



DEBATES

DESIGUALDAD Y CURRÍCULO. PROPUESTAS Y REFLEXIONES ACERCA DE UN CONCEPTO CLAVE EN LOS PROYECTOS CURRICULARES INNOVADORES

DE ALBA FERNÁNDEZ, NICOLÁS
nicedy@teleline.es

Resumen. Al hilo de la reforma educativa implantada por la LOGSE se desarrolló en España una importante labor de investigación y desarrollo de propuestas innovadoras encaminadas a la elaboración de un currículo integrado. En la mayor parte de ellas, aunque de modos diversos, se observa la presencia destacada del contenido de la desigualdad. En este sentido, realizamos una propuesta de profundización en la investigación y el desarrollo del citado contenido escolar en base al trabajo en torno a un currículo más integrado. Insistimos en la necesidad de continuar la labor de investigación en este campo como mecanismo para el desarrollo profesional y la transformación escolar, que permita a la escuela responder de un modo cada vez más adecuado a los nuevos problemas y necesidades sociales.

Palabras clave. Desigualdad, contenidos escolares, currículo integrado, conocimiento escolar, conceptos clave, desarrollo profesional, innovación curricular, proyectos curriculares, investigación educativa.

Summary. As a consequence of the educational reform implemented by the LOGSE in Spain, important research work and innovative proposals have been developed aiming at elaborating an integrated curriculum. We can observe in most of them, although in different ways, a noticeable presence of inequality in their content. In this sense, we propose an in-depth study and the development of that educational content in favor of a more integrated curriculum. We insist on the need to continue the research work undertaken in this field as a mechanism of professional development and transformation of the educational system so as to enable school to respond in a more appropriate manner to new social problems and needs.

Keywords. Inequality, educational content, integrated curriculum, school knowledge, key concepts, professional development, curricular innovation, curricular projects, educational research.

LA ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULO INTEGRADO: CONCEPTOS CLAVE Y PROBLEMAS

El debate didáctico en torno a la idea de elaboración de un currículo integrado cuenta con cierta tradición en el área de la didáctica específica de las ciencias sociales. En el contexto de dicho debate, diversos grupos o colectivos innovadores, animados por la reforma educativa puesta en marcha con la LOGSE, han tratado de articular un currículo alternativo para la educación secundaria que superara el tradicional (García Pérez, 2002), quizá demasiado influido por la lógica académica de las disciplinas –geografía e historia, preferentemente. Dichas propuestas pretendieron adaptar el currículo a la nueva normativa legal emanada de la reforma. Al mismo tiempo, intentaban dar respuestas más adecuadas a las últimas investigaciones sobre el aprendizaje y, en consecuencia, responder mejor a las necesidades escolares y a las nuevas demandas sociales. La variedad en los resultados ha sido la nota predominante, aunque, como decimos, en todos ellos prevalece la idea de la innovación educativa a través de lo que se ha dado en llamar un *currículo integrado*.

Dicha integración frecuentemente se ha materializado en la definición de los denominados *conceptos clave* que también han recibido la denominación de *transdisciplinarios* u otras denominaciones específicas de cada proyecto. En cualquier caso, con estos términos se trata simplemente de destacar que dichos conceptos son compartidos por todas o algunas de las disciplinas que forman parte de las ciencias sociales, lo que les dota de una gran capacidad explicativa y organizativa. Se trata de conceptos de carácter interdisciplinar que funcionan como estructuradores del currículo.

Además –unido a lo anterior o de un modo independiente–, en muchas ocasiones estos intentos de elaboración de un currículo integrado también se han materializado en la práctica en propuestas de trabajo en torno a problemas. Ambas tendencias, sobre todo la de la adopción de conceptos clave, se toman de la tradición anglosajona de reforma del currículo, en la que ya aparecen propuestas de este tipo desde principios del siglo XX (Benejam, 1999). Dichos trabajos se basan en la idea de que «la escuela no puede tratar todos los temas, porque la realidad social es amplia y cambiante, pero puede trabajar ejemplos paradigmáticos fundamentados en conceptos clave (que son pocos) que permitan al alumno la transferencia del proceso cognitivo a otros casos» (Tribó, 1999).

Bien es verdad que, en comparación con los proyectos curriculares al uso publicados por las grandes editoriales, los citados proyectos no dejan de ser más que propuestas más o menos terminadas, con un claro matiz experimental, aunque algunas de ellas hayan sido publicadas en forma de libros de texto. En cualquier caso se trata de trabajos minoritarios dentro del panorama general, dominado por el continuismo en lo que a contenidos se refiere, lo cual se debe, en gran medida, a las carencias de formación del profesorado. Aun así, es intere-

sante su conocimiento en primer lugar, porque el hecho de que no hayan afectado a la mayoría de los docentes no les resta relevancia ni repercusión en determinados círculos educativos; y, en segundo lugar, porque constituyen la punta de lanza de la investigación educativa en torno al currículo en el área concreta de las ciencias sociales. En este sentido la reflexión en torno a sus propuestas permite seguir profundizando en la investigación más innovadora.

En el citado contexto, uno de los conceptos que suele ser considerado como contenido relevante a tener en cuenta –y que, en consecuencia, suele aparecer como concepto clave o problema– es el de la desigualdad¹. Aunque con una presencia variable, en función del proyecto, se trata de un contenido que, en principio, aparece normalmente como central en la mayoría de las propuestas. No en vano, la desigualdad es uno de los problemas insoslayables en el contexto de las tendencias sociales actuales. Su presencia, por tanto, no es más que el intento de dar respuesta una vez más a la inquietud de que los contenidos escolares respondan a las necesidades de la sociedad. Consecuentemente, se trata de un contenido con una gran potencialidad educativa².

Sería una labor ciertamente extensa, que se aparta de las pretensiones de este trabajo, realizar un seguimiento de este concepto en el conjunto de las propuestas innovadoras. Por el momento, y a título de ejemplo, me limitaré a hacer referencia a tres casos que me parecen significativos por su importancia, trascendencia y –salvando otras diferencias– proximidad con lo que nos parece deseable³.

El primero de los proyectos al que voy a hacer referencia es el que, bajo la coordinación de Pilar Benejam, se ha ido desarrollando en el contexto catalán, con centro en la Universidad Autónoma de Barcelona. A partir de una concepción del currículo como producto sociohistórico y, en consecuencia, susceptible de modificación, este proyecto se propone organizar el currículo en torno a conceptos clave o conceptos transdisciplinarios de las ciencias sociales (Benejam, 1999; Tribó, 1999). La definición y posterior profundización en los diferentes conceptos se ha realizado a través de una intensa tarea de investigación, que ha cristalizado en varias tesis doctorales y numerosas publicaciones. La posterior concreción de estos conceptos en unidades didácticas se hace, en ocasiones, a través del tratamiento de problemas actuales de nuestro mundo. En este proyecto, el concepto de *desigualdad* aparece incluido en el de *diferenciación* y, dentro de él, opuesto al de *diversidad*. Además, se contemplan otros conceptos que, en mi opinión, están en profunda relación con el de *desigualdad* considerado desde una perspectiva compleja, como pueda ser el de *poder* o el de *conflicto* (Batllori y Casas, 2000). Por último, como decimos, en relación con la práctica, se contempla la posibilidad de trabajar estos conceptos clave con los alumnos a través del tratamiento de problemas relevantes de nuestro mundo.

Otro trabajo que vamos a considerar es del Grupo Ínsula Barataria (Grupo Ínsula Barataria, 1994; Mainer,

1997), grupo, a su vez, integrado en Fedicaria⁴. Podríamos valorar la producción de este grupo como un proyecto, por decirlo así, más definido, con sus materiales publicados en forma de libro de texto para toda la etapa de educación secundaria. A diferencia del anterior, no se propone trabajar en torno a conceptos clave, sino que aquí la integración del contenido se estructura alrededor de tres grandes problemáticas. Esto hace que el concepto de *desigualdad* no aparezca presentado como tal, aunque los tres grandes problemas que se presentan, dada su amplitud, podrían –y deberían– incluirlo en su interior. Las citadas problemáticas son: *ecológico-económica, político-social y sociocultural*. Y esto se justifica porque «Entendemos que el gran reto de la educación formal y no formal no es otro que el de aprender a vivir con y en el conflicto» (Mainer, 1997). Estos tres grandes problemas se dividen a su vez, en seis, que tratan de ser más concretos y estar más en relación con los problemas actuales de la humanidad. De ellos es quizá el denominado *ser hombre, blanco y occidental* el que presenta una relación más directa y explícita con la problemática de la desigualdad a la que estamos haciendo referencia. Estos seis problemas, son divididos en veinte unidades aún más concretas, que reciben la denominación de *núcleos organizadores*, muchos de los cuales se aproximan a aspectos diferentes de la desigualdad, entendida ésta, como ya hemos mencionado en el caso anterior, de un modo amplio y complejo.

Finalmente, el Grupo Cronos (1993, 1994, 1997) –así mismo integrado en Fedicaria– también cuenta con un proyecto curricular editado para toda la etapa de secundaria, en este caso en forma de cuadernillos, en los que se reparten las diferentes unidades didácticas. En este proyecto, el contenido se selecciona utilizando como criterio principal los problemas sociales. A partir de aquí se organiza siguiendo dos referentes fundamentales. Por un lado, lo que se denominan *facetas* o tareas básicas relacionadas con lo social, en las que contemplan: *trabajar, habitar, producir ideas, comunicarse y tener normas*. Por otro lado, se toman como criterio un conjunto de conceptos más parecidos a lo que antes hemos llamado *conceptos clave*. Aquí reciben el nombre de *nociones sociales básicas* y están relacionadas con aspectos problemáticos de la realidad social, entre los que aparece enunciada de manera explícita y diferenciada la desigualdad; son: *conflicto y cambio, desigualdad, diversidad, identidad e interdependencia*. Del cruce de estos dos referentes resultan ocho *grandes temas*, cada uno de los cuales da lugar a diferentes unidades didácticas. Como se aprecia claramente, también aquí, quizá de un modo más claro, el concepto de *desigualdad* ocupa un lugar importante en cuanto a la selección y organización de los contenidos escolares.

A la vista de los ejemplos mencionados, podemos afirmar que el concepto de *desigualdad*, aunque tratado de maneras diversas, ha tenido y tiene una presencia constante en el contenido de muchos proyectos innovadores de ciencias sociales. Sin embargo, del mismo modo que ocurre en el caso de la legislación, esto no quiere decir que la puesta en práctica de estos u otros materiales innovadores haya garantizado la consecución de los

objetivos pretendidos. Es más, la tónica general es que los denominados materiales innovadores no han conseguido resultados muy diferentes a los logrados a través de materiales tradicionales. Por otro lado, no hemos de olvidar que el uso de los citados materiales se ha reducido normalmente a un círculo bastante minoritario y durante un período de tiempo definido, que coincide con los años de la experimentación curricular de la reforma. A partir de este momento han seguido usándose, pero de forma cada vez más reducida.

UNA PROPUESTA DE CONOCIMIENTO ESCOLAR INTEGRADO EN TORNO A PROBLEMAS SOCIOAMBIENTALES RELEVANTES

También en esta línea se situó la propuesta del Grupo IRES (Investigación y Renovación Escolar) en la que profundizaremos con un poco más de detenimiento por tratarse no tanto de un proyecto terminado y cerrado como de una propuesta concreta de lo que nos parece deseable.

El Proyecto IRES ofrece un modelo o marco teórico de desarrollo curricular que nunca terminó de concretarse en una propuesta de unidades didácticas cerradas y elaboradas, sino que, más bien, debido al fuerte carácter experimental que el propio marco teórico exigía, se fueron desarrollando algunas unidades didácticas a modo de ejemplo de lo que se proponía, y siempre en diversas versiones provisionales con diferente grado de experimentación.

En este proyecto, el conocimiento escolar se organiza en una propuesta curricular de carácter integrador, que englobaría tanto el ámbito social como el natural, denominada *Investigando nuestro mundo*.⁵ Dicha propuesta, como decimos, tiene un carácter fuertemente experimental, sin aspiraciones de ofrecer un proyecto acabado, sino que más bien es sometida a constante reformulación, a través de la experimentación directa en el aula. En ella se trata de tomar como organizadores del currículo no conceptos transdisciplinares, sino directamente lo que se denomina *problemas socioambientales relevantes*⁶; es decir, problemas estructurales o de fondo que afectan a la vida del ser humano en relación con su entorno social y ambiental (García Pérez y Merchán, 1997). Ello constituye una visión alternativa del conocimiento escolar, frente a la visión predominante del conocimiento escolar como algo acabado y aséptico, lo que debería quedar perfectamente reflejado en los contenidos escolares. De este modo, en el IRES se asume que tanto el conocimiento científico como, sobre todo, el conocimiento escolar deben ser reflejo de una sociedad compleja, en constante cambio y reorganización (García Díaz, 1998), que dista mucho de ser un producto cerrado, unidimensional o acabado. En este sentido se propone que «los problemas que se deberían trabajar en la escuela son los problemas relevantes para los ciudadanos, no los problemas científicos, de forma que la ciencia queda al servicio de lo social» (García Díaz, 1998).

Esta propuesta necesariamente implica una visión más

integrada de la educación, opuesta a la constante atomización de los saberes (Morin, 1999). Estos problemas socioambientales, por otro lado, garantizarían la relación del contenido con los intereses de los destinatarios, así como con las necesidades sociales. Así, deben ser problemas cercanos y cotidianos, pero que por su complejidad requieren para su solución el concurso de todo un conjunto de conocimientos que estaría fundamentalmente compuesto por la propia problemática socioambiental, el conocimiento cotidiano (tan influyente en las ideas de los alumnos), las disciplinas científicas y los saberes metadisciplinares, entre los que se propone como fundamental el paradigma de la complejidad (García Díaz, 1998). En cuanto a la organización del currículo, estos problemas se articulan en lo que se denomina *tramas generales de contenidos y de problemas*. Se trata de tramas abiertas y flexibles realizadas en base a los problemas socioambientales y que tratan de delimitar *grandes núcleos de conocimiento y de problemas*. La función de estas tramas es servir al docente como orientación a la hora de formular y secuenciar el conocimiento escolar, tanto en la fase de programación como en el aula (García Pérez, 2000).

El trabajo de las citadas tramas, en el contexto escolar se organiza en torno a lo que se denominan *ámbitos de investigación escolar*, que, a su vez, pueden dar lugar a diferentes *problemas de investigación escolar* que podrán estar relacionados con problemas de actualidad o no. En cualquier caso, parten de una perspectiva más compleja integrando el conocimiento cotidiano, en el que se incluirían los problemas actuales, pero también las ideas de los alumnos, las aportaciones de las disciplinas y el conocimiento metadisciplinar. Estos ámbitos de investigación no son una lista cerrada e inamovible, sino un conjunto flexible, lo que les permite ser capaces de adaptarse sin dificultad a las necesidades concretas de cada aula. En definitiva se trata de trabajar problemas «significativos para los alumnos y funcionales desde el punto de vista social» (García Díaz, 1998). Estos problemas van sufriendo una constante reformulación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos recordar que en el caso del Proyecto IRES el tratamiento de problemas escolares es un medio para enriquecer y complejizar el conocimiento de los alumnos. Esto constituye una diferencia relevante con respecto a otros proyectos que se plantean, por lo general, unas finalidades mucho más próximas a la adquisición por parte de los alumnos del conocimiento disciplinar o, en todo caso, el desarrollo de un pensamiento crítico, pero no exactamente mediante la complejización del conocimiento de los alumnos sino mediante su sustitución por un conocimiento considerado de mayor valor educativo. Por último, estos ámbitos de investigación escolar funcionan al mismo tiempo como: «organizadores curriculares», «unidades de programación», «propuestas curriculares flexibles» y «contenidos del conocimiento profesional, que posibilitan una formación del profesorado ligada a la experimentación curricular» (García Díaz, 1998) en la línea de una propuesta integrada, basada no sólo en el desarrollo curricular, sino también en el profesional, como dos realidades necesariamente unidas y complementarias.

Tanto los ámbitos de investigación escolar como las tramas de contenido y de problemas se seleccionan en función del conocimiento metadisciplinar, en el que hay que destacar los llamados *conceptos metadisciplinares* o *metaconceptos*. Se trata de un conjunto de conceptos que, a diferencia de los propuestos por los restantes proyectos citados, son comunes a todas las disciplinas. Serían: *diversidad, interacción, sistema, cambio y reorganización permanente* (García Díaz, 1998). El aprendizaje en todas las áreas debería ir encaminado al mejor manejo y comprensión de estos conceptos metadisciplinares por parte de los alumnos. Dichos conceptos permiten la generalización y la transferencia de información entre áreas diferentes. De este modo se garantizaría el desarrollo de un modelo más potente de comprensión de la realidad y, en consecuencia, de capacidades que permita a los alumnos enfrentarse con más recursos a la gestión de los problemas del mundo actual. En este sentido, el propio carácter metadisciplinar, desligado del contenido concreto a que se aplique, garantiza la polivalencia de los aprendizajes a la hora de ser aplicados a las más variadas problemáticas, lo que es fundamental en el ámbito de la educación obligatoria. Por otro lado, gracias a estos conceptos, la pérdida de una determinada información no supone la pérdida de todo lo aprendido.

El conocimiento metadisciplinar, además, sigue lo que se denomina una hipótesis general de progresión del conocimiento (García Díaz, 1998), que va de lo simple a lo complejo, pasando por diferentes niveles de formulación que constituyen auténticas cosmovisiones que se van reconstruyendo en el proceso de enseñanza. Dicha progresión se encuentra, por lo demás, asociada al aumento de procedimientos y actitudes. Así, esta nueva manera de entender el conocimiento escolar como complejización del conocimiento cotidiano, llevándolo a perspectivas más complejas y sistémicas, pretende el abandono del pensamiento único-absoluto y egocéntrico, la emergencia de actitudes de descentramiento, relativismo y solidaridad y el desarrollo de valores como «el reconocimiento y respeto a la diversidad, la negociación y comunicación crítica y el desarrollo de la autonomía» (García Díaz y García Pérez, 2001); todo lo cual es de enorme interés para nuestra propuesta.

En el caso de la desigualdad, tanto el contenido como la manera en que éste es trabajado confluyen en la consecución de una misma finalidad en la educación obligatoria: la formación de ciudadanos libres, preocupados por solucionar los problemas de su entorno y con recursos y capacidades intelectuales y sociales suficientes como para intentar acometer esta tarea con las mayores garantías de éxito (García Díaz, 1998).

Por último, hemos de insistir en que esta concepción integrada del conocimiento resulta inseparable de una determinada hipótesis metodológica basada en la investigación del alumno, entendida como marco y como investigación de situaciones problemáticas. Así, se propone una secuencia de investigación no lineal, sino en espiral, con diferentes fases o momentos que se van repitiendo a medida que se progresa en la construcción

del conocimiento y se reformulan los problemas (García Díaz, 1998).

En el marco general del Proyecto IRES, que se acaba de exponer, el concepto de *desigualdad* puede funcionar como concepto multidisciplinar y estructurante del contenido escolar dentro del área de ciencias sociales, tal como ocurre en otros proyectos. La desigualdad es uno de los elementos reguladores mayoritarios de las relaciones en ciencias sociales (entre sexos, entre razas, entre países, entre grupos sociales...) constituyendo un auténtico problema que se manifiesta en todos los ámbitos del sistema social. En consecuencia, podemos definir el problema de la desigualdad como problema socioambiental relevante, por lo que en el marco del Proyecto IRES podría funcionar como estructurante del currículo, en especial, en la educación secundaria.

Por lo demás, a pesar de no ser un concepto metadisciplinar, en sentido estricto, sí podríamos decir que guarda cierta relación con los conceptos metadisciplinares del Proyecto IRES, entre los que estaría conectado especialmente con el metaconcepto de *diversidad*. Así, dicho metaconcepto funciona como referente constante para el tratamiento del problema de la desigualdad. El concepto de *diversidad* supone una visión compleja dentro de la que caben una multiplicidad de relaciones, ninguna de las cuales es valorada como inferior al resto. Aquí, en todo caso, la variedad es valorada como riqueza. Sólo desde la adopción del concepto de *diversidad* surgen actitudes de descentramiento y solidaridad, y la consiguiente capacidad de denunciar las situaciones de desigualdad que se mantienen en nuestro mundo.

En resumen, teniendo en cuenta las cuatro propuestas que hemos barajado, podemos decir que, aun manteniendo las lógicas y hasta deseables diferencias que constituyen la aportación peculiar de cada una de ellas, hay una coincidencia, más o menos explícita en trabajar el ámbito de la desigualdad, por su enorme potencialidad, no sólo social sino también escolar.

En relación con una educación social, la problemática de la desigualdad reúne una serie de condiciones que la hacen especialmente pertinente desde la perspectiva de una educación deseable:

En primer lugar, el problema cumple el requisito, casi ineludible en los tiempos que corren, de la actualidad. La desigualdad se hace presente, ya sea a través de los medios de información de masas que casi ininterrumpidamente lo incluyen bajo múltiples formas (desembarco de inmigrantes en nuestras costas, violencia racial entre tribus africanas, violencia contra las mujeres, malos tratos y explotación de menores, etc.), ya sea a través de la experiencia de lo que sucede en la propia ciudad, en el propio barrio o incluso en la propia escuela.

En segundo lugar, los alumnos, como adolescentes, se consideran desiguales respecto a los adultos con los que establecen situaciones de conflicto que normalmente se materializan en la consabida rebeldía. Todo lo dicho

hace fácil conectar la desigualdad con situaciones cotidianas y con los intereses que de ella se derivan.

Por último, el entorno más próximo del adolescente, en cuanto que alumno, es un contexto en el que se manifiestan continuas desigualdades. Así, entendida el aula como un sistema social, en ella se descubren con facilidad las relaciones de desigualdad: entre el profesor y los alumnos o entre los propios alumnos, por causa del sexo, la raza, la cultura, el físico, etc. Al aparecer como un problema real y de gran interés potencial para los alumnos, se puede plantear esta problemática con ciertas garantías de implicación por parte del alumnado y, en consecuencia, de lograr aprendizajes significativos.

En el caso de los profesores, el concepto/problema de la desigualdad también ofrece posibilidades de aceptación porque se trata de un concepto multidisciplinar, es decir, que afecta a diversas disciplinas del conjunto que integran las ciencias sociales. Así, el tratamiento de la desigualdad no sólo permite, sino que necesita de la aportación de la historia, de la geografía y de otras disciplinas sociales como la antropología, la sociología, la economía, la política, etc., e incluso de otras áreas de conocimiento. A pesar de esto, el hecho de que la propuesta no se ajuste a los contenidos tradicionales de la disciplina supone, sin duda, uno de los mayores retos a que se ha de enfrentar.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVAS

Después de la aproximación que hemos realizado, habría que concluir que cualquier propuesta curricular con estas características sólo alcanzará plena validez en la medida en que sepa mantenerse viva y, en consecuencia, sirva como plataforma para el desarrollo de futuras líneas de investigación que permitan su profundización y puesta en marcha con el propósito de conseguir una escuela que forme ciudadanos críticos y cualificados, capaces de enfrentarse de un modo individual y colectivo a la gestión eficaz y responsable de los problemas planteados por la realidad cotidiana. En este sentido, se podrían apuntar algunas líneas a modo de pistas para la investigación futura en torno a esta cuestión:

1) Cabe insistir en la elaboración de un currículo alternativo frente a la reacción conservadora que pretende (y, de hecho, parece que logra) una cierta vuelta al pasado. Es verdad que la coyuntura no es la más favorable, que no se pueden esperar resultados inmediatos, que la nueva legislación curricular propone una vuelta a un currículo con una estructura mucho más tradicional y supone un mayor control por parte de la administración. Es comprensible que, en este marco, la experimentación de propuestas alternativas se plantee como un reto de difícil realización. Por lo demás, hay que tener en cuenta el efecto psicológico y la frustración que esta nueva legislación restrictiva puede tener en la mayor parte de los docentes comprometidos en iniciativas innovadoras surgidas desde los propios colectivos de docentes que,

precisamente, por partir de la base, aparecen como las más potentes para el desarrollo práctico de la innovación. Aun así, es tarea ineludible de la comunidad educativa vencer estas dificultades e insistir en la innovación curricular, si no como práctica mayoritaria, sí al menos como testimonio, y seguir buscando respuestas eficaces a los problemas reales tanto de los profesores como de los alumnos.

2) Se considera necesario que el currículo mantenga un carácter integrado. Una de las aportaciones realizadas por la investigación curricular, a la que hemos hecho referencia en la primera parte de este trabajo, es la elaboración de propuestas curriculares de carácter integrador, que superan ampliamente la concepción del currículo articulado en torno a los contenidos tradicionales, e incluso de los contenidos «transversales». Esas propuestas innovadoras apuestan por una concepción más integrada en la que las fuentes a partir de las que se elabora el contenido, el sentido que guarda su organización, etc. son de otro carácter porque el resultado final guarda una coherencia con la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea las propuestas de contenido deberían tener como referencia los llamados conceptos clave o, mejor, metadisciplinarios, que presentan una gran potencialidad como organizadores curriculares para desarrollar un trabajo en torno a problemas relevantes.

3) El limitado éxito de los materiales innovadores a los que nos hemos referido –al menos más limitado de lo que nos parece deseable– se debe en gran parte a la escasa o nula adecuación de estas propuestas renovadoras al modelo escolar vigente, puesto que, en muchos casos, requieren una mayor flexibilidad en los agrupamientos de alumnos, en los horarios y una mayor disponibilidad de materiales. Sin embargo, parece que se trata de una mera inadaptación entre los materiales y el contexto escolar en el que se pretendía llevarlos a la práctica. Si la realidad del contexto en muchos casos hace difícil el trabajo con materiales tradicionales, que se suponen adaptados a la lógica de funcionamiento del modelo, cuánto más difícil no debe ser la puesta en marcha en el mismo contexto de materiales que no sólo no se adaptan, sino que, en muchos casos, subvierten la lógica del propio sistema escolar tradicional. La escuela, como buena institución de perpetuación y reproducción social, es muy resistente a los cambios, sean de la índole que sean. Sin embargo, el hecho de que, por su propio origen y características, la escuela sea también un contexto privilegiado para el aprendizaje, la reflexión, el desarrollo de la personalidad y la autonomía, abre espacios para la construcción y el cambio (Cuesta Fernández, 1999). Habría, por tanto, que insistir en la función social de la escuela como ámbito para la educación crítica y la promoción de la autonomía de los individuos.

4) Habría que profundizar, además, en la potencialidad de la innovación curricular como mecanismo para el desarrollo profesional docente, elemento fundamental para la consecución del propio cambio curricular, escolar y, en último término, social. Una de las conclusiones

más relevantes del movimiento de innovación curricular que surgió de la reforma, a la que hemos hecho referencia, es la inutilidad de hacer propuestas curriculares, por muy innovadoras que sean, si no se cuenta con docentes preparados para llevarlas a la práctica. La experiencia de estos años ha demostrado que, no sólo no se han alcanzado los objetivos deseados, sino que los nuevos materiales resultaban incluso contraproducentes al no responder a las necesidades ni de la escuela tradicional, ni a las demandas de los docentes. De todos modos, como ya hemos mencionado en párrafos anteriores, no podemos abandonar la innovación curricular, pero ésta debe ir acompañada de una clara propuesta de desarrollo profesional que la complete y que capacite a los docentes para la construcción y la aplicación de las nuevas propuestas curriculares. En este sentido, las estrategias de formación deberían adoptar una línea específicamente constructiva, que se apartara de lo puramente teórico y que conectara directamente con los problemas profesionales de los docentes, de modo que se pudiera dar lugar a un auténtico conocimiento práctico profesional que transformara la construcción del currículo en las aulas. El desarrollo de experiencias de innovación y experimentación curricular por parte de los propios docentes asistidos por formadores, en la línea de elaborar contenidos educativos que respondan de un modo más adecuado tanto a sus propias necesidades como a las de sus alumnos, constituye uno de los principales mecanismos para el propio desarrollo profesional (Porlán y Rivero, 1998).

5) Por último, habría que profundizar en la investigación y el desarrollo de contenidos socialmente potentes. El desarrollo curricular de propuestas innovadoras no sólo debe atender a los conceptos clave estructurantes, sino que también debe seleccionar la temática a través de la cual se trabajan dichos conceptos. Como es sabido, el conocimiento escolar no puede abarcar todos los contenidos, por lo que habrá que continuar profundizando en la línea de seleccionar y proponer conocimientos cada vez más adecuados a las necesidades sociales y a los intereses de los alumnos. La interpretación del mundo es cada vez más compleja y la educación obligatoria debe preocuparse de que sus destinatarios estén preparados para vivir en el mundo que les espera. Esta educación deberá centrarse en la formación de ciudadanos libres y responsables, capaces de ejercer la cuota de decisión y responsabilidad que les corresponde en una sociedad cada vez más democrática. En esta línea, uno de los contenidos que debería ocupar un lugar central y preferente es el de la desigualdad

NOTAS

¹ Entendida, desde el punto de vista de las ciencias sociales, como situación de injusticia o disimilitud que perjudica a una persona o grupo de personas y que se basa en motivos culturales, raciales, sexuales, etc.

² He profundizado sobre la relevancia y posibilidades del conocimiento escolar de la desigualdad en otro lugar (De Alba, 2001).

³ Se trata de una aproximación que simplemente pretende ilustrar con casos concretos y relevantes la relativamente amplia producción curricular a que estamos haciendo referencia y, concretamente, en relación con el concepto de *desigualdad*.

⁴ *Fedecaria* es una federación de grupos innovadores de didáctica de las ciencias sociales que desarrollan proyectos curriculares con un enfoque crítico. Estos grupos vienen celebrando encuentros de debate anuales o bienales desde 1991, cuyos resultados se han recogido en diversas publicaciones; asimis-

mo, Fedecaria edita desde 1997 la revista-anuario *Con-Ciencia Social*.

⁵ Para una aproximación a esta propuesta curricular más centrada en el Área de Ciencias Sociales, pueden verse García Pérez y Merchán (1997) y Merchán y García Pérez (1994).

⁶ Que, en algunos casos, pueden considerarse simplemente como la problematización de lo que en otros proyectos se trata a nivel de conceptos transdisciplinares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATLLORI, R. y CASAS, M. (2000). *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida: Milenio.

BENEJAM, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, pp. 5-12.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedecaria. *Con-Ciencia Social*, 3, pp. 70-97.

DE ALBA, N. (2001). «El concepto de desigualdad como contenido de las ciencias sociales. Una propuesta para la formación del profesorado de educación secundaria.» Memoria inédita del Período de Investigación del Programa de Doctorado. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.

GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*, pp. 68, 174, 175. Sevilla: Díada.

GARCÍA DÍAZ, J.E. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2001). El conocimiento metadisciplinar y las didácticas específicas. Congreso nacional de didácticas específicas: Las Didácticas de las Áreas curriculares en el siglo XXI, vol. I, pp. 409-421. Granada 1, 2 y 3 de febrero de 2001. Granada: Grupo Editorial Universitario.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, [ISSN 1138-9788] núm. 64, 158 de mayo de 2000. URL: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 17-25.

GARCÍA PÉREZ F. F. y MERCHÁN F. J. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, pp. 9-12.

GRUPO CRONOS (1994). Proyecto de enseñanza de las ciencias sociales, en Grupo Ínsula Barataria (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*, pp. 139-162. Madrid: Mare Nostrum Ediciones.

GRUPO CRONOS (1997). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. *Aula de Innovación Educativa*, 61, pp. 6-8.

GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1994). Criterios y pautas para la elaboración de materiales para la enseñanza, en Grupo Ínsula Barataria (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*, pp. 69-102. Madrid: Mare Nostrum Ediciones.

MAINER, J. (1997). Los conflictos sociales en el proyecto Ínsula Barataria: por una didáctica de y desde el conflicto. *Aula de Innovación Educativa*, 61, pp. 13-17.

MERCHÁN, J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (1994). Las unidades didácticas de ciencias sociales en el Proyecto IRES, en Grupo Ínsula Barataria (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*, pp. 103-138. Madrid: Mare Nostrum Ediciones.

MORIN, E. (1999). *La tête bien fait*. París. Trad. cast. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.

TRIBÓ, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, pp. 73-86.