

Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto GEA-CLÍO y la didáctica de la Geografía e Historia.

Xosé M. Souto González*

La reforma del sistema escolar español, como consecuencia en primer lugar de la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, y después de la adecuación de los cursos, ciclos y etapas a las nuevas necesidades sociales derivadas de esta Ley, así como de las reglamentaciones que se derivan de las normativas que fijan la edad mínima laboral, ha determinado que la Ley Orgánica General de Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990, haya tenido que desarrollar un nuevo concepto del currículo escolar.

En ésta han incidido factores políticos, sociales, económicos, pedagógicos y didácticos. Entre los primeros algunos ya han sido reseñados: las implicaciones de una sociedad democrática cons-

titucional, después de 1978, y la organización del Estado de las Autonomías que concede mayor competencia a los territorios históricos para legislar y para incidir a través de la propaganda educativa (escolar y, sobre todo, a través de los medios de comunicación) en la configuración de una mentalidad colectiva que incide en gran medida en las actitudes de los niños y adolescentes en relación con el mundo de los valores sociales².

Los factores pedagógicos que han condicionado el actual currículo han venido presididos por un predominio de personalidades asociadas al mundo de la psicología cognitiva en las cúpulas ministeriales, de tal manera que es fácil ver un sesgo piagetiano en el diseño general de los decretos de enseñan-

(*). Coordinador del Proyecto Gea-Clío¹

zas mínimas derivadas de la LOGSE. Sin embargo, los profesores hemos podido disfrutar de una autonomía didáctica para poder organizar proyectos curriculares como antes no se había conocido. Incluso algunos grupos didácticos han tenido el soporte financiero de las autoridades gubernamentales³. Sin duda la escasa investigación desarrollada en España en el ámbito de las didácticas especiales y la falta de formación del profesorado en ejercicio para ejercer como investigadores del aprendizaje de sus alumnos ha lastrado una oportunidad importante para cambiar las rutinas y hábitos en la enseñanza y aprendizaje de las diversas áreas de conocimiento.

El Proyecto Gea-Clío tiene sus orígenes en el año 1988, precisamente en el marco antedicho, dentro del Programa Experimental de reforma de las enseñanzas, paso previo a la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. En estos años de la segunda mitad de los ochenta se constituyen diferentes grupos de trabajo que pretenden innovar en la enseñanza de la geografía e historia desde su propia práctica, pero al mismo tiempo colaborando con asesores externos (de Centros de Profesores y Universidades) para confeccionar unidades didácticas alternativas a los rutinarios libros de texto. Fue un trabajo voluntarioso y voluntarista, en el cual se ha desarrollado una gran cantidad de entusiasmo. En este artículo quisiera reflejar el proceso por el cual

ha atravesado dicho proyecto, pues entiendo que muchas de sus dudas y decisiones han sido compartidas por otros colectivos y personas que han estado y están involucrados en la innovación didáctica.

Los nuevos materiales curriculares que se van elaborando precisan del compromiso del profesorado, pues suponen una manera diferente de abordar el trabajo escolar. No se trata de instruir, de impartir una lección, sino de ayudar a los alumnos a alcanzar su autonomía intelectual y, para ello, es preciso investigar cómo aprenden los niños y adolescentes. Este asunto no es baladí y ha dado lugar a más de un debate profundo en el seno de asociaciones de grupos de innovación didáctica, como es el caso de Fedicaria. Creemos que para abandonar las posiciones catequísticas e lisu-tradas es preciso avanzar en el conocimiento del pensamiento de los adolescentes, como de todas las personas en general, pues sólo así podremos educar en la autonomía de criterio.

Igualmente es preciso seleccionar los contenidos didácticos atendiendo a las precisiones disciplinares, o sea a los resultados del trabajo intelectual de personas, universitarias o no, que han dedicado gran parte de su tiempo a reflexionar sobre los problemas relevantes para la sociedad y han buscado respuestas que faciliten la búsqueda de soluciones positivas para las personas y colectivos. Ello no quiere decir que no existan otras posibilidades, glo-

balizadoras o interdisciplinarias, pero si no consideramos la aportación del cuerpo disciplinar de las materias básicas es muy fácil caer en postulados que rayan la superficialidad y el espontaneísmo, como se ha podido demostrar en numerosas innovaciones de los años setenta-ochenta del siglo XX⁴.

Por eso desde el proyecto GEA-CLÍO se han seleccionado una serie de unidades didácticas que responden a grandes problemas sociales y ambientales de la humanidad, que hemos convertido en *problemas escolares*; es decir, en objetos de estudio. Y para poder abordar, en las aulas de la educación básica, estos objetos de estudio nos hace falta disponer de una metodología didáctica, pues ésta es la que facilita o dificulta el aprendizaje de los alumnos. No se trata sólo de disponer de buenos materiales y de mucho entusiasmo, hace falta también contar con una ordenación de actividades didácticas que nos permita valorar quiénes son los alumnos que quieren estudiar. Se trata de analizar si es posible socializar en la reflexión y en la argumentación frente a la superficialidad de las informaciones y opiniones de los medios de comunicación de masas, en especial de la televisión.

El presente trabajo lo hemos organizado en cinco capítulos y un anexo. En el primero tratamos de explicar nuestra posición en el contexto de innovación educativa en el cual surge el proyecto, para poder argumentar cuáles han sido los criterios que hemos

utilizado para elegir unos contenidos y una metodología que nos ha servido para secuenciar las actividades en los distintos ciclos educativos y en el interior de las propias unidades didácticas (capítulos 2 y 3).

Los capítulos 4 y 5 tratan de exponer la manera que hemos utilizado para organizar los equipos de trabajo y cómo éstos han realizado una valoración de la experimentación didáctica. Este asunto es básico y fundamental: hace falta crear un sustrato social que asegure la difusión de las innovaciones. Y ello es difícil y complicado, sobre todo en los tiempos que corren, donde la ausencia de compromiso es un valor dominante en la cultura cotidiana. No obstante, ello ha constituido una apuesta clara del proyecto desde sus inicios y creemos que constituye uno de sus retos más difíciles de alcanzar.

Por último en el anexo se recogen todas las publicaciones del proyecto hasta la fecha, pues entendemos que es la materialización fehaciente de nuestro trabajo anterior. Son publicaciones que se han ido reelaborando con la práctica y su posterior valoración y gracias, sobre todo, a la colaboración de la Editorial Nau Llibres, que ha permitido que los autores sean parte fundamental de la edición, así como de las revisiones posteriores, pese a los costos que ello supone⁵. Espero que este relato sirva para provocar una reflexión didáctica sobre los límites y posibilidades de cualquier innovación didáctica, en especial en el terreno de las ciencias sociales.

1.-El proyecto Gea-Clío y la innovación didáctica.

Como hemos dicho en otra ocasión (Souto, 1998; 348-349), *un proyecto* es básicamente un conjunto de materiales didácticos (libros para alumnos y profesores, material informático y audiovisual), que se deriva de unas *intenciones* educativas y se sustenta en un entramado social de grupos de profesores. Las finalidades educativas deben ser respetuosas con el marco legal, si deseamos que se pueda aplicar en el sistema escolar, pero ello no es óbice para que se pueda realizar una interpretación de las metas legales desde la experiencia de la praxis educativa y en consonancia con los resultados que se obtienen en la investigación didáctica. De esta manera hemos ido constituyendo unos *grupos de profesores* que han ido innovando en sus aulas y con los conocimientos allí adquiridos hemos diseñado un conjunto de actividades con sus correspondientes estrategias que nos permiten enseñar mejor, pues podemos comprender los obstáculos de aprendizaje que se interponen en el estudio del alumnado; y al mismo tiempo hemos constatado que la *metodología utilizada* ha permitido desarrollar la autoestima y el mejor conocimiento de sí y del mundo que les rodea en el caso de los alumnos.

En consecuencia, la producción editorial tendrá escasa relevancia si no está asentada en una organización

social de profesores y alumnos, que convierten los materiales curriculares en un proyecto de innovación educativa. A mi modo de entender, muchas de las pretendidas innovaciones en el campo de la didáctica no pasan del terreno de las buenas intenciones o bien se formulan como un programa de actividades que se espera que alguien pueda llevar a cabo, en especial si se trata de un libro de texto o materiales curriculares más comerciales. Son escasas las aportaciones desde las grandes editoriales o desde los proyectos más conocidos, tanto en las valoraciones globales de proyectos concretos con sus materiales⁶, como en las reflexiones de los profesores que los han puesto en marcha y del análisis de las producciones de los alumnos⁷.

La experimentación en el caso que nos ocupa debe ser contextualizada en algún marco teórico preciso. En primer lugar, debemos precisar que para nosotros la innovación curricular no significa la exposición de una práctica aislada, resultado de un trabajo puntual de un profesor, o grupo de profesores, sobre una situación concreta, aunque esta forma de entender la práctica haya sido la dominante en muchas revistas didácticas y en muchas jornadas y congresos⁸. Tampoco es una "prueba de laboratorio", donde se pretenden generalizar unos resultados desde unos principios teóricos elaborados al margen de la práctica escolar donde tiene lugar el estudio de campo⁹.

La experimentación e innovación

que nosotros proponemos tiene un contexto teórico preciso, que está delimitado por la presencia de un proyecto curricular. Como veremos, en el siguiente punto, entendemos que la innovación debe ir vinculada a un proceso de investigación, como lo entienden también de esta manera otros grupos, que han dedicado un gran esfuerzo al estudio de investigaciones didácticas¹⁰. Pero, en nuestro caso, entendemos que el proceso de investigación debe trascender el trabajo individual para acercarse al grupal, de tal manera que en los equipos de trabajo se pueda generar una dinámica de investigación e innovación, tal como en compañía de otros colegas de diferentes materias hemos tratado de llevar a la práctica en un proyecto subvencionado por el CIDE¹¹. Desde nuestra posición entendemos que una investigación crítica de la educación conduce a una toma de decisiones en el campo de la innovación didáctica, por eso entendemos que la experimentación debe partir de la praxis escolar, o sea, de la búsqueda de alternativas teóricas y prácticas a problemas que posee el profesorado en su actividad docente.

2.-La selección de los contenidos didácticos en nuestro proyecto curricular.

Como hemos dicho en la introducción, en el presente proyecto pretendemos seleccionar los contenidos de

acuerdo con tres elementos que condicionan nuestro trabajo. En primer lugar, una visión “intelectual” del mundo en que vivimos, lo que supone *definir* qué se entiende por *problema relevante* para la práctica educativa, pues la experiencia nos dice que muchas veces se realiza una lectura de los problemas desde una posición ilustrada un tanto alejada de las preocupaciones del profesorado y del alumnado del aula. En este sentido, el debate en grupo, con sus numerosas reuniones de trabajo, permite una continua interacción entre la teoría y la práctica: entre lo que percibimos como profesores de Secundaria y Primaria en las aulas y lo que podemos reflexionar como personas preocupadas por la innovación didáctica¹². En segundo lugar, el *referente escolar*, con sus estructuras legales y sus instituciones (claustros, seminarios) que condicionan la toma de decisiones en la práctica: definir el problema escolar de acuerdo con los objetivos legales y las posibilidades materiales y humanas del centro donde se trabaje. En tercer lugar, los *planteamientos didácticos*, que tienen unas claras implicaciones metodológicas: el papel de las materias científicas en la definición del cuerpo conceptual, la participación de los alumnos y sus “concepciones espontáneas”¹³, la incidencia de la evaluación y la calificación.

Un ejemplo práctico nos permitirá aclarar nuestra posición. En la legislación educativa española, como supone-

mos que en la de otros países del mundo, aparecen numerosas referencias a la pluralidad cultural y a la solidaridad entre los pueblos, así como la valoración del patrimonio cultural y ecológico donde se inserta la vida cotidiana del alumno. Desde nuestra concepción educativa se está planteando el problema de la identidad colectiva de los adolescentes¹⁴. Entonces cabe preguntarse: ¿cómo podemos enseñar el patrimonio de todo tipo para que el alumno desarrolle una actitud de conservación y mejora?, ¿cómo podemos enseñar el patrimonio local sin caer en un prejuicio localista de pensar que “el otro” es peor?, ¿cómo podemos enseñar a los niños y adolescentes a valorar adecuadamente el patrimonio de los “otros”?

En nuestro proyecto hemos optado por organizar los contenidos didácticos que afectan al patrimonio desde dos posiciones complementarias. Por una parte, hemos elaborado una unidad didáctica de carácter global para informar a los alumnos sobre este problema. Por la otra, hemos optado por desarrollar conceptos y actitudes acerca del patrimonio en diferentes unidades didácticas.

Así en el primer caso disponemos de una unidad didáctica que trata de cuestionarse qué entendemos por patrimonio, además de informar sobre las distintas tipologías de éste: ecológico, arquitectónico, etnográfico, político, pictórico o urbano. Es una unidad didáctica que se ha programado para

los 10-13 años; es decir, a caballo entre el ciclo final de la Educación Primaria y el inicial de la Educación Secundaria Obligatoria. Como todas las unidades del proyecto Gea-Clío su confección conlleva un análisis teórico y conceptual sobre el objeto de estudio a la par que una pequeña investigación sobre las dificultades prácticas que aparecen en su puesta en práctica en el aula.

En el segundo caso disponemos de diferentes unidades didácticas en las cuales aparece el objeto de análisis sobre el patrimonio ecológico o cultural. En unos casos, como en la unidad *El Tiempo libre* para vincular el patrimonio urbano y la diversidad cultural al ocio de los niños y adolescentes; en otros casos para plantear un estudio subjetivo del patrimonio de la ciudad y los barrios más allá de las declaraciones oficiales de lugares de interés turístico¹⁵. Igualmente hemos optado por combinar el patrimonio cultural y artístico (*Artistas y artesanos*) con el ecológico (*La Tierra, planeta vivo*) o con el planeamiento urbano, que promueve la conservación de planos y volúmenes (*Viviendas y ciudades*). Pero además, hemos profundizado en aspectos relevantes para la conservación del patrimonio, como es el estudio de la escuela como institución (*La Escuela, ayer y hoy*) o las fuentes arqueológicas como documentación que nos permite recuperar la explicación sobre el pasado, superando mitos y leyendas (*Los orígenes de la humanidad, Del taller a la fábrica*).

En todos estos casos el patrimonio aparece como una fuente de conocimientos, como un valor colectivo de identidad humana universal (p.e. en la defensa de las minorías: *Sudáfrica, la nación del arco iris*) o de respeto a la pluralidad de España (*Geografía de España: desde la autonomía local a la U.E.*). La explicación del ejemplo del patrimonio nos remite a los criterios de selección de los contenidos didácticos así como su secuencia en actividades de aula.

Para ello es indispensable contar con una propuesta teórica, pues lo contrario supone reducir las decisiones del profesorado a meras intuiciones empiristas. Y sabemos que muchas de estas actuaciones han conducido a propuestas superficiales, donde la buena voluntad expresada en la declaración de intenciones se yuxtaponía con una amalgama de unidades didácticas organizadas a modo de proyectos de trabajo poco reflexionados.

3.-La organización de los contenidos didácticos en el proyecto Gea-Clío. El papel de las disciplinas científicas.

El proyecto GEA-CLÍO siempre ha defendido la necesidad de abordar los grandes problemas sociales y ambientales desde las disciplinas científicas, pues nuestra valoración de las innovaciones en el campo de las ciencias sociales nos hacían ver que bajo “este

paraguas” se escondía una gran confusión y superficialidad¹⁶, pues se entendían los problemas relevantes como un centro de interés de carácter global, donde era muy difícil encontrar un orden de aprendizaje. Se confundía, como también ocurre hoy, el enseñar un poco de todo (hilvanado por nuestra racionalidad ilustrada de años de edad) con un aprendizaje difícil y desordenado, pues faltaba en el alumnado un orden para organizar las ideas que se enseñaban en sus cabezas¹⁷.

A mi modo de ver se ha pecado de un cierto ingenuismo y “progresía simplona” en el debate de ciencias sociales versus geografía e historia. Un debate que en realidad interesaba a unos pocos (con intereses concretos) y que se intentaba proyectar hacia el conjunto de profesorado como propuesta de enseñanza ideológica. Creo que ello derivó a una posición muy poco afortunada: entender que el conocimiento geográfico o histórico era *per se* academicista y retrógrado, algo que todavía subyace en libros de algunos compañeros nuestros, con los cuales amistosamente discrepo¹⁸. Mi posición es diferente: creo que las disciplinas de geografía e historia permiten reconstruir la enorme cantidad de información que llega a la cabeza de nuestros alumnos; facilitan la explicación desde un orden subyacente, que a menudo se le oculta por los intereses mercantiles e ideológicos de los medios de comunicación. Pero, subrayo, esta explicación debe ser rigurosa y profunda y a ello puede contri-

buir la experiencia acumulada por muchos años de investigación, aunque en el caso de algunos lugares ésta sea escasa o poco relevante.

¿Cómo se relacionan los problemas relevantes con las disciplinas científicas, según nuestro modo de ver? Entiendo que para definir aquéllos (los problemas) es preciso realizar una interpretación del marco legal desde una visión sociológica que facilite la relación del presente con el pasado y el entorno local con el proceso de globalización; ahora bien, para que el proyecto pueda ser asumido entre el profesorado debe partir del estudio de los problemas que éstos perciben como relevantes, aun cuando su examen desde una racionalidad ilustrada no lo parezca tanto. Me refiero a la valoración de las lógicas de los alumnos, a sus comportamientos ante la explicación de los hechos sociales y ambientales, a su manera de comprender sus manifestaciones en actos públicos (conferencias, exposiciones, visitas a lugares públicos). Sin duda, es un proceso complejo, que requiere de un gran esfuerzo en debates y sesiones de trabajo en grupo. Pero es la mejor manera de innovar en la realidad escolar y no alejarse con propuestas “mesiánicas” que suelen provocar frustración y marginación.

Por eso nuestra propuesta de proyecto ha querido combinar los aspectos disciplinares propios del conocimiento geográfico e histórico con los datos informativos procedentes de múltiples

disciplinas y tendencias dentro de éstas. Ciertamente ha sido, y es, un reto complicado. Se trata de desentrañar los principios que organizan el saber que nos permite reflexionar sobre el pasado y sobre las distintas maneras de entender el espacio mundial, en sus diferentes situaciones y escalas. Es evidente que la manera de articular este saber está muy condicionado por las posturas ideológicas y filosóficas del individuo o grupo que se toma como referencia, pero es posible destacar algunos rasgos específicos de la geografía e historia que suelen repetirse en las investigaciones realizadas. Son estos *principios estructurantes* los que nos han servido para organizar una secuencia de unidades didácticas; se procuró que cada uno de éstos se relacionara con un problema social o ambiental de referencia para articular una unidad didáctica. No se trata de crear una estructura rígida, sino un modelo de orientación que nos permita explicar mejor los problemas y facilitar el aprendizaje autónomo de los alumnos.

En el cuadro 1 reflejamos la secuencia de algunas unidades didácticas tal como se han planteado en el proyecto¹⁹. Como se puede apreciar relacionamos un problema social o ambiental con unos contenidos básicos de geografía e historia, que en esencia reproducen algún principio explicativo de estas materias.

La experiencia docente de varios profesores, entre los cuales me incluyo,

Cuadro 1: Relaciones entre problemas y contenidos básicos

unidades didácticas	problema planteado	contenidos básicos	edades y ciclos
Barrios y pueblos	¿Cómo se relacionan las personas en el medio local? ¿Qué ha cambiado en estos lugares?	Distribución de formas en el plano. Cambios y continuidades en localidades	8-10 años. Segundo ciclo de Primaria
Tiempo libre	¿Cómo utilizamos el tiempo libre en los medios urbanizados?	Localización. Funcionalidad social del ocio.	10-12 años. Tercer Ciclo de Primaria
Mi mundo y el globo	¿Cómo nos identificamos con un lugar?	Percepción, escalas. Simbolización e hitos espaciales	12-14 años. Primer Ciclo Secundaria
La Tierra, planeta vivo	¿Por qué se destruye el equilibrio ecológico?	Interacción ecogeográfica y causalidad	14-16 años. Segundo ciclo de Primaria
Los desequilibrios regionales en España	¿Por qué hay territorios más ricos y más pobres?	Sistema geográfico y organización territorial	16-18 años. Bachillerato

indica que este tipo organización de las unidades didácticas facilita la comprensión lógica de un modelo de aprendizaje y enseñanza. En efecto, los profesores sabemos que explicamos una serie de asuntos que tienen una utilidad social, en tanto que facilitan la reflexión sobre problemas cotidianos y ayudan a tomar decisiones personales. Para los alumnos este tipo de unidades didácticas les ayuda a comprender los

problemas sociales y ambientales desde unos conceptos y marco teórico que les permite explicar muchas situaciones que desconocían antes de empezar su estudio.

Desde mi punto de vista se debe profundizar más en las fuentes del currículum desde una posición que contemple con mayor rigor el papel del alumnado. Un rigor que debe ser consecuente con la acción en las aulas, en

las juntas de evaluación, en los programas de diversificación, o en la decidida defensa de una educación básica hasta los 16 años sin ningún tipo de exclusión, aunque también con la necesaria diversidad curricular, atendiendo a la tipología más común que nos encontramos en el aula: alumnos con diferentes grados de progresión en su aprendizaje, alumnos con importantes y graves problemas de capacidades, y alumnos que rechazan la escolarización. El estudio del alumnado, por cierto, conlleva un análisis sociológico, para lo cual es preciso conocer las estructuras familiares de las que provienen. Y ello no es una tarea fácil. Por eso un proyecto, como Gea-Clío, necesita un profesorado muy comprometido con su labor educativa, tanto en la función tutorial como en la dirección de las actividades didácticas de las materias propias de la educación obligatoria.

Y en este aspecto me parece que es fundamental la experimentación de materiales curriculares por un número diverso de profesores. Ello implica disponer de los suficientes instrumentos de valoración de un proyecto y de cada una de sus unidades didácticas. A partir de la experiencia de los grupos institucionales del programa de reforma de la enseñanza de la Comunidad Valenciana hemos podido disponer de una gran cantidad de informes de profesores, diarios de clase, cuadernos de alumnos que han permitido valorar de una forma compartida los logros y frustraciones de los proyectos que se esta-

ban experimentando. Y todavía más, los contactos que hemos mantenido con grupos existentes en Canarias o Galicia nos han mostrado las posibilidades y dificultades de adaptar este material a las realidades propias de cada entorno cultural y social.

4.-La experimentación y difusión del proyecto.

Desde sus mismos inicios, en el año 1988, el proyecto se conectó con grupos de profesores que voluntariamente decidieron innovar en sus aulas con la ayuda de unos materiales diferentes. Sin duda, la oportunidad del apoyo institucional (Programa de la reforma del sistema educativo, equipo del centro de profesores) ha sido fundamental para poner en marcha un proyecto tan ambicioso como éste. Sin recursos materiales y humanos es imposible implantar este tipo de experiencias en diversos centros docentes. Ha sido la presión de los grupos de profesores la que ha determinado la publicación, desde el año 1994, de las distintas unidades didácticas, algunas de las cuales ya han sido revisadas en segundas y terceras ediciones²⁰.

Creemos que la difusión de la innovación didáctica está muy ligada al trabajo de dichos grupos. En Geografía son conocidas las tesis de Hagestrand²¹ sobre la difusión de las innovaciones, que se caracterizan por unos medios concretos (de masas o interpersonales)

y por una estructura de la propia difusión (formal o informal). La difusión de las innovaciones didácticas entendemos que se deben encuadrar en unas relaciones informales y de carácter interpersonal, aun cuando existan agencias interesadas en la difusión de los materiales curriculares, que son las editoriales. Es más, la connivencia con la Editorial Nau Llibres ha sido la que nos permitido contactar con otros grupos de profesores y éstos a su vez con pequeñas editoriales locales. De esta manera hemos ido constituyendo un sustrato social de apoyo al proyecto, a la vez que ha sido posible adaptar y mejorar las nuevas ediciones a las características de las diferentes situaciones educativas donde se situaban los grupos.

Entendemos que la innovación en didáctica de la geografía e historia está condicionada, como en el caso de otras innovaciones, por la postura que adopta el receptor de dicha innovación. Por eso es fundamental conocer los problemas en la práctica y cómo se percibe la educación en un momento de cambio del sistema educativo. Ahora bien, los costes de oportunidad en la adopción de una innovación son fundamentales, por eso hay tantos profesores reacios a adoptar innovaciones: cuestan más esfuerzo y la rentabilidad no es inmediata.

Si las relaciones han de ser informales e interpersonales debemos disponer de una estructura social que permita dicha difusión. Y esa no es

otra que la de los grupos de trabajo en las diferentes ciudades y comarcas que podamos contactar. Sin embargo para constituir grupos de trabajo en las diferentes localidades se debe dar a conocer el proyecto de innovación. El grupo, y las personas, deben tener un mínimo de información sobre la alternativa que se le presenta.

La experiencia que he ido acumulando a lo largo de diversas situaciones profesionales (profesor, asesor y director de CEP, coordinador de la Reforma) me dice que la difusión interpersonal e informal necesita una cobertura institucional, dado el nivel de aislamiento profesional que tiene la mayoría del profesorado en el aula. Sin este tipo de apoyo es muy difícil valorar realmente la respuesta del docente ante la presentación de este tipo de propuestas²².

Así en los cursos que hemos tenido una mejor experiencia son aquellos en los cuales ha sido posible diseñar una fase de prácticas, o sea de experimentar materiales en el aula, para comprobar su incidencia en el aprendizaje del alumnado. De este modo es posible recoger la "opinión cualitativa" del profesorado, que expresa los problemas que tiene este tipo de innovaciones:

- sería preciso "más entrenamiento" para poner en marcha proyectos de este tipo
- falta preparación para este tipo de metodología
- hace falta una buena dosis de entusiasmo

-es preciso que otros compañeros de otras materias lleven un programa semejante

-es importante contar con otros colegas que utilicen una metodología semejante para poder debatir y contrastar las experiencias individuales

-es muy difícil poner en marcha este tipo de proyectos con un número de alumnos tan excesivo como el que tenemos en la ESO

La experiencia acumulada en la exposición del proyecto GEA-CLÍO nos dice que es mucho más importante contactar con un asesor/asesora o persona que coordine después del curso los debates y los argumentos sobre la posible puesta en práctica de este tipo de materiales que la mejor o peor valoración individual que se pueda hacer del ponente en el momento de la exposición. E igualmente, los años de experimentación en diversas circunstancias, indican que el trabajo de asesoramiento externo es fundamental para coordinar los esfuerzos de personas y grupos en un mismo proyecto.

Pero en cualquier caso, un proyecto alternativo debe contar con unidades didácticas que permitan su adaptación y aplicación a las distintas realidades de las aulas y centros escolares. Hace falta un proyecto curricular que le permita al profesor reflexionar críticamente sobre sus hábitos y rutinas. Incluso si no lo pone en práctica todo un departamento o seminario didáctico es válido que sean algunos miem-

bro individuales, pues la forma de actuar de éstos incide en los posteriores debates del seminario, sobre todo si utilizan los instrumentos adecuados para valorar su incidencia en el aprendizaje de los problemas sociales y ambientales.

La heterogeneidad tan grande que ha surgido en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria determina, a mi modo de ver, que los profesores organicemos los materiales didácticos en distintos tipos, dependiendo de las capacidades de los alumnos y también de sus intereses. La práctica nos ha demostrado que existen dos maneras diferentes de organizar las actividades diversas dentro del aula: por una parte ofreciendo dos o más cuadernos de actividades (unidades didácticas), pero complementarias, en una misma evaluación para grupos de alumnos diversos²³; por otra parte, se pueden organizar tareas diferentes según la capacidad de los grupos, para lo cual es preciso disponer de materiales alternativos dentro de una misma unidad, algo que desde el libro del profesor tratamos de impulsar.

5.-Los grupos de trabajo y la edición de los materiales.

Las relaciones entre la formación permanente y los grupos de trabajo no son recientes, pues ya las podemos rastrear su presencia en el apoyo que debían prestar los inspectores a los Centros

de Colaboración que se promovían en 1932. Será más tarde, con la aparición de los Nuevos Cuestionarios de Primaria cuando se definan estos centros de colaboración pedagógica como “instrumento básico del perfeccionamiento del profesorado”. Sin embargo, la coyuntura política del franquismo no favoreció la constitución de numerosos grupos de innovación, como también fueron escasos los que surgen desde los ICE de las Universidades en los años setenta²⁴.

Podemos afirmar que en los inicios de los años ochenta aparecían en el panorama español dos maneras muy diferentes de entender los grupos pedagógicos. Unos de carácter más voluntarista y político-ideológico que se organizaban básicamente sobre las Escuelas de Verano (de verán, d'estiu). Otro más burocrático, salvo excepciones, que se agrupaba en los ICE de las Universidades. Entendemos que el nacimiento de los Centros de Profesores pretende ofrecer una integración institucional a los movimientos de renovación que habían surgido al margen de las iniciativas de la administración, al mismo tiempo que se trataba de rentabilizar las inversiones de ésta en la formación permanente²⁵.

No obstante, el apoyo decidido a los grupos de trabajo creo que es posible datarlo entre 1985 y 1990. La aprobación de la LOGSE en octubre de 1990 dio lugar a una política diferente en la formación del profesorado, pues se insistía en la difusión de los principios

pedagógicos desde instrumentos clásicos: conferencias, ponencias, al mismo tiempo que los presupuestos de formación del profesorado se dirigían más a los cursos institucionales que a la creación y potenciación de grupos de profesores y programas de formación en centros.

La relación entre los grupos de trabajo y los proyectos curriculares ha sido estrecha en otros países. Es el caso de los proyectos de geografía en el Reino Unido, en los cuales se ha demostrado la importancia de los modelos cooperativos en la difusión de las innovaciones²⁶. Por ello parece oportuno describir someramente las características de los grupos de trabajo, como modelo de formación profesional y de difusión de innovaciones.

Según la apretada síntesis de N. Martínez²⁷ podemos caracterizar al modelo de los grupos de profesores por algunos ámbitos fundamentales. En primer lugar por su tendencia a desarrollar un modelo basado en la indagación. En este sentido creemos que los grupos constituyen uno de los pilares fundamentales en la innovación, pues permiten contrastar las hipótesis de las personas que han diseñado materiales y, a su vez, son capaces de aportar su crítica al funcionamiento escolar de éstos.

En segundo lugar, entendemos que desde los grupos de profesores es posible abordar un análisis de la profesionalización docente. El estudio de las ideas de los profesores, el análisis de

sus lecturas, los recuerdos que poseen de sus estudios universitarios, las relaciones que establecen con otros grupos son una fuente de investigación de indudable interés, como se ha puesto de manifiesto en una tesis recientemente presentada²⁸. Entendemos que éste es un aspecto esencial de sociología educativa y como tal hay que contemplarla.

El trabajo cooperativo con profesores de diversas procedencias nos permitirá deducir los límites de la innovación en los proyectos de geografía e historia. Sobre todo si nos decimos críticos hemos de saber que los grupos de trabajo que aparecen en comarcas y pueblos han desarrollado una metodología que les ha permitido resolver problemas prácticos en sus aulas y desde éstos han generado una cultura escolar que nos puede aportar datos y argumentos básicos para valorar la incidencia real de nuestro trabajo en la mejor explicación escolar de los problemas sociales y ambientales.

Desde mi postura las tesis que apoyan la concepción de GEA-CLÍO son las siguientes:

- a) Los grupos de trabajo pueden experimentar y reflexionar en relación con las unidades didácticas siempre que exista un soporte de proyecto.
- b) Las difusiones de las innovaciones didácticas son interpersonales e informales. Se necesita adaptar los principios genéricos a los contextos de cada centro

c) Los proyectos curriculares determinan un modelo de formación del profesorado y el papel de éste como agente social en la educación de las personas

d) En un proyecto innovador para la autonomía intelectual es preciso contar con las ideas cotidianas de los alumnos. Conocer éstas es un reto de investigación

e) La cultura de los grupos de trabajo permite evaluar los proyectos y abordar problemas relevantes dentro del marco escolar.

Se concluye que la difusión de las innovaciones debe realizarse dentro del contexto de los grupos de trabajo críticos con la situación educativa actual. Grupos que se propongan analizar los esquemas cotidianos de los alumnos y sean capaces de formular una metodología de actividades de aprendizaje para profundizar y mejorar la comunicación y explicación de los problemas percibidos.

Pero para ello también es imprescindible contar con una o varias editoriales que apuesten decididamente por la innovación didáctica. Éste ha sido el caso de la Editorial Nau Llibres que ya ha editado más de 100.000 volúmenes del proyecto para la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. Y eso es lo que esperamos conseguir de los contactos que están estableciendo los grupos de Galicia, Andalucía y Canarias con sus respectivas editoriales²⁹.

Referencias bibliográficas

- GRUPO CÁRABO (edit.) *Actas de los I Coloquios de didáctica de Geografía e Historia en Extremadura, Cáceres*, Diputación Provincial, 1985
- MARTÍN ORTEGA, Elena. *La representación espacial del entorno de los niños. Una comparación entre el medio urbano y el medio rural*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1985.
- MESEJO, Casimiro y SOUTO, Xosé M. *Centros de formación do profesorado*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1993.
- RAMIRO i ROCA, Enric. *La institucionalització i difusió de la geografia escolar: la percepció del professorat de la comarca de la Ribera*. Tesis doctoral, Valencia, Departament de Geografia, junio de 1998, 3 vols.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María. Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva, *Conciencia Social*, núm. 3, 1999, pp. 42-69
- SEMINARI D'INVESTIGACIÓ. *Investigació i formació permanent del professorat*, Valencia, Nau Llibres, 1998.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Investigación educativa y experimentación del proyecto curricular de Geografía GEA, In: GRUPO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROYECTO IRES (Coord.) *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*, Sevilla, ed. Alfar, 1996, pp. 79-96.
- SOUTO, X.M. y CERDÀ, R.: *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Valencia: CC.OO.- Nau Llibres, 1998
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1998 (2ª edición, 1999).

Anexo

El cuadro 2 recoge los libros y cuadernos que se han editado desde el año 1994 hasta el año 1999, especificando los materiales editados en castellano, gallego y valenciano. En los libros del profesor se hace una puesta al día de los conceptos y teorías científicas que sustentan la unidad didáctica, por eso en el cuadro 3 recogemos el título genérico del libro, así como el artículo específico que hace una puesta al día de las investigaciones registradas en los últimos años sobre el problema social o ambiental que sirve de referencia al escolar que organiza la unidad didáctica. En este mismo libro siempre existe una guía didáctica que ofrece consejos y orientaciones sobre las actividades que se pueden plantear en el aula, a la vez que facilita la valoración del aprendizaje del alumnado. Por último, en el cuadro 4 reseñamos aquellos otros artículos que complementan las dos partes anteriores, pues ofrecen referencias de

Cuadro 2: Publicaciones de unidades didácticas del proyecto Gea-Clío.

Unidades didácticas

CUADERNO ALUMNOS CASTELLANO.Coordinadors.	CUADERNO ALUMNO EN VALENCIANO Y GALLEGO	LIBRO DEL PROFESOR
EDUCACIÓN PRIMARIA		
Vamos a explorar y a descubrir tesoros. Pilar PÉREZ, Covadonga TIRADO	Pendiente de edición	Enseñar y aprender el espacio geográfico. Orientación teórica y praxis didáctica
El tiempo libre. Eladia BOÏLS TUZÓN	El temps lliure	El ocio en espacio urbanizados. Orientación teórica y praxis didáctica.
¿Por qué se mueren los ríos?. Santos RAMÍREZ, Xosé M. SOUTO	Per què es moren els rius	Paisajes y problemas fluviales. Orientación teórica y praxis didáctica.
EDUCACIÓN SECUNDARIA		
Mi mundo y el globo donde vivo yo. Xosé M. SOUTO	El meu món i el globus on jo visc O globo e o mundo onde vivo eu	Espacio subjetivo y geografía. Orientación teórica y praxis didáctica.
Somos el mundo. Xosé M.SOUTO y J.R. VALERO	Som el món. NÓS sómo-lo mundo	El estudio geográfico de la población. Orientación teórica y praxis didáctica.
La Escuela ayer y hoy. Robert CERDÀ I MANUEL	L'escola ahir i avui.	Historia y escuela. La escuela como objeto de estudio de la historia enseñada. Orientación teórica y praxis didáctica.
Los orígenes de la Humanidad. Rafael CLIMENT BARBERÁ	Els orígens de la Humanitat	Arqueología, hominización, sociedades cazadoras-recolectoras. Orientación teórica y praxis didáctica.
Sudáfrica, la nación del arco iris. José M. BARRIO TEROL	Sud-Àfrica, la nació de l'Arc Iris	Discriminaciones sociales y étnicas en un mundo intercultural y complejo. Orientación teórica y praxis didáctica.
El Magreb, la orilla sur del Mediterráneo. Anna ROS I MIRAGALL	El Magrib, la riba sud de la Mediterrània	El mundo árabe y el Mediterráneo. Orientación teórica y praxis didáctica.

Viviendas y ciudades. Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ	Habitatges i ciutats Vivendas e cidades	El estudio geográfico de los problemas urbanos. Orientación teórica y praxis didáctica.
La Tierra, planeta vivo. Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ	La Terra, planeta viu A Terra, planeta vivo	Problemas ecogeográficos y didáctica del medio. Orientación teórica y praxis didáctica.
El color del dinero. Vicente GÓMEZ BENEDITO	El color dels diners	Sistemas geoeconómicos y Tercer Mundo. Orientación teórica y praxis didáctica.
Las sociedades agrarias de la Europa del Antiguo Régimen. Tomás PERIS ALBENTOSA	Les societats agràries a l'Europa de l'Antic Règim	La Historia como interpretación de los conflictos
Del taller a la fábrica. Francesc BLAI MESEGUER	Em prensa	El proceso de industrialización: del molino y el taller a la fábrica
Democracias contra dictaduras. Robert CERDÀ I MANUEL	Democràcies contra dictadures	Poder y libertad en el siglo XX. Orientación teórica y praxis didáctica.
BACHILLERATO		
Geografía de España I. Los territorios de España: desde la autonomía local a la U.E. Xosé M. SOUTO	Geografia d'Espanya I. Els territoris d'Espanya des de l'Autonomia local a la U.E.	Autonomías y problemas territoriales españoles en la integración europea. Orientación teórica y praxis didáctica
Geografía de España II. Los desequilibrios regionales X.M. SOUTO	Geografia d'Espanya II. Els desequilibris regionals	Los desequilibrios regionales en España. Orientación teórica y praxis didáctica.
Geografía de España III. Las dinámicas ecogeográficas. E. MATARREDONA	Pendiente	Pendiente

técnicas de trabajo y bibliografía sobre algún asunto en particular, que ha sido tratado más genéricamente a lo largo del libro del profesorado.

De esta manera pretendemos ofrecer una monografía didáctica que aúne

la teoría y la práctica, pues sólo así se puede producir una verdadera innovación didáctica en las clases de geografía e historia, conocimiento del medio e historia del arte.

Cuadro 3: Los objetos de enseñanza y su actualización científica.

UNIDAD DIDÁCTICA	PROFESORADO	OBJETO DE ANÁLISIS
	EDUCACIÓN PRIMARIA	
Enseñar y aprender el espacio geográfico. Orientación teórica y praxis didáctica	M ^a Rosario PIÑEIRO PELETEIRO, Univ. Oviedo	Dirección y orientación en Educación Infantil y Primaria
El ocio en espacio urbanizados. Orientación teórica y praxis didáctica	M ^a Mar GARCÍA, M ^a Rosario NAVALÓN y M ^a Paz SUCH, Univ. Alicante	Ocio, turismo y recreación: definición y perspectivas
Paisajes y problemas fluviales. Orientación teórica y praxis didáctica	Francisco PELLICER, Univ. Zaragoza, Alfredo OLLERO, Univ. País Vasco	Los paisajes fluviales
	EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Espacio subjetivo y geografía. Orientación teórica y praxis didáctica	Josep V. BOIRA, Univ. Valencia, Pedro REQUES, Univ. Cantabria	Espacio subjetivo y geografía. Consideraciones teóricas y metodológicas
El estudio geográfico de la población. Orientación teórica y praxis didáctica.	Vicente GOZÁLVEZ PÉREZ, Univ. de Alicante	Geografía de la población. Tendencias recientes.
Historia y escuela. La escuela como objeto de estudio de la historia enseñada. Orientación teórica y praxis didáctica.	Alejandro MAYORDOMO PÉREZ, Univ. de Valencia	La constitución de los sistemas escolares públicos. Notas históricas
Arqueología, hominización, sociedades cazadoras-recolectoras. Orientación teórica y praxis didáctica.	Paula JADÓN, Begoña SOLER y Valentín VILLAVERDE, Univ. de Valencia	Arqueología: proceso de hominización, sociedades cazadoras-recolectoras
Discriminaciones sociales y étnicas en un mundo intercultural y complejo. Orientación teórica y praxis didáctica.	Fernando MORÁN (eurodiputado) y Joaquín ESTEVE (CEP Valencia)	Actitudes y valores para la formación en el respeto y la tolerancia

El mundo árabe y el Mediterráneo. Orientación teórica y praxis didáctica.	Joan A. LACOMBA, Univ. de Valencia	Crisis global y emergencia de los movimientos islamistas en el Magreb
La Historia como interpretación de conflictos. Orientación teórica y praxis didáctica.	Manuel ARDIT LUCAS, Universitat de València	Demografía, sociedad rural y agricultura en la Europa moderna
El estudio geográfico de los problemas urbanos. Orientación teórica y praxis didáctica.	Sergio TOMÉ FERNÁNDEZ, Univ. de Oviedo	Los problemas urbanos. Consideraciones teóricas
Problemas ecogeográficos y didáctica del medio Orientación teórica y praxis didáctica.	Augusto PÉREZ ALBERTI, Univ. de Santiago Compostela	El análisis ecogeográfico en el estudio del medio
El proceso de industrialización: del molino y el taller a la fábrica. Orientación teórica y praxis didáctica	Lluís TORRÓ GIL, Universitat d'Alacant	La Revolución Industrial
Sistemas geoeconómicos y Tercer Mundo. Orientación teórica y praxis didáctica	Javier PÉREZ ESPARCIA, Univ. de Valencia y M ^a José ESTRELA, UNED Alzira	De los sistemas geoeconómicos a la mundialización
Poder y libertad en el siglo XX. Orientación teórica y praxis didáctica	Juan C. PEREIRA CASTAÑARES, Univ. de Madrid	El corto siglo XX: las claves de un pasado entre la historia y el presente
BACHILLERATO		
Autonomías y problemas territoriales españoles en la integración europea. Orientación teórica y praxis didáctica	Jesús BURGUEÑO, Univ. Lleida y Francesc NADAL, Univ. de Barcelona	La organización territorial de España.
Los desequilibrios regionales en España. Orientación teórica y praxis didáctica	Julia SALOM CARRASCO, Univ. de Valencia	Los desequilibrios regionales

Cuadro 4: Artículos complementarios para desarrollar técnicas de trabajo

UNIDAD DIDÁCTICA	PROFESORADO	OBJETO DE ANÁLISIS
Enseñar y aprender el espacio geográfico. Orientación teórica y praxis didáctica	Pilar PÉREZ, y Covadonga TIRADO (Equipo Reforma de Primaria. Valencia)	Orientaciones para la evaluación
El ocio en espacio urbanizados. Orientación teórica y praxis didáctica	Mercè TATJER MIR (Univ. de Barcelona). Eladia BOÏLS (IES de Vall d'Uixó)	El aprendizaje integrado de las Ciencias Sociales a través del medio urbano. Apéndice: actividades para la ciudad de Valencia
Paisajes y problemas fluviales. Orientación teórica y praxis didáctica	Enric RAMIRO I ROCA (CO.DI.RE. y Univ. Jaume I de Castelló)	Los ríos y el entorno local
Espacio subjetivo y geografía. Orientación teórica y praxis didáctica	Josep V. BOIRA, Univ. Valencia, Pedro REQUES, Univ. Cantabria	Geografía y espacio subjetivo en España. Compilación de los principales trabajos y análisis crítico
El estudio geográfico de la población. Orientación teórica y praxis didáctica.	Pilar LUCIA, Xosé M. SOUTO (IES Alicane/CEP Valencia)	La evaluación en geografía
Historia y escuela. La escuela como objeto de estudio de la historia enseñada. Orientación teórica y praxis didáctica.	J.R. VALERO (IES/Univ. de Alicante)	La fuente oral: un recurso a nuestro alcance
Arqueología, hominización, sociedades cazadoras-recolectoras. Orientación teórica y praxis didáctica.	José M. BARRIO TEROL	La utilización de materiales audiovisuales y literarios en la unidad didáctica
Discriminaciones sociales y étnicas en un mundo intercultural y complejo. Orientación teórica y praxis didáctica.	Xavier LLUCH BALAGUER (CEP Valencia)	Valores democráticos en un mundo intercultural
El mundo árabe y el Mediterráneo. Orientación teórica y praxis didáctica.	Gema MARTÍN MUÑOZ (Univ. Autónoma de Madrid)	El Islam, el mundo árabe, el Magreb en los manuales españoles. Entre lo que es y lo que debería ser.

El estudio geográfico de los problemas urbanos. Orientación teórica y praxis didáctica.	X. M. SOUTO (CEP/IES Valencia)	Bibliografía comentada
La historia como interpretación de conflictos. Orientación teórica y praxis didáctica	Tomás PERIS ALBENTOSA (IES de Carcaixent)	Conceptos y vocabulario histórico
El proceso de industrialización: del molino y el taller a la fábrica. Orientación teórica y praxis didáctica	Ángel Beneito, Francesc Blai y José R. Valero (IES de Alcoi e Ibi)	Una visita a la ciudad de Alcoi
Problemas ecogeográficos y didáctica del medio Orientación teórica y praxis didáctica.	Amancio CASTRO y Casimiro MESEJO (CEPs de Galicia)	Estrategias y recursos para el aprovechamiento didáctico del medio
Sistemas geoeconómicos y Tercer Mundo. Orientación teórica y praxis didáctica	Encarna GIL SAURA, Univ. de Valencia	Tercer Mundo y enseñanza
Poder y libertad en el siglo XX. Orientación teórica y praxis didáctica	Ricardo GORGUES, J.J. GOBERNA, I.E.S. Valencia	El cine como recurso didáctico para las Ciencias sociales, geografía e historia
Autonomías y problemas territoriales españoles en la integración europea. Orientación teórica y praxis didáctica	Fernando MOLINERO, Univ. de Valladolid. X.M. SOUTO, M ^a Jesús MANSILLA, J.I. MADALENA (CEP/IES de Valencia)	La Unión Europea y los problemas territoriales. La Política Agraria Común (PAC) y su repercusión en España. Orientaciones para la lectura de libros en la asignatura de Geografía
Los desequilibrios regionales en España. Orientación teórica y praxis didáctica	Luis URTEAGA, Univ. de Barcelona	El proceso de industrialización en España: una orientación bibliográfica

Notas

1) Este artículo es una reelaboración de otro anterior que se ha editado en la revista informática Biblio 3W de Geocrítica, número 161, en la dirección <http://www.ub.es/geocrit/menu.htm>

2) Entre los factores económicos no podemos olvidar que la reclamada financiación de la reforma del sistema educativo, presentada como iniciativa legislativa popular con más de 600.000 firmas, no fue estimada por los grupos políticos en las Cortes de España.

- 3) Es el caso de los grupos Cronos, Asklepios, Ínsula Barataria o Bitácora que han contado con el apoyo del Ministerio de Educación, mientras que otros grupos como IRES o Gea-Clío han trabajado desde programas institucionales de sus Comunidades Autónomas. Ello no quiere decir que su trabajo haya estado determinado, pero sí condicionado, por su ámbito de producción.
- 4) Y ello no ha ocurrido sólo en España, sino que también en el caso de Francia, como ha denunciado Y. Lacoste, o en otras latitudes como se ha encargado de argumentar D. Ausubel.
- 5) Uno de los asuntos donde la ignorancia del profesorado es más grande consiste en el conocimiento de las fases y costos de la producción editorial de sus materiales. La colaboración con la editorial Nau nos ha permitido conocer en todo momento los costos de cada publicación, así como los inconvenientes de las revisiones, al tener que coexistir durante algún plazo de tiempo dos ediciones diferentes.
- 6) Nos referimos a la Tesis doctoral de Alfonso GUIJARRO, titulada *El diseño curricular en Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas actuales*, Dpto. Educación de la Universidad de Oviedo-Univ. de Cantabria. Igualmente sus comentarios prece-
- dentes publicados en la revista *Conciencia-Social* n°1, 1997, pp. 13-49.
- 7) Así se ha puesto de relieve en las publicaciones de los grupos IRES (en los números 14 y 20 de la revista *Investigación en la Escuela*) o del grupo GEA-CLÍO en las jornadas de intercambio de experiencias didácticas de los años 1994 y 1998 (AA.VV., 1994, Souto y Cerdà, 1998).
- 8) Es el caso por ejemplo del Congreso de Didáctica de Geografía e Historia de Extremadura (Grupo Cárbobo, 1985), de las Jornadas de Didáctica de la Geografía organizadas por la AGE o la sección "Desde y para el aula" de la revista *Iber*.
- 9) Así la Tesis doctoral de Elena MARTÍN (1985) sobre las concepciones espaciales de los alumnos
- 10) Son los ejemplos de los grupos Cronos, Kairós o Asklepios, donde algunos de sus miembros han presentado en el año 1997 sus Tesis doctorales sobre cuestiones de didáctica de la geografía, historia y ciencias sociales. Igualmente en el proyecto *Gea-Clío* se ha realizado una Tesis doctoral sobre la enseñanza de la geografía y varios trabajos de investigación sobre los manuales escolares y las concepciones de los alumnos. En estos momentos se está desarrollando otra Tesis doctoral sobre la enseñanza de la Historia.
- 11) El proyecto elaborado en el año 1995 se tituló *Investigación educativa desde el asesoramiento institucional*

para el desarrollo profesional. Este proyecto que se ha iniciado en enero de 1995 con trece asesorías del Centro de Profesores de Valencia, al que se incorporan 113 personas organizadas en 14 equipos de trabajo que ha dado lugar a diversas publicaciones, como se recoge en su informe final (Seminari d'Investigació, 1998). Un resumen del mismo se puede consultar en Souto y Cerdà (coord). *Los grupos de trabajo y la innovación educativa*, Valencia: CC.OO., 1998, pp. 97-109

12) Así en las reuniones trimestrales de todos los grupos y personas del proyecto Gea-Clío en la Comunidad Valenciana realizamos una lectura crítica de nuestros materiales, al mismo tiempo que hacemos un diagnóstico de la situación escolar en cada uno de los centros escolares donde trabajamos.

13) Denominamos concepciones espontáneas a un conjunto de conceptos (erróneos o insuficientes) que aparecen en el pensamiento de los alumnos en relación con las propuestas de trabajo que nosotros realizamos en las respectivas unidades didácticas. Realmente no son espontáneas, pues están mediatizadas por las informaciones que reciben de los medios de comunicación, pero tampoco proceden de un estudio programado y planificado.

14) Sobre este asunto entendemos que es de gran utilidad la consulta del libro de CASTELLS, Manuel. *La*

era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad, Madrid, Alianza Editorial, 1998. Igualmente desde otros estudios de geografía e historia se puede profundizar en este problema fundamental del ser humano.

15) Es el caso de la Unidad *Mi globo y el mundo donde vivo yo*, que expone una manera particular de enfrentarse al conocimiento intersubjetivo del medio vivido, de tal manera que el alumno se convierte en "guía de un posible forastero", que quiere conocer su barrio y ciudad. Resulta llamativo comprobar cómo los alumnos les proponen visitar lugares que, como ellos reconocen, no aparecen en las informaciones turísticas convencionales, pero forman parte de su espacio vivido: acequias, capillas, lugares de ocio.

16) Cuando empezamos nuestro trabajo como coordinador del proyecto de Reforma del currículo de Secundaria en el área de ciencias sociales, geografía e historia, realizamos una valoración de las diversas experiencias de los proyectos que existían en la Comunidad Valenciana en el ciclo superior de EGB. Para conocer nuestra posición el lector puede consultar el libro: SOUTO GONZÁLEZ, X.M.; PÉREZ ESTEVE, Pilar y RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos. *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula?*, Valencia, Nau Llibres, 1997.

- 17) No voy a repetir aquí las consabidas críticas a la confusión entre enseñar y aprender, así como a la ilusión de globalidad que se le transmitía a los alumnos con conceptos tales como comarca o modo de producción. Sólo me permitiré la licencia de recomendar un libro muy sencillo: SAINT-ONGE, M. *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?*, Bilbao, Edit. Mensajero, 1997
- 18) Me refiero al libro de Raimundo CUESTA: *Clío en las aulas*, Madrid, Akal, 1998, páginas 202-205, confundiendo una parte con el todo, a mi modo de ver. Una visión mucho más equilibrada es la manifestada por José M^a ROZADA (1999; 57) que subraya que no parece imprescindible organizar los contenidos en torno a una serie de problemas relevantes y abandonar las ciencias de referencia.
- 19) Para mayor detalle y explicación ver PÉREZ, P., RAMÍREZ, S. y SOUTO, X.M. (1997)
- 20) Los profesores de grupos de trabajo del Centro de Profesores de Valencia (barrios de Malvarrosa y Patraix en Valencia) son los que animan a editar este material, para superar la etapa de simples fotocopias. En el año 1994 la Editorial Nau Llibres, de la mano de un profesor-editor (Leopoldo Navarro) inicia su publicación, que después se continúa en Galicia a través de Edicions Xerais de Galicia.
- 21) Los trabajos de Hagerstrand hay que explicarlos dentro del cambio de “paradigma” que se percibía en los años sesenta en el seno de la comunidad de geógrafos, que veían en la geografía cuantitativa una manera diferente de explicar, lo que facilitaba la explicación de fenómenos que eran particulares, pero generalizables. Hemos utilizado sus argumentos sólo para ordenar las ideas de las difusiones de las innovaciones.
- 22) Sobre los diferentes instrumentos que podemos utilizar en la difusión y experimentación de un proyecto innovador se puede consultar mi comunicación al V Seminario de didáctica de geografía e historia de los grupos que han constituido Fedicaria (Souto, 1996).
- 23) Así en el tercer trimestre yo mismo he programado tres unidades paralelas para un mismo grupo de la ESO (*Somos el mundo, Sudáfrica, la nación del arco iris y El color del dinero*)
- 24) Seguimos fundamentalmente el trabajo de Nicolás MARTÍNEZ VALCÁRCCEL: *Los grupos de trabajo de CEP y el perfeccionamiento del profesorado: un estudio evaluativo*, Murcia, Centro de Profesores, 1994, así como la síntesis que realiza en 1998, con motivo de las jornadas celebradas en Valencia y que han sido editadas por CC.OO. (Souto y Cerdà, 1998).
- 25) Ésta es la idea que mantenemos MESEJO, Casimiro y SOUTO, Xosé M: *Centros de formación do profesoro*

- rado. Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1993.
- 26) Hemos utilizado como consulta los análisis efectuados por N. Graves para tres proyectos de 14-19 años (GYSL, 14-18 y 16-19), tal como aparecen reflejados en el dossier editado por The Geographical Association, *Geography into the 1980s*, Sheffield, 1980, edición a cargo de E. Rawling. También hemos podido confirmar estas ideas en el artículo publicado por M. Naish "La gestión de los cambios en el curriculum de Geografía: el caso de Geografía 16-19", original de 1990 y reproducido en el *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, núms. 3 y 4, pp. 47-54.
- 27) Seguimos su artículo "Una aproximación a un modelo de formación de grupos de trabajos de profesores", editado en Souto y Cerdà: *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*, Valencia: CC.OO., 1998, págs. 7-20.
- 28) Nos referimos a la Tesis doctoral de E. Ramiro (1998) sobre la difusión del conocimiento geográfico entre los profesores de Secundaria de la comarca de la Ribera.
- 29) Las personas interesadas en estas publicaciones pueden contactar con Nau Llibres C/Periodista Badía, 10, 46010 Valencia, nau@naullibres.com (Tfno:963603336)