

El área del conocimiento del medio ¿Un cajón de sastre?

Pilar Pérez Esteve
Santos Ramírez Martínez
Xosé Manuel Souto González
(Proyecto GEA + CLIO)^(*)



RESUMEN

Pretendemos analizar qué se entiende por medio en los diferentes currículos, con objeto de conocer las finalidades de esta área de conocimiento. Para ello realizamos un estudio comparativo de los ocho currículos de las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa y del ámbito de gestión del Ministerio Educación y Ciencia. Analizamos cómo se organizan los criterios de evaluación y los contenidos, tanto en los currículos oficiales como en los libros de texto. En la segunda parte, explicamos el proyecto alternativo GEA+Clío que se viene experimentando parcialmente desde hace seis años. Los resultados de este proyecto nos servirán para fundamentar una secuencia de contenidos didácticos y una estructura interna de las Unidades Didácticas que favorezca la innovación en dicha área.

La organización del sistema educativo español a partir de 1990, con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), ha supuesto la diferenciación de áreas y etapas educativas, con objeto de ofrecer una respuesta a las nuevas demandas de la sociedad española. Por otra parte, la estructura del Estado de las Autonomías ha dado lugar a la aparición de ocho currículos diferentes, pues en la mitad de los años noventa de este siglo XX existían siete Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación.

El área de conocimiento del medio se define en el currículo oficial para todo el Estado como "el conjunto de elementos, sucesos, factores y/o procesos de diversa índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la acción de las personas tienen lugar y adquieren una significación"⁽¹⁾.

Como se puede apreciar esta definición resulta ambigua, ya que no es lo mismo hablar de elementos o factores; y sobre todo resulta evidente que "falta todavía una fundamentación epistemológica para una ciencia unificada e integrada del medio"⁽²⁾

(*) CEP de Valencia
Juan de Garay, 25
46017 Valencia

(1) Introducción del Real Decreto 1006/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Primaria (BOE, suplemento del número 152, de 26 de junio de 1991).

(2) (Ibid.)



Este planteamiento ambiguo ha derivado en diferentes interpretaciones por Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana, que han establecido los currículos para sus propios territorios, como también ha hecho el MEC para las provincias que no estaban encuadradas en estas Comunidades⁽³⁾.

El presente artículo tiene dos partes diferenciadas. Una primera ofrece el análisis de las propuestas oficiales, al mismo tiempo que se hace un breve balance de las respuestas que se han ofrecido desde las editoriales más importantes. En la segunda exponemos las líneas generales del *proyecto GEA + CLIO* que, como se dirá, pretende ofrecer una alternativa racional a los planteamientos de innovación educativa que se han abierto en 1990.

Nuestro objetivo es demostrar que los libros de texto de las editoriales más im-

portantes han innovado escasamente, pues los bloques de contenidos se han transformado en un temario culturalista y enciclopédico, lo que presupone un aprendizaje memorístico. Ello puede ser debido a las propias determinaciones oficiales, pero sobre todo creemos que ha incidido mucho más la rutina y la tradición. De esta forma poco se ha avanzado en la globalización de los contenidos para entender la interrelación de los factores que intervienen en la formación de los diferentes medios eco-geográficos o en la interpretación del pasado histórico. Frente a ello creemos que es posible avanzar en una perspectiva didáctica a la vez globalizadora y analítica, que tome como punto de partida problemas sociales bien seleccionados, cuya resolución se realice de acuerdo con estructuras disciplinares. Para ello hemos de considerar las cuatro dimensiones básicas

(3) Los diferentes currículos que hemos utilizado en este análisis son:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, BOE nº 220 de 13 de septiembre de 1991.

COMUNIDAD VALENCIANA

Decreto 20/1992, de 17 de febrero por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, DOGV de 20 de febrero de 1992.

NAVARRA

Decreto Foral 100/1992, de 16 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, nº 58, de 13 de mayo de 1992.

CATALUÑA

Decreto 95/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación curricular de la Educación Primaria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. Nº1593 de 13 de mayo de 1992.

ANDALUCÍA

Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. *BOJA* nº 56, de 20 de junio de 1992.

GALICIA

Decreto 245/1992, DE 30 de Julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* nº 158, de 14 de agosto de 1992.

PAÍS VASCO

Decreto 237/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco* nº 167 ZK, de 27 de agosto de 1992.

CANARIAS

Decreto 46/1993, 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de Canarias* nº 44, de 9 de abril de 1993.

del área del conocimiento del medio: relaciones entre el medio físico y el social, entre el individuo y la sociedad, entre la naturaleza y la cultura y entre los elementos bióticos y abióticos, teniendo presente dos ejes, que conllevan una estrategia didáctica: los contextos temporal y espacial (4).

Finalidades del área del conocimiento del medio: de la concepción sistémica a la formación patriótica

En los currículos analizados existen dos diferentes opciones respecto a la finalidad que tiene esta área de conocimiento. Por una parte, la finalidad medioambiental, en la línea de los Programas Internacionales de Educación Ambiental, en especial a partir de 1977 con la Conferencia de Tbilisi. Por otra, la vía de la socialización en los valores de pertenencia a una determinada sociedad, que está influida por las instituciones, en línea con una educación patriótica o de creación de conciencia nacional.

La concepción medioambiental (ecosistémica) del medio

La primera de las perspectivas teóricas aparece bien reflejada en los currículos de Andalucía y Canarias. En ambos se entiende que el concepto medio es un marco común de referencia que supone: "la consideración global de los tres tipos de sistemas que lo constituyen: los generados por el ser humano (sistemas sociales), los constituidos por organismos vivos (siste-

mas biológicos) y los que se organizan a partir de elementos inanimados (sistemas físico-químicos)"(5).

Esta visión creemos que es reflejo de la visión sistémica que posee el grupo sevillano IRES, que plantea la tarea educativa en un contexto sistémico, lo que aplicado al medio representa: "la peculiar manera de cómo una sociedad se enfrenta con los problemas que se le plantean y en la singular forma en la que es asumida, apropiada y reinterpretada por cada una de las personas que a ella pertenecen" (6).

El análisis sistémico del medio se nutre, por tanto del marco teórico del grupo sevillano IRES (1991). El saber escolar pretende elaborar un conocimiento que se acerca a los postulados científicos partiendo del conocimiento vulgar. Distinguen ambas concepciones del medio, con objeto de poder fundamentar la selección de unos contenidos escolares. De su estudio se desprenden algunas conclusiones importantes a la hora de relacionar éstos, como podemos apreciar en el esquema de la página siguiente:

Creemos que el aprendizaje del medio como un conjunto de factores interrelacionados es una meta. Entendemos que para los ciclos de Primaria sería útil seleccionar dos, o como mucho tres, variables que se relacionaran en la explicación de algún paisaje, de algún problema ambiental, o bien a partir de un eje temático procurar incidir desde la interrelación de variables, sin abusar de la conceptualización.

Una de las tradiciones clásicas de la ciencia geográfica es la que se ocupa de las relaciones entre el ser humano y su medio ambiente. Su institucionalización, a

(4) Las cuatro dimensiones y los dos ejes que organizan y articulan el currículo están tomadas de la introducción del Real Decreto 1006/1991, publicado en el BOE, suplemento del número 152, de 26 de junio de 1991.

(5) Introducción del Currículo de Andalucía.

(6) Ibid.

El conocimiento vulgar o cotidiano del medio:	El conocimiento científico del medio:
<ul style="list-style-type: none"> - el medio como lugar; o sea el escenario donde tienen lugar los sucesos. Ello puede implicar, desde nuestro punto de vista, una enumeración de las características de cada lugar y propicia un aprendizaje de tipo memorístico o anecdótico, 	<ul style="list-style-type: none"> - el medio como suma de partes; o sea la topografía, el clima, la vegetación, las actividades humanas; ello podría dar lugar a una descripción de elementos yuxtapuestos, poco relacionados entre sí, aunque se haga un estudio riguroso (p.e. en la descripción de los paisajes: tundra, taiga, bosque atlántico, bosque mediterráneo, estepas, sabanas, selvas...) y los alumnos tienen dificultades para relacionar (p.e. con el clima dominante, con la explotación forestal, con la desertización, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> - el medio como armonía; o sea como perfecta adaptación del ser humano a su entorno ambiental, lo que puede desembocar en un estudio descriptivo de lugares tradicionales, exóticos y sin plantear los problemas que aparecen en las relaciones entre los seres humanos y entre éstos y el medio, 	<ul style="list-style-type: none"> - el medio como interacción de variables; o sea el estudio de ecosistemas. El problema se plantea, desde nuestra perspectiva, en poder acotar algunos elementos que actúan como factores en los medios ecogeográficos. Tiene la ventaja de relacionar elementos.
<ul style="list-style-type: none"> - el medio como recurso económico; lo que supone el estudio de su capacidad productiva: minera, agropecuaria, piscícola, forestal, hidráulica. Su traducción didáctica puede derivar en un estudio de tipo estadístico y economicista. 	

partir de Humboldt y Ritter incide en esta temática que, a través de la aportación regional francesa, dará lugar a los clásicos conceptos de "géneros de vida" y "regiones geográficas" (A. Buttimer, 1981).

Hemos de recordar que este planteamiento ecosistémico está implícito en las escuelas tradicionales geográficas, así los clásicos estudios de O. Dollfus (1975 y 1978) diferenciaban en el espacio geográfico los medios abióticos, bióticos y antrópicos. La aportación de la teoría de los sistemas reside en plantear las interrelaciones entre las variables, lo que ya se hacía en los planteamientos regionalistas, aunque desde una perspectiva empirista. Por eso

entendemos que la geografía puede constituir un conocimiento muy valioso a la hora de procurar una organización de los contenidos del medio desde una perspectiva ecosistémica. No obstante, lo que se deberá meditar con gran prudencia es la selección de los problemas que organicen los contenidos que deben aprender los alumnos.

A nuestro juicio, la selección de problemas medioambientales debe estar presidida por la interacción de variables, pero la propuesta didáctica debe ser ordenada y prudente. No debemos confundir un problema social e institucional (los desequilibrios medioambientales y la interacción de

factores) con un problema escolar (tratar de relacionar conceptos para conformar una teoría explicativa que se pueda aplicar a las realidades concretas)..

En concreto nos parece descabellada la formulación de ciertos contenidos didácticos que pretenden que un alumno antes de los doce años sea capaz de interrelacionar el clima, el relieve, la hidrografía, los suelos, vegetación... en la explicación de paisajes no sólo de su Comunidad, sino también de otras regiones de España, como se propone en algunos criterios de evaluación:

- utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisajes, actividades humanas, población) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país⁽⁷⁾.

- comprender el medio ambiente como un sistema en el que diferentes elementos, físicos, naturales, sociales, culturales... interacciones entre sí, provocan cambios y, al tiempo, pueden originar distintos problemas ambientales que es preciso analizar críticamente y a los que han de buscarse soluciones responsables⁽⁸⁾.

El contrapunto que pone Andalucía nos parece muy adecuado:

“el estudio del paisaje, como elemento integrador en esta etapa, debe centrarse en el análisis de sus elementos observables y en interacciones no complejas, fácilmente perceptibles y que impliquen pocas variables. Las relaciones más complejas se trabajarán con pocos elementos entre los

que existan relaciones muy evidentes de dependencia: cultivo de plantas, acuarios y terrarios...”⁽⁹⁾.

La concepción patriótica del medio

La otra vía de explicación del medio es la que utilizan Cataluña y Galicia. En este caso se utiliza el área de conocimiento como proceso de socialización “de la realidad en la que vive el alumno”, que en el caso catalán implica “el aprendizaje de hábitos democráticos y de conciencia de pertenencia a la sociedad y nacionalidad catalana en una perspectiva humanista y universal”⁽¹⁰⁾.

Cataluña reformula los objetivos estatales y recoge uno específico:

“Reconocer y explicar acontecimientos, lugares, símbolos, monumentos, personajes, instituciones del pasado y el presente, definidores de la geografía, la historia de Catalunya y de su realidad social, territorial y nacional que le permitan progresar en el sentimiento de pertenencia al país”⁽¹¹⁾.

Galicia retoma los mismos objetivos, realizando algunas matizaciones para incluir su especificidad:

“Promover un sentimiento positivo de pertenencia a una comunidad nacional (Galicia), a un estado histórico (España) y a una cultura universal, desde posiciones solidarias y respetuosas con otras comunidades, Estados y culturas”.

“Comprender que el patrimonio natural, cultural, histórico y artístico gallego es diferente al de otras nacionalidades y au-

(7) criterio de evaluación número 14 del Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, BOE 26 de junio de 1991)

(8) objetivo número 6 del área de conocimiento del medio del País Vasco. Decreto 237/1992 de 11 de agosto (BOPV 27-8-92)

(9) punto 3 de contenidos: el paisaje natural en el currículo de Andalucía, op. cit.)

(10) Introducción al área del conocimiento del medio, el medio social y cultural del currículo de Cataluña, op. cit.

(11) objetivo número 7 del área de conocimiento del medio, el medio social y cultural

tonomías que componen el estado español, participando activamente en su defensa y conservación”(12).

Argumenta su propuesta desde el aprendizaje y valoración de la cultura propia y “reflexión sobre su identidad (lo cual) generará la capacidad de comprensión y respeto de otras culturas por muy extrañas o distantes que resulten [...] la profundización sobre lo que es propio y distintivo proporciona una información abierta a la comprensión de un mundo plural, rico y diverso, en el que nuestra cultura (la gallega) ostenta un papel relevante como parte del patrimonio de la humanidad.” (13).

Galicia ocupa, de este modo, un lugar relevante en el área, lo que da lugar a una contradicción en la definición del entorno, que es visto como el lugar “en el que se desarrollan los alumnos y alumnas y del que forman parte”, cuando anteriormente indicaban que por medio se debe entender “no sólo lo inmediatamente perceptible en el entorno próximo” (14).

Esta tensión entre lo concreto y lejano es algo que ya existía en las programaciones de los años ochenta y refleja la importancia concedida al área de conocimiento del medio como socializadora del individuo, como creadora de “hábitos y actitudes” que le relacionan con su identidad patria.

Los excesos de esta tendencia ya han criticados por diferentes autores (Luis y Urteaga, 1982; Souto, 1989). Así se pone de manifiesto que el adoctrinamiento en

hechos vinculados a un territorio patrio da lugar a una lectura muy poco crítica con el medio. Además se reduce el espacio local a una descripción de fenómenos ambientales y humanos que en la mayoría de los casos se plasma a un listado de nombres de lugares.

Andalucía incluye el siguiente objetivo:

“Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía para identificar los elementos y rasgos básicos que lo caracterizan en el conjunto de las Comunidades Autónomas del Estado”(15).

Canarias y Navarra no añaden ningún objetivo referido explícitamente a la Comunidad Autónoma.

El País Vasco, aunque no añade ningún objetivo vinculado directamente a su Comunidad, incluye uno que destacamos:

“Considerar el conflicto como mecanismo democrático de reconocimiento de las diferencias y utilizarlo como factor de cambio y de superación en el seno de los propios grupos”(16), lo que de alguna manera hace referencia a la situación política de este territorio.

Todos estos planteamientos tienen una raíz común. Nos referimos al objetivo general (del Estado) del área número 3 (17), que se enuncia de la siguiente manera: “reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, inte-

(12) Objetivos 5 y 7 del currículo del área de conocimiento del medio en Galicia

(13) Introducción al área del conocimiento del medio en el currículo de Galicia. Decreto 245/1992, de 30 de julio (D.O.G. 14-8-92)

(14) *Ibid*

(15) Objetivo 3 del currículo de Andalucía

(16) Objetivo 4 del currículo del País Vasco

(17) Objetivo general (del Estado) del área de conocimiento del medio número 3 (Real Decreto 1006/1991), B.O.E. de 26 de junio de 1991, suplemento número 152

reses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho”

Esta forma de entender el problema de la identidad territorial de un individuo se soluciona por la vía de reforzar el conocimiento de las Comunidades Autónomas. En el caso de las que ya poseen competencias plenas a través de la redacción de los objetivos, como se ve en el caso de *Valencia*:

“Reforzar los lazos de pertenencia al pueblo valenciano a través del conocimiento de sus peculiaridades medioambientales, históricas y culturales”(18).

Mientras que en el caso de las Comunidades sin competencias plenas en educación, el Ministerio “impulsará la colaboración con las Comunidades Autónomas que no tengan plenas competencias en materia de educación, con objeto de incorporar al área de conocimiento del medio, social y cultural aspectos relativos a las peculiaridades culturales del ámbito propio de cada Comunidad Autónoma...”(19).

En el momento de redactar los *criterios de evaluación*, las lecturas de los objetivos iniciales se vinculan todavía más al territorio. Los criterios de evaluación indican el tipo y grado de aprendizajes que se espera que los alumnos hayan alcanzado al finalizar la Educación Primaria. Recogen tanto las capacidades que se pretenden desarrollar como los contenidos. Los criterios de evaluación deberían ser utilizados como indicadores o luces de alarma que ayudan a verificar que las cosas van, o no, bien.

Estos criterios aluden de una manera mucho más concreta a los aprendizajes

que se considera básicos para que un alumno o alumna de Primaria pueda enfrentarse a la etapa de Secundaria Obligatoria. Al tener fundamentalmente un carácter propedeútico y homogeneizador, no remiten a todo aquello que un escolar debe conocer al finalizar su Educación Primaria, sino a lo que parece especialmente relevante, de ahí la importancia de su análisis.

En el área de Conocimiento del medio, en el decreto estatal, aparecen 18 criterios, que se redactan de una forma genérica, como se puede apreciar en los ejemplos siguientes(20):

- “Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas), seleccionados por el profesor”.

- “Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes, y otros hechos referidos a la evolución de la vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comunicación, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras)”.

- “Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo”.

- “Conocer los órganos de gobierno de la C.A. y del Estado español, la forma de elección de sus miembros y las funciones básicas que cumplen”.

(18) Objetivo general 4 del área de conocimiento del medio, Decreto 20/1992 de 17 de febrero (D.O.G.V. de 20-2-92).

(19) Disposición adicional primera del Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre (BOE, 13-9-91, pág. 30228). Este decreto afecta a las provincias gestionadas por el MEC

(20) Real Decreto 1006/1991, B.O.E. de 26 de junio de 1991, suplemento número 152

Este elemento del currículo adquiere una consideración muy diferente según la Comunidad Autónoma de la que se trate. Al ser un elemento prescriptivo la mayoría de las Comunidades proponen el criterio de evaluación común para el estado y añaden una pequeña explicación que clarifica el objetivo y lo enmarca en la Comunidad, pero no varían substancialmente el *espíritu* del criterio.

Sin embargo, en algún caso, se introducen notables modificaciones. El ejemplo más relevante es el de Cataluña que los denomina Objetivos terminales e incluye un listado de 56 para Conocimiento del medio social y 62 para el Medio Natural⁽²¹⁾.

Destacamos, del currículo de dicha Comunidad, los siguientes:

- "Identificar las principales unidades de relieve de Cataluña, las características de las costas, del clima, y la red hidrográfica, de la vegetación y de la fauna"
- "Señalar las características de la estructura y de la distribución de la población en Catalunya"
- "Indicar funciones y servicios de las ciudades y la distribución territorial de las principales ciudades catalanas"
- "Enumerar las comarcas y la división comarcal de Catalunya y comentar las principales características de la propia comarca"
- "Distinguir diferentes tipos de paisajes agropecuarios, industriales y terciarizados de Cataluña, España el área mediterránea y Europa.
- "Indicar algunos rasgos de las formas de vida en Cataluña durante la Prehistoria,

reconocer algunas características de la romanización e identificar los principales elementos de la época romana"

- "Situación de la formación de la nación catalana en la Alta Edad Media y a partir de la Marca Carolingia y conocer algunos de los rasgos de la vida en los castillos y monasterios y algunos personajes importantes de este periodo".

- "Indicar algunos rasgos de la vida en las ciudades y del gran desarrollo del comercio en la Baja Edad Media en Catalunya"

- "Indicar hechos y personajes importantes del período en que se produjo la guerra dels Segadors y la Guerra de Sucesión y las consecuencias que trajeron a Catalunya ambos conflictos"

- "Indicar fases, hechos y personajes vinculados con período de modernización e industrialización de Catalunya durante los siglos XIX y XX.

- "Relacionar la jerarquía religiosa con su territorialidad"

- "Relacionar hechos religiosos con determinadas organizaciones sociales y económicas que se han producido a lo largo de la historia de Catalunya"

- "Situación de algunos hechos relacionados con la historia reciente de Catalunya: Generalitat, república, Guerra Civil, franquismo, restauración de la Generalitat e identificar algunos personajes relevantes institucionales relacionados con el período"⁽²²⁾.

El análisis de estos elementos y la lectura que de ellos se hace, no sólo en los textos escolares, sino también en los propios currículos, como en el caso anterior, pone de manifiesto la dificultad de organi-

(21) Cataluña diferencia el medio social y cultural y el medio natural dentro del área de conocimiento del medio. Esta diferenciación dio lugar a una reclamación del Ministerio, pues rompía con la organización para todo el estado. Por ello el posterior decreto 223/1992, de 25 de septiembre, modifica la estructura anterior, indicando que los dos medios (social y cultural y natural) equivalían al área de conocimiento del medio.

(22) Corresponden a los objetivos terminales del medio social y cultural

zar los aprendizajes del área, derivada tanto del propio adoctrinamiento que se pretende como de la falta de experiencia en aplicar estrategias metodológicas que favorezcan la investigación en el medio. Son, en el área de conocimiento del medio, muchos los ámbitos del saber que se entremezclan y de muy variada naturaleza las disciplinas que se incluyen, si a esto se añade nuestra propia formación académica, no es de extrañar que la lectura que la mayor parte de las editoriales realizan del área la presenten como una especie de cajón de sastre en donde todo cabe.

Además de Cataluña, también otras comunidades incluyen estos contenidos en sus criterios de evaluación, como vemos en los casos de:

- GALICIA⁽²³⁾: identificar, comparar y clasificar los principales animales y plantas del entorno... Se trata de comprobar si el alumnado identifica los árboles y plantas más representativas de Galicia...

- NAVARRA⁽²⁴⁾: Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisaje, actividades humanas, población, lengua y cultura) de Navarra y de las distintas regiones españolas...

Y ello provoca curiosas argumentaciones, como la que se produce en el País Vasco, donde diferencian "medio" y "entorno", de tal forma que el primero "tiene un carácter global y no debe confundirse con el entorno que, siendo parte de él, tiene una significación más restringida. El entorno es un concepto relativo a la persona, es el medio percibido y sentido como próximo. En la medida que la persona crece y se desarrolla va aumentando su capacidad

de percepción y actuación en campos cada vez más extensos y, por este motivo, el entorno va ampliándose en el espacio y en el tiempo"⁽²⁵⁾.

El entorno histórico se restringe así al País Vasco en Primaria, como queda de manifiesto en el bloque 7 de contenidos⁽²⁶⁾, ya que los conceptos hacen referencia a las costumbres, tradiciones y manifestaciones culturales del pasado y de la actualidad y los contenidos actitudinales se refieren al respeto e interés por el conocimiento de las costumbres, tradiciones y manifestaciones culturales del País Vasco.

Nosotros entendemos que, como se dice en la introducción del área en el decreto estatal, es necesario trabajar las relaciones individuo/sociedad, tanto en sus referencias recíprocas como en sus tensiones. Por eso mismo, debemos formular unos contenidos que hagan partícipe al alumno de los debates y problemas que aparecen en su integración en los ámbitos sociales. Y éstos no corresponden tan sólo al ámbito político-administrativo (el de las Comunidades, provincias y municipios), sino también a los de grupo social (jóvenes, inmigrantes, trabajadores...) y al ámbito cultural (pandillas de amigos, manifestaciones artísticas, etc.)

En este sentido, nos parece correcto lo que se afirma en el bloque de contenidos número 6 del currículo de Andalucía⁽²⁷⁾, que afecta al conocimiento de las personas como elementos de los sistemas sociales, pues se trata: "de promover en los niños y niñas el conocimiento de sí mismos y de los otros como sujetos psicológicos complejos que poseen una identidad que les

(23) criterio de evaluación 3

(24) criterio de evaluación número 14, currículo de Navarra (Decreto 100/1992, de 16 de marzo, B.O.N. 13-5-1992)

(25) Introducción currículo País Vasco, op. cit.

(26) Bloque 7 del currículo del País Vasco, contenidos conceptuales y actitudinales, op. cit.

(27) Currículo de Andalucía, bloque 6 de contenidos.

diferencia de cualquier otro ser humano [...] El conocimiento de los roles propios, y de los otros, vinculados a la edad y al sexo, así como otros papeles derivados de la pertenencia a diferentes grupos sociales (familia, grupos de iguales, instituciones laborales y políticas, etc.).

La difícil definición del área

El área de conocimiento del medio tiene, al menos, dos retos básicos a la hora de organizar sus contenidos. El primero consiste en saber relacionar los conceptos, los procedimientos y las actitudes en proyectos de trabajo o núcleos problematizadores de la realidad medioambiental para dar respuesta a la demanda de globalidad. El segundo reto es romper con la inercia de organizar unos contenidos enciclopédicos, como si esta área debiera dar lugar a una visión completa, exhaustiva de los contenidos culturales del mundo actual, que generalmente reproduce la visión eurocéntrica (y a veces patriótica) e ilustrada de algunos sectores de la sociedad.

A este respecto creemos que puede ser útil tener en cuenta algunas observaciones que hace José Gimeno Sacristán sobre los contenidos de carácter genérico, como es la educación ambiental, muy relacionada con el concepto de medio.

“La necesidad de síntesis en la educación básica del ciudadano es obvia a la hora de ayudar a la comprensión de los problemas reales que no pertenecen a disciplina alguna (...) La comprensión de los problemas que preocupan al hombre moderno requieren síntesis en el curriculum, no perspectivas analíticas propias de disciplinas para que el alumno las integre por

su cuenta. ¿Quién es el especialista en síntesis no en puzzles superficiales?. Esa necesidad curricular para el sistema escolar en la educación obligatoria no tiene agentes que la satisfagan adecuadamente. Necesita un esfuerzo de creación curricular específico...”⁽²⁸⁾

Podemos concluir que la síntesis, en el área, hasta este momento no existe, o al menos es lo que podemos percibir en la mayoría de los libros de Primaria, que siguen estudiando las partes del cuerpo (huesos, músculos...) y las partes de la localidad y Comunidad Autónoma (ríos, clima, instituciones...). Además, existe el peligro de caer en una descripción de los nombres que componen el relieve, hidrografía, clima, pueblos y actividades económicas de la propia Comunidad Autónoma. El riesgo de utilizar la capacidad de memorización del alumno para proponerle un listado de nombres es, de esta manera, evidente.

No decimos que se deba huir de la memorización. Ésta es necesaria para crear un andamiaje sobre el cual construir un razonamiento sobre los problemas ambientales o la organización territorial. Pero creemos que ésta se debe utilizar para trabajar con hechos que sean significativos respecto a una situación global, o sea un concepto-fuerza que organice a otros.

Por ello, consideramos que debemos dilucidar la definición de contenido didáctico, pues muchas veces se escucha la frase de “se rebajan los contenidos”, o bien se subraya, por la persona actualmente responsable del Ministerio de Educación, que un buen número de las preocupaciones acerca de la formación los futuros ciudadanos españoles reside en su conocimiento sobre Felipe II⁽²⁹⁾, con lo que el

(28) José GIMENO SACRISTÁN, Ángel PÉREZ GÓMEZ (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata; 209-210.

(29) Texto del discurso leído por la Ministra de Educación y Cultura ante la Real Academia de la Historia el día 10 de octubre de 1996 (ABC, 15-10-96).

problema puede agudizarse todavía más. Las opiniones de la ministra tienen la misma meta y fundamentación que el currículo catalán: proponer un adoctrinamiento en los valores patrios, en un caso de España y en el otro Cataluña.

De ahí que el intento de ofrecer una alternativa metodológica al tratamiento del área de conocimiento del medio, deba centrarse en variar el punto de mira e intentar responder a cuestiones de mayor calado como: ¿qué tipo de capacidades deseamos desarrollar en nuestros alumnos? ¿es más importante que conozcan a Napoleón o que sepan analizar, interpretar y valorar un aspecto del pasado? ¿qué sepan las cordilleras o que puedan realizar un acercamiento empático a una sociedad del pasado?... ¿son contrapuestas ambas opciones? ¿o se trata de un falso dilema?

Partimos de la convicción de que programas enciclopédicos cargados de contenidos factuales y conceptuales van asociados, indefectiblemente, a una enseñanza en la que los alumnos deben ante todo memorizar y el profesor explicar y machacar. Y ello se comprueba cuando analizamos la descripción de contenidos en los ocho currículos oficiales y de su puesta en práctica en los libros de texto.

Frente a esta concepción de yuxtaponer contenidos enciclopédicos, es posible trabajar en la línea de globalizar los contenidos sobre problemas relevantes. Tal como hemos dicho en otra ocasión, esta propuesta de globalización

“poco o nada tiene que ver con el tratamiento de un mismo tópico o centro de interés desde todas las áreas, sino que hunde sus raíces en la coherencia metodológica en y entre las diferentes áreas de conocimiento, en la propia organización

intercomunicativa del aula, en la conciencia del alumno de estar desarrollando proyectos de trabajo. Por tanto, el concepto de globalización que aquí se maneja está relacionado con la manera de aprender, y supone una metodología que favorece ese proceso de globalización que realiza el alumno”⁽³⁰⁾

La concepción de los contenidos en los decretos oficiales y en los libros de texto

Una vez analizados los contenidos de los decretos oficiales de las siete comunidades con competencias en materia de educación, y las gestionadas por el MEC, entendemos que se han abierto dos posibles formas de interpretar los contenidos:

a) hacer una lectura de éstos a partir de las cuatro dimensiones básicas, ya mencionadas, así como de las categorías que definen el tiempo y el espacio.

b) hacer una lectura de éstos a partir del enunciado de los bloques de contenidos, concediendo una mayor preponderancia a los hechos conceptuales frente a los procedimientos y actitudes.

Nosotros sostenemos que esta opción ha sido la prioritaria, tanto en la confección de los ocho currículos como en las unidades didácticas elaboradas por las grandes editoriales.

Los contenidos en los ocho currículos oficiales

Es tanta la información, los acontecimientos relevantes en nuestro mundo, tantos los lugares, montañas, lagos, ríos y océanos, los estilos arquitectónicos y los

(30) Entendemos por unidad didáctica toda propuesta de trabajo, de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje, y que recoge los elementos fundamentales del currículo: qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar.

pintores famosos, los músicos, escultores, cineastas... y ¿cómo no conocer las partes del cuerpo y las instituciones y las rocas y los minerales y la evolución de la población y los continentes o las capitales, las diferentes religiones y culturas...? Desde esta lógica es imposible delimitar lo importante y accesorio, no podemos olvidar a Goya, ni a Velázquez ni a Felipe II, ni el Nilo o el Amazonas.

Éste es el enorme problema del área de Conocimiento del Medio y por eso un buen número de profesores ven la clave en la concepción del área y en el consiguiente modo de organizar los contenidos. Aparece, pues, una gran disyuntiva: ¿existe una nueva propuesta de cómo trabajar los contenidos en este área de conocimiento del medio? o ¿sólo se aprovecha una nueva presentación y una simple declaración de intenciones poco reflejadas en la relación de los contenidos?

El análisis que hemos realizado de los currículos, revelan el predominio de un

listado conceptual, de corte enciclopédico, aunque es cierto que junto a este listado aparecen contenidos relativos a los procedimientos y actitudes. Quizá esta compartimentación de los contenidos en tres tipos ha favorecido una lectura diferenciada, lo que concede una mayor prioridad a los conceptuales. En el cuadro 1 presentamos el listado de los contenidos conceptuales, de tal forma que podemos apreciar la semejanza entre éstos.

Los contenidos en los libros de texto

En Educación Primaria debería concederse un peso importante a los contenidos de procedimiento, pues la adquisición de los conceptos se adquiere en estas edades a partir de aquéllos. Sin embargo, es muy preocupante, a nuestro juicio, el peso enorme que adquieren en la práctica los contenidos factuales y conceptuales.

La Educación Primaria es una etapa que se estructura en tres ciclos:

inicial	(de 6 a 8 años)	adquisición de destrezas básicas y su aplicación en conocimientos
medio	(de 8 a 10 años)	consolidación de las destrezas anteriores introducción de nuevas técnicas para conocer e interpretar el medio
superior	(de 10 a 12 años)	perfeccionamiento de las destrezas sistematización y dominio de las técnicas de trabajo

En las editoriales consultadas (cuadros 2 y 3) sigue imperando un área concebida como conocimiento acabado que se manifiesta dentro de un paquete de contenidos que el profesor transmite y donde el alumno, después de realizar algunos ejercicios, tiene que memorizar los contenidos informativos. Seguimos observando que las diferentes propuestas editoriales acumulan una gran extensión y variedad creciente

de los contenidos, especialmente conceptuales.

Las propuestas de las editoriales han convertido estos apartados en un listado de temas enciclopédicos, que coinciden con los títulos de los bloques de contenido del currículo. En las guías del profesorado, se habla de adoptar una metodología constructivista, que parte de las ideas de los alumnos; sin embargo, después nos

ANDALUCÍA	CANARIAS	CATALUNYA	EUSKADI	GALICIA	NAVARRA	VALENCIA	MEC
1. El medio físico	1. El medio físico	5. El medio físico, paisajes y sistema humanos	2. El medio físico y la acción humana	2. El medio físico y los seres vivos	2. El ecosistema Tierra	1. El entorno y la situación en el espacio	3. El medio físico vivo
3. El paisaje natural	3. El paisaje natural	5. El medio físico, paisajes y sistema humanos	3. Los seres vivos	4. Los paisajes del mundo			2. El paisaje
2. Los seres vivos	2. Los seres vivos		2. El medio físico y la acción humana	2. El medio físico y los seres vivos		2. Los seres vivos	4. Los seres vivos
5. El cambio en el medio socio-natural	5. El cambio en el medio socio-natural	1. Interpretación y representación del espacio	2. El medio físico y la acción humana		3. Actuación en el medio		
9. Grupos humanos y representaciones del mundo		5. El medio físico, paisajes y sistema humanos	2. El medio físico y la acción humana	5. La población y las actividades humanas	1. Población y actividades económicas, humanas y cultura	1. El entorno y la situación en el espacio	
4. Población humana y medio	4. Población humana y medio		1. El ser humano y la salud	1. El ser humano y la salud	1. El ser humano y la salud	5. Relaciones humanas y cultura	6. Población y actividades humanas
11. Salud y medio ambiente	11. Salud y medio ambiente	6. El medio económico y social	4. El medio social	6. La organización de la sociedad	5. Relaciones humanas y cultura	3. El ser humano y la salud	1. El ser humano y la salud
6. El conocimiento de las personas como elementos de los sistemas sociales	6. El conocimiento de las personas como elementos de los sistemas sociales		6. Información, comunicaciones y medios de transporte				8. Organización social
7. Relaciones interpersonales y grupos primarios	7. Relaciones interpersonales y grupos primarios	2. La propia identidad					9. Medios de comunicación y transportes
		9. La construcción de la identidad personal					
		7. El medio político y cultural					
		2. Conciencia, temporal y tiempo histórico	7. Los cambios históricos y la vida cotidiana	7. La vida en el pasado		5. El cambio en el tiempo	
				3. Los materiales y sus propiedades		6. Materia y energía	5. Los materiales y sus propiedades
8. Los conflictos en las relaciones humanas	8. Los conflictos en las relaciones humanas	3. El medio histórico	8. La tierra y nuestro tiempo	8. El mundo actual			
9. Grupos humanos y representaciones del mundo	9. Grupos humanos y representaciones del mundo						10. Cambios y paisajes históricos
10. Conocimiento de los factores y elementos que influyen sobre la salud	10. Conocimiento de los factores y elementos que influyen sobre la salud	11. Defensa de la identidad, el medio ambiente y el patrimonio cultural					
12. Salud, relaciones con los demás y educación sexual	12. Salud, relaciones con los demás y educación sexual						
13. Construcción y manejo de mecanismos y objetos técnicos	13. Construcción y manejo de mecanismos y objetos técnicos			10. La Humanidad y la energía			
14. Uso y consumo de objetos y aparatos tecnológicos	14. Uso y consumo de objetos y aparatos tecnológicos		5. Trabajo, energía y máquinas	9. Las máquinas y los aparatos		7. Objetos y máquinas	7. Máquinas y aparatos
		10. La educación cívica					
		12. Actitudes personales ante el trabajo					
		3. Información, comprensión y aplicación.					

Cuadro nº 1

encontramos en los libros, que estas ideas se reducen simplemente a preguntar sobre un resumen o esquema dado, presentando los contenidos a trabajar; aspecto éste muy alejado de las ideas que tienen nuestros alumnos del tema propuesto. A continuación viene una relación de ejercicios que conforman una estructura cerrada, que permitirá hacer pocos progresos en las ideas previas de éstos, sean las que sean.

Este hecho viene motivado, en parte, por la experiencia previa de la mayor parte de quienes ahora somos profesores. La mayoría de nosotros hemos recibido una enseñanza memorística que se basaba fundamentalmente en la memorización y reproducción de contenidos factuales (partes del cuerpo, hechos significativos, animales, plantas, ríos o montañas) y nos sentimos preocupados porque nuestros alumnos acaben la educación obligatoria sin saber los ríos de España, por poner un ejemplo banal. Cuando la pregunta podría centrarse en torno a qué ríos y por qué.

Segunda parte: una posible alternativa

Nuestra opción es un área de Conocimiento del medio que ayude a los alumnos desde muy pequeños a globalizar, a realizar, en definitiva, aprendizajes significativos. Desde esta perspectiva, entendemos por globalización el proceso de dotar de sentido y de significado a los aprendizajes escolares, proceso que es individual porque supone integrar los nuevos contenidos en la estructura cognitiva de quien aprende.

Sin embargo, aunque se trata de un proceso que protagoniza cada persona al aprender, el papel del docente como mediador en los aprendizajes de sus alumnos,

es capital. El profesor es quien organiza los aprendizajes para favorecer que cada niño y cada niña puedan globalizar, de ahí que establecer secuencias de aprendizaje adecuadas tenga tanta importancia.

Si estructuramos los contenidos del área en torno a unidades didácticas⁽³¹⁾ centradas en la resolución de problemas podremos dotar a nuestros alumnos de los instrumentos cognitivos que les den claves de interpretación para entender mejor el mundo, el medio, en el que viven. Esta forma de introducir las unidades didácticas tiene muchas virtualidades.

El proyecto GEA + CLIO

El proyecto GEA + CLIO nace hace más de ocho años, en el marco de la Reforma del sistema educativo. Se propone que grupos de profesores, de diferentes ciclos y etapas educativas, puedan investigar sobre los problemas de aprendizaje de los alumnos, acerca del medio social y medio-ambiental, con objeto de organizar una secuencia ordenada de contenidos, ligados a estrategias de enseñanza, que favorezcan que los alumnos aprendan más significativamente.

Los contenidos se presentan en forma de preguntas, implícitas o explícitas, pues de este modo favorecen una *actitud activa* por parte de quien va a aprender y, además, porque se debe intentar dar solución a algo que no está resuelto de antemano, lo cual constituye un problema escolar, que tiene como referencia uno social. Las unidades didácticas se organizan en torno a problemas, para seleccionar parcelas de la realidad, y así los contenidos de las diferentes áreas se relacionan con objeto de dar solución al problema planteado.

(31) PÉREZ ESTEVE, P. (1993). "Proyectos de trabajo". *Cuadernos de Pedagogía*, 225, pág. 52-57; la cita corresponde a la pág. 55

ANAYA	BRUÑO	ESLA	MARFIL	ECIR
El cielo hechos observables	El cielo y la orientación	El cielo, las estaciones y la orientación	Me oriento Miramos al cielo	La Tierra: movimientos
El tiempo atmosférico	Aire y fenómenos atmosféricos	Tiempo atmosférico		Conceptos atmosféricos
Características físicas del agua	El agua	El ciclo del agua	Vamos al río	El agua: cambios y estados
Las rocas y el suelo	Las rocas y el suelo	Componentes del suelo		El suelo, composición
Factores y actividades contaminantes	Elementos contaminantes			La contaminación
Elementos físicos del paisaje	Elementos físicos del paisaje natural: tiempo, agua, vegetación... Diversidad de paisajes	Elementos físicos del paisaje: relieve, clima, agua, vegetación	El clima y el suelo	
Elementos humanos del paisaje: asentamientos, vías de comunicación y actividades	La presencia humana en el paisaje: asentamientos, viviendas, rural y urbano. La población local.	La presencia humana en el paisaje: transformación del paisaje La población local.	El hombre vive en sociedad	El lugar donde vivimos
Vestigios del pasado	Hechos y personas relevantes. Vestigios	Vestigios del pasado		Nuestra historia
Costumbres locales	La vida cotidiana	La organización social y política	Conocemos nuestro pueblo	Nuestro Ayuntamiento. Convivimos
Evolución del transporte	Redes y medios de transporte. Señales de tráfico	Medios de comunicación y transporte. Señales de tráfico	Los medios de comunicación y transportes	
Evolución de la vivienda	Evolución de la vivienda	Evolución de la vida cotidiana en las etapas históricas		
Aspectos básicos del tiempo histórico	Aspectos básicos del tiempo histórico	Aspectos básicos del tiempo histórico		Aspectos básicos del tiempo histórico
Unidades de medida temporales	Unidades de medida temporales	Unidades de medida temporales		Noiones temporales
Las fuentes orales	Fuentes orales y escritas	Fuentes orales y escritas		Fuentes históricas
	Trabajos y profesiones. Actividades económicas	Profesiones	Visitamos un mercado El hombre trabaja y descansa	Todos trabajamos
	El ocio	Actividades de tiempo libre	Nos agrada hacer deporte	

Cuadro nº 2. Análisis de los contenidos conceptuales de 3º curso de Educación Primaria

ANAYA	BRUÑO	ESLA	MARFIL	ECIR
Sistema Solar	El sistema solar	El Cielo	2001, odisea espacial	
Los climas de la C.V.	El clima	El aire y los fenómenos atmosféricos	La tierra Nuestro Planeta	
El relieve de la C.V.	Elementos que configuran el paisaje natural	Elementos físicos del paisaje	La C.V. aspectos físicos	El medio físico de las CCAA
Unidades paisajistas naturales españolas	Grandes regiones paisajísticas	Las grandes regiones naturales de España	El medio ambiente natural	Medio ambiente
División comarcal y principales ciudades	La división administrativa y política	Las comunidades autónomas	España y el estado de las autonomías	El medio político de las CCAA
La evolución de la población en el siglo XX	Población : evolución y movimientos	La población: aspectos demográficos	La C.V. presente y futuro	
Los problemas del mundo laboral. La marginación	Relaciones laborales Sector de producción	Trabajos y profesiones	Agricultura, ganadería y pesca La C.V. aspectos económicos	El medio económico de las CCAA Sector de producción
El gobierno escolar	La comunidad doméstica y la escolar	La vida social		¿Cómo funciona nuestro colegio?
La vida política: elecciones	La organización política	La vida política	Servicios públicos e instituciones	
La CEE	La CEE	La CEE		
Los medios de comunicación. Informática	Los medios de comunicación. Informática	Los medios de comunicación	Nos comunicamos a larga distancia	
El turismo				Turismo
Principales hechos históricos	Grandes etapas históricas	Hechos y personas relevantes de la historia de España.	La C.V. Hechos históricos	La Revolución industrial
			Vamos al museo	
			Grandes inventos y grandes obras	Descubrimientos geográficos
				Mapas y fotografía aérea

Cuadro nº 3. Análisis de contenidos conceptuales de 5º curso de Educación Primaria

Se ofrece también una *visión del saber como algo inacabado*, en continua elaboración y cuya solución no es nunca unívoca, ni completa, con lo que se favorece el pensamiento divergente y la implicación de los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje. Como guías en las formas de plantear y resolver los problemas hemos optado por servirnos básicamente de los conocimientos geográficos e históricos, por la relevancia que tienen estas dos disciplinas para abordar el estudio del tiempo y espacio.

Además la solución a una pregunta no puede darse a partir de contenidos de un único ámbito del saber, se requiere la incorporación de los conocimientos que aportan siempre *varias disciplinas*. Las relaciones conceptuales en el área se expresan como una necesidad de dar respuesta a un problema planteado. Por ejemplo, si proponemos una unidad didáctica que se denomine *¿Por qué se mueren los ríos?* la respuesta nos remite a contenidos que tienen que ver con la hidrografía, la climatología, las actitudes -individuales y colectivas- de conservación del medio, la distribución de la población, las costumbres, el aprovechamiento de los usos del suelo en las riberas de los ríos, los avances tecnológicos...; como se ve son muchos los ámbitos del saber que se entremezclan.

La interpretación de los problemas desde el tiempo y el espacio

Desde nuestra perspectiva de educar sobre problemas significativos a la población, creemos que en las edades de Prima-

ria (área de conocimiento del medio) es posible plantear unas actividades de aprendizaje que tengan como eje organizador el tiempo y el espacio y no tanto los conceptos y hechos resultantes de las investigaciones convencionales. Así, en relación a las actividades confeccionadas por Covadonga Tirado⁽³²⁾ para el tiempo histórico, nosotros creemos que se pueden formular otras actividades, bien sea desde una perspectiva de educación ambiental, de orientación espacial o de relaciones sociales.

En definitiva se trata de entender que debemos relacionar el estudio del espacio subjetivo y el tiempo personal con el espacio absoluto (territorio delimitado) y con el tiempo pensado (y acotado en períodos). Surgen así los espacios complejos, verdaderamente geográficos, tal como los tiempos históricos que recogen la dimensión sensorial y racional (ver cuadros 4 y 5). De esta manera la didáctica del tiempo y el espacio relaciona las dimensiones subjetivas e intersubjetivas, fundamentándose este conocimiento en las propias epistemologías de la Geografía y la Historia, pero no convirtiendo a estas ciencias en objetos de aprendizaje en sí mismos, sino en maneras de construir un conocimiento social útil y riguroso.

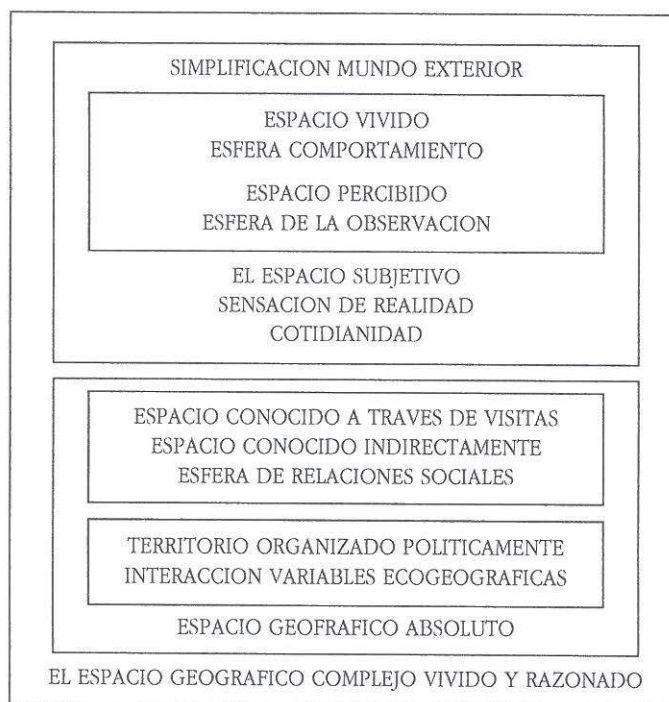
El espacio geográfico es un ESPACIO COMPLEJO, síntesis de los espacios absolutos y relativos, lo que supone una nueva manera de "pensar el espacio", pues la persona en su aprendizaje relaciona sus experiencias sensoriales con las reflexivas. Igualmente el tiempo histórico incluye las

(32) Covadonga Tirado Jiménez ha sido compañera del Programa de Reforma de la enseñanza en el área de Conocimiento del Medio, desde donde tuvo una importante participación en la redacción del diseño curricular de Valencia. Posteriormente en el curso 1991/92 obtiene una Ayuda de la Administración en forma de proyecto de investigación para secuenciar los contenidos de conocimiento del medio desde Geografía e Historia. Fruto de este trabajo son las publicaciones de *Planos y Rutas, Comprender liespat y Biografía de Severo Ochoa*. Anteriormente, en colaboración con Pilar Pérez Esteve ya había publicado dos unidades para esta misma Etapa y área: *¿por qué se quemaron los montes?, ¿por qué se desbordan los ríos?*.

experiencias del tiempo vivido y el tiempo de la memoria del pasado⁽³³⁾.

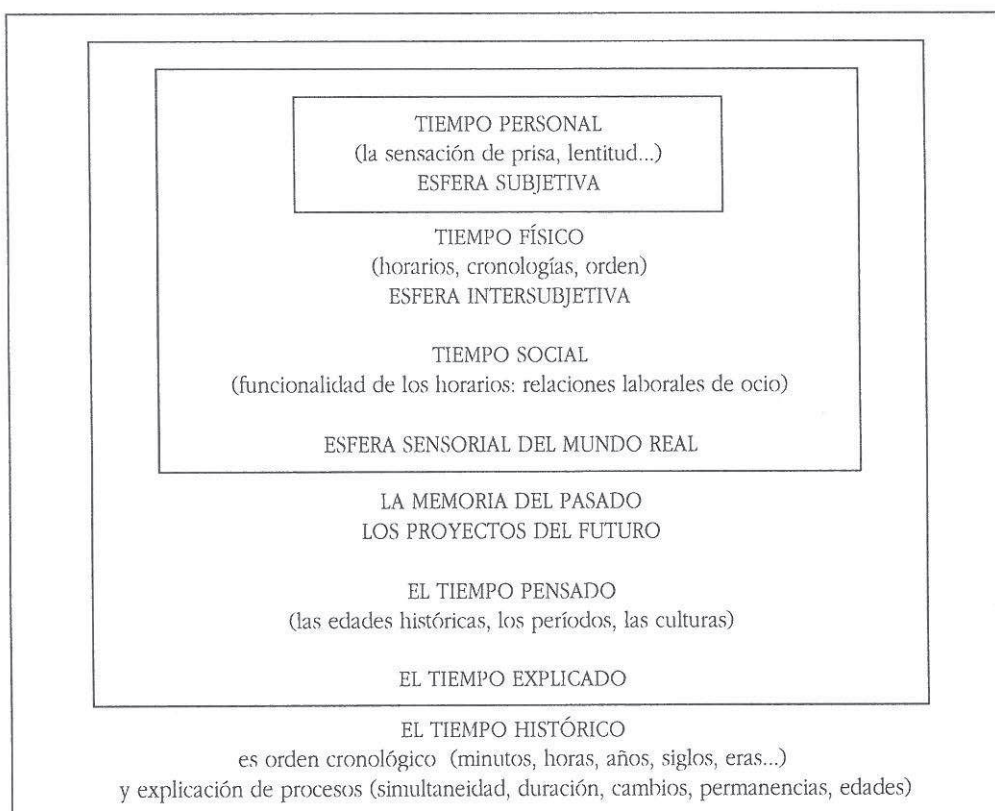
En consecuencia innovar en estas materias presupone, en primer lugar, investigar cómo aprenden los niños y adolescentes a conocer el mundo en que viven. Averiguar qué piensan de los problemas del hambre en el mundo, del derecho a una vivienda digna, a un lugar donde disfrutar de su tiempo de ocio... Pero, además, presupone analizar cómo se construye el conocimiento desde Geografía e Historia, pues son dos materias que nos ayudan a explicar de una forma rigurosa y ordenada los problemas antes citados.

Para investigar e innovar hay que cambiar la rutina de las prácticas de enseñanza. Hay que romper la monotonía de estudiar cosas "ya hechas", muchas veces convertidas en estereotipos poco rigurosos. Transformar la práctica de "empollar" todo lo que aparece en el libro de texto para luego repetirlo sin entenderlo, de hacer ejercicios sólo para comprobar si saben hacer una cosa concreta. Innovar e investigar supone cambiar el hábito de estudiar para aprobar un examen por el de estudiar para aprender a resolver autónomamente los problemas de la vida cotidiana.



Cuadro nº 4. El espacio desde la concepción de la Geografía.

- (33) Para el estudio del tiempo histórico hemos considerado los trabajos de:
 GUIBERT NAVAZ, MTM Esther (1994): *Tiempo y tiempo histórico*, Pamplona, Gobierno de Navarra, Dpto. de Educación y Cultura
 MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar (1991): "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas", *Studia Paedagogica*, Salamanca, núm. 23; pp. 55-81
 MAESTRO GONZÁLEZ, P. : "Epistemología histórica y enseñanza", *Ayer*, 12. Págs. 136-180.
 POZO, Juan I. (1985): *El niño y la Historia*, Madrid, MEC, Colec. "El Niño y el Conocimiento", serie básica, 11.



Cuadro nº 5. El tiempo histórico y el conocimiento del medio.

Desde estos presupuestos hemos organizado grupos de trabajo que van estudiando diferentes situaciones y problemas didácticos. Así en el caso de Primaria que-

remos desarrollar cuatro líneas de trabajo, que permita secuenciar las actividades en los correspondientes ciclos educativos (cuadro 6).

TIEMPO	MEDIOAMBIENTE	ORGANIZACIÓN ESPACIO	RELACIÓN SOCIAL
Historia de una persona. El tiempo personal y la ordenación de recuerdos	percepción de la biosfera y observación de sus elementos	orientación espacial en ámbitos cotidianos y movimientos	funcionalidad social y conocimiento de las personas (escuela)
Biografías de otras personas. Analogías y análisis de fuentes	ciclo aéreo del agua: nubes y lluvia. Técnicas de medición	representación espacial Signos y símbolos cartográficos	relaciones personales y actividades económicas
el sujeto y la memoria colectiva: el patrimonio cultura	ciclo terrestre del agua: los ríos, localización de problemas	organización espacial: los paisajes agrarios y sus cambios	relación social y espacios de ocio

Cuadro nº 6. Líneas de trabajo del Proyecto GEA + CLIO en el área de Conocimiento del medio en Primaria.

Como se puede comprobar nuestra propuesta, que se está experimentando en diferentes centros en las etapas Infantil y Primaria, facilita el estudio de situaciones problemáticas y al mismo tiempo determi-

na los contenidos básicos. Ello supone una interpretación de las dimensiones y estrategias básicas del área, tal como se estipulaba en el Real Decreto 1006/1991, como se puede comprobar en el cuadro 7:

TIEMPO PERSONAL Y PASADO HISTORICO

UNIDADES DIDÁCTICAS	PROBLEMA PLANTEADO	CONTENIDOS BÁSICOS	EDADES Y CICLOS
RECUERDOS	¿Qué cosas recordamos del pasado?	Orden cronológico. Duración temporal	3-8 años: segundo ciclo de Infantil y primer ciclo de Primaria
LAS BIOGRAFÍAS	¿Por qué recordamos cosas de otras personas?	Orden. Duración Simultaneidad Comparaciones históricas	8-11 años Segundo ciclo Primaria
PATRIMONIO CULTURAL Y ECOLÓGICO	¿Por qué se conservan cosas del pasado?	Fuentes históricas Explicación intencional Relación pasado/presente	11-13 años Tercer ciclo de Primaria

MEDIO AMBIENTE Y CALIDAD DE VIDA

UNIDADES DIDÁCTICAS	PROBLEMA PLANTEADO	CONTENIDOS BÁSICOS	EDADES Y CICLOS
EL TIEMPO QUE HACE HOY	¿Por qué hace buen tiempo?	Percibir y observar elementos del tiempo atmosférico	3-8 años: segundo ciclo de Infantil y primer ciclo de Primaria
NUBES Y AGUA	¿Qué pasa si no llueve?	Comparar y relacionar elementos meteorológico Distribución de agua y lluvia	8-10 años Segundo ciclo de Primaria
¿POR QUÉ SE MUEREN LOS RÍOS?	¿Cómo usamos el agua que discurre por la Tierra?	Comparar y localizar cuencas fluviales. Relacionar agua y actividades económicas	10-12 años. Tercer ciclo de Primaria

Cuadro nº 7. Explicación de los criterios de frecuencia en el área de conocimiento del medio (Educación Primaria). *Continúa en la página siguiente.*

ORGANIZACIÓN SOCIAL

UNIDADES DIDÁCTICAS	PROBLEMA PLANTEADO	CONTENIDOS BÁSICOS	EDADES Y CICLOS
PLANOS Y RUTAS	¿Cómo sabemos a dónde vamos?	Espacio topológico (forma y tamaño), orientación	3-8 años: segundo ciclo de Infantil primer ciclo de Primaria
DESCUBRIENDO NUEVOS LUGARES	¿Cómo podemos conocer lugares lejanos?	Espacio proyectivo Simbolismo cartográfico	8-10 años Segundo ciclo
ESPACIOS RURALES AYER Y HOY	¿Por qué cambian los paisajes?	Organización espacial. Uso de atlas. Noción de tiempo histórico. Organización espacial	10-12 años. Tercer ciclo Primaria

RELACIONES Y FUNCIONES SOCIALES

UNIDADES DIDÁCTICAS	PROBLEMA PLANTEADO	CONTENIDOS BÁSICOS	EDADES Y CICLOS
ESCUELAS Y CASAS	¿Cómo son las casas y las escuelas?	Percepción espacial y social.	3-8 años: segundo ciclo de Infantil y primer ciclo de Primaria
BARRIOS Y PUEBLOS	¿Cómo se relacionan las personas en el espacio?	Distribución formas en plano. Cambio y continuidad en relaciones	8-10 años Segundo ciclo
OCIO Y TIEMPO LIBRE	¿Cómo utilizamos el tiempo libre en ciudades?	Localización espacial. Funcionalidad social del ocio.	10-12 años Tercer ciclo de Primaria

Cuadro nº 7. Explicación de los criterios de frecuencia en el área de conocimiento del medio (Educación Primaria). Viene de la página anterior.

La estructura de las unidades didácticas

Desde esta opción, cualquier unidad didáctica que se elija debe remitir a una cuestión que se desea resolver.

Elementos de una secuencia de aprendizaje

Toda unidad didáctica debería seguir una secuencia clara y ordenada de apren-

dizaje y para ello debe contemplar los siguientes elementos:

Presentación del problema

Cuando se presenta la unidad a los alumnos es muy importante que se comparta con ellos los objetivos didácticos que el docente se ha planteado. Los niños deben hacerse una idea de qué van a trabajar, por qué y cómo. En demasiadas ocasiones los niños realizan tareas sin que és-

tas estén arropadas por un hilo conductor y sin que se hagan una idea de qué se espera de ellos.

¿Qué sabemos?

Tras la primera delimitación de qué vamos a aprender, se hace necesario partir de lo que los niños y las niñas ya conocen, de sus sistemas conceptuales.

Las ideas espontáneas son sistemas explicativos de la realidad muy estables precisamente por eso, porque ofrecen explicación a la realidad, al tener una base experiencial clara. Conocer las ideas previas de los alumnos sobre un determinado contenido ayuda al profesorado a reorientar el proceso de enseñanza, pero también ayuda a los escolares a tomar conciencia de su punto de partida y a valorar sus avances.

En esta parte de la unidad didáctica, el papel del profesor se centra en ayudar a los alumnos a explicitar, recopilar y organizar estas primeras ideas, aunque todavía no es el momento de abordarlas.

Las estrategias para ayudar a los alumnos a hacer explícitas sus representaciones pueden ser muy variadas (dibujos, encuestas, representaciones dramáticas, verbalización...).

Pondremos sólo un ejemplo. Los niños y las niñas de Educación Infantil y del primer ciclo de Primaria poseen una representación mental sobre el espacio mediada completamente por su percepción afectiva y experiencial y que tiene poco que ver con la representación real. Es necesario que los alumnos tomen conciencia de esta percepción y sean capaces, a partir de ella, de ir modificándola y puedan al final del proceso contrastar sus conocimientos con los conocimientos de partida.

Creación del conflicto cognitivo

Una vez expresadas y evidenciadas estas primeras respuestas, el profesor debe

ayudar a los alumnos a hacer ver que existe desacuerdo entre lo que sabemos y lo que no conocemos todavía, cuestiones a las que no sabemos dar respuesta o aspectos poco claros.

Los niños y las niñas deben tener la oportunidad de constatar, aunque sea muy intuitivamente porque son pequeños, que lo que saben no les satisface, de esta manera se sentirán motivados para aprender porque les resultará funcional el aprendizaje.

Establecimiento de un Guión o Plan de Trabajo

En esta fase del proceso ya se ha puesto de manifiesto que los conocimientos que se tienen acerca de lo que se desea conocer tienen lagunas y fisuras que hay que reparar. Es el momento de establecer un plan de trabajo que ayude a los alumnos a organizarse y a avanzar paulatinamente. Desde muy temprana edad es conveniente introducir, como contenido de aprendizaje, estrategias de planificación del trabajo.

Normalmente esta tarea está muy mediada por el profesor que es a quien compete la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Actividades de investigación propiamente dichas

La resolución de la cuestión planteada requiere la realización de numerosas actividades para ir organizando la información que resulte relevante para avanzar en la comprensión del problema.

Estas actividades deben admitir diferentes niveles de respuesta o de ejecución de manera que una misma cuestión pueda ser resuelta con grados de profundidad diversos, de esta manera se puede atender a la diversidad en el aula, al tiempo que se propicia la participación de todos. Asimismo se han de trabajar todo tipo de conte-

nidos, aunque la entrada suele ser procedimental puesto que son este tipo de contenidos los que normalmente vehiculan el resto.

De esta manera no se realizan actividades descontextualizadas sino que se realizan porque se tiene claro qué se está buscando y por qué.

Es en el desarrollo de estas tareas en donde puede favorecerse claramente la integración de las diferentes áreas de contenidos que conforman el área de Conocimiento del medio, pero en este caso la relación no es arbitraria y externa sino que responde al propio problema que se está resolviendo. Es aquí también donde entran los contenidos factuales o conceptuales en un contexto significativo para los alumnos. Por ejemplo si tratamos de averiguar ¿Por qué se mueren los ríos? seguramente necesitaremos conocer la cuenca hidrográfica de los ríos mediterráneos, si tomamos como punto de partida el Júcar, pero también sería muy interesante compararlo con otros como el Amazonas o el Nilo. De esta manera se introducen contenidos factuales, que los alumnos deben conocer, pero se aprenden en un contexto significativo para ellos. Así el dilema entre qué y cómo aprender queda desdibujado al variar el punto de mira.

Actividades de síntesis y reflexión

A lo largo de todo el proceso y al finalizar el mismo, deben establecerse actividades que permitan a los alumnos avanzar e ir asentando lo que van aprendiendo. La sistematización parcial y continuada de todo lo que se va aprendiendo es una tarea con un enorme potencial educativo, favorece el contraste con los presupuestos de partida y los alumnos van realizando una auto-

evaluación y coevaluación al tiempo que se va desarrollando la unidad didáctica.

Esta reflexión explícita y sistemática permite trabajar contenidos de procedimientos tan importantes como la explicitación de hipótesis, la argumentación o la observación, de manera que el cómo se ha aprendido se convierte en un contenido de primer orden.

Un aspecto que es importante considerar es que la reflexión ha de ser siempre individual en un primer momento, compartida después y de nuevo individual, porque como se ha dicho, cada persona es responsable y protagonista de su propio aprendizaje y es cada persona quien, en última instancia ha de reformular sus planteamientos e integrar los nuevos conocimientos en su estructura cognitiva.

Si los contenidos de Conocimiento del medio se estructuran de esta forma se ofrece al alumnado la oportunidad de que cada uno profundice de acuerdo con sus posibilidades e intereses, se permite la integración, de manera natural, de todas las disciplinas que integran el área, derivada de la propia necesidad de resolver una cuestión significativa⁽³⁴⁾.

Por todo ello, las decisiones sobre la organización de los contenidos y el consiguiente modo de abordarlos en el aula, se convierten en una decisión de enorme importancia para el profesorado. Pero esta forma de trabajar debe ser compartida por el equipo educativo y esta planificación de la labor docente se convierte en una vía de formación permanente a través de la reflexión sobre la propia práctica docente, entendida como un ejercicio de comprobación permanente de una "hipótesis de trabajo" que se pone a prueba cada día en el aula.

(34) La Editorial Nau Llibres de Valencia viene editando las Unidades Didácticas de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato de este proyecto. Para contactar con esta editorial se puede escribir a: Nau Llibres, c/ Periodista Badía 10, Valencia 46010, o bien a través del fax 96-3692244.

REFERENCIAS

- BUTTIMER, Anne (1980): *Sociedad y medio en la tradición geográfica francesa*, Barcelona, Oikos-tau.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia. (Paidós, 1991).
- COLL, C.; POZO, I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- CUBERO, R. (1993). *Cómo trabajar con las ideas previas de los alumnos*. Sevilla: Diada, Colección Investigación y enseñanza.
- DEL CARMEN, L. (1993). "Una propuesta práctica para analizar y reelaborar las secuencias de contenidos". *Aula*, 10.
- DOLLFUS, Olivier (1975): *El espacio geográfico*, Barcelona, oikos-tau, colec. ¿qué sé?, núm. 111.
- DOLLFUS, Olivier (1978): *El análisis geográfico*, Barcelona, Oikos-tau, colec. ¿qué sé?, núm. 118.
- GIL, P Y PIÑEIRO, R. (1989). "El pensamiento geográfico en la edad escolar la simulación como recurso didáctico". En CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- IRES, Grupo (1991): *Proyecto curricular investigación y Renovación Escolar* (Versión provisional). Introducción y cuatro cuadernos, Sevilla, Díada.
- LUIS, A., URTEAGA, Luis (1982): "Estudio del medio y heimatkunde en la geografía escolar", *Geocrítica*, 38, Universidad de Barcelona.
- MARCHESI, A. (1983). "Conceptos espaciales, mapas cognitivos y orientación en el espacio". *Estudios de psicología*, 14/15, 8572.
- MARTÍN, E. (1989). "El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la Geografía", en CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M (comp.). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- PIÑEIRO PELETEIRO, R (1987). "La lectura del mapa en el niño de preescolar". *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, nº 0. Teruel: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, 67-76.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (1989): "Utilización didáctica del entorno en Geografía", *Enmare*, nº4, Centro de Profesores de Melilla; pp. 9-25.
- ZABALA, A. (1992). "Los proyectos de investigación del medio. Los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza-aprendizaje". *Aula*, 8, 17-23.

SUMMARY

We intend to analyse what is understood by environment in the different curricula, so as to know which are the aims in this field of knowledge. In order to do that, we make a comparative study of the eight curricula of the Autonomous Communities with full competence in education as well as of those directly managed by the Ministry of Science and Education. We analyse how evaluation criteria and contents are organized in the official curricula and in the text books. The second part includes an explanation of the alternative project "GEA+Clio", which has been partially tested for over six years. The results of this project will help us to build up a sequence of educational contents and an inner framework of Didactical Units favouring innovation in that area.

RÉSUMÉ

On prétend analyser ce qu'on comprend par "connaissance de l'environnement" dans les différents curriculums, pour mieux connaître les finalités de cette matière d'étude. Pour cela, nous avons réalisé une étude comparative des huit curriculums des Communautés Autonomes avec compétences en matière éducative et aussi celui qui appartient au domaine de gestion du Ministère d'Éducation. Nous analysons comment on a organisé les critères d'évaluation et les contenus, dans les curriculums et même dans les livres de texte. À la deuxième partie, nous avons expliqué l'alternative du projet Gea+Clio qui a été testée partiellement depuis six ans. Les résultats de ce projet seront utiles pour fonder une séquence de contenus didactiques et une structure interne des thèmes qui favorise l'innovation dans cette matière scolaire.