

Primeros materiales curriculares de una federación que mira hacia el futuro: a propósito del VI Seminario sobre Desarrollo Curricular

Askleptos*

«(...) se trata de subrayar que los intelectuales socialistas se deben ayudar mutua. No debemos depender de instituciones, por benévolas que sean, sino tener grupos en que se hable de teoría y de historia y en que nos critiquemos mutuamente. El principio de poder hacer y recibir críticas duras es muy importante.»

(E. P. Thompson)

1. MATERIALES DE FED-ICARIA Y FINALIDADES RENOVADORAS: DE (AUTO)CRÍTICAS, GATOS Y LIEBRES

La mera apelación a la «renovación pedagógica» como garantía de la calidad de unos materiales educativos puede resultar engañosa. Tras leerse una afirmación tal podría sospecharse que sus autores han incurrido en la pretenciosidad de suponerse poseedores de algún criterio discriminante que les permita fácil y rotundamente dictaminar sobre la bondad relativa de unos productos didácticos u otros, incluyendo entre los mismos aquellos que *explícitamente* se proponen cambiar las prácticas escolares.

Desde luego, no existen filtros «exactos» de este tipo, entre otros motivos porque nunca son «neutros», con lo cual las conclusiones pueden variar en función de la perspectiva de análisis adoptada. Este reconocimiento elemental no es, sin embargo, ninguna concesión al «todo vale» propio de los excesos relativistas. *Existen elementos que permiten realizar un juicio racional y no sólo valorativo de las diversas propuestas instructivas y, en función de él, establecer diferencias más o menos*

(*) Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, Edificio Interfacultativo, Avda. de los Castros, s/n, E-39005 Santander; ifno. (942) 20 11 69; fax: (942) 20 11 73; correo electrónico: luisal@ccaix3.unican.es. Firman esta colaboración Alberto Luis, Jesús Romero, Fernando Mañero y Alfonso Guijarro

significativas entre ellas. Uno de esos elementos es la consistencia de los planteamientos educativos que están en su base. En este sentido, un aspecto distintivo de las unidades didácticas (UD) que Ires, Ínsula Barataria y Cronos enviaron al VI Seminario sobre desarrollo curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia celebrado en Pamplona/Iruñea durante los días 11-13 del pasado mes de septiembre, es el enorme y riguroso esfuerzo de los autores por **racionalizar coherentemente** los supuestos que guían su producción.

Al señalarse en la presentación de este anuario la peripecia intelectual que han seguido desde 1991 los grupos hoy incluidos en *Fed-Icaria*, no necesitamos poner a los lectores en mayores antecedentes. De todos modos sí conviene indicarles cómo, y de cara a las jornadas que se celebrarían en la capital navarra, **Asklepios** recibió un mandato muy especial: encargarse de la redacción de uno de los artículos incluidos en la sección monográfica de *con-Ciencia Social*, a saber, el dedicado a **glosar críticamente** lo que allá aconteciera.

Nuestra labor podía muy bien entenderse como una especie de *control de calidad interno*, pues estábamos convencidos de que, con respecto a otras propuestas que se hacen ahora mismo en España, **lo que nos unía a todos los asistentes era mucho más fuerte que aquello que nos separaba.** Además, tanto por lo que acabamos de exponer como por la propia filosofía de *Fed-Icaria*, el anuario debía incluir contribuciones que reunieran dos requisitos: rigor y fuerte talante incisivo con respecto a ideas que no se compartan. Finalmente, no debíamos olvidar algo fundamental: **la necesidad de alzar el rasero de la discusión cuando, por las razones que fuera, se hablara de nosotros mismos.**

Estamos convencidos de que es posible la realización de tareas conjuntas aun defendiendo posiciones intelectuales diferentes. La cita de E. P. Thompson con la que encabezamos estas reflexiones no es casual; y, de todos modos, **la camaradería** que existe en *Fed-Icaria* está por encima del contenido de las discusiones a las que, sin duda, darán cabida las páginas que amablemente nos brinda este anuario.

Aunque dentro del marco que hemos esbozado al iniciar este apartado, el contenido de nuestras argumentaciones ha procurado tener en cuenta lo acontecido en Iruñea y los comentarios que se hicieron a cada una de las UD en las «mesas» de trabajo, en las discusiones del plenario y, sobre todo, en los documentos de los diferentes grupos participantes. De todos modos, conviene resaltar dos cosas: la diferente fase en la que se encontraban las tres UD y la diversidad del material aportado.

Respecto a lo primero —si bien con formatos muy distintos, tal y como puede verse en la bibliografía final— Cronos e Ínsula Barataria tenían publicadas las UD; además, y si bien de modo muy embrionario, su trabajo ya había sido utilizado en el aula. Aunque su orientación básica fue anunciada por Merchán (1995, pág. 63) en un artículo aparecido en *Investigación en la Escuela*, el trabajo de Ires circulaba en versión más restringida y no había sido editado a similar nivel al encontrarse «... en fase de experimentación con alumnos de BUP»; idea que, si bien referida al curso 1995-1996, vuelve a repetirse en Merchán (1996, pág. 2).

Con ser esto importante, creemos que lo es aún más el *desigual volumen de documentación escrita sobre cada UD* que fue entregado a los asistentes al Seminario que tuvo lugar en Pamplona. En el caso de Ires, **Asklepios** no ha podido manejar

más que las notas tomadas por sus miembros. Algo más suerte tuvimos con respecto a la «mesa» en la que se discutió la UD presentada por Ínsula Barataria, puesto que sus componentes tuvieron acceso a varios escritos: a) Las reflexiones de J. Mainer sobre las críticas que pueden hacerse a la enseñanza del feudalismo desde el análisis historiográfico, las cuales sirven también de significativo contraluz para entender el discurso del grupo sevillano Ires; b) Consideraciones sobre la legibilidad de textos incluidos en su UD, presentadas por M. Balanzá; c) Y la media docena de folios en los que los profesores y profesoras asturianos que habían empleado el material en el aula expusieron los aspectos más destacados de su experiencia.

Con estos elementos, la tarea llevada a cabo por quienes firman estas líneas no ha sido nada sencilla. De todos modos hemos procurado dos cosas: recoger lo más significativo de todo lo dicho en la capital navarra y, además, hacerlo de una manera que hiciera justicia a los fines perseguidos por *Fed-Icaria*. Es del todo evidente que, en última instancia, no somos los firmantes quienes debemos señalar si hemos cumplido nuestro objetivo. Pese a todo, sí deseamos exponer algo de modo nítido: quien, tras la lectura de esta ponencia, decida hojear los materiales comentados podrá opinar de un modo u otro respecto a nuestras tesis. En todo caso, deseáramos que, como colofón se dijera a sí mismo una cosa: ¡al menos por esta vez no me han dado gato por liebre!

2. «LA SOCIEDAD FEUDAL: PROTAGONISTAS DE UN MUNDO DISTINTO» O LA IRRELEVANCIA DE LOS ASPECTOS MATERIALES DE LA FORMACIÓN

Aunque consideramos innecesario adentrarnos con detalle en la fundamentación teórica del proyecto Ires, nos parece oportuno llamar la atención sobre algunas *hipótesis praxiológicas* que se derivan de ella y que actúan de hecho como referentes fundamentales a la hora de tomar decisiones en el plano del diseño de instrucción. Un breve recordatorio de tales supuestos puede facilitar a *todos* los lectores de este anuario la comprensión de la lógica que rige la UD objeto de comentario.

2.1. Del saber científico al «conocimiento escolar»

Si de sus asideros teóricos —una manera sistémica y compleja de abordar las realidades educativas, así como una particular lectura del constructivismo y de la teoría crítica— se destila algún gran principio didáctico que orienta el desarrollo de sus materiales curriculares, éste no es otro, desde nuestro punto de vista y aun a riesgo de simplificar, que una determinada concepción de lo que es y de cómo debe construirse el **«conocimiento escolar»**, apoyada en la idea de **«investigación»**.

En efecto, un rasgo definitorio de este grupo es su entendimiento de los contenidos de enseñanza como «conocimiento escolar». Con esa expresión se alude al carácter peculiar de los saberes manejados en el medio educativo, generados a partir de la interacción entre el conocimiento científico y el cotidiano u ordinario de los alumnos (y también del profesor), pero diferentes tanto de uno como de otro. En

ese sentido, se concibe como una tensión entre el «qué enseñar deseable» (las metas educativas) y el «qué enseñar real» en un momento determinado; tensión que se intenta resolver proponiendo una formulación gradual y progresiva de los saberes que, partiendo de los esquemas de conocimiento realmente utilizados por los alumnos, guíe a través de sucesivas aproximaciones de complejidad creciente la construcción por parte de aquellos de modelos interpretativos cada vez más rigurosos y potentes de la realidad social. Como puede apreciarse, resulta fácil percibir el ascendente constructivista que tiñe todo el planteamiento, aunque, obviamente, a la hora de definir lo deseable se tendrán en cuenta otras fuentes de decisión, como la epistemológica o la sociológica.

Estas ideas constituyen, en palabras de los miembros del grupo, «la hipótesis general de referencia» para el diseño y desarrollo de su proyecto de trabajo, tanto desde el punto de vista de las líneas maestras de la etapa, ciclos y cursos, como en lo tocante a la articulación interna de los materiales curriculares. Con vistas a la elaboración de propuestas concretas de «conocimiento escolar», tal hipótesis iría adquiriendo cuerpo a través de pasos sucesivos. En primer lugar se definen una serie de **metaconocimientos**, es decir, un conjunto de conceptos, procedimientos y valores de carácter metadisciplinar (del tipo de sistema, unidad/diversidad, causalidad, cambio, tratamiento de información, planteamiento de interrogantes sobre la realidad, etc.). Su virtualidad residiría en que, además de establecer vías de conexión entre todos los saberes de la propuesta, admiten distintos niveles de formulación, con lo cual se convierten en una base idónea para establecer ese gradiente de creciente complejidad mencionado.

En segundo lugar se enuncian unos **grandes núcleos de conocimiento**, que confieren una primera estructura epistemológica a los posibles contenidos para la enseñanza, atendiendo a grandes dimensiones discernibles en la sociedad.

Los dos pasos anteriores acaban confluyendo finalmente en una propuesta de **ámbitos de investigación escolar**, integrados por diversos «objetos de estudio» susceptibles de convertirse en UD. Éstas no sólo han de incluir una trama de contenidos sino también una organización vertical de los niveles de profundidad en que serán tratados.

Por lo que respecta a cómo enseñar, la idea central del grupo es la de **investigación escolar** o, lo que viene a ser sinónimo, el planteamiento de problemas y el trabajo con los mismos a lo largo de la UD. La justificación es que este enfoque se adecua especialmente a las características del proceso de aprendizaje, concebido, como ya se ha dicho, desde coordenadas constructivistas.

En definitiva, la vía de entrada al tópico de enseñanza es la formulación de **problemáticas** que son objeto de «investigación escolar», siendo los sucesivos pasos de ésta los que definen la secuencia de actividades.

Si se recapacita siquiera someramente en lo dicho hasta aquí, se caerá en la cuenta de que el proyecto Ires ofrece un modelo de metodología didáctica, además de especificaciones detalladas acerca de la formulación, organización y secuenciación de los contenidos. En cambio, en lo que atañe a la selección de estos últimos es mucho más indefinido. Como botón de muestra baste recordar que entienden por problemáticas no sólo las socialmente relevantes o sólo las científicamente relevantes o sólo las motivacionalmente relevantes, sino las «didácticamente relevantes desde

el marco del conocimiento escolar», lo que integraría todas las citadas. La amplitud del terreno de juego así demarcado es tal que resulta ambiguo, aunque no hasta el punto de ocultar que la razón de fondo bien pudiera ser –permítasenos este desliz interpretativo a la luz de la producción que conocemos– el amplio grado de posibilitismo del grupo en este asunto.

2.2. «La sociedad feudal: protagonistas de un mundo distinto» como (discutible) propuesta de «conocimiento escolar»

El título de una UD puede actuar a modo de primera tarjeta de presentación para aquellas personas que se acercan a ella. Desde este punto de vista, al leer el que encabeza los materiales que los compañeros del grupo de Ciencias Sociales del Proyecto Ires tuvieron a bien someter a la crítica ajena en el reciente encuentro de Pamplona¹, no hay mayor dificultad en reconocer inmediatamente un tema histórico «clásico» de la enseñanza secundaria, aunque el subtítulo pueda suscitar algún comentario.

La tendencia natural a buscar elementos novedosos en las propuestas de uno de los grupos que transitan por la senda de eso que se suele llamar la renovación pedagógica, empuja a preguntarse por los *«criterios que se han seguido en la selección de este objeto de estudio y por cómo se justifica aquélla»*.

2.2.1. Un tema tradicional contemplado ahora de otro modo

Los comentarios incluidos al respecto en la guía del profesorado que acompaña a los materiales confirman, inicialmente, la impresión de que en esta dimensión concreta seguimos moviéndonos en el *«terreno de la tradición profesional»*. En efecto, se menciona que la enseñanza de la sociedad feudal se adecua a las directrices curriculares oficiales y al pensamiento mayoritario de los profesores de Historia, además de reflejar las formas inerciales de organizar desde el ámbito académico los productos del conocimiento histórico.

Como puede apreciarse, se trata de un discurso en el que prima una suerte de *«racionalidad pragmática y académica»* que no se aparta del «código disciplinar» dominante entre los colegas enseñantes.

Una lectura más atenta, sin embargo, sí pone de manifiesto un *«interés explícito por revisar la pertinencia del tema en el currículo de Secundaria»*. La inercia no es razón (suficiente) –se dice– de no encontrarse argumentos de mayor enjundia que justifiquen su presencia en el aula: «Es decir, se trata de analizar si tal objeto de estudio puede resultar formativo para el desarrollo crítico de los adolescentes y en qué condiciones esa potencialidad formativa puede materializarse»². En esa línea,

¹ La UD en cuestión ha sido pensada para el tercer curso de la E.S.O. y aún está inédita, de forma que el ejemplar manejado en la capital navarra es por ahora de uso interno (Merchán-Vicente, 1996). No obstante, su existencia sí ha sido anunciada públicamente por Merchán (1995). Como «lectores críticos» de la misma en la correspondiente mesa dispuesta en el Seminario pamplonico actuaron personas de los restantes grupos presentes, esto es, Cronos, Ínsula Barataria, Aula Sete, Pagadi y Asklepios.

² Merchán (1996, pág. 7). Mientras no se diga lo contrario, todas las citas textuales se referirán a este escrito, por lo cual nos limitaremos a consignar la página directamente dentro de nuestro discurso.

los autores no dudan en afirmar que, siempre que los contenidos se formulen respetando «una hipótesis más general de progresión de complejidad respecto a la identificación de realidades sociales, así como a su caracterización» (pág. 7), trabajar las sociedades históricas en el aula tiene una virtualidad que va más allá de la impregnación de los alumnos con una especie de barniz cultural.

Por el contrario, su estudio podría servir a una enseñanza crítica y ayudar a su propósito de «contribuir a la emancipación y a la transformación social, facilitando instrumentos intelectuales para ello» (pág. 8), por la vía de poner en contacto a los alumnos con formas distintas de organización colectiva que, además de desarrollar actitudes relativistas, resalte el carácter histórico y no «natural» de una realidad social susceptible, por tanto, de transformación. De igual modo se declara que su análisis puede ofrecer una luz a la hora de considerar problemas de nuestro tiempo. Todo ello demostraría lo útil de su estudio para el presente, siempre que se actúe en consecuencia a la hora de orientar los contenidos en esa dirección.

En conclusión, *el objeto no cambia, pero sí la mirada desde la que al parecer se contempla*. A un lector curioso esta constatación le cierra algunas expectativas pero, desde luego, le abre otras, por lo que no duda un instante en analizar con detenimiento e interés los contenidos concretos de la UD, a fin de comprobar de qué manera se plasma en ellos esa nueva mirada.

2.2.2. *Una formulación, organización y secuencia del objeto de estudio fuertemente marcada desde la fuente psicológica*

La introducción de los materiales para el alumnado anuncia ya que su objeto es averiguar cómo eran y cómo vivían los hombres y mujeres de la Edad Media. Su punto de arranque es precisamente un intento de movilizar las imágenes de los alumnos sobre la sociedad feudal, y en especial sobre sus «protagonistas». Tras una presentación general de algunos rasgos significativos de la Europa del año 1000, en el marco de una sencilla explicación sobre el origen y desarrollo histórico del feudalismo, los contenidos se estructuran como sigue:

- a) Tipos de personas característicos de la sociedad feudal: cómo eran y cómo vivían los señores, clérigos y campesinos.
- b) Indicadores de la desigualdad existente entre tales grupos sociales.
- c) La desigualdad en otras sociedades históricas y en la España democrática actual.
- d) Las opiniones de señores, clérigos y campesinos sobre la desigualdad social.
- e) Los levantamientos campesinos.
- f) Conclusión final sobre los rasgos distintivos de la sociedad feudal.

Al buscar las razones que ofrecen los autores para explicar su proceder, *lo primero que llama la atención es su defensa de una vía de entrada al tema a través de las ideas previas de los alumnos y no necesariamente a través de los elementos que utiliza la historiografía*. Desde su punto de vista, el desarrollo de las potencialidades formativas comentadas «sólo es viable si los contenidos se formulan de manera que puedan formar parte del pensamiento de los/las alumnos/as; de modo que sirvan, efectivamente, para enriquecer su conocimiento» (pág. 9). De ahí su opción por una formulación del objeto de estudio centrada en los rasgos de la socie-

dad feudal supuestamente mejor identificados por los adolescentes: la existencia de tres tipos característicos de personas, señores, clérigos y campesinos. Su enfoque consistiría en partir de ese peldaño y organizar los contenidos a modo de propuesta de investigación sobre alguno de esos rasgos asumibles inicialmente por los alumnos. Y todo ello atentos a secuenciar los contenidos en niveles de complejidad crecientes. Por decirlo con sus propias palabras, «inicialmente se trabaja con la identificación de personas, pasando rápidamente a considerar la existencia de grupos; en un tercer momento se analiza un entramado más complejo entre los grupos y, finalmente, se compara lo específico de estas relaciones con otras sociedades del pasado y actuales. Se pretende seguir con ello una progresión en la que pueden señalarse cuatro momentos: individuos, grupos, sociedad, sociedad histórica.» Quien haya advertido en la presentación general del Proyecto Ires su preocupación por el conocimiento escolar caerá ahora en la cuenta de sus implicaciones para el diseño de instrucción.

En efecto, al menos en lo que al discurso explícito se refiere, puede adivinarse la presencia de la fuente psicológica (del constructivismo) en la organización y secuencia de contenidos, de igual modo que, en nuestra opinión, la tradición pedagógica se deja sentir en la selección de la temática. En cuanto a la teoría crítica se afirma que actuaría tiñendo la orientación de tales contenidos, desde el momento en que se ha considerado conveniente introducir la problemática de la desigualdad social como eje transversal en el desarrollo de la UD, estableciendo a partir de ella las oportunas líneas de comparación con otras sociedades históricas y, entre ellas, la España actual.

2.2.3. *Debilidad analítica y escasa potencialidad educativa: las servidumbres de la orientación hacia el «conocimiento escolar»*

Los participantes en la mesa del Seminario dedicada al análisis de esta UD no tuvieron dificultades en reconocer en la concepción de conocimiento escolar la fuente de las principales virtudes del Proyecto Ires, pero también de algunos problemas profundos. Al menos tal como se ha materializado en estos materiales, de ella se derivan algunas **servidumbres** —valga la palabra en este contexto— que suscitan serias dudas sobre su virtualidad para acercarse a las intenciones educativas más arriba comentadas.

En concreto, sorprende la *gran debilidad de los respaldos historiográficos* manejados en la UD y su nebulosa potencialidad analítica, toda vez que se sobrevuela sin penetrar en el mecanismo que explica el origen y la reproducción de la desigualdad en la sociedad feudal, esto es, la renta señorial o acaparación mediante coacción extraeconómica del excedente de trabajo de la mayoría de la población en beneficio de una minoría definida jurídicamente. Es evidente que una idea de esta enjundia exige una presentación especial y cuidadosa con el fin de hacerla accesible a las capacidades de entendimiento de los alumnos. Ahora bien, sin un acercamiento a ella, por sencillo que sea, la *explicación* de la desigualdad se convierte en una ilusión, y la comparación histórica en un artificio, ya que sin la apelación a las variaciones en las formas de apropiación del excedente apenas queda base para la misma.

El resultado es un tratamiento superficial tanto de la situación pretérita como de la actual, que corre el peligro de no añadir mucho a la experiencia de los alumnos: partir de lo que aquéllos saben es un principio pedagógico muy sensato, pero no lo es menos el que advierte que, una vez colocados en esa tesitura, conviene ayudarles a avanzar. La ubicación de la UD en un momento de la secuencia de progreso predominantemente descriptivo no lo justifica, dado que *es posible plantear vías de entrada elementales y asequibles desde otras coordenadas analíticas más pertinentes para la función social buscada en el conocimiento*. Oportunamente se recordaba en el debate que, siendo cierta la naturaleza diferencial de la dimensión educativa de los saberes, no cabe imaginarse una «didáctica crítica de la Historia impermeable al diálogo con la reflexión teórica desde la historiografía».

La réplica en el sentido de que el propósito primario de la UD no es profundizar en la sociedad feudal ni en la desigualdad social puede resultar chocante, pero ciertamente llama la atención sobre un aspecto importante: *la tendencia del proyecto Ires a formular las metas escolares deseables en términos de apropiación de metaconocimientos en niveles de formulación progresivamente más complejos*. No hay duda de que el desarrollo de los esquemas de causalidad, la consideración de un número cada vez mayor de elementos y de relaciones entre ellos, la percepción de la existencia de rasgos que unen y rasgos que diferencian o la asunción de que el cambio es algo inherente a la realidad social, pongamos por caso, se torna fundamental para propiciar modelos de comprensión más rigurosos y potentes. No obstante, *la potencia analítica de un conocimiento para desvelar la lógica de un sistema social o de una dimensión particular del mismo no depende sólo de la posesión más o menos óptima de esta suerte de conceptos estructurantes o de segundo orden, sino también del objeto sobre el que se proyectan* (no todas las facetas de la realidad tienen el mismo interés desde el punto de vista enunciado), *y de la perspectiva «teórica» con la que se aborda ese objeto*.

Y es que de la visión constructivista que domina en la filosofía de la ciencia y en la psicología del aprendizaje también se desprende lo primordial que resulta preocuparse por el cristal con que se mira, puesto que, como se ha repetido muchas veces, el ojo inocente no ve nada.

Se convendrá en que *el peculiar enfoque de los profesores de Ires en este material concreto debilita las virtudes de vincular un tema (el feudalismo) con un problema (la desigualdad social), y ambos con el presente*. De hecho, se antoja preocupante que la UD apenas pareciera resentirse de optar cualquier profesor por suprimir el capítulo dedicado a la España democrática actual y a la comparación con otras sociedades históricas. No en vano se estructura a partir de las representaciones de los alumnos sobre los protagonistas del mundo feudal y no sobre la desigualdad, y concluye recapitulando sobre algunos rasgos básicos del primero y no sobre la segunda. Es obvio que los resultados que se consigan dependerán muy mucho del profesor en cuyas manos caiga este producto, además de otras circunstancias en las que no vamos a entrar aquí, pero ese grado de discrecionalidad puede actuar más bien en el sentido de menguar su vocación crítica que en el contrario.

2.3. «Constructivismo investigativo» y (funcionalmente) vaga acotación de los problemas

En lo que atañe al cómo enseñar, los materiales del Proyecto Ires, al igual que los de los demás grupos, *suponen un avance altamente reseñable*. Su particular metodología didáctica posibilita, y reclama, la implicación efectiva del discente: alumnos y alumnas encuentran espacios para expresar sus ideas, para interactuar con sus iguales, para protagonizar relaciones de comunicación que ya no son predominantemente unidireccionales, sino multidireccionales... En definitiva, se auspicia otro clima de aula asentado en unas relaciones sociales más democráticas, lo que no deja de tener un enorme interés para una perspectiva crítica de la educación.

La sinceridad de este aplauso no evitó que surgiesen *algunas incertidumbres* acerca de la plasmación de ciertos supuestos programáticos englobables dentro de su «modelo de investigación escolar», como se sabe, referente fundamental para la secuencia de actividades. Por más que se insista en que lo que se concibe por tal equivale a un enfoque basado en el planteamiento de problemas y en el trabajo con los mismos a lo largo de cada UD, la denominación puede parecer excesiva si la problemática de partida es «¿cómo vivían los hombres y mujeres de la Edad Media?», más adelante reformulada en «¿cómo era la sociedad feudal?». De entenderse así lo que sea una problemática, hay motivos para dudar de la eficacia de categorías como esa que no establecen límites, pues se hace difícil imaginar algún tema que no pueda ser enunciado sin mayores esfuerzos adaptativos en un estilo interrogativo de tenor semejante.

Otro tema de discusión plantea en qué medida la secuencia de actividades refleja los pasos predefinidos de la «investigación escolar» y en qué medida los contenidos ejercen cierta tiranía.

Basta echar un vistazo a su enunciado y orden señalados más arriba, teniendo en cuenta que ambos se corresponden con los de las actividades, para suponer que la secuencia de éstas es también temática (¿cabe acaso la posibilidad de que no lo sea al menos en parte?). Más sorprendente resulta el dominio numérico de las actividades del tipo texto-preguntas, en las que éstas últimas están pensadas para facilitar la lectura del primero o elaborar una síntesis. El menor peso relativo de tareas de carácter más analítico limita el alcance «constructivo» de las actividades explícitamente diseñadas con el fin de favorecer la elaboración de conclusiones personales, las recapitulaciones o el intercambio de pareceres.

3. «LA ALDEA SITIADA»: CRITICISMO, ACADEMICISMO Y DEBILIDAD DE LAS CONEXIONES CON EL ESTUDIO DEL PRESENTE

Ya expusimos en la introducción cómo en el encuentro de los miembros de diversos grupos de renovación —Asklepios, Aula Sete, Cronos, Ínsula Barataria, Germania-Garbí, Investigación en la Escuela, Pagadi— celebrado en Pamplona durante el pasado mes de septiembre, se trataba de seguir el camino abierto en un encuentro similar que tuvo lugar en Sevilla hace año y medio (Grupo de Didáctica de las Ciencias

Sociales del Proyecto Ires, 1996), sobre la evaluación de los materiales didácticos elaborados por algunos de dichos colectivos. Y en concreto por tres de ellos: Cronos, Ínsula Barataria e Investigación en la Escuela (más conocido como Ires). Veamos ahora los términos del debate en torno a materiales del proyecto de Ínsula Barataria.

3.1. «La aldea sitiada»: la transmisión de una idea-fuerza con la esperanza de crear conciencia cívica

La discusión sobre esta UD (Grupo Ínsula Barataria, 1995a) contó con la participación de diversos representantes y, además, con la de un conjunto de profesores asturianos que han trabajado con ella en sus aulas.

Se trata de la segunda UD de los materiales curriculares de dicho grupo para 3.º de ESO, que en su conjunto se articulan en torno a la *idea de hegemonía*, es decir, de las relaciones de poder y de dominio o, lo que es igual, de las relaciones políticas a lo largo de la historia³. Si bien *con una modulación en su desarrollo que le haga responder al entramado de **problemas sociales*** (ser hombre, blanco y occidental) y *organizadores de contenidos* (sumisión-insumisión, en este caso concreto).

Dentro de este entramado, «La aldea sitiada» vehicularía por tanto una *idea-fuerza* —idéntica a la de las unidades primera y cuarta del 3.º curso— que es la de sumisión-insumisión, lo que equivale a postular que a lo largo de la historia la desigualdad social es una fuente de conflictos políticos.

Pretende servir para introducir a los alumnos en el conocimiento del feudalismo y más exactamente en las relaciones de poder que existían en ese modo de producción y dominación (de acuerdo con la idea de hegemonía que sirve de hilo conductor al conjunto de los materiales para 3.º de ESO).

Como nos dicen sus autores en las breves líneas de presentación de la misma, «el título de esta unidad refleja los dos aspectos que esencialmente vas a estudiar. Por una parte la caracterización de la sociedad feudal: que responde a una división tripartita: clero, nobleza y campesinado, y que en la práctica se reduce a dos grupos contrapuestos, los que tienen privilegios y los que no los tienen». Por otra parte las relaciones de acoso y dominio de un grupo respecto al otro, que se localizan en el espacio (de ahí el título de la unidad) de las aldeas rurales o, si se prefiere, de las comunidades campesinas. Sin perder de vista que ese enfrentamiento no está exento de tensiones, puesto que en todo tipo de sociedad «aunque sea tan aparentemente cerrada y reglamentada como la que estamos estudiando, es posible la protesta y la disidencia frente al injusto, orden establecido». Para lo cual se analizan diversos ejemplos de rebeldía aldeana, prestándole especial atención a la revuelta de los campesinos alemanes.

³ «En suma —como nos dicen los miembros del Grupo Ínsula Barataria (1995, pág. 9) en su Libro del profesor—, se trata de abordar una reflexión rigurosamente histórica sobre el poder y su legitimación, sobre sus mecanismos de reproducción y perpetuación, sobre la participación y los cauces, sobre las diversas lógicas que han adoptado y adoptan las culturas del poder, y sobre la subsistencia de culturas de resistentes que constituyen o pudieron constituir una amenaza para la pervivencia del *statu quo*, evidenciando la existencia de una conflictividad que es intrínseca al devenir de cualquier colectividad humana.»

En el contexto de un curso dedicado al estudio de las relaciones de poder a lo largo de la Historia —y de forma muy sencilla—, la UD trata de dejar claro al alumnao cómo, entre el final del Imperio romano y la Revolución industrial, Europa vivió del trabajo de los agricultores y agricultoras relativamente estables que no eran propiamente ni esclavos ni asalariados, aunque tampoco eran exactamente propietarios en el sentido actual del término.

Al igual que las restantes, nuestra UD se divide en diversas *actividades*⁴, que a su vez están compuestas por una serie de *tareas*, conformadas por un texto conductor de Ínsula Barataria seguido de una serie de *documentos* que sirven de apoyo a aquél y que culminan con diversos *ejercicios* que se proponen a los alumnos.

3.2. «La aldea sitiada»: ¿una visión maniquea del conflicto social?

Como en el caso de la UD anteriormente comentada, diversas fueron las apreciaciones hechas respecto a ésta. En lo que toca al plano temático, se pudo comentar que *la imagen del conflicto social que vehicula es simplista* en tanto que lo reduce al enfrentamiento entre dos clases, lo que impide ver la ambivalente posición tanto del clero bajo como de la baja nobleza, que no pocas veces se sumaban a las demandas de los campesinos, cuando no las encabezaban.

Y en este mismo sentido se cuestionó que fuese necesario llegar a ofrecer siempre explicaciones generales, que pueden ser excesivamente sencillas, en lugar de insistir más en la idea de complejidad que encierran los procesos sociales. Asunto este que no encontró aquiescencia por parte de quienes piensan que los materiales deben vehicular ciertas ideas generales (por ejemplo, si la Iglesia refuerza o no el orden social feudal...)⁵.

Pese a los diversos reparos puntuales que se hicieron, y en general, las actividades parecieron bien construidas para afianzar las ideas-fuerza de la UD. Aunque todos reconocían que a veces *la apoyatura de los ejercicios propuestos a los alumnos al final de cada tarea resultaba escasa* (no olvidemos que el análisis del mundo feudal, aunque sea desde una perspectiva muy concreta, se agota en 25 páginas que incluyen fotos, textos, diagramas, ejercicios, etc. Material a partir del cual al alumno se le plantean 16 tareas que se desglosan en medio centenar de ejercicios, eso sí, de muy diferente naturaleza).

Lógicamente, no faltaron objeciones específicas sobre múltiples aspectos de la UD: 1) el concepto de fuente histórica que se manejaba; 2) la dificultad de la terminología introducida; 3) la a veces confusa redacción de los textos escritos por Ínsu-

⁴ Son las siguientes: 1) Trabajo sobre fuentes; 2) Cuando el cielo se oscurece, ¿quién decide cómo se organiza la sociedad?; 3) Los tres órdenes de lo imaginario a lo real; 4) La aldea, una comunidad amenazada; 5) Los sitiadores; 6) Cuando Adán cavaba y Eva hilaba, ¿quién era entonces el caballero?; 7) El cerebro y el estómago en el campesino alemán; 8) El mundo al revés; 9. Se juzga a Thomas Munzer.

⁵ Tangencialmente relacionado con los asuntos anteriores —pero en absoluto baladí—, tanto R. López Facal como los profesores asturianos que habían trabajado con la UD en clase señalaron que para desarrollarla era necesario que el o la enseñante tuviese una muy buena formación en el tema del mundo feudal, puesto que a partir de la que se proporciona en los materiales sería imposible desarrollarlos con un mínimo rigor.

la Barataria; 4) lo inapropiado del carácter metafórico que se daba a los títulos tanto de las actividades como de las tareas; 5) la escasa calidad de la cartografía incluida; 6) se destacaron igualmente las deficiencias en la maquetación de los materiales, que algún asistente encontraba muy abigarrados.

Finalmente, también hubo acuerdo en que *la duración* prevista para el desarrollo de la UD *se desborda en la práctica*.

3.3. «La aldea sitiada»: ¿una creación de ciudadanía sin estimular (claramente) la comprensión del presente?

Como ocurre con todos los materiales del grupo Ínsula Barataria, el desarrollo de esta UD no sólo responde a las formulaciones generales del proyecto, es decir, tanto al problema social (ser hombre, blanco y occidental) como a su núcleo organizador (sumisión-insumisión). Ya que, a partir del propio cuadro que nos ofrecen en la Guía para el profesor (Grupo Ínsula Barataria, 1995, pág. 11), lo mismo pudiera haber servido para abordar interrogantes sobre la relación que existe entre su desarrollo del «hilo argumental» (la idea de hegemonía) y los problemas sociales del proyecto.

Por otra parte, se observa en ella el elevado conocimiento de la temática que tienen sus autores y que quedó refrendado en el escrito con el que nos ilustró J. Mainer sobre los estudios del mundo feudal. Con el cual no sólo dio pistas sobre los trabajos en los que han apoyado la construcción de esta UD, sino que vino a sentar también la tesis de que no se debe elaborar materiales curriculares sin un profundo conocimiento de la bibliografía relevante sobre las temáticas que en ellos se tratan. Lo que significa que *dentro de la polémica materialismo-formalismo didáctico sus miembros se decantan por el primero. Mientras que en lo tocante al aprendizaje ponen más atención en el interés que deriva de la materialidad de los asuntos estudiados que en las secuenciaciones psicologizantes*.

Se trata, por tanto, de un buen ejemplo (aunque no el mejor, ciertamente) de lo que sería la UD tipo de corte histórico en el marco del proyecto de Ínsula Barataria, en la que el tratamiento de la temática concreta (el mundo feudal) sigue las líneas que marcan las ideas-fuerza derivadas de su aproximación a la misma desde una determinada plataforma de pensamiento (problemas sociales y núcleos organizadores). Aunque tampoco faltan los pragmáticos «pegotes» académicos, como es el caso de la actividad inicial en torno a las fuentes históricas. No vienen muy a cuento, y menos al principio de la UD, pero tampoco puede decirse que sean inútiles. Aunque los profesores que han aplicado en sus aulas estos materiales insisten en que esa entrada a la UD no resulta nada sugerente para los alumnos a diferencia de lo que ocurre en la mayor parte de los materiales de Ínsula Barataria, en los que el pórtico es un aspecto especialmente cuidado.

No hace falta decir que cabría ampliar las líneas de este comentario a otros aspectos. Así, por ejemplo, a las *diferentes justificaciones del estudio del ayer* que esgrimen los miembros de Ínsula Barataria, *muy discutibles cuando se trata de favorecer la comprensión de lo que acaece en nuestro mundo. Y no ya porque sus UD sobre el pasado carezcan de funcionalidad en ese terreno, sino porque no pensamos que aquélla sea tan grande como parecen creer los miembros del grupo castellano-aragonés*.

En cualquier caso, parece claro que las disecciones del pasado realizadas por el grupo Ínsula Barataria se alejan de las tibias –por eclécticas– posiciones historiográficas que caracterizan a otros proyectos renovadores.

Por otra parte, *al darle más importancia a los aspectos materiales de la formación* (hechos, conceptos y sobre todo ideas-fuerza) *que a los formales* (desarrollar capacidades cognitivas de alto nivel de abstracción), *sus componentes se decantan muy claramente por construir unas UD que, sin renunciar a los artificios didácticos* –a veces muy logrados, como es el caso de numerosas actividades introductorias–, *sigan como hilo conductor la disección de la temática abordada desde la perspectiva que marcan las problemáticas sociales y, sobre todo, los núcleos organizadores de los contenidos*. Lo que da lugar a materiales gnoseológicamente densos, que, desde otras perspectivas son criticados por no tener suficientemente en cuenta la lógica constructiva que seguiría todo proceso de aprendizaje.

4. «BARRERAS FÍSICAS, FRONTERAS HUMANAS»: UNA HERRAMIENTA PARA SERVIR A DIOS Y AL DIABLO

Como ya se ha dicho, la aproximación a cualquier UD ha de contemplar tanto la posición que ocupa en la propuesta de referencia como la filosofía educativa que ha presidido su configuración; siendo justamente ésta una de las ideas más importantes que expusieron sus autores en el Seminario de referencia⁶ al presentar la UD objeto de nuestro interés (Grupo Cronos, 1995a).

4.1. «Barreras físicas, fronteras humanas» como propuesta coherente en el conjunto de un proyecto educativo

Dejando de lado cuestiones referidas a la peculiaridad de una aportación que encabezaba la relación de UD para el Segundo Ciclo de la ESO, el grueso de su intervención se centró en poner de relieve los rasgos básicos de su modelo didáctico –entendido a modo de teoría intermedia– y su trascendencia en lo relacionado con la producción de materiales curriculares y con el conjunto del diseño, recordando cómo desde la lógica de este último no puede aprehenderse *la totalidad* de lo que acontece en el aula.

Pese a que los fundamentos básicos están debidamente expuestos en una guía (Grupo Cronos, 1995) que usaremos siempre a la hora de citar, parece conveniente recordar que dentro del mismo se incluyen reflexiones relativas a tres aspectos que están en la base de la elaboración de sus UD: *a)* la necesidad tener presente unos *principios-guía* que «...concilian pensamiento pedagógico y práctica profesional y no suponen un «método» de validez incuestionable» (pág. 29); *b)* la reflexión conjunta sobre las decisiones que se toman en torno a los objetivos, los con-

⁶ Concretamente en la denominada «mesa 1». En ella –al nivel de lectores cualificados y/o experimentadores de la UD– participaron compañeros de los tres grupos citados, valencianos, navarros y montañeses.

tenidos y las actividades, inspirándose en pautas rozadianas; c) la estructuración interna de la UD siguiendo *fases* que van desde el planteamiento de un problema a su recapitulación, pasando evidentemente por la obtención y el análisis de nuevas informaciones sobre el asunto del que se trate. Estas fases soldarían muy diversas *actividades-tipo* ya presentadas con cierto detalle en el seminario de Huesca de 1993 y «... en las que se ejercitan formas variadas de aprendizaje, ligadas a objetivos didácticos y contenidos concretos» (pág. 29). La lógica de la presentación de sus materiales sigue la secuencia «presente-pasado/presente-presente/futuro», partiendo de la experiencia primaria (y subjetiva) de los alumnos que se va ampliando progresivamente mediante procesos enseñanza-aprendizaje que provocan las correspondientes reconstrucciones del conocimiento en los discentes.

Al igual que los anteriores, el Grupo Cronos se sitúa dentro de corrientes socio-críticas cuya finalidad educativa básica se encamina hacia la ilustración racional de las conciencias estudiantiles, debido a lo cual todo lo relacionado con la selección de los contenidos tiene en su propuesta una importancia fundamental.

Como primera fuente o criterio genérico a este respecto que permita avanzar en tal dirección, los autores han utilizado los *problemas sociales* (y no la estructura interna de las disciplinas científicas), manejándose a este respecto cuatro conjuntos de problemas ya incluidos en la contribución firmada por A. Guijarro. Desde formulaciones genéricas como las señaladas, era necesario buscar artificios que permitieran la conversión de tales problemas en contenidos para la enseñanza, usándose para ello dos *organizadores* —las tareas-facetas y las nociones sociales básicas— que doble valor analítico y pedagógico» (pág. 18). Posteriores especificaciones de los contenidos se suministran en los correspondientes *mapas* de cada faceta, ocho *grandes temas* y 16 UD en las que los contenidos —en este caso los del Segundo Ciclo— se secuencian usando media docena de principios expuestos en la página 26 de nuestra obra de referencia.

Una vez abierto el libro de la UD de referencia, el lector puede comprobar cómo su estructura —convenientemente explicada en las páginas 35-38 de la *Guía del profesor*— sigue con fidelidad los principios básicos del Grupo Cronos en lo que a la elaboración de materiales se refiere: se abordan en ella dos conjuntos de problemas relacionados con las tareas básicas de *habitar*—sobre todo— y *tener normas* en el marco de la dominante que proporcionan *nociones sociales* como las de *unidad* y *diversidad*. Los *mapas de contenido* referidos a las dos facetas mencionadas suministran su nivel más genérico de especificación para todo el Segundo Ciclo de la ESO.

A continuación (véase la tabla incluida en la pág. 27) el *Gran Tema* «Pueblos, culturas y estados del mundo» precisa el grado de concreción de unos contenidos que se desarrollarán a lo largo de tres UD. Precisamente, el proyecto de Cronos comienza con la que nos ocupa y sus contenidos (pág. 37) se desglosan internamente en siete núcleos temáticos, vehiculados —al igual que sus correspondientes objetivos didácticos— por una secuencia por todos conocida que discurre a lo largo de cuatro grandes *fases*: a) Planteamiento del problema («Fronteras, territorios y conflictos»; b) Obtención de nueva información («Conjuntos espaciales: pasado y presente de pueblos y culturas del mundo»; c) Estudio de casos («Conflictos de nuestro siglo»); d) Recapitulación («Guerra a la guerra»). Todo esto se desglosará a lo largo de la UD en muy diversas *actividades-tipo*.

4.2. «Barreras físicas, fronteras humanas»: Una unidad poliédrica a la que se le dirigieron diversas miradas

Con la reunión celebrada en la capital navarra el pasado mes de septiembre se pretendía cambiar impresiones sobre los materiales elaborados por diversos grupos que forman parte de *Fed-Icaria*, tomando como punto de referencia una UD elegida en función de criterios que no viene al caso comentar aquí. Combinando la labor hecha en las mesas y en las discusiones del plenario esperábamos obtener ideas matizadas sobre aspectos positivos e insuficiencias detectadas por compañeros que habían manejado la UD en contextos tan diversos como los de lectores y experimentadores.

Las metas planteadas tenían ciertamente su complejidad, puesto que debíamos criticar una UD aislada de todo el proyecto que le otorgaba sentido; y, además, había que pronunciarse sobre un material del que, todavía, se desconocían sus virtualidades prácticas. En similar dirección nos prevenían los componentes de Ínsula Barataria cuando, al presentar los resultados de su análisis, ponían de relieve en la correspondiente mesa cómo sus reflexiones habían sido hilvanadas por personas que desconocían el funcionamiento en la práctica de la UD. Y, en fin, en esta misma dirección fueron las aportaciones de Ires hechas con la explícita voluntad de ponerse «...intelectualmente en la perspectiva de otro proyecto».

4.2.1. ¿Una unidad en la que se prima la enseñanza sobre el aprendizaje?

Justamente por ello —y de cara a facilitar esta lectura— creemos que a la UD elaborada por el Grupo Cronos se le hicieron comentarios que apuntaban en una doble dirección: *a)* su avance con respecto a formulaciones tradicionales; *b)* sus insuficiencias como resultado de la perspectiva genérica adoptada por sus redactores, no tanto en lo relativo a esta UD como en lo que se refiere al conjunto del proyecto.

Aunque dada la naturaleza de este anuario interesa resaltar ante los lectores lo segundo, no sería justo omitir que todas las intervenciones reconocieron la coherencia de la UD con el resto de la alternativa, la importancia del problema elegido para ser desarrollado en clase, y el interés del uso alternativo que se hace dentro de ella de los contenidos que forman parte de unas disciplinas usadas desde una lectura formativa muy distinta a la que estamos habituados.

Cualquier persona que haya seguido la evolución de los encuentros a los que han asistido con regularidad los componentes de colectivos que hoy forman parte de *Fed-Icaria* conoce de sobra la diversidad de posturas que se han desarrollado en torno a la producción de materiales curriculares, si bien ello se ha hecho reconociendo igualmente un similar punto de partida. Por ello no extraña en absoluto que, tanto en la mesa como en el plenario, la lectura de la UD confeccionada por Cronos originara un animado debate.

Una idea de los contrapuestos puntos de vista que acerca de esta UD se manifestaron la resumía el profesor que «...consideraba el cuaderno del alumno como un buen libro del profesor», constatando que en su elaboración la di-

mención de la enseñanza prevalecía en gran medida sobre otra muy importante: la del aprendizaje. Lo dicho se argumentó a partir de la atención que se había prestado al discurso del docente y el escaso interés mostrado en la articulación interna de la UD por todos los factores que explican las dificultades que tienen alumnos y alumnas en la asimilación de lo que se les expone. Junto a ello —de modo complementario, y en buena medida como consecuencia de lo ya dicho— se resaltaba lo magro de las indicaciones relativas al diseño de instrucción, especialmente en lo relacionado con la secuencia de los contenidos —en su mayoría del ámbito cognoscitivo— que se proponen en dicha UD. La problemática que plantea la enseñanza de unos contenidos considerados científicamente significativos, y la «ausencia de un «instrumento epistemológico» que ayude —quiera de modo hipotético— en la organización de los contenidos, son entendidas como dificultades y carencias que se relacionan genéricamente con la lógica interna del modelo usado por Cronos en la elaboración de su proyecto curricular.

Dirigiendo la mirada hacia el uso que se hace en la UD de los objetivos, los contenidos y las actividades, se ponen de manifiesto varias cosas: respecto a lo primero, se constata el poco partido que se había sacado a los mismos y la excesiva primacía otorgada a los de carácter conceptual en detrimento de los procedimentales y actitudinales, considerando que el tratamiento de estos últimos debería tener mayor especificidad y no ir a remolque de los de naturaleza conceptual. Las deficiencias notadas en el segundo de los ámbitos citados tendrían como raíz el haber pensado los contenidos desde la lógica del discurso del enseñante, dejando de lado la graduación de su complejidad y heterogeneidad desde la perspectiva de las dificultades que plantea su aprendizaje a los alumnos. Por si fuera poco, los contenidos estarían muy desigualmente repartidos a lo largo de las cuatro grandes fases secuenciadoras, concentrándose con fuerza en la segunda y tercera; además, no existen tampoco orientaciones claras en lo que a su gradación se refiere. A partir de lo expuesto no extraña en absoluto que algunos intervinientes en el debate teman que la estrategia de enseñanza que de hecho vaya a emplearse sea el tradicional «discurso expositivo del profesor», al primarse de modo claro su lógica con respecto a la del estudiante.

Metodológicamente, se señalaron también los inconvenientes de una secuencia lineal de las actividades en la que se detecta una abrumadora primacía del qué sobre el cómo.

4.2.2. *¿Una unidad deslavazada ideológicamente?*

Una vez analizada con detalle la UD por colegas de dilatada experiencia, llama poderosamente la atención que señalen como conclusión básica los problemas que tuvieron para, a partir de su lectura, delimitar el sentido formativo de la misma y el papel que desempeña en el conjunto del proyecto. A pesar de que la dificultad de responder a interrogantes sobre la dirección y el punto de partida de la UD se relaciona en un primer momento con una maquetación que resalta los materiales «...muy por encima de los epígrafes de las actividades», creemos que el nu-

do gordiano del asunto radica en el hecho de que los realizadores de la UD han trasladado a su diseño un principio rector de todo su proyecto curricular: suministrar orientaciones muy abiertas a la hora de proponer articulaciones entre los objetivos, los contenidos y las actividades diseñadas para la consecución de finalidades educativas.

Pese a que el producto presentado por Cronos tiene como usuarios a los alumnos, algunos piensan que la estructura interna de la UD se ha articulado en torno a la presentación de un conjunto de materiales —muchos de ellos fuentes secundarias sin elaboración posterior— que deben ser reconstruidos por los docentes con la finalidad de que provoquen en los alumnos aprendizajes formativos; y ello a pesar de que no han recibido indicaciones suficientes para la realización de tal labor: ni genéricamente ni en lo referido a la conexión existente entre las actividades propuestas, los contenidos a impartir y los valores perseguidos.

Las tesis expuestas se defendieron tomando como punto de partida varios materiales de trabajo en los que se resaltó lo siguiente: la inclusión de temáticas por razones mucho más administrativas que internas; la yuxtaposición meramente lineal de los materiales, sin que se expongan las correspondientes orientaciones que les darían sentido; la presentación acrítica de indicadores socioeconómicos; el relegamiento de (casi) todo lo relacionado con la problemática de género, a pesar de que en la geografía se han realizado ya contribuciones importantes que permitirían su tratamiento a muy diferentes escalas —desde los usos privados y públicos del espacio hasta tipologías clasificatorias a escala nacional y/o mundial— y la excesiva modulación de la UD en clave del organizador «diversidad» en detrimento del de «unidad».

Es cierto que la ausencia de dirigismo de la que ha hecho gala el Grupo Cronos en la elaboración de esta UD concede al profesorado un gran margen de autonomía en el desarrollo de su labor, pero —se ha señalado— no lo es menos que también podría originar «...unas clases muy poco críticas, muy levemente ideologizadas y la aplicación de la unidad no decantarse precisamente en “direcciones coloreadas” (verde, rojo, blanco y violeta), como se porpone en el proyecto».

Lo indicado hasta el momento es de interés a la hora de entender las apostillas hechas en torno a unas actividades y tareas que «...resultan bien programadas y secuenciadas»; lo cual no es óbice para que se expongan algunas de las dificultades —«...la mayoría de pequeño porte...»— y, sobre todo, se suministren ideas encaminadas a sesgarlas desde una orientación más crítica. Como ya se ha expuesto, la valoración global de este apartado es positiva, si bien no dejan de incluirse comentarios puntuales sobre las ocho actividades que no podemos reproducir aquí; en unos casos, son genéricos para mejorarlas; en otros —la n.º 3 referida a la elaboración de un atlas sobre la diversidad del mundo actual— se lamenta la falta de algún indicador cualitativo, enfatizándose también en el carácter incompleto de esos conjuntos de diversidad del mundo actual, al no existir referencias a cuestiones tales como la democracia, el respeto a los derechos humanos, el trabajo de los niños o la situación de la mujer, cuestión esta última sobre la que también debiera haberse trabajado cuando de construyó la trabazón de fondo que hila los materiales históricos haciendo referencias «...a la construcción del género y al desarrollo del patriarcado,

tan significativos como la construcción de las clases sociales y el estado (a las que se hace mención) para definir nuevas barreras y fronteras (entre lo público y lo privado, dentro de cada sociedad, de los hogares...).

En los cuatro apartados que se ofrecieron a modo de conclusiones se sintetizaron las críticas apuntando: *a)* temas que no se abordaron o que fueron insuficientemente tratados –movimientos migratorios, la igualdad de los humanos, la falta de énfasis en el imperialismo, etc.; *b)* cuestiones sobredimensionadas por razones fundamentalmente burocráticas –como la historia de la humanidad– o analizadas desde un punto de vista formalista –el caso de la ONU, por ejemplo–; *c)* recursos y materiales, por lo general malamente reproducidos, y *d)* lo relacionado con la conexión de las actividades y tareas con la concepción del aprendizaje.

Respecto a esto último, los miembros de Ínsula Barataria defienden que en la UD parece predominar «...un modelo de aprendizaje por descubrimiento guiado...» en el que, mediante las pautas que se proporcionan, los alumnos debieran llegar a los saberes relevantes tomando como punto de partida los contenidos seleccionados.

La poca elaboración de las preguntas incluidas en las tareas –es decir, su alto grado de apertura– pudiera provocar dos cosas: la falta de un hilo conductor para la alumna o el alumno y la desorientación de todos los docentes no familiarizados con los autores de la UD; y ello a pesar de que era opinión general que el diseño de las tareas se había realizado pensando mucho más en estos últimos que en los primeros.

4.2.3. *¿Una unidad cuya estructuración interna deja a los profesores huérfanos de un discurso disciplinar?*

Con toda seguridad, lectores y lectoras habrán comprobado cómo –de modo más sistemático en el caso de Cronos– **Asklepios** se ha podido beneficiar a la hora de redactar estas líneas de la existencia de unos documentos de trabajo que le fueron remitidos tras las jornadas; evidentemente, ha hecho de ellos el uso que ha creído oportuno a la hora de articular un discurso global que refleje lo discutido en Pamplona. Igualmente, quienes nos hayan leído han visto que desde diferentes posiciones de partida se ha coincidido en la exposición de determinadas insuficiencias, si bien existen igualmente énfasis propios y, sobre todo, propuestas de mejora que apuntan orientaciones diversas.

Si dejamos de lado las dos precisiones introductorias que se hacen a modo de limitaciones que han sido ya avanzadas con anterioridad, el material seleccionado pareció coherente a otro grupo de docentes; lo cual no evitó que pusieran de relieve determinadas insuficiencias. En primer lugar –si bien referido a la macrofase B, «Obtención de nueva información»– los contenidos seleccionados parecen excesivos, como si el prestar atención a los aspectos prescriptivos del Decreto de Mínimos –que exigen ciertas inclusiones– hubiera hecho olvidar a los redactores de la UD «...la complejidad de los problemas que en ellos se tocan...»; estrategia que –enfataron– «hace dudar de su tratamiento en profundidad». Continuando con la secuencia, si bien ahora en la fase anterior dedicada al «Planteamiento del problema», se avanzaron dos reparos que tienen su interés: *a)* desde el punto de vista ideológico se detecta en el planteamiento de fondo que hace Cronos «...un

claro planteamiento antinacionalista...»; b) además, se criticó la presentación meramente descriptiva de conceptos potencialmente conflictivos como los de estado, nación, país, argumentándose que los problemas que pudieran esconderse tras ellos solamente se evidenciarían en el caso de que se manejasen a la hora de abordar conflictos concretos. Actividades y materiales existen en abundancia; muchos de ellos son de naturaleza compleja y exigen un gran esfuerzo adicional al docente en lo relacionado con la búsqueda de su correspondiente lógica. Las --variadas y a veces reiterativas-- actividades hubieran necesitado ir acompañadas de pautas concretas. En ocasiones se pide al estudiante que «emita opiniones, sin previamente haberle dado la posibilidad de formarlas razonadamente», pareciendo como si el aprendizaje --fuertemente sesgado hacia descubrimiento-- se redujera a «...un mero activismo didáctico».

A la vista del culturalismo ya señalado, no extraña nada que consideren que la realización de todas las actividades exija bastante más tiempo que el previsto; problema que se agrava si se tiene presente la inexistencia de pautas que permitan a todo docente --y no solamente a «...los que conocen a fondo el Proyecto Cronos y creen en su filosofía...» -- saber con mayor precisión qué metas se persiguen en cada momento. Finalmente se defiende con vehemencia la necesidad de que en posteriores versiones se incluya en la UD un discurso explícito escrito evitando así lo que ahora acontece: «El discurso real es el derivado de la articulación de los materiales, de la sugerencia de actividades, del planteamiento de problemas. No hay, apenas, otro discurso reconocible. La pérdida o la renuncia al discurso disciplinar, en el cual nos movemos con soltura, nos deja, al parecer, huérfanos e incapaces de articular un discurso alternativo.» Justamente en torno a esta cuestión vital --es decir, el relleno de tal laguna-- deberíamos trabajar *todos* los grupos en los futuros materiales que se elaboren.

4.3. «Barreras físicas, fronteras humanas»: Una experimentación (todavía) en sus inicios

Cualquier enseñante que haya participado en proyectos encaminados hacia la mejora de su práctica profesional implicándose en la producción de materiales en la línea seguida por los grupos aquí citados ha aprendido muchísimas cosas, destacando entre ellas la dificultad de comprobar hasta qué punto funciona algo --es decir, la correspondiente UD-- de modo similar al concebido por sus realizadores; y esto sigue teniendo total validez a pesar de que en el proceso de producción hayan colaborado personas con enorme experiencia teórico-práctica. Además, las cosas siempre se complican de modo muy superior a lo planificado y esto repercute en atrasos que afectan de modo especial a la fase evaluadora.

Sintetizando enormemente la información recibida en Pamplona, las conclusiones a las que llegaron los profesores que participaron en la experiencia coinciden parcialmente con algunas de las ya expuestas por los diversos lectores. Como primer reparo se indicó que la UD era muy larga y compleja, viéndose a lo largo de la experimentación la necesidad de separar de las actividades las preguntas que se plantean, algo que puede llevarse sin duda a cabo ya que estas últimas no tienen

carácter prescriptivo⁷. Junto a ello se vio la necesidad de introducir la dimensión auto-evaluativa, pautando también de modo más complejo el cuaderno estudiantil de manera que pueda incluir con mayor claridad las propias notas que construye el alumno, el vocabulario que maneje, hojas de evaluación con las preguntas corregidas, etc. Finalmente, se puso de relieve el menor distanciamiento con respecto a la UD de alumnos que denotan interés por el conjunto de problemas abordados en la misma.

Desde la perspectiva de sus destinatarios, las opiniones expresadas defendieron la potencialidad del material para aprender a investigar y compartir opiniones; para analizar con un buen método causas y consecuencias respecto a diversos problemas; para entender que existen modos de enseñar y aprender en los que se tienen en cuenta sus puntos de vista; y para captar las importantes conexiones que existen entre fenómenos lejanos y sus comportamientos cotidianos. Como dificultad básica se resaltó la gran cantidad de trabajo que conlleva adentrarse en la unidad; algo que —al menos para la mayoría— se agravó debido la articulación en torno a unos materiales cuya secuencia puede resultar confusa.

5. A MODO DE EPÍLOGO: EL PLACER DE LA ILUSIÓN O EL CELO DE LA RAZÓN

A estas alturas, la persona que tiene este anuario en sus manos bien pudiera haber llegado a esta singular conclusión: los miembros de la asociación *Fed-Icaria* demuestran una morbosa inclinación a la mutua flagelación. De hecho, el inicial aviso para navegantes ya advertía que los nutrientes de este artículo proceden directamente de las discusiones que animaron el encuentro celebrado en septiembre de 1996 en Pamplona. Cierto es que el filtrado último ha sido responsabilidad exclusiva de **Asklepios**, llamado a actuar como portavoz de los abogados del diablo, cuando lo sencillo hubiera sido limitarse a alabar —y a fe que hay infinidad de motivos para ello— lo mucho de bueno que tienen unos materiales que se definen con toda justicia como alternativos.

¿Por qué, entonces, un escrito como éste? No es sencillo responder tal pregunta sin apelar a la historia en común de los grupos que integran la federación responsable de esta publicación, embarcados estos últimos años, como se sabe, en la elaboración y/o aplicación de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria en distintos lugares de España. El rasgo que merece destacarse ahora es su apuesta, a todas luces exitosa, por convertir en sana tradición el encuentro periódico para presentar a la consideración y al juicio ajenos la racionalidad del trabajo propio. En efecto, Pamplona 1996 era la sexta etapa de una ruta que se inició en Salamanca en 1991, con sucesivas paradas en Santiago de Compostela, Huesca, Santander y Sevilla. En todas ellas la máxima de fondo ha tenido mucho que ver con

⁷ Según se desprende de unas fotocopias que nos fueron entregadas en Pamplona, los criterios de calificación responden al rendimiento de los alumnos respecto a tres grandes campos de objetivos/contenidos: 1) Dominio de conceptos, hechos e información; 2) Aplicación de conceptos y desarrollo de procedimientos asociados; 3) Comprensión y expresión verbal y gráfica. Todo ello, claro está, en relación con los correspondientes núcleos temáticos de la UD.

la cita de E. P. Thompson que encabeza estos comentarios: definir espacios de ayuda mutua e intercambio pero también de discusión y de debate; ámbitos, en definitiva, para aprender de la confrontación de ideas que, al menos, obliga a precisar, afinar y depurar las posiciones defendidas por cada uno. Dado el compromiso común con lo que se suele conocer de manera genérica como perspectiva educativa crítica, era ineludible dar cancha precisamente a la razón que reclama el mismo epíteto, esto es, a la razón que se examina y, por tanto, se critica a sí misma, a sus supuestos.

El resultado ha sido una dinámica ciertamente insólita en el panorama de la investigación didáctica de nuestro país, impensable en otras arenas más propensas a la salvaguarda de preciados territorios personales. Entre nosotros se coincidió desde un primer momento en que los dos pilares básicos e imprescindibles en los que habría de descansar la validación de los respectivos proyectos curriculares deberían ser, de un lado, el análisis riguroso de la consistencia de los argumentos esgrimidos y el de la congruencia entre tales principios y los materiales elaborados para el aula, y, de otro, la evaluación de los mismos a la luz de sus consecuencias prácticas. De este modo, se han sometido a revisión los posicionamientos particulares de cada grupo en torno a la necesidad compartida de construir una plataforma de pensamiento teórica y axiológica, que explicitase los valores perseguidos e iluminase, fundamentándolas con rigor, las propuestas subsiguientes; sus criterios de selección, organización y secuencia de contenidos; las pautas rectoras del diseño de instrucción de las unidades producidas; la coherencia de éstas a la luz del respectivo modelo didáctico, así como los planteamientos adoptados con vistas a su evaluación.

En todos esos momentos se han detectado puntos de convergencia esenciales (he aquí, junto a los estrechos lazos de amistad, el pegamento de *Fed-Icaria*), pero también divergencias significativas que han acabado plasmándose en los productos del proceso intelectual emprendido, es decir, en las unidades didácticas. Así se pudo comprobar en Pamplona, y así se desprende de las páginas anteriores. A nadie se le escapa que las críticas de mayor calado, de las que nos hacemos eco aquí, dejan traslucir aspectos que sus formuladores consideran relevantes y que no ven materializados.

Es más, para quienes hemos formado parte de estos seminarios itinerantes resulta obvio que algunas de las principales discrepancias vienen determinadas por el distinto papel que se atribuye a las llamadas fuentes del *curriculum* en el posicionamiento teórico de cada proyecto. Pensemos en la superioridad jerárquica que Cronos e Ínsula Barataria (al igual que Asklepios, aunque cada uno con sus matices) conceden a los componentes sociohistóricos y gnoseológicos frente a los psicopedagógicos, que alcanzan, sin embargo, un escalafón más alto en el grupo Ires. Desde este punto de vista, no resulta muy complicado entender los rasgos distintivos de sus materiales así como las valoraciones que han merecido.

No es de extrañar, por ejemplo, que los miembros de Ínsula Barataria estructuran sus materiales más en torno al hilo conductor que exige la disección de la temática elegida, abordada siempre desde la perspectiva de la plataforma de pensamiento que les inspira, que a criterios de corte psicologista. Aunque su presentación y tratamiento didáctico llega a estar muy logrado, si de reconocer énfasis o prioridades se trata, las suyas son las ideas-fuerza que procuran vehicular a través de su

UD. Ello les asegura una relación coherente entre objetivos, contenidos y actividades, encaminada en una dirección perfectamente nítida..., y las críticas de quienes ven en esta estrategia una primacía de la enseñanza sobre el aprendizaje, esto es, del discurso del profesor sobre los principios de progresión que al parecer seguiría la construcción de saberes por parte de alumnos y alumnas, lo cual podría acarrear problemas de comprensión.

Si ante la demasiado frecuente fisura que distancia las loables metas educativas anunciadas como faro de la enseñanza de las Ciencias Sociales y los contenidos concretos que se tratan, el colectivo castellano-aragonés ha optado por insistir, *en primera instancia*, en la relevancia epistemológica y social de los saberes que se seleccionen, los compañeros y compañeras del proyecto Ires han buscado la manera de evitar esa desvinculación en la concepción del «conocimiento escolar», especialmente atenta a las exigencias de la lógica y la progresión del aprendizaje. Recuérdese que no estamos ante planteamientos que puedan caracterizarse de forma dual, sino ante diferencias de énfasis. No obstante, es posible explicar de este modo su preocupación por partir de las ideas de los discentes y por mediatizar su acceso al conocimiento a través de su formulación en sucesivos niveles de complejidad. En este caso, la llamada de atención recibida, a la vista de la UD presentada, lógicamente tiene otro sesgo, que apunta al peligro de dedicar una mayor atención a los peldaños de la escalera que al piso de que parte y al que trata de conducir. Es decir, el riesgo de que se diluyan parcialmente dos importantes cuestiones: sobre qué aspectos de la realidad social, actual o histórica, interesa movilizar representaciones tácitas de los alumnos, y cuál es la potencia analítica de las ideas que se intenta transmitir, entendiéndose aquí por potencia no tanto la complejidad como la significatividad de las dimensiones en las que nos adentramos para desvelar una determinada dinámica social.

Por lo que atañe a Cronos, su postura ante este indisoluble binomio que forman la enseñanza y el aprendizaje es la misma que la mantenida por Ínsula Barataria, y, por tanto, iguales son las críticas a que se han hecho acreedores en esa parcela. La unidad examinada denota, sin embargo, algún rasgo peculiar que exige una apostilla añadida. El principal alude a la acción combinada de cierta yuxtaposición de objetos de estudio, debida por lo que parece a un pragmatismo condescendiente con las múltiples exigencias de los contenidos mínimos ministeriales, y un menor nivel de concreción en la estructura discursiva que –siquiera implícitamente– hilvana los materiales a disposición del alumno, motivada seguramente por la ausencia de dirigismo de que ha hecho gala un grupo muy atento a plantearse los límites de lo posible en lo que a la aceptación de innovaciones por los colegas de profesión se refiere.

El resultado percibido es una lógica instructiva un tanto difusa, que puede hacer más difícil adquirir una idea clara de las metas educativas que guían cada momento de su desarrollo, así como dejar abierto el camino a clases bastante menos críticas que las que se pretende auspiciar. Esta mayor indefinición o dispersión de las ideas-fuerza articulantes permite dar sentido a exégesis aparentemente contrapuestas: por un lado se creyó ver el predominio de un modelo de aprendizaje por descubrimiento guiado; y por otro el temor de que la estrategia de enseñanza que adopte cualquier docente no vinculado al proyecto sea el tradicional discurso expositivo por su parte.

Problemas relacionados con la fuente psicológica estuvieron también presentes al abordar las respectivas secuencias de actividades. Desde Ires se señaló que no se tenía suficientemente en cuenta la lógica del aprendizaje, en tanto que la réplica fue ubicar tal lógica en el terreno de lo «borroso», toda vez que al margen de lo mencionado sobre la formulación de los contenidos, en la naturaleza de las actividades que vertebran el material presentado por el colectivo andaluz no se acabó de vislumbrar muy bien lo que pueda ser esa vía cualitativamente diferente de propiciar la implicación activa de los discentes en la construcción de significados, más allá de la que ensayan Cronos y Barataria.

Tras la exposición anterior quizás a alguien le resulte sorprendente que nuestra intención al cerrar el artículo sea defender las grandes virtudes de los materiales elaborados por estos tres grupos. En nuestra opinión reúnen méritos más que suficientes para situarse con todos los honores entre los mejores productos educativos al alcance de los docentes españoles que imparten la ESO. Los avales de una afirmación semejante son numerosos: la notable calidad de su fundamentación teórica, su no cosificación de las disciplinas en aras de una lectura formativa de las mismas al servicio de intenciones educativas de inspiración crítica, la dinámica de enseñanza-aprendizaje y el clima relacional de aula que promueven, su inclusión, en fin, en proyectos curriculares concebidos como plataformas desde las que generar programas de investigación didáctica, evaluación y formación del profesorado. La insistencia en la crítica puede llevar tal vez a perder la perspectiva, pero es ella precisamente el mejor argumento de autoridad para lanzar este juicio final. No es muy costoso comprobarlo.

Desde luego es sensato pensar que para concluir en alabanzas el camino ha sido tortuoso. Suscribimos la impresión, pero no sabemos interpretar mejor el celo de una razón crítica que ha de darnos elementos para la reflexión de cara a futuros encuentros, como el que, así lo deseamos, se desarrollará en Salamanca el año 1998.

7. BIBLIOGRAFÍA

- GRUPO 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.
- GRUPO CRONOS (1995a): *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Unidad Didáctica 1. Barreras físicas, fronteras humanas*, Madrid, Ediciones de la Torre-MEC, 79 págs.
- GRUPO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROYECTO IRES (Coord.) 1996: *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*, Sevilla, Alfar, 185 págs.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1995): *Guía didáctica. Segundo Ciclo de ESO. 3.º curso (Libro del profesor)*, Madrid, Akal-MEC, 142 págs.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1995a): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Segundo Ciclo de ESO. 3.º curso (Libro del alumno)*, Madrid, Akal-MEC, 271 págs.

- MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (1995): Sobre las sociedades históricas en la Enseñanza Secundaria, *Investigación en la Escuela*, n.º 27, Sevilla, págs. 59-68.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (1996): *La sociedad feudal: protagonistas de un mundo distinto. Orientaciones para la enseñanza*, Sevilla, 23 págs. (mecanografiado).
- MERCHÁN, F. J.; VICENTE, A. A.: *La sociedad feudal: protagonistas de un mundo distinto. Guía de las actividades y materiales*.