dentro de ese terreno, puesto que en general no sólo ha evitado que el culturalismo fagocitase las ideas-fuerza que sirven de hilo conductor a los contenidos de sus unidades didácticas, sino que, haciendo gala de una notable habilidad didáctica, han sabido utilizarlo como un apoyo o puente para transitar hacia ellas. Pero aun así, insistimos, es muy discutible la potencialidad de algunas unidades didácticas para llevar a los alumnos hacia un mejor conocimiento de los problemas del mundo en el que viven. Y no porque carezcan de tal funcionalidad, pues, como ya hemos dicho, un principio básico tanto en la pedagogía como en la alimentación es que aquello que no mata engorda, sino porque nos parece mucho más limitada que la derivada del tratamiento de otros asuntos. Hecho que no ha logrado ser contrarrestado por el novedoso tratamiento (por crítico y actualizado) que dan a las mismas.

Al respecto está claro que, sea por adecuarse a las directrices oficiales, por no alejarse en exceso de la tradición temática dominante entre los docentes que impartirán la ESO o por pura y simple fidelidad al valor formativo que le atribuyen a la enseñanza de la geohistoria, el grupo *Ínsula Barataria* ha tomado decisiones a la hora de seleccionar los contenidos de la enseñanza bastante condescendientes con la tradición temática académicamente dominante.

Y de ahí precisamente —es decir, de su fidelidad a la geo-historia— derivan los límites temáticos de su proyecto, pues no deja de ser curioso que los alumnos vayan a pasarse mes y medio estudiando el antiguo Egipto mientras que todos aquellos problemas ligados a la crisis en la que seguimos inmersos, desde el paro hasta el desmantelamiento, o la privatización, de las instituciones forjadas por el Estado del bienestar, etc., no tengan cabida en el proyecto *Ínsula Barataria* (o que cuando la

tienen, como ocurre con el paro en la última unidad del 4º curso, su tratamiento no esté a la altura del que ofrecen para otras temáticas)¹⁹.

En este sentido, podría perfectamente afirmarse que, en aras de otras temáticas escolarmente establecidas, se ha sacrificado el tratamiento de aquellas problemáticas que posibilitan una familiarización de los alumnos con ese mínimo de conocimiento económico que les permita enfrentarse a los *dictum* de la neoliberal ideología político-económica dominante.

Laguna que resulta especialmente sorprendente en los materiales de un grupo cuyos miembros pretenden emancipar a sus alumnos de la tutela de la ideología dominante, pues debieran ser conscientes de que actualmente aquélla apela fundamentalmente a argumentos de corte económico para hacernos comulgar con sus ruedas de molino. De ahí que para enfrentarse con ella no baste con mostrar a los alumnos que han existido sociedades diferentes que la nuestra o familiarizarles con el contenido de esta o aquella utopía, sino que hay que demoler los fundamentos del discurso que la sostiene.

Para lo cual es imprescindible aproximarse a la ciencia económica, como no por casualidad hizo en su momento Marx, pese a ser doctor en Filosofía, pues nos guste o no, hoy día aquélla se construye con argumentos de carácter económico. Realidad que un proyecto pedagógico crítico no debiera pasar por alto, pues es justamente el conocimiento de la economía política el que puede ayudarnos a desmontar el entramado ideológico que justifica las actuales políticas neoliberales.

Lograr que los alumnos puedan leer comprensivamente obras como la de J. K. Galbraith a propósito de la política económica de *los satisfechos* o como la del mencionado D. Anisi sobre la génesis de la actual crisis, por traer a colación sólo un par de ejemplos, no sólo es una posibilidad curricular –como dirían los

¹⁹ Los quiebros y requiebros que dan para no abordar en la mencionada unidad didáctica los principios básicos de la economía política que están en la base de la comprensión racional de ese problema –y salirse por las ramas del pensamiento utópico–, son un buen exponente de los límites de su proyecto didáctico en el plano de la familiarización de los alumnos con aquéllos. Es más, su aproximación al citado problema corre el riesgo de sugerir (como a nuestro modo de ver ocurre tras leer la página 235 de sus materiales para el 4º curso) que aquél es producto del desarrollo tecnológico provocado por la competencia capitalista, cuando hace ya mucho tiempo que M. Kalecki (1943, pág. 405) señaló, en un artículo célebre, que el previsible desempleo post-keinesiano tenía que ver fundamentalmente con una política empresarial encaminada a *meter en vereda* a los trabajadores: «Hemos considerado las razones políticas de la oposición a la política de creación de empleos mediante el gasto gubernamental. Pero aun si se superara esta oposición –como puede ocurrir bajo la presión de las masas–, el *mantenimiento* del empleo pleno causaría cambios sociales y políticos que darían nuevo ímpetu a la oposición de los líderes empresariales. En verdad, bajo un régimen de pleno empleo permanente, el cese dejaría de desempeñar su papel como medida disciplinaria. La posición social del jefe se minaría y la seguridad en sí misma y la conciencia de clase de la clase trabajadora aumentaría. Las huelgas por aumentos de salarios y mejores condiciones de trabajo crearían tensión política. Es cierto que las ganancias serían mayores bajo un régimen de pleno empleo que su promedio bajo el *laissez faire*, y aun el aumento de salarios resultante del mayor poder de negociación de los trabajadores tenderá menos a reducir las ganancias que a aumentar los precios, de modo que sólo perjudicará los intereses de los rentistas. *Pero los dirigentes empresariales aprecian más la disciplina en las fábricas y la estabilidad política que los beneficios. Su instinto de clase les dice que el pleno empleo duradero es poco conveniente desde su punto de vista y que el desempleo forma parte integral del sistema capitalista normal*» (cva. final. AG). Tesis que recientemente ha sido desarrollada por D. Anisi en su obra *Creadores de escasez*, publicada por Alianza Editorial en el año 1995.

eclécticos miembros de IRES—, sino una obligación dentro de un proyecto pedagógico crítico²⁰.

Como lo es familiarizarles con ideas tan contra-hegemónicas en el contexto político-económico actual como la que defiende el citado J. K. Galbraith, cuando afirma que «una de las verdades económicas menos citada, y la menos atractiva para los muy acaudalados, es que una distribución razonablemente equitativa de los ingresos en la sociedad es altamente funcional», o como la vehiculada por el trabajo de J. González Calvet, donde defiende la tesis de que el Estado del bienestar debe mantenerse no sólo por razones de *equidad*, sino también de *eficacia económica*²¹. Puesto que comprender la lógica económica que subyace tras cualquiera de ellas pertrecha mejor para enfrentarse a la actual ideología dominante que los saberes adquiridos durante tres meses estudiando el antiguo Egipto o la Roma imperial²².

Es más, nos parece absolutamente incomprensible que aprovechando la bibliografía aparecida en los últimos tiempos en torno al *modelo americano* que los neoliberales hispanos defienden para nuestro país —véase, por ejemplo, el librito de R. Termes (1995)—, no se haya elaborado una unidad didáctica que dé rigurosa cuenta tanto de sus luces como de sus sombras.

Dicho más claramente, puede que debamos ser cautelosos a la hora de incluir en la ESO el estudio de cuestiones como las citadas por la falta de formación econó-

²⁰ Y lo mismo podría decirse, claro está, de otras muchas aportaciones de los economistas. Así, por ejemplo, del artículo de M. Etzezarreta (1994) significativamente titulado *¿Qué es eso de que no hay dinero?*, donde se sale al paso de la al parecer inevitable quiebra del actual sistema de pensiones hispano o del rubricado por el profesor Agüera Sirgo (1994), cuyo título ya lo dice todo: *Es el capital, no los trabajadores, el que produce poco y gana demasiado*. Listado al que, claro está, podrían añadirse otros muchos trabajos. Como, por ejemplo, el artículo de Roca Jusmet (1994) sobre la evolución de los salarios, donde sale al paso de la falsa idea, vehiculada por los valedores de la política económica *oficial*, de que la responsabilidad última de los problemas económicos que padecemos (y en concreto de la falta de competitividad de la economía hispana) se debe a que los asalariados ganan mucho. Dos obras básicas en las que se analiza la política económica española de la democracia y se critican los falaces argumentos con la que se ha justificado son Albarracín *et al.* (1990) y Albarracín *et al.* (1994). Y dos aproximaciones al mismo asunto, a nuestro modo de ver más sencillas, serían la de Martín Seco (1993) y Pulido (1995).

²¹ «El uso riguroso del análisis económico al que remiten los neoliberales demuestra no sólo que su discurso es falaz sino que los sistemas públicos de bienestar suponen una importante mejora en la *eficiencia* de las economías de mercado. Por consiguiente, los sistemas de bienestar mantienen su vigencia no solo por las tradicionales razones de equidad sino, además, por las no menos importantes razones de eficiencia» (González Calvet, 1994, pág. 225). Idea que desde hace tiempo viene sosteniendo el profesor V. Navarro: «A un estudioso del Estado del bienestar en varios países avanzados, le sorprende leer y oír con gran frecuencia en los medios de comunicación españoles declaraciones de personalidades políticas y económicas que acentúan el agotamiento del Estado de bienestar en España, alegando que hemos alcanzado ya el tope en su desarrollo. Se indica que este crecimiento de dicho Estado está creando problemas a la economía española, incluyendo paro. Un estudio comparativo de la situación económica y social española con la de otros países comparables, conduce a conclusiones opuestas. El Estado de bienestar español está muy poco desarrollado, y este subdesarrollo es, en parte, responsable de sus problemas económicos, incluyendo el paro» (V. Navarro: «El agotamiento del Estado de bienestar español», *El País*, 15 noviembre 1994, pág. 54). La cita de Galbraith, aunque la misma idea aparece en todas sus obras recientes, está tomada concretamente de *Un viaje por la economía de nuestro tiempo*. Trad. de M. Tapias Trujillo, Barcelona, Ariel, 1994, pág. 78.

²² Al fin y al cabo, contra lo que quieren los miembros de Ínsula Barataria, hoy día la naturalización de la política que pretende imponer la neoliberal ideología dominante no se quiebra poniendo de relieve que han existido sociedades diferentes a la nuestra, ni tampoco familiarizando a los alumnos con el contenido de esta o aquella utopía, sino demoliendo los fundamentos del discurso que la sostiene.

mica que, en principio, le suponemos al profesorado, pero lo que no tiene sentido, ésa es al menos nuestra opinión, es que un proyecto pedagógico crítico las deje de lado o las arrincone en sus márgenes, para así dar cabida a los contenidos de la cultura escolarmente establecida.

Todo lo dicho matiza, por supuesto, la valoración con la que comenzábamos este apartado, pero no nos impide seguir afirmando que los materiales de Ínsula Barataria son los más funcionales que se han elaborado hasta el momento para aproximar a los alumnos de la ESO al conocimiento de algunos problemas de nuestro mundo. Es más, si nos mantenemos dentro de los límites, hasta el momento no superados por nadie, al menos que sepamos, que impone su fidelidad a la *geo-historia*, son los más funcionales que cabía producir. Puesto que más allá no cabe ir, aunque ciertamente pueda llegarse de otras maneras, sin salirse del círculo marcado por la cultura escolarmente dominante.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALBARRACÍN, J., *et al.* (1990): *Reflexiones sobre política económica*, Madrid, Editorial Popular-Instituto Sindical de Estudios, 317 págs.
- ALBARRACÍN, J., *et al.* (1994): *La larga noche neoliberal. Políticas económicas de los ochenta*, Madrid, Icaria-ISE, 299 págs.
- ALQUEZAR, J., *et al.* -Grupo Insula Barataria- (1991): Proyecto Curricular de Ciencias Sociales para la Etapa Secundaria Obligatoria, en Grupo CRONOS (Coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*, Salamanca, Amarú, págs. 79-105.
- ALQUEZAR, J., *et al.* -Grupo Ínsula Barataria- (1992): *Spais Didactics*, nº 3, Barcelona, págs. 19-22.
- AGÜERA SIRGO, J. M. (1994): *Cuatro Semanas y Le Monde Diplomatique*, nº 12, págs. 4-7.
- ASKLEPIOS-CRONOS (1991): en Grupo CRONOS (Coord.): *Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*, Salamanca, Amarú Ediciones, págs. 13-50.
- BLANKERTZ, H. (1980): «Didáctica», en SPECK, J.; WEHLE, G. (Eds.): *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Barcelona, Herder, (ed. orig. alem. 1970), págs. 130-189. Trad. española A. E.
- CAÑAL, P. (1994): *Investigación en la Escuela*, nº 23, págs. 87-95.
- CRONOS (1984): *Historia de España (3º de BUP). Libro del profesor*, Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, 727 págs.
- CRONOS (1987): *Enseñar la ciudad. Didáctica de la geografía urbana*, Madrid, Ediciones de la Torre, 131 págs.
- CRONOS (1987a): «Geografía Urbana: un diseño didáctico», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 153, Barcelona, págs. 28-31.
- CRONOS (1988): *Las Cortes de Castilla y León. Un proyecto didáctico para conocer nuestra región (Libro del alumno)*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, 72 págs.

- CRONOS -Coord- (1988): *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España* (Salamanca, mayo 1987), Salamanca, Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, 118 págs.
- CRONOS (1990):
- CRONOS -Coord- (1991): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*, Salamanca, Ediciones Amarú, 146 págs.
- CRONOS-ASKLEPIOS (1991): en Grupo CRONOS (Coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*, Salamanca, Ediciones Amarú, págs. 51-77.
- CRONOS-ASKLEPIOS (1991a): *Investigación en la Escuela*, n.º 15, Sevilla, págs. 85-97.
- CRONOS (1992a): *Aula de Innovación Educativa*, n.º 8, págs. 10-16.
- CRONOS (1993): «Aproximación a un modelo en el marco del proyecto curricular», en Grupo AULA SETE (Coord.): *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, págs. 37-65.
- CRONOS (1993a): *Aula de Innovación Educativa*, n.º 19, págs. 7-14.
- CRONOS (1994): «Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales: El modelo didáctico», en Grupo ÍNSULA BARATARIA -Coord- (1994): *Enseñar y aprender ciencias sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*, Madrid, Mare Nostrum, págs. 139-162.
- CRONOS (1995): *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Guía para el profesor*, Madrid, Ediciones de la Torre-MEC, 70 págs.
- CRONOS (1996): en GRUPO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROYECTO IRES (Coord.): *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. Ponencias del V Seminario de Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*, Sevilla, Ediciones Alfar, págs. 151-175.
- CUESTA, R., (1988): «La enseñanza de la historia en España», en Grupo CRONOS (Coord.): *Reflexiones sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia en el Reino Unido y España* (Salamanca, mayo 1987), Salamanca, Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, págs. 99-118.
- CUESTA, R., et al. (1987): «El oficio de enseñar Historia», *Historia* 16, n.º 132, págs.
- CUESTA, R. (1989): en SÁNCHEZ, J. y LANCHAS, I.: *Las Ciencias Sociales en la etapa 12-16: aproximación científica y didáctica*, Ávila, Imprenta Comercial, págs. 89-96.
- CUESTA, R., et al. (1990): *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 180, Barcelona, págs. 87-90.
- CUESTA, R., et al. (1990a): *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 178, Barcelona, págs. 32-34.
- CUESTA, R., (1991): *Studia Pedagogica*, n.º 23, Salamanca, págs. 11-23.
- CUESTA, R., et al. (1993): «Propuesta B», en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (Ed.): *Propuestas de Secuencia. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Madrid, MEC-Escuela Española, págs. 100-181.
- ESTEPA, J. y TRAVE, G. (1994): *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 231, págs. 60-63.

- ESTEPA, J.; TRAVE, G.; WAMBA, A. M. (1995): *Investigación en la Escuela*, n.º 25, Sevilla, págs. 71-78.
- ETXEZARRETA, M. (1994): *Cuatro Semanas y Le Monde Diplomatique*, n.º 18, págs. 10-11.
- GARCÍA, J. E. y PORLAN, R. (1990): *Investigación en la Escuela*, n.º 11, págs. 25-37.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. *et al.* (1991): , *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 194, págs. 34-38.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. y GARCÍA GARCÍA, F. F. (1992): Investigando nuestro mundo, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 209, págs. 10- 13.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (1987): «Qué geografía enseñar en la adolescencia. Reflexiones a partir de una propuesta experimental», *Investigación en la Escuela*, n.º 3, Sevilla, págs. 29-40.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (1988): «Aproximación al estudio geográfico del medio urbano», *Investigación en la Escuela*, n.º 6, Sevilla, págs. 109-110.
- GARCÍA, F. F. y SANTOS, N. (1988): *Sevilla: la expansión urbana en una gran ciudad andaluza. Itinerario geográfico*, Sevilla, Delegación Provincial de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 6 págs. más un plano general de la ciudad y cinco fichas temáticas que nos informan sobre diversos aspectos de la urbe sevillana.
- GARCÍA PÉREZ, F. F., *et al.* (1991): «Aproximación a las concepciones sobre la ciudad a partir del concepto de equipamiento urbano», *Investigación en la Escuela*, n.º 14, págs. 63-86.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (1992): «El medio urbano», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 209, págs. 14-17.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. –Coord.– (1992): *Vivir en la ciudad. Unidad didáctica para el estudio del medio urbano. Materiales de trabajo para el aula (Versión 2º Curso 1992-93)*, Sevilla, Díada Editoras, 88 págs.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. –Coord.– (1992): *Vivir en la ciudad. Unidad didáctica para el estudio del medio urbano. Orientaciones generales para la enseñanza (Versión 2º Curso 1992-93)*. Versión para su difusión por el Instituto Andaluz para la formación y el perfeccionamiento del profesorado, 71 págs.
- GARCÍA, F. F. y MERCHANT, F. J. (1993): «Una revisión de las problemáticas relevantes en el diseño de Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales. Reflexiones desde la perspectiva del Proyecto IRES», en Grupo AULA SETE –Coord.– (1993): *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, págs. 143-182.
- GONZÁLEZ CALVET, J. (1994): en J. ALBARRACÍN, J., *et al.*: *La larga noche neoliberal. Políticas económicas de los ochenta*, Madrid, Icaria-ISE.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1993): La elaboración de unidades didácticas, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 213, págs. 28-34.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1994): en GRUPO ÍNSULA BARATARIA –Coord.– (1994): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*, Madrid, Mare Nostrum, págs. 69-102.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1996): en GRUPO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROYECTO IRES (Coord.): *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. Ponencias del V Seminario de Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*, Sevilla, Ediciones Alfar, págs. 35-58.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto curricular (IRES). Presentación (versión provisional)*, Sevilla, Díada Editoras, 14 págs.

- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991a): *Proyecto curricular (IRES). Versión provisional* (4 vols.), Sevilla, Díada Editoras, 68, 71, 49 y 121 págs.
- HIDALGO, M^a D., et al. (1989): *Diseño Curricular del Área de Ciencias Sociales. Ciclo 12-16*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, 73 págs.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1987): *La REFORMA de las Enseñanzas Medias en Andalucía. Ciencias Sociales*, Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 24 págs.
- KALECKI, M. (1943): «Aspectos políticos del pleno empleo», en *Crítica de la teoría económica*, México, FCE, 1977, págs. 401-409.
- MAINER, J. -Grupo Insula Barataria- (1993): en Grupo AULA SETE -Coord.-: *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, págs. 67-91.
- MARTÍN SECO, J. F. (1993): *¡La economía, estúpidos, la economía! (La política económica del social-liberalismo)*, Madrid, Libertarias-Prodhuñi, 620 págs.
- MERCHÁN, F. J.; GARCÍA, F. F. (1987): *Investigación en la Escuela*, n.º 2, Sevilla, págs. 37-47.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (1988): «¿Qué Historia enseñar?», *Investigación en la Escuela*, n.º 5, Sevilla, págs. 21-27.
- MERCHÁN, F.; GARCÍA, F. F. (1991): «Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la Historia», *Studia Pedagógica*, n.º 23, Salamanca, págs. 43-54.
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA, F. F. (1990): *Proyecto Guadalquivir. Para comprender LA HISTORIA*, Sevilla, Oromana, 63 págs. (Se trata del Libro para el profesor.)
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA, F. F. (1990a): *Proyecto Guadalquivir. Para comprender LA HISTORIA*, Sevilla, Oromana, 204 págs. (Se trata del Libro para el alumno.)
- MERCHÁN, F. J. (1993) (Grupo IRES): «Reflexiones en torno a un caso: Las actividades en el diseño de unidades didácticas», *Aula de Innovación Educativa*, n.º 19, págs. 15-21.
- MERCHÁN, F. J. (1993a): «Propuestas sobre el diseño de unidades didácticas», *Investigación en la Escuela*, n.º 21, Sevilla, págs. 73-89.
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA, F. F. (1994): «Las unidades didácticas de Ciencias Sociales en el proyecto IRES», en Grupo ÍNSULA BARATARIA -Coord.-: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*, Madrid, Mare Nostrum, págs. 103-138.
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA, F. F. (1994a): «El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el Área de Ciencias Sociales», *Signos*, n.º 13, Oviedo, págs. 58-69.
- MERCHÁN, F. J. (1995): «Sobre las sociedades históricas en la Enseñanza Secundaria: la Sociedad Feudal», *Investigación en la Escuela*, n.º 27, Sevilla, págs. 59-68.
- MERCHÁN, F. J. (1996): *La sociedad feudal: protagonistas de un mundo distinto. Orientaciones para la enseñanza. Ponencia presentada al VI Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*, celebrado en Pamplona el mes de septiembre de 1996, 23 págs.
- MERCHÁN, F. J. y VICENTE, A. A. (1996): *La sociedad feudal: protagonistas de un mundo distinto. Guía de las actividades y materiales de trabajo*. Unidad didáctica del Proyecto IRES: *Investigando Nuestro Mundo*, presentada al VI Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria, celebrado en Pamplona el mes de septiembre de 1996, 91 págs.

- PORLAN, R. (1992): *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 209, págs. 8-9.
- PULIDO, A. (1995): *Economía para entender. Una guía de temas económicos de actualidad*, Madrid, Ediciones Pirámide, 453 págs.
- ROCA JUSMET, J. (1994): en ALBARRACÍN, J., et al. (1994): *La larga noche neoliberal. Políticas económicas de los ochenta*, Madrid, Icaria-ISE, págs. 197-222.
- TRAVE, G. y ESTEPA, J. (1996): «La investigación sobre la enseñanza de las nociones económicas: perspectivas desde la didáctica de las Ciencias Sociales», en *VII Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. La investigación* (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 27-29 de marzo de 1996). Organizado por la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2 vols. 181 y ... págs. (las páginas de la comunicación son 29-41.)
- URTEAGA, L. y CAPEL, H. (1982-83): *Revista de Geografía*, vols. XVI-XVII, Barcelona, 1982-83, págs. 113-125. Reeditado en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 153, Barcelona, 1987, págs. 8-15.