

Los materiales curriculares de Fedicaria1

Rafael Valls

Los materiales curriculares generados por los grupos didácticos inscritos en la Federación Icaria constituyen un fenómeno muy interesante dentro del panorama educativo español. Unas propuestas de estas características no pudieron aparecer, obviamente, sin la existencia de unas determinadas circunstancias que los hicieran posibles. En este sentido es justo recordar los intentos ya realizados desde la segunda mitad de los años setenta a través de algunos grupos como Germania-Garbí, Cronos o 13-16, aunque los materiales de estos últimos contasen, fruto de las circunstancias generales de aquellos momentos, con una menor fundamentación teórica y experiencia acumulada.

Los materiales curriculares fedicarios, sin embargo, significan algo cualitativamente distinto de tales precedentes, tanto en su concepción de las características y de las funciones sociales del conocimiento y de la cultura escolares como en su consideración de las peculiaridades de todo tipo que condicionan al conjunto de componentes de la comunidad escolar.

Sus materiales han intentado explotar convenientemente las posibilidades ofrecidas por las actuales características *abiertas y flexibles* de los currículos vigentes en beneficio de una enseñanza reflexiva y crítica, que fuese más allá del enfoque prioritariamente informativo, enunciativo o transmisivo de la enseñanza de las ciencias sociales, todavía muy marcado por el modelo de las geografías y las historias generales de épocas pasadas, tendentes a sobreestimar las continuidades histórico-cronológicas y a presentar el devenir histórico como algo natural, indiscutible y sin lagunas, fomentando una percepción legitimadora de lo existente, de lo finalmente triunfante.

¿Cómo se intenta concretar en los materiales fedicarios tal opción por una enseñanza reflexiva y crítica? Aunque las variantes presentes en estos materiales son suficientemente amplias como para requerir más de un ejemplo, lo haré de esa manera dado el espacio disponible en esta ocasión. Estos materiales, a pesar de su diversidad, parten de ciertas premisas compartidas por todos ellos. Solo destacaré dos, que considero las principales.

La primera es el establecimiento de una secuencia temporal que partiendo del presente (planteamiento de un problema relevante, del que los alumnos necesariamente tienen alguna experiencia previa), aborda el pasado, más o menos remoto (en función de obtener nuevas informaciones relevantes, de ampliar la experiencia histórica y de intentar que los alumnos vayan generando un conocimiento más complejo del problema estudiado). La parte última de cada tema vuelve al presente mediante una recapitulación final abierta también a las perspectivas más posibles del futuro inmediato. El hecho de proponer tal secuencia temporal no es algo anodino, sino todo lo contrario, pues comporta la necesidad de seleccionar, repensar y reorganizar los contenidos escolares desde una definición comprometida con los problemas del presente y de superar, en lo posible, los usos eruditos o marcadamente culturalistas de los mismos.

La segunda es la continua interpelación a los alumnos para que muestren y sean conscientes de sus ideas o concepciones respecto de las distintas facetas del tema-problema propuesto. Este tipo de actividades está presente a lo largo de todas y cada una de las partes de cada unidad didáctica, concluyendo en la síntesis final en la que los alumnos deben contrastar sus ideas iniciales con las adquiridas mediante las actividades realizadas.

1 Publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 295 (octubre 2000), pp. 68-70. ISSN: 0210-0630

Como ejemplificación he elegido la primera unidad didáctica del cuarto curso de la E.S.O. del grupo Insula Barataria, dedicada al estudio del subdesarrollo y que lleva por título "mundo rico, mundo pobre".

Tras una breve introducción en la que se analizan las distintas denominaciones que esta realidad desigual ha recibido y de los parámetros más usuales para definirla y cuantificarla (mostrando las deficiencias y tendencias que algunos de tales conceptos pueden comportar), se plantea a los alumnos una serie de diez posibles factores (geográficos, económicos, sociales, culturales o políticos) utilizados para explicar esta situación. Los alumnos, sirviéndose de los contraejemplos y pruebas invalidadoras aportadas en esta unidad didáctica respecto de los factores enunciados, deben de excluir aquellos otros restantes que consideren manifiestamente falsos y jerarquizar los que estimen como válidos.

La segunda parte de la unidad está dedicada a acotar cronológicamente el problema de la desigualdad, partiendo de una documentada constatación de que los actuales países empobrecidos no siempre han sufrido esta situación, sino que ésta se generó fundamentalmente a partir de la industrialización del Norte y del proceso colonizador que lo acompañó. Este planteamiento anticolonial es matizado mediante contraejemplos históricos (Australia, Canadá) que obligan a los alumnos a generar respuestas más matizadas a sus anteriores contestaciones.

A continuación se pasa a estudiar el proceso de descolonización y de sus características diversificadas (ejemplificadas con los casos de India, Cuba, Zaire y de la República Saharaui Democrática), así como las principales consecuencias de la posterior dependencia económica y del orden económico mundial impulsado desde el Norte (intercambio desigual y deuda externa, principalmente), junto con las complicidades habidas por parte de muchos de los dirigentes políticos de los países empobrecidos en el mantenimiento o incremento la situación de subdesarrollo. Finalmente se analiza las características principales de los actuales programas de ayudas al desarrollo y sus insuficiencias. La unidad concluye con la propuesta de realizar "una disertación sobre tu visión del problema de las desigualdades entre los países del planeta".

En una mirada rápida se puede constatar que las principales variantes que esta unidad presenta respecto de los manuales más habituales reside, por una parte, en un tratamiento más cohesionado y contextualizado de la problemática abordada: los aspectos históricos y los geoeconómicos están interrelacionados, no separados en distintos manuales y cursos. Por otra, en una continua atención a las ideas previas de los alumnos, no solo al inicio de la unidad. Finalmente, en la muy frecuente presencia de ejemplos y de contraejemplos, que obligan a generar un pensamiento más matizado y complejo, menos simplificado.

La opción de los materiales fedicarios y su apuesta por el estudio de los problemas relevantes del presente, con su ineludible dimensión histórica, comporta, también, una serie de cuestiones de no fácil solución, especialmente en lo que respecta a la posible aceptación de la misma por parte del profesorado, dadas las inercias profesionales que, como ya ha sido ampliamente investigado y constatado, nos caracterizan. Dicho de forma breve y esquemática, es muy posible que una parte importante del profesorado no encuentre en estos materiales, de manera inmediata, su o sus asignaturas ni la organización habitual de sus contenidos o que considere que son materiales excesivamente comprometidos con el presente y con el deseo de transformarlo.

Ante esta situación, algunos de los autores de estos materiales fedicarios han mostrado la conveniencia de impulsar un trabajo conjunto de formación permanente del profesorado, de aquellos interesados por una renovación de la enseñanza de las ciencias sociales mediante el análisis y la reflexión tanto sobre las propias concepciones y prácticas educativas como sobre los problemas compartidos, tomando como punto de partida los discursos y los materiales curriculares propuestos por Fedicaria. Es este un camino laborioso y de lenta difusión, pero es tal vez el único posible en las actuales circunstancias.

Los materiales curriculares fedicarios, que enumeramos en cuadro aparte, han

enriquecido de manera muy significativa las posibles prácticas educativas españolas en lo referente a la enseñanza de las ciencias sociales. Estos materiales, que fueron objeto de una cuidada experimentación y evaluación previas, van acompañados de unas guías didácticas en las que se razona los puntos de partida de los mismos, su plataforma de pensamiento, así como sus principales ejes vertebradores y la secuenciación de los mismos en lo que podría definirse como su diseño de instrucción en las aulas.

El hecho de aceptar que la enseñanza en su conjunto, y la de las ciencias sociales de manera muy significativa, se encuentra en una compleja encrucijada, que afecta al conjunto de la comunidad educativa, parece ser una de las condiciones básicas para poder sentirse atraídos por las propuestas y respuestas, matizadamente diversas entre sí, ofrecidas por el conjunto de estos materiales curriculares. A la contra de estas pretensiones juegan muchos otros factores institucionales, profesionales, y también personales, que hemos intentado enumerar previamente, pero el esfuerzo requerido para adentrarse en tales materiales curriculares, como todo intento de escapar de las concepciones y de las prácticas establecidas, bien vale la pena por las nuevas dimensiones educativas que en ellos, de seguro, se pueden descubrir.

Principales materiales curriculares publicados (en formato comercial):

1.-Materiales de etapa o ciclo completos:

Grupo Cronos (1995-1996): *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, historia y geografía. Segundo ciclo de la ESO. Guía del profesor y ocho unidades didácticas para los alumnos* (en formato de cuadernos independientes). Madrid, Edic. de la Torre-MEC.

Grupo Cronos y otros (1996-1997): *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, historia y geografía. Primer ciclo de la ESO* (Siete unidades didácticas para los alumnos en formato de cuadernos independientes). Salamanca, Hespérides.

Grupo Insula Barataria (1995-1996):

-*Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria. Primero y segundo ciclo* (con un libro para los alumnos por cada curso, una guía para el ciclo primero y dos para el segundo). Madrid, Akal.

Proyecto Gea-Clío (1994-2000):

-*Educación Primaria* (tres unidades didácticas para los alumnos)

-*Educación Secundaria Obligatoria* (doce unidades didácticas para los alumnos)

-*Bachillerato* (tres unidades didácticas para los alumnos).

Todas las unidades didácticas van acompañadas de sus correspondientes guías de *orientación teórica y praxis didáctica* para los docentes y tanto unas como otras se presentan en formato de cuadernos independientes. Valencia, Nau Llibres (ediciones en castellano y valenciano; la edición en gallego la realiza Edicións Xerais).

Proyecto Kairós (1996-2000):

-*Ciencias Sociales. Primer ciclo* (dos volúmenes para los alumnos y una guía didáctica para el profesorado). Madrid, McGraw-Hill, 1996.

-*Geografía 3. Segundo ciclo ESO*. Valencia-Barcelona, Riialla-Octaedro (ediciones en castellano y valenciano), 1998. Su guía didáctica "Enseñar geografía" se publicó en 1999.

-*Historia 4. Segundo ciclo ESO*. Valencia-Barcelona, Riialla-Octaedro (ediciones en castellano y valenciano), 1999.

-*Historia. 2º Bachillerato*. Valencia-Barcelona, Riialla-Octaedro (ediciones en castellano y

valenciano), 1999.

Ramón López Facal y otros-Grupo Aula Sete (1998):

-*Materiais curriculares. Historia do mundo contemporáneo (1º curso Bacharelato-Loxse)*. Santiago, Xunta de Galicia.

-*Materiais para o estudio ha Historia de España Contemporánea (2º curso Bacharelato-Loxse)*. Santiago, Tórculo.

2.-Materiales parciales de etapa o ciclo:

Grupo Asklepios:

-Fernando Mañero García (1999): *El turismo desde una perspectiva integradora. Proyecto para la enseñanza secundaria* (consta de un libro del alumno, otro para el profesor y una guía introductoria). Santander, Consejería de Turismo del gobierno de Cantabria.

Proyecto curricular IRES:

-F. Javier Merchán y A. Vicente (1999): *Técnica y progreso en el siglo XX. Materiales de trabajo y orientaciones para el alumno/a*. Sevilla, s.e.

-F.F. García Pérez (1999): *Vivir en la ciudad. Unidad didáctica para el estudio del medio urbano. Materiales de trabajo para el aula*. Sevilla, s.e.