

UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO): EL PROYECTO «A TRAVÉS DE CUATRO AÑOS»

per

*Grup Germania-Garbí**

El sistema educativo español está inmerso en la actualidad en un proceso de intenso cambio, consecuente con la acelerada transformación social, económica y tecnológica del contexto tanto hispánico como mundial en que se incardina. La Enseñanza Secundaria es posiblemente uno de los niveles educativos que más profundamente están siendo afectados por «la Reforma» que la Administración ha emprendido: delimitación cronológica de la Etapa, obligatoriedad de la misma, carácter comprensivo de la enseñanza, son aspectos relevantes, junto al diseño de los currícula, del contenido que se intenta dar a la que se ha dado en llamar Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante ESO).

Las perspectivas abiertas con la Reforma, lo mismo que los riesgos, son muchos, pero no vamos a centrarnos en este artículo en un análisis global de los mismos ni en una crítica de los supuestos ideológicos, epistemológicos, sociológicos o culturales que la sustentan. El objetivo de las líneas que siguen es la presentación de una propuesta concreta, que se enmarca en el desarrollo curricular del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de la ESO, y que hemos denominado Proyecto «A través de cuatro años».

El citado proyecto aborda criterios de selección, organización y distribución de los contenidos del currículum del área, en continuidad con la línea de innovación didáctica que las componentes del Grupo Germania-Garbí venimos desarrollando desde los años 70. Si en su momento elaboramos alternativas didácticas a las programaciones de BUP y de la Historia Contemporánea de COU, con líneas epistemológicas y metodológicas comunes, con el presente

* Las componentes del Grupo Germania-Garbí son: Manuela Balanzá Pérez, Juana M^a Bravo Bonilla, M^a Isabel Martín Pérez, M^a Desamparados Montagud Castelló, Cristina Mora Zinke y Purificación Palomo Trampal.

Proyecto curricular planteamos un diseño global para la Etapa 12-16 años.** En él intentamos dar respuestas innovadoras a los problemas que previsiblemente se plantearán al alumnado de la ESO, a través de secuencias de aprendizaje basadas en criterios epistemológicos y metodológicos flexibles y diversificados para los dos Ciclos de la Etapa.

Este planteamiento innovador nos permitirá continuar una línea de investigación educativa, iniciada en paralelo a las anteriores experiencias didácticas, y que nos permitió verificar hipótesis sobre el aprendizaje del conocimiento social en el aula. Profundizar y matizar tales hipótesis en el nuevo contexto de una enseñanza obligatoria y para un período de tiempo más largo, es también objetivo de este Proyecto.

Los y las escolares que acceden a la ESO están viviendo una situación histórica de fuertes cambios, que hacen emerger aspectos como la problemática del medio ambiente, las transformaciones del mercado de trabajo, múltiples conflictos geoestratégicos o el creciente poder de la información. Cambios afectados o potenciados por las enormes y crecientes posibilidades que aporta la actual revolución tecnológica.

Frente a esta situación de cambio acelerado, una enseñanza obligatoria debe ofrecer al alumnado a través de curricula y manuales, alguna respuesta, explicación o principio de análisis de estos problemas, que le permita adoptar una postura informada y crítica.

Las Ciencias Sociales deben atender prioritariamente a la citada función, aunque no sea única y excluyente de otras finalidades que, como grupo, venimos y seguimos asumiendo, y/a las que nos hemos referido en otros escritos.

Con todo, la necesidad de acercar a los alumnos y alumnas a comprender y posicionarse ante este acelerado proceso de cambios históricos, es uno de los criterios que nos guían en la selección y organización de los contenidos curriculares. Tarea ésta difícil, por la tradición enciclopédica de nuestras disciplinas y por el valor que se le suele atribuir a la lógica explicativa de las mismas, entre otros factores que suelen obstaculizar tal selección.

** Otras publicaciones del Grupo que pueden aportar información complementaria:

– «Aprendizaje en transversalidad y conocimiento social», en la revista «Espais Didactics», nº 6, Otoño 1993, Valencia. 18-22 pp.

– «Eduació Secundaria Obligatoria. Com tractem el tema de les do-nes». Revista «Fulls», nº 62, extra i monogràfic: Coeducació. Maig 1994. 30-35 pp. Ed. CEP de Godella (Val.) i Institut Valencià de la dona.

– «Aprendizaje en transversalidad y conocimiento social», (ampliación de artículo anterior), en GRUPO INSULA BARATARIA (Coord.) «Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos». 55-66 pp. Ed. Mare Nostrum, 1994.

Si, como grupo, asumimos la importancia de los planteamientos epistemológicos, de la específica lógica explicativa y de los contenidos científicos de nuestras disciplinas, queremos en este Proyecto acentuar la reflexión sobre el sentido y función de nuestra actividad profesional, centrándola en las necesidades del alumnado. No es una línea de actuación que nos hayamos propuesto por primera vez, pues ya en los materiales didácticos producidos desde 1975 (Proyectos Germania, Garbí y Llavors), junto a la selección de contenidos, manteníamos el referente del mundo actual como contrapunto para el análisis comparativo y explicativo de los procesos abordados en el estudio.

Pero los referentes han cambiado con el transcurso de los años, y para detectar qué problemas debíamos seleccionar como prioritarios para los actuales contenidos curriculares, diseñamos un breve cuestionario al que respondió una muestra de alumnos y alumnas de 3^{er}. curso de BUP y de COU (± 320) y 35 profesores y profesoras de distintas especialidades. Sus respuestas registraban una gran coincidencia entre ambos colectivos en la selección de aspectos relacionados con la institucionalización y el ejercicio del poder político, la organización y funcionamiento del mundo económico y la problemática medio-ambiental. Temas relativos a las crisis económicas, las perspectivas laborales, la relación del Estado con la sociedad civil, los cambios recientes en el ámbito de la geopolítica, en el de las ideologías y valores y en el de la ciencia y la tecnología, constituyeron las propuestas mayoritarias.

Sin embargo, también se constataba en las respuestas significativas divergencias en ciertos temas sociales, constituyentes de problemas vivenciales para el alumnado (droga, hambre, SIDA), y señalados matizando su relación de causa-efecto con los temas principales por el profesorado.

Estas respuestas reflejaron cómo en la realidad del aula coexisten, de forma implícita o explícita y más o menos conflictiva, el conocimiento académico aportado por las disciplinas y el espontáneo y vivencial. Cómo deben articularse ambos tipos de conocimiento al realizar la selección de los contenidos de un diseño curricular, es objeto de reflexión por parte de los autores de propuestas de Proyectos innovadores.

La polémica sobre la conveniencia de seleccionar y organizar los contenidos en base a las disciplinas académicas, o bien en torno a «problemas relevantes», es tanto más pertinente en un área con tendencia al enciclopedismo y a la tradición como la nuestra. En este sentido coincidimos con Rozada (1993) en la necesidad de adoptar ambas perspectivas, que deben ser complementarias. Su potencialidad explicativa estará precisamente en esa complementariedad.

Por otra parte, se plantea el problema de qué puede ser considerado «rele-

vante». Si las respuestas al antes mencionado cuestionario señalaron las inquietudes del alumnado, éstas no deben ser el único criterio, ni siquiera el más determinante, para la selección de contenidos curriculares. Podrán introducirse como estrategias de motivación, pero nuestra propuesta ha buscado en el enfoque crítico de las Ciencias Sociales las bases teóricas para seleccionar aquellos problemas que inciden en la vida y, por tanto, en el pensamiento de alumnos y alumnas. Son problemas que deben ser «descontextualizados» por unas disciplinas científicas que pueden aportar análisis racional y con él una formación e información crítica que facilite su autonomía como personas.

En consecuencia, nuestro Proyecto presenta una estructura formalmente disciplinar, pero con el criterio prioritario de «atravesarlo» por unas líneas o *ejes transversales*, que focalizan la atención hacia ámbitos problemáticos del mundo actual, en que viven nuestros alumnos y alumnas. Pretendemos que se inicien en el análisis crítico de esos problemas, pero también quisiéramos que alcanzaran a ver la utilidad que para ese análisis tienen nuestras disciplinas, tantas veces percibidas como portadoras de un conocimiento superfluo.

Aprendizaje en transversalidad

El proceso por el que las personas van dejando atrás las visiones explicativas infantiles, espontáneas y simples, únicas o maniqueas, para ir entrando en explicaciones más complejas y matizadas, es necesariamente lento y transcurre paralelo al camino hacia la madurez. Se supone que la enseñanza de las disciplinas sociales lo debería facilitar, o al menos tenerlo en cuenta en la enseñanza reglada. Pero esto reviste dificultades y más aún si consideramos que a los contenidos conceptuales van encadenados los procedimentales y los relativos a valores, cuyas exigencias de ritmo de adquisición pueden ser muy distintas (Asensio, 1993). Vemos necesario, por tanto, considerar la lentitud como una característica importante del aprendizaje del conocimiento social. En resumen, las llamadas Ciencias Sociales suponen y exigen planteamientos que contemplen su adquisición progresiva y lenta a través de los años. Facilitar este proceso de adquisición es tarea del profesorado, que, en este punto, encuentra la mayor dificultad en decidir el cuándo y el cómo, es decir, en la secuenciación de contenidos.

Nuestras anteriores experiencias nos conducen ahora a proponer una forma de actuación didáctica distinta de las habituales. Puesto que no todos los contenidos deseables pueden tener cabida en un diseño, proponemos centrarnos

y priorizar unos ámbitos de conocimiento (los Ejes Transversales), y esforzarnos por facilitar que los alumnos y alumnas puedan ir construyendo un conocimiento mínimo, pero organizado a través de los cuatro cursos de la ESO.

Pretendemos facilitar el aprendizaje de las disciplinas del área seleccionando, de entre el conjunto de contenidos de cada materia, unos pocos esquemas conceptuales que consideramos básicos, y cuya temática responde a la de los citados Ejes Transversales, para a continuación prever y preparar su inclusión en diferentes Unidades Didácticas de forma que puedan emerger en distintos momentos a lo largo de la Etapa. Esta estrategia permite que cada uno de esos núcleos de conocimiento sea tratado en diferentes contextos y grados de complejidad, manteniendo unas mismas relaciones de significado, pero añadiendo, en cada caso, otras nuevas. Pensamos que, de esta forma, podemos facilitar la construcción de unos núcleos o nódulos de base para la futura red de conocimientos, ampliable a lo largo de la escolaridad y de la propia vida de alumnos y alumnas.

A esta disgregación y secuenciación en el tratamiento es a lo que llamamos transversalidad (sin olvidar que existen otros significados y usos del término), y pensamos que el conocimiento del mundo social lo precisa. Una programación que propusiera este tipo de contenidos una sola vez durante la Etapa, en un solo tema, podría resultar inalcanzable para el alumno o alumna de menor edad, o demasiado simple para los y las mayores. Es más, podríamos favorecer que esos conocimientos se mantuvieran siempre así, simples, lineales y sin necesidad de matizaciones. Con ello se perdería la riqueza del pensamiento social, pues estaríamos facilitando aprendizajes rígidos y erróneos, por incompletos. La sociedad no necesita precisamente que se la refuerce en esas visiones simples, viscerales, ajenas a la racionalidad, que vemos aparecer como reacción ante cualquier caso conflictivo.

Si bien aceptamos el principio pedagógico de la necesidad de ir aumentando la complejidad de los contenidos a tenor del avance de la Etapa, consideramos que reviste dificultad la selección de los mismos, no sólo por su enorme caudal, a que ya hemos hecho referencia, sino porque no existe consenso sobre lo que en Geografía e Historia podría ser un «corpus» mínimo de contenidos básicos para el aprendizaje escolar. Por otra parte, la misma naturaleza de las Ciencias Sociales lo hace especialmente difícil, puesto que de hecho son siempre interpretaciones del mundo social, con la imprescindible e inevitable carga ideológica, lo que puede traducirse en distintos tipos de selección.

Teniendo en cuenta el carácter general y obligatorio de la ESO, nuestro Proyecto propone una selección de unos pocos Ejes transversales para toda la Etapa. Son seis, inciden en las diversas disciplinas sociales, y están diseñados en base a unos esquemas conceptuales que consideramos útiles por su poder

explicativo, posibilitador de la construcción de un conocimiento crítico del mundo social, precisamente porque se centran en ámbitos actualmente problemáticos.

E.1. Sociedad, medio ambiente y recursos técnicos

Se trata de aproximarse a la explicación, en diferentes lugares geográficos y en distintos momentos históricos, de las interrelaciones entre estos elementos. Con ello se puede iniciar a los alumnos y alumnas en explicaciones causales complejas, y en la explicación tanto de la problemática actual del Medio Ambiente como de formas de vida en otras épocas históricas.

E.2. Poder político y territorio

El afianzamiento e institucionalización de todo poder político es paralelo a la articulación, control y gestión de un territorio. Presentarlo de este modo puede facilitar explicaciones de los problemas geopolíticos actuales y de los aspectos de organización territorial y administrativa que pueden ser comprendidos mejor por su génesis histórica.

E.3. La información y las comunicaciones

Los fenómenos de «difusión» (de ideas, técnicas, tendencias artísticas, etc) han estado históricamente relacionados con los medios de comunicación disponibles, y con la distribución, uso y control de estos mismos medios y la información que facilitan. Su presentación histórica y actual puede orientar sobre la convivencia con los mismos, su uso por los distintos tipos de poderes y la uniformización de ideas y modos de vida presentes derivadas de aquel uso.

E.4. Las mujeres: el ámbito de lo privado y lo público

Mediante la incorporación al conocimiento de la presencia de las mujeres en los procesos sociales, es posible acercarse a una aprehensión integrada de las realidades pasadas y presentes, e inducir en el alumnado actitudes no discriminatorias que hagan posible la coeducación.

E.5. Educación para la paz y educación para el conflicto

Las Ciencias Sociales aportan elementos críticos que permiten apreciar el conflicto, presente siempre en la sociedad humana, pero son también instrumentos capaces de fundamentar el diálogo, básico para la convivencia civil.

E.6. *Los espacios de sociabilidad y el ocio*

Las formas que han adoptado sociabilidad y ocio en otras épocas históricas y las que ahora presentan, los espacios que generan y en que se producen, la expresión de los valores sociales que significan, tienen suficiente fuerza explicativa para producir conocimiento social e inciden directamente no sólo en las inclinaciones, sino en los intereses del alumnado (Habermas, 1972)

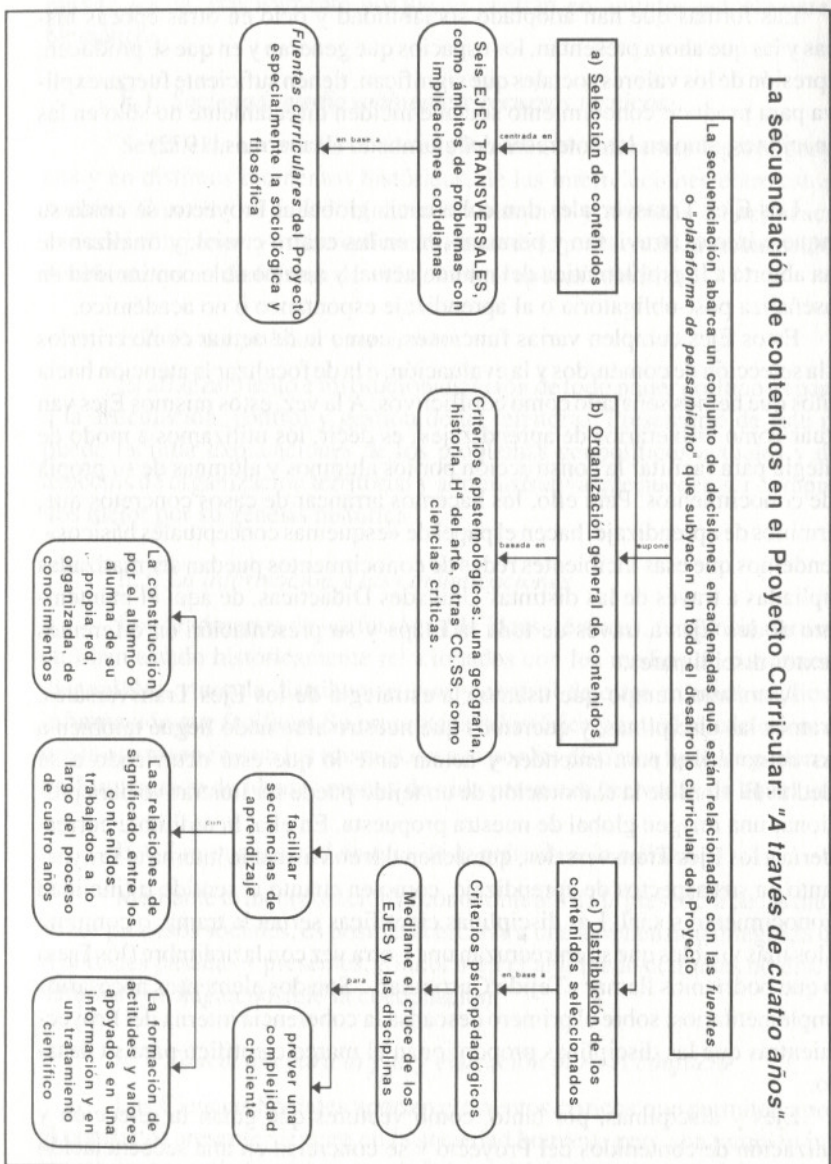
Los Ejes Transversales dan coherencia global al Proyecto, se cuida su arranque o inicio, atraviesan y permanecen en los cuatro cursos, y finalizan de forma abierta a la problemática del mundo actual y a su posible continuidad en la enseñanza post-obligatoria o al aprendizaje espontáneo o no académico.

Estos Ejes cumplen varias funciones, como la de actuar como criterios para la selección de contenidos y la evaluación, o la de focalizar la atención hacia ámbitos que hemos señalado como conflictivos. A la vez, estos mismos Ejes van a actuar como «itinerarios de aprendizaje», es decir, los utilizamos a modo de estrategia para facilitar la construcción por los alumnos y alumnas de su propia red de conocimientos. Para ello, los hacemos arrancar de casos concretos que, en términos de aprendizaje, hacen el papel de «esquemas conceptuales básicos». Pretendemos que esas incipientes redes de conocimientos puedan ser matizadas y ampliadas a través de las distintas Unidades Didácticas, de aquí el mantenimiento de los Ejes a través de toda la Etapa y su presentación en diferentes contextos disciplinares.

Al mismo tiempo que usamos la estrategia de los Ejes Transversales, valoramos las disciplinas, y queremos que nuestro alumnado llegue también a verlas como útiles para entender y actuar ante lo que está ocurriendo a su alrededor. El símil de la elaboración de un tejido puede ser ilustrativo para proporcionar una imagen global de nuestra propuesta. En ella, la urdimbre correspondería a los Ejes Transversales, que deben dar consistencia interna al Proyecto, tanto en sus aspectos de aprendizaje, como en cuanto al sentido o finalidad del conocimiento social. Las disciplinas científicas serían la trama, o conjunto de hilos más visibles que se entrecruzan una y otra vez con la urdimbre (los Ejes) de lo que podríamos llamar «Tejido Curricular». Son dos elementos necesarios y complementarios: sobre el primero descansa la coherencia interna del Proyecto, mientras que las disciplinas proporcionan el marco científico para su desarrollo.

Ejes y disciplinas, por tanto, como vectores que guían la selección y organización de contenidos del Proyecto y se concretan en una secuenciación que queda reflejada en el *Cuadro nº 1 anexo*.

Cuadro 1



Los contenidos del proyecto

Hemos hecho ya referencia a la estructura formalmente disciplinar del Proyecto, que se apoya en un planteamiento crítico de la Historia y la Geografía, que favorezca en los y las adolescentes la adquisición de criterios autónomos e informados. No se puede «impartir crítica» como formulaciones factuales, dogmáticas y cerradas. Es más, sin información no puede haber base para el ejercicio de la crítica y es conveniente que los alumnos y alumnas perciban esa necesidad. Este objetivo intentamos alcanzarlo mediante determinados enfoques epistemológicos y con las habituales prácticas de comparación con situaciones o problemas actuales, y también mediante una reflexión continuada, recurrente, que desemboca en esta Etapa en un Cuarto curso con planteamientos globales y multidisciplinares.

En el diseño se establece una diferenciación entre el Primer Ciclo, cuyos contenidos están más ligados a lo descriptivo (aunque no descartemos la iniciación de breves y sencillos análisis explicativos), y un Segundo que supone cierto avance hacia la abstracción y complejidad. En ambos Ciclos se integran la Historia, la Geografía, y, en menor medida, otras Ciencias Sociales, dando una cierta consideración a la Historia del Arte, ya que la ESO va a ser la única oportunidad, para la generalidad del alumnado, de iniciarse, aunque sea tímidamente, en la lectura, valoración y disfrute de las obras de arte.

La distribución de los contenidos disciplinares a lo largo de los cuatro cursos queda reflejada en el *Cuadro nº 2 anexo*.

Cuadro 2

CUADRO ORGANIZADOR DE LOS CONTENIDOS DISCIPLINARES EN LA ETAPA 12-16

PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO	
PRIMER CURSO (12-13)	SEGUNDO CURSO (13-14)	TERCER CURSO (14-15)	CUARTO CURSO (15-16)
<p>Una Historia general, con secuencia cronológica y organizada en seis unidades didácticas, abarcando hasta la crisis del Antiguo Régimen. Mantener el continuo cronológico, si no asegura por sí mismo el aprendizaje del tiempo histórico, puede, al menos, facilitar su construcción. Cada una de las unidades didácticas será presentada con tratamiento narrativo, para facilitar su comprensión a los alumnos de esas edades, lo que no excluye el uso de anexos para presentar diversas propuestas metodológicas o de profundización de contenidos</p>	<p>Una geografía regional que permita a los alumnos acercarse, a través de cinco unidades didácticas, al análisis regional de algunas zonas o territorios. Con ello, se facilitaría la comprensión de problemas y aspectos de relevancia actual, plasmados siempre en espacios concretos. El tratamiento será, en parte, descriptivo, pero también explicativo, puesto que se debe recurrir a la interacción de factores causales, tanto del entorno próximo como más lejanos o generales, que puedan estar al alcance del alumno. Se trata pues de una geografía que no puede confundirse con la clásica geografía regional francesa.</p>	<p>Se plantea ahora una geografía general, lo que siempre supone un paso más avanzado de abstracción y de complejidad. Las cinco unidades didácticas estarán centradas en la explicación de grandes temas problemáticos y significativos del mundo actual. Por tanto, no se trata de respetar la tradicional relación de los distintos campos o especialidades de la geografía académica. Los últimos meses del curso escolar quedarían reservados, mediante dos unidades, a plantear las posibles causas históricas de la situación antes presentada, retomando así la historia del primer curso, pero esta vez dedicada a los siglos XIX y XX.</p>	<p>El Mundo Actual como cierre del proceso explicativo seguido a lo largo de la etapa y reforzado, creemos, por los Ejes Transversales, que subyacen en toda ella. En este caso, la edad de los alumnos y la función terminal que estas enseñanzas tendrán para muchos de ellos, permiten y aconsejan el tratamiento interdisciplinar en parte de los temas presentados. Los contenidos del curso se distribuyen en cuatro unidades didácticas.</p>

*Primer ciclo (12-14)**Primer curso***Cuadro 3**

UNIDADES DIDÁCTICAS DE PRIMER CURSO <i>HISTORIA</i>
1.1. ERA DIFÍCIL VIVIR (Prehistoria)
1.2. LAS CIUDADES DEL AGUA (Mesopotamia y Egipto)
1.3. CUANDO UNA SOCIEDAD ORGANIZA EL TERRITORIO (Roma)
1.4. ALDEANOS, SEÑORES Y BURGUESES (Edad Media)
1.5. NUEVOS ESTADOS, NUEVOS TERRITORIOS (Absolutismo)
1.6. UNA SOCIEDAD DE GRANDES CONTRASTES. LA SOCIEDAD DEL ANTIGUO RÉGIMEN (Siglo XVIII)

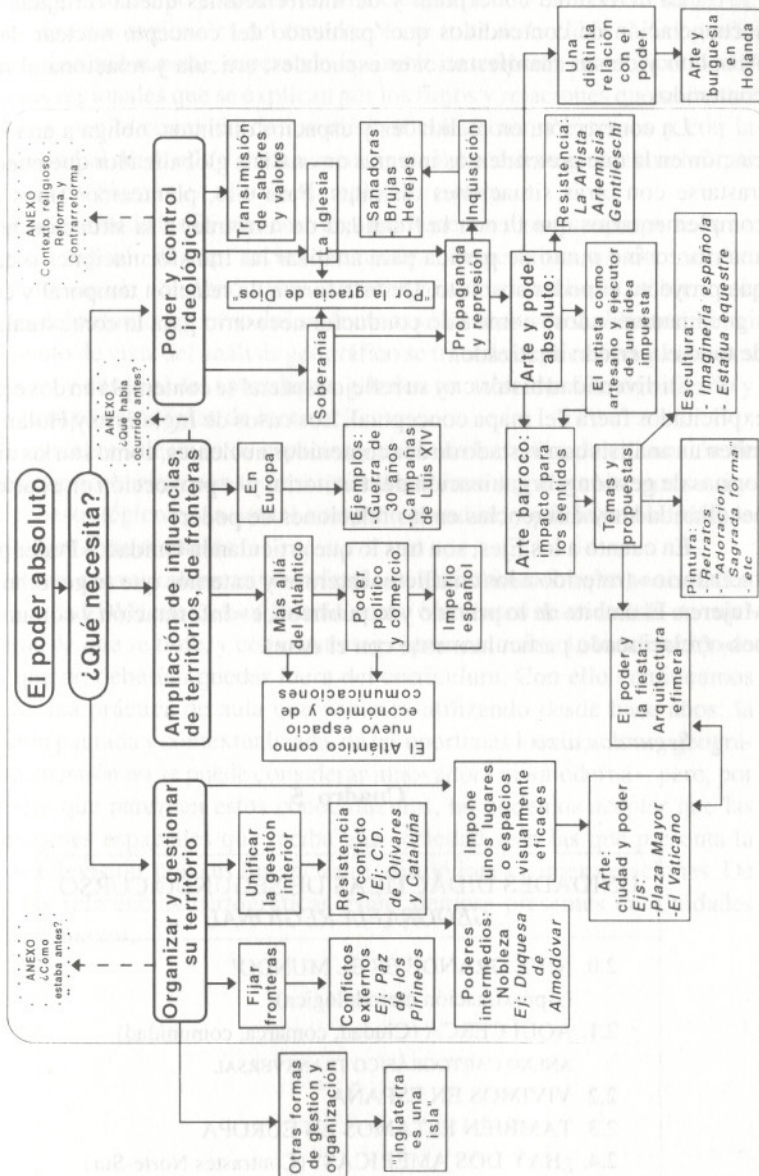
Iniciar en el primer curso el estudio de la Historia contrasta con criterios bastante extendidos que relegan esta disciplina a edades más altas, por su supesta mayor dificultad para el alumnado. Nuestra propuesta no desliga la mayor o menor dificultad de unos contenidos del tratamiento metodológico que los mismos reciban en el aula, ni del contexto (centro, profesorado, etc) en que se trabajen. Partimos para ello de la constatación de que en la Enseñanza Primaria el curriculum de nuestra área se centra en un «Estudio del medio», cuyos contenidos más relevantes suelen ser de tipo factual y patrimonial, y referidos al entorno próximo. La formación que de ello se deriva junto a las peculiaridades de un alumnado que cuenta con 12-13 años, nos ha llevado a optar por una Historia con tratamiento narrativo, en que el discurso nos permita simplificar la información relativa a conceptos complejos e integrar de forma sencilla aspectos analíticos adecuados a las posibilidades del alumnado de esas edades. Si tratamos de evitar las dificultades de análisis de tipo estructuralista, tampoco pensamos en una Historia positivista, que presente «objetiva» y «asépticamente» a alumnos y alumnas los «hechos» que deben aprender: se trata de presentarles una Historia «narrada desde dentro», que permita una asunción empática de los temas y problemas que se están presentando.

Esta primera aproximación al devenir histórico mantiene el continuo cronológico, como uno de los medios que pueden facilitar la construcción del «tiempo histórico». Si bien la corta edad de los alumnos y alumnas y las tres horas curriculares semanales de que se dispone, nos han inclinado a estructurar el curso en 6 Unidades Didácticas que suponen otras tantas catas en distintos momentos históricos. Estos se abordan a partir del estudio de casos concretos, que permitan situar el hecho o concepto que se pretende explicar, contextualizándolo en su época histórica para posibilitar su comprensión.

Las Unidades Didácticas previstas concluyen con el inicio de las Revoluciones industrial y liberal-burguesa, para articularse con el Segundo Ciclo del modo en que se hará referencia más adelante. En estas Unidades Didácticas se tiene especial cuidado en la introducción de cada uno de los Ejes Transversales, para que ese primer tratamiento pueda ayudar a construir o a reafirmar los primeros esquemas conceptuales, que servirán de base y arranque para el mantenimiento y desarrollo de dichos Ejes a través de toda la Etapa.

Como ejemplo de desarrollo y articulación, interna de una Unidad Didáctica, presentamos a continuación la titulada «Nuevos Estados, Nuevos Territorios». El mapa conceptual que la concreta no está planteado para el trabajo en el aula: es una presentación para los profesores y profesoras de los contenidos y la secuenciación de los mismos, y con ello, de las relaciones de lógica interna que subyacen.

Cuadro 4
U.D.-1.5 Absolutismo: Nuevos estados, nuevos territorios



La diversidad conceptual y de interrelaciones queda reflejada en una secuenciación de contenidos que, partiendo del concepto nuclear de Poder Absoluto y de sus manifestaciones espaciales, articula y relaciona el resto de contenidos.

La concreción, en realidades y espacios distintos, obliga a una secuenciación en la que pretendemos integrar un análisis globalizador que pueda contrastarse con otras situaciones distintas. Para ello, planteamos unos anexos complementarios que tienen la finalidad de retrotraer a la situación histórica anterior, como punto de partida para analizar las transformaciones o cambios que proyecta el poder absoluto. De esta forma, la relación temporal y espacial sigue manteniéndose como hilo conductor necesario para la contextualización de todo el período analizado.

La diversidad histórica y su reflejo espacial se contempla en dos ejemplos explicitados fuera del mapa conceptual. Los casos de Inglaterra y Holanda permiten un análisis contrastado de dos contenidos nucleares, como son las distintas formas de gestión y organización del territorio, y la proyección en el arte de las peculiaridades y diferencias en las relaciones de poder.

En cuanto a los Ejes, son tres los que articulan la Unidad, «Poder político y territorio» (referido a los conflictos internos y externos que se generan), «Las Mujeres: El ámbito de lo privado y lo público», e «Información y comunicaciones» (relacionado particularmente con el Arte).

Segundo curso

Cuadro 5

UNIDADES DIDÁCTICAS DE SEGUNDO CURSO <i>GEOGRAFÍA REGIONAL</i>
2.0. ¡QUÉ GRANDE ES EL MUNDO! (Aproximación metodológica)
2.1. AQUÍ CERCA (Ciudad, comarca, comunidad) ANEXO CARTOGRÁFICO TRANSVERSAL
2.2. VIVIMOS EN ESPAÑA
2.3. TAMBIÉN ESTAMOS EN EUROPA
2.4. ¿HAY DOS AMÉRICAS? (Contrastes Norte-Sur)
2.5. JAPÓN Y LOS «DRAGONES DEL SURESTE»

En Segundo Curso proponemos una Geografía centrada en el estudio de diferentes espacios regionales del mundo. No se trata de la clásica «Geografía Regional», sino que supone, superando la simple descripción, identificar aquellos espacios regionales que se explican por los flujos y relaciones que se dan en su interior, y por la conexión de los mismos con factores externos y con la dinámica mundial. Para ello vamos a recurrir a ciertas estrategias, entre las que «partir de un problema» es sólo un ejemplo entre otros.

Algunas Unidades Didácticas van a mantener un discurso que parte de un tema central, seguido de explicaciones causales que permitan ver esa realidad regional relacionada con fenómenos extrarregionales, mundiales, o bien con situaciones del entorno próximo de los alumnos y alumnas o de su vida cotidiana. Desde el punto de vista del análisis geográfico se trata de explicaciones causales en el espacio, y desde el del aprendizaje, pueden ser relaciones de significado y al mismo tiempo estrategias de motivación.

La evidente selección de espacios y casos se ha realizado en función de tres criterios prioritarios: por su proximidad a alumnos y alumnas, por su significado geoestratégico en la actual situación mundial, y por la posibilidad de incluir los Ejes Transversales.

Datos y anexos informativos referidos a territorios a los que no se dedica ninguna Unidad Didáctica, se utilizarán como elementos de contraste en relación al tema de que se trate, y como estrategia para recurrir a la localización de aspectos que no deberían quedar fuera del curriculum. Con ello continuamos asumiendo una práctica de aula que venimos utilizando desde hace años: la introducción pautada y contextualizada, de las oportunas localizaciones geográficas. Esta cuestión no se puede considerar innovadora ni «moderna», pero, por tradicionales que parezcan estos conocimientos, no podemos aceptar que las únicas imágenes espaciales que reciba una sociedad sean las que presenta la pantalla de televisión, con sus limitaciones, distorsiones e interpretaciones. De aquí que las referencias cartográficas estén siempre presentes en Unidades Didácticas y anexos.

Segundo ciclo (14-15)

Tercer curso

Cuadro 6

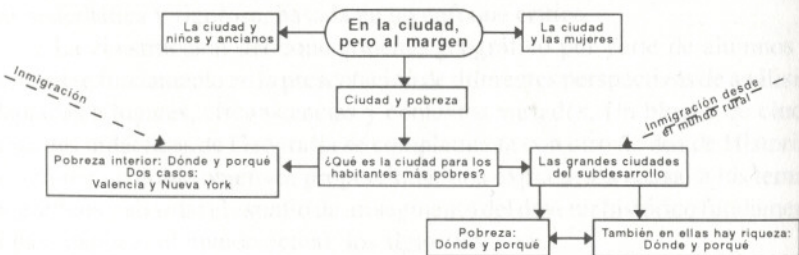
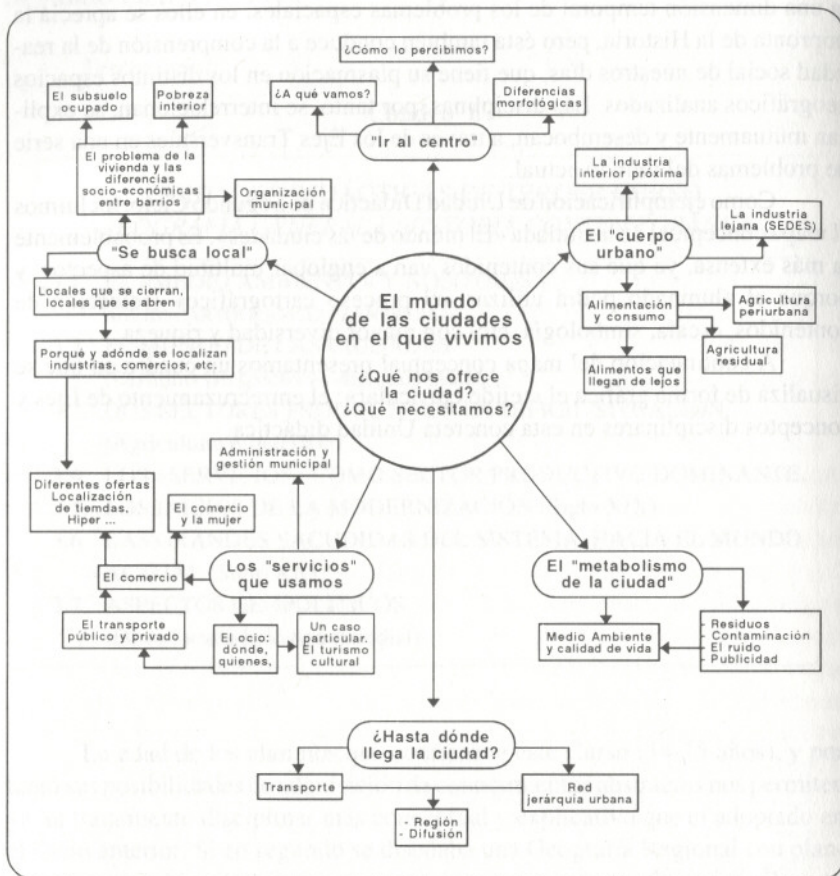
UNIDADES DIDÁCTICAS DE TERCER CURSO <i>GEOGRAFÍA GENERAL E HISTORIA CONTEMPORÁNEA</i>
3.1. EL «MEDIO AMBIENTE» Y NOSOTROS y ANEXO CARTOGRÁFICO TRANSVERSAL
3.2. EL MUNDO DE LAS CIUDADES (Distintas perspectivas, distintos mundos)
3.3. DOS SECTORES PRODUCTIVOS EN DIFÍCIL SITUACIÓN. (Agricultura e Industria)
3.4. LOS «SERVICIOS» COMO SECTOR PRODUCTIVO DOMINANTE.
3.5. LOS INICIOS DE LA MODERNIZACIÓN (Siglo XIX)
3.6. LAS GRANDES SACUDIDAS DEL SISTEMA. HACIA EL MUNDO ACTUAL (Siglo XX)
3.7. ASPECTOS GEOPOLÍTICOS (De lo local a la lógica mundial)

La edad de los alumnos que comienzan este Curso (14-15 años), y por tanto sus posibilidades de adquisición de conocimientos abstractos nos permiten ya un tratamiento disciplinar más conceptual y explicativo que el adoptado en el Ciclo anterior. Si en segundo se diseñaba una Geografía Regional con planteamiento más bien descriptivos, en tercero optamos por una Geografía General más sistemática y rigurosa, basada en un enfoque crítico.

La construcción del conocimiento geográfico por parte de alumnos y alumnas se fundamenta en la presentación de diferentes perspectivas de análisis, adaptadas a lugares, circunstancias y contextos variados. Un bloque de cinco Unidades didácticas de Geografía se complementa con otro de dos de Historia, que cubren un doble objetivo: proporcionar una explicación causal a los temas geográficos y abordar el estudio de un segmento del devenir histórico fundamental para explicar el mundo actual: los siglos XIX y XX.

También el discurso histórico que se propone en este curso tiende a la conceptualización y a los análisis abstractos, y se mantiene en él el continuo

Cuadro 7



Cuarto curso

Cuadro 9

UNIDADES DIDÁCTICAS DE CUARTO CURSO
EL MUNDO ACTUAL

Aproximación multidisciplinar

- 4.0. INTRODUCCIÓN. UNA VISTA ATRÁS A LA HISTORIA DEL S. XX
- 4.1. LA HISTORIA MÁS RECIENTE
- 4.2. ¡QUÉ PEQUEÑO ES EL MUNDO! (Revolución tecnológica, ciencia y vida cotidiana)
- 4.3. EL ARTE: NUEVAS VISIONES, NUEVOS USOS
- 4.4. ¿VIVIMOS EN MUNDOS SEPARADOS? (DIVERSIDAD Y COEXISTENCIA)

En Cuarto Curso se comienza retornando el planteamiento histórico de Tercero, pero a través de los cambios más recientes: fin del sistema de Bloques resultante de la Segunda Guerra Mundial y pervivencia de la polaridad Norte-Sur. Pero si el arranque tiene un sentido fundamentalmente histórico, el objetivo básico del curso es el análisis del mundo actual a través de planteamientos multidisciplinares, que intentarán la interdisciplinariedad en algunos aspectos concretos. Las aportaciones de la Economía, la Sociología, el Derecho, la Política, la Antropología, sin olvidar la Historia de la Ciencia y la del Arte, deben permitir a alumnos y alumnas observar cómo los hechos se interrelacionan en la vida real, cómo los cambios no son sectoriales, aunque se presenten o comiencen en un sector, sino que afectan o dan forma interactivamente a todo el resto del conjunto.

La comprensión del sentido de ruptura y de búsqueda de nuevas alternativas que caracteriza la situación actual, el análisis de los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de la sociedad, la búsqueda de explicaciones multicausales a los hechos sociales, la creación de hábitos intelectuales que obliguen a tomar en consideración las intervenciones humanas desde diversas perspectivas y puntos de vista, son cuestiones que queremos poner al alcance de alumnos y alumnas que cuentan ya 15-16 años.

Los contenidos curriculares se estructuran en 4 Unidades didácticas que suponen la incorporación de conceptos básicos de las Ciencias Sociales a que se ha hecho alusión y a la vez el final del itinerario que supone el proceso de Construcción de los Ejes Transversales, que, por otra parte, quedan abiertos para su ulterior continuación en fases posteriores de la Enseñanza reglada, o en la actividad individual de los y las estudiantes.

Consideraciones finales

Las anteriores líneas han pretendido presentar, de forma simple, nuestro Proyecto «A través de cuatro años». En ellas se han contemplado los contenidos culturales del diseño curricular y ciertos planteamientos psicopedagógicos y didácticos. Ha quedado fuera su planificación para la acción, aunque esté implícita en el diseño lo mismo que un concepto interactivo del curriculum.

Sin embargo, nos interesa añadir una última observación. Nuestras anteriores experiencias (Germania, Garbí, Llavors) nos afirmaron en el convencimiento de que no es con un solo tema o Unidad didáctica, sino a través del tiempo (al menos un ciclo o una Etapa). Como se puede incidir y, por tanto, plantear una propuesta didáctica. Pudimos comprobar y ahora defendemos que no sólo en los diferentes cursos, sino en el conjunto de ellos es donde se plasman los elementos (conceptuales, de valores, metodológicos) que permanecen y son sus señas de identidad, frente a los que pueden y deben cambiar para responder al contexto y a las exigencias de cada aula, tema o curso.

Este sentido tiene el Proyecto que presentamos.