

DE LA PLATAFORMA DE PENSAMIENTO A LAS UNIDADES DIDACTICAS: LA EMBRIONARIA TRADUCCION DEL CONCEPTO ASKLEPIANO A LA ELABORACION DE MATERIALES EN LA FACETA "OCIO-CONSUMO" (ESO)

Alberto Luis Gómez, Fernando Mañero*

Desde hace largo tiempo¹, **Asklepios** viene reflexionando sobre cómo "aterrizar racionalmente" desde la plataforma de pensamiento (PP) al diseño de las unidades didácticas (UD).

Al respecto, sin olvidar que aspiramos a elaborar un *currículo parcial organizado en espiral* desde los 12 a los 16, conviene recordar que **Asklepios** y **Cronos** han esbozado ya una serie de postulados básicos (PB) que pudieran permitirnos introducir la faceta que presentamos. Ahora bien, su brevedad exige que a partir de ellos realicemos determinadas consideraciones que ayuden a precisar su contenido, puesto que si nos quedáramos ahí tendríamos un margen de manobra demasiado grande para desarrollar las UD.

Por ello, parece sensato pensar que el siguiente paso se refiera a la **caracterización de la faceta**: es decir, a partir de los correspondientes PB, se trataría de *definir* de modo más amplio lo que entendemos por ella. Fijando, además, las *subdimensiones analíticas o macroprocesos* que consideramos imprescindibles como *vías de acceso* al conocimiento del problema en cuestión. Lo que se traduce, obviamente, en una *primera gran selección de contenidos*.

1. CARACTERIZACION DE LA FACETA OCIO-CONSUMO

Es evidente que el estudio de las actividades de ocio-consumo tiene una **gran relevancia y actualidad**. Y ello, debido a *tres razones: su enorme significación socio-económica, su trascendente función socializadora y el fuerte impacto medio-ambiental que provocan*. Esto es tan claro que no necesitamos detenernos a argumentarlo extensamente.

En lo que toca a lo primero, aunque las redujésemos a las estrictamente turísticas, el valor monetario de las mismas las convierte en una de las grandes industrias mundiales; respecto a lo segundo -en una sociedad como la actual en la que se equipara la felicidad con el consumo—, una buena parte de las actividades se llevan a cabo con la finalidad de asimilar un prestigio social que se concede a las mismas; y, finalmente, los desplazamientos turístico-recreacionales masivos a zonas muy frágiles están destruyendo a pasos agigantados espacios naturales de gran valor.

Justamente, estas ideas conductoras estaban resumidas ya en el breve PB salmantino-montañés referido a la faceta trabajar, donde se resaltaba que el hombre.

"... ser biológico y social,... necesita del tiempo no trabajo como ámbito en el que se realizan actividades encaminadas hacia el descanso, el esparcimiento y la autorrealización personal. La existencia en grandes capas de la población de bloques de tiempo disponible y de cierto excedente económico ha hecho posible el desarrollo de actividades durante este ámbito temporal que son muy importantes, tanto económica como sociocultural y políticamente".

*. Miembros del grupo **Asklepios**, Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, Edificio Interfacultativo, Avda. de los Castres s/n, E-39005 Santander; teléfono 942-2011 69; telefax 942-201173 ccucvx.unican.es.

1. En relación con el contenido de esta comunicación, léanse Luis-Mañero (1992) y Luis et al (1993).

E, igualmente, aunque ya en otra dimensión, que debido a

"...razones... las sociedades han tratado de comunicarse de la manera más efectiva posible. Los avances científico-técnicos han mejorado enormemente las redes de comunicación: terrestre, marítima y aérea. Entre otras cosas, el perfeccionamiento de los transportes ha posibilitado una mejora de los abastecimientos y el consumo.

Por otro lado, y cada vez con mayor trascendencia, la aparición de una poderosa industria cultural ha provocado consecuencias importantísimas en lo que se refiere a la producción industrial de noticias, necesidades y conciencias: la información se ha convertido en el cuarto poder".

La particular redacción de los PB indica ya con suficiente claridad cuál será la **perspectiva** con la que se abordará el problema citado, interesándonos de modo especial poner de manifiesto las estrechas interrelaciones que han existido a lo largo de la historia entre el mundo del trabajo y el del no-trabajo; y, junto a ello, resaltar la especificidad de lo que se concibe como ocio moderno.

Respecto a lo primero, ya nos decantamos hace tiempo por la utilización de marcos analíticos que otorguen un carácter preponderante a la esfera de la producción para, a partir de ella —y sin mecanicismos—, poder dar explicaciones a los distintos comportamientos de los grupos humanos en el ámbito del ocio-consumo. Y, en relación con lo segundo, pondremos especial interés en la presentación crítica de las raíces de la concepción idealista y liberal-burguesa del ocio que lo reduce exclusivamente a un tiempo que hay que rellenar consumiendo determinados productos-mercancía y evadiéndose de los problemas que rodean nuestra existencia. Para lo cual, y como punto de referencia, contamos ya con las reflexiones que sobre este tema hizo Luis (1998) en el segundo capítulo de su guía.

El asunto no es nada fácil por dos motivos. En primer lugar, y en las discusiones que se han llevado a cabo en Santander, los miembros de **Asklepios** creíamos que la selección de las necesidades básicas debía hacerse justamente teniendo presente que su satisfacción se hubiese planteado como algo a resolver en muy distintos contextos históricos. Ahora bien, tanto en esta faceta como en otras, es evidente que el sentido que poseen determinadas actividades es radicalmente distinto en función del momento en el que nos fijemos. Así, por ejemplo, en el caso del ocio su definición y consideración cambió radicalmente desde la Antigüedad hasta hoy en día; y algo similar sucede con la separación de la vida del ser humano en ámbitos claramente diferenciados como el del trabajo y el ocio; algo que, como se sabe, es un resultado de la aparición y consolidación del capitalismo industrial. Si bien, claro está, la cantidad y calidad de los cambios producidos a partir de la consolidación del liberalismo económico y de la revolución industrial hace que no sea descabellado por nuestra parte efectuar un gran corte temporal con el que separar nítidamente lo acontecido antes de 1850 y los sucesos posteriores.

2. LA REDUCCION DE CONTENIDOS: PROCESOS Y RUTAS

Expuestas ya estas breves pinceladas, conviene continuar haciendo mención al espinoso problema de la **reducción y/o caracterización de los contenidos** que se incluirían en nuestro currículo parcial sobre las actividades de ocio-consumo.

Junto a lo ya indicado —y aún con más importancia si cabe— se plantea el gran problema de la *selección de las*

vetas temáticas que recorreremos para abordar los diferentes niveles del problema; algo a lo que, si bien indirectamente, ya hemos hecho referencia al comentar los tres grandes macroprocesos que justificarán que nos ocupásemos de esta faceta.

Como todo el mundo sabe, esta cuestión posee una enorme importancia y es de gran complicación. De todos modos, y en relación con la tarea que está llevando a cabo Mañero (1991, 1994), **Asklepios** pretende articular la selección de los contenidos a tratar en torno a **varios procesos** que se desarrollarían verticalmente a lo largo del período 6-18 —y, por tanto, 12-16—; y sobre los que se "colgarían" diversos racimos temáticos (subfacetas) ejemplificados temporal y especialmente. Aunque la interacción es muy fuerte, la filosofía asklepiana nos lleva a proponer tres "*procesos entrecruzados*".

En primer lugar, y desde hace unos 150 años, hay que prestar atención a las modificaciones estructurales originadas por la consolidación del capitalismo industrial. Ahora bien, como todo en esta dimensión, la *finalidad con las que se las trae aquí a colación es complementaria*: ya que lo que interesa de estos contenidos es que sirvan de marco para entender la aparición de la *industria cultural* como productora de conciencias y creadora de un nuevo tipo de mercancías cuya adquisición y uso-disfrute conlleva felicidad; y, dentro de ellas, de aquellos aspectos que nos parezcan más significativos. Al hilo de esto, pondremos *de relieve la pujanza de esta actividad económica*; usando para ellos muy diversos ejemplos y escalas. Pues, la *industria del ocio-consumo es* mucho más potente que otras y, pese a ello, no se le ha otorgado relevancia en los libros de texto o en los materiales didácticos.

Entre otros que pudieran incluirse, conviene tener presente algunos *contenidos imprescindibles* ya que los mismos ejemplificarían cómo van surgiendo a lo largo del tiempo pre-requisitos importantes —o subprocesos— para la aparición de la producción y venta industrial de necesidades sociales: cambios en la estructura productiva; revoluciones tecnológicas; elevación de ingresos y aparición de excedentes monetarios; reducción de la jornada laboral, con la consiguiente emergencia de bloques de tiempo disponibles —diarios, de fin de semana y anuales—. A este respecto, y como marco³, podemos usar las reflexiones realizadas por F. Munné sobre las *variables cuantitativas* (volumen, distribución) y *cualitativas* (contenidos fácticos con que se llena el tiempo y uso que se hace de él) que *componen la estructura del ocio* —véase Luis (1988)—. Junto a ello, conviene esbozar igualmente la *nueva perspectiva ideológica* con la que se valoran las actividades de la esfera que nos interesa: puesto que de una *filosofía puritana* se ha pasado a lo que conoce como la *fun morality*.

El segundo aspecto conductor, ligado al anterior, utiliza para aproximarse a nuestro fenómeno el proceso relativo a la dimensión socio-cultural de estas actividades. En realidad,

2. En el tratamiento de nuestros problemas educativos se *manejarán combinadamente varios tipos de discursos* escritos, numéricos y gráfico-cartográficos. Igualmente, y a modo de *habilidad transversal*, las actividades favorecerán el uso de las nuevas *tecnologías* en diversos escenarios la comunicación de las ideas, el manejo de la información, la elaboración de modelos; la medición-control, y el análisis del papel que desempeñan sus aplicaciones en la vida cotidiana poniendo de relieve sus implicaciones políticas y socio-culturales. En relación con todo esto, véase Asklepios (1992a).

3. Es evidente que todo ello ha de realizarse a diferentes escalas (entre mundos, intra-mundos, entre-clases e intraclases), resaltando la multitud de desigualdades, conflictos y contrastes.

sus mojones de referencia se han señalado ya. Nuestro centro de atención se dirigirá aquí a poner de relieve el *cambio de la valoración de las relaciones entre el trabajo y el ocio-consumo*. Ocupándonos ahora de resaltar en primer plano cuestiones pendientes que habrán quedado marcadas en la ruta anterior. Interesa contemplar cómo la práctica de ciertas actividades se convierte en fuente generadora de status social. Por ello, las ideas básicas de aculturación, alienación e ideología del ocio (recreacional y/o turística) pasaran a primer plano. E, igualmente, en el marco de la configuración de la *industria de la cultura*, manejaremos como conceptos claves los de autonomía y heteronomía. Apoyándonos en buena parte de los discursos teóricos de la tradición materialista y (neo-)frankfurtiana.

Finalmente, la tercera “trenza” de nuestra cuerda es la referida a los **impactos medioambientales**. La pauta conductora que seguiremos, en conexión con lo expuesto en cada momento, se referirá a la conversión de la *naturaleza en una mercancía* a la que se pone precio. La ideología clorofila gavríana o el España en venta jordaniano pudieran servir muy bien para ejemplificar nuestra posición; sin olvidar que, quien adquiere naturaleza o campo, adquiere felicidad, sosiego y bienestar en proporción directa al tamaño y ubicación de su parcela. Con lo que, claro está tenemos la vía abierta para adentrarnos en el tema de la urbanización del campo, o en el del gran derroche de recursos tan preciados como el agua; y, por supuesto, en los consiguientes conflictos que ello plantea.

3. LAS UNIDADES DIDACTICAS Y SUS COMPONENTES INTERNOS

En principio, nuestra faceta pretende desarrollarse mediante la elaboración de cuatro unidades didácticas cuya denominación provisional es la siguiente:

1. Viajeros y turistas
2. Las hordas doradas
3. España en venta
4. Los devoradores de paisaje

Cada una de ellas tendrá una duración aproximada de 18 horas y correlativamente se impartirán en los cuatro cursos de la ESO. En las dos primeras utilizaremos una escala internacional, mientras que —predominantemente— la tercera y la cuarta se referirán al caso español. Desde el punto de vista de la perspectiva histórica —y dejando de lado la primera UD en la que nos retrotraeremos hasta el siglo XVIII—, utilizaremos ejemplos concretos de la centuria actual; si bien, claro está, haremos especial énfasis en acontecimientos producidos a partir de 1945.

Con las distintas unidades didácticas se quiere prestar atención a determinados *procesos básicos*. Así, por ejemplo, la aparición del capitalismo moderno y de la industrial cultural dará como resultado la sustitución del viajero clásico por el turista moderno. La división económica del mundo a escala internacional ha originado la especialización de grandes áreas, caracterizadas por la producción y venta de muy diversas mercancías; entre ellas hay que destacar en la actualidad la de los paquetes vocacionales ofertados para su consumo por gigantescos operadores turísticos, quienes, de hecho, controlan los desplazamientos de millones de personas desde sus regiones habituales de residencia hacia zonas percibidas como paraísos. Con los dos últimos enunciados se

pretende delimitar una problemática ceñida al caso español que posibilite abordar las conexiones que existen entre las grandes fases de desarrollo socioeconómico y la consolidación de un determinado modelo turístico, caracterizado en buena medida por su voracidad depredadora de la riqueza cultural y paisajística.

En cada una de nuestras UD se verán reflejados varios elementos. Cortando toda la columna y garantizando la presencia de nuestra PP, como si fuese un “perno transversal”, en la construcción de la UD debemos encontrar la presencia de los **principios heurísticos** a los que ya nos referimos en los trabajos citados en la nota anterior. Su función es básicamente impregnadora y actúan como grasa que permite el buen funcionamiento de los restantes elementos, en el sentido de que nos hacen recordar constantemente nuestra finalidad formativa.

A continuación, necesitamos la presencia de las *ideas clave*, o conceptos metodológicos. De carácter científico-social son como “imanes” o “goznes” que prefiguran *rnodulaciones orientadoras* en el tratamiento de los contenidos. A este grupo pertenecerían lo que **Cronos** denomina como nociones sociales; y una batería más amplia de las mismas han sido resumidas en borradores de trabajo firmados por **Asklepios**.

Junto a ello, y ya en función el sesgo disciplinario que se elija, necesitamos la presencia en el *ramillete o racimo* de los **conceptos básicos**, similares a algunos de los utilizados por H. Capel y L. Urteaga en la *Geo-crítica* nº 61. Sobre los mismos se “colgarían” —a la manera de *subramilletes*— **sub-conceptos**. Finalmente hay que añadir los *indicadores* con los que hemos estudiado los distintos procesos, así como la importancia de que el alumno capte un mismo problema usando para ello *diversos tipos de fuentes*: escritas, numéricas y gráfico-cartográficas.

En los componentes de esta faceta se reflejan las tres dimensiones que comprende: eje temporal y procesos (específicos de esta faceta), juntamente con los elementos conceptuales (comunes a todas las facetas). Estas dimensiones se interrelacionan entre sí y pueden abordarse por diversas rutas analíticas. Las unidades didácticas incluidas en la faceta se estructuran a lo largo de un eje temporal que comienza con los viajeros y turistas de los siglos XVIII y XIX, adquiere especial relieve con la explosión del turismo en la década de los 60 y aparece en los finales del presente siglo como un proceso consolidado y de amplia repercusión.

4. LA EDUCACION PARA LAS ACTIVIDADES DE OCIO-CONSUMO Y EL MARCO LEGAL DE LA ESO

Todo miembro de **Asklepios** que elabore una **faceta** (F) ha de tener presente la existencia de una *legislación* en vigor: el DCB y los Decretos de Mínimos; entendiendo por tal los —en su triple dimensión horizontal— objetivos de etapa, ciclo y área (DCBO), las capacidades (DMC) y los bloques de contenidos (DMBC)⁴. Ello se debe a la sencilla razón de que los materiales se confeccionan con la voluntad de que sean utilizados por docentes en ejercicio.

4. En relación con todo ello, y para más detalle, léanse Asklepios (1991, 1992) y Mañero (1991).

5. Con mucho más detalle, hemos tratado este tema en Asklepios (1992).

4.1. Ocio-consumo, objetivos y capacidades en la ESO

Evidentemente, en la adecuación a las directrices ministeriales hay que distinguir entre la relación que nuestra propuesta de materiales guarda con las finalidades y la que guarda con los contenidos del DCB o capacidades del decreto de mínimos.

En lo que se refiere a lo primero no estará de más señalar que se trata de un juego “con trampa”, puesto que resulta bastante difícil no encontrar cobijo para casi cualquier material en las finalidades propuestas en el DCB y reiteradas en el decreto de mínimos al que hacíamos referencia.

Dejando de lado ciertas referencias genéricas —que pueden encontrarse en la introducción del DCB cuando se habla de los supuestos sociológicos y de la importancia de la inclusión en el currículo de ciertos temas transversales y nuevos aspectos⁷—, también en el DCB —léase MEC (1989, págs. 287-88)— detectamos una línea de argumentación formal que nos permite desarrollar nuestra estrategia. Pues, de los 10 *objetivos generales*, seis —tres cognoscitivos, uno procedimental y dos afectivos— están claramente en la línea que apuntamos.

En el DMS —BOE (1991b, pág. 42)— se sigue coherentemente con el mismo tipo de argumentación, si bien aquí en dos partes diferentes del mismo. Por un lado, de los —ahora 11— *objetivos generales* similares a los que acabamos de mencionar incluidos en el DCB seis nos son particularmente útiles. Destacando por su importancia y novedad el octavo:

Obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica ... a partir de distintas fuentes, y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

4.2. Ocio-consumo y bloques de contenido en la ESO

Evidentemente, y a partir de la formulación de las grandes finalidades pedagógicas, el legislador se ha visto obligado a proponer en el primer nivel de concreción determinadas ideas y estrategias con el fin de realizar la *primera gran reducción didáctica*. Para lo cual se han utilizado con distinta fortuna *dos elementos fundamentales*: los ejes temáticos y los bloques de contenido.

Los primitivos 14 *bloques de contenidos* incluidos en el DCB nos son también de utilidad, puesto que —al menos; si

6. Tras mencionar diversas se indica que hoy en día “... puede considerarse que constituye un interés social unánimemente compartido el educar no sólo para unos determinados roles productivos, sino también para la tolerancia, para la convivencia pacífica y democrática, para la participación ciudadana, para el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento de la igualdad entre las personas, para la salud y la protección del medio ambiente y, no en último lugar, para el ocio y la cultura”, MEC (1989, pág. 26; subrayados nuestros).

7. Pues la formación básica terminal de esta etapa aconseja, asimismo, incrementar la presencia —o, en su caso, incorporarlos— de contenidos tales como *nuevas tecnologías*, lenguas extranjeras, consumo y *publicidad*, protección del medio ambiente, información profesional, educación para la salud, educación sexual, educación vial, etc”, MEC (1989, págs 76.77; subrayados nuestros).

Una idea similar, pero relacionada con el impacto científico-tecnológico sobre cuestiones como los hábitos de alimentación, el transporte, los medios de comunicación, etc., puede verse en las páginas dedicadas al área de Ciencias de la Naturaleza: MEC (1989, pág. 107).

bien indirectamente pudiera contarse con los nº 12 y 14— a partir de *nueve* de ellos, y ordenados de modo de cierto modo—9, 10, 13, 11, 3, 1, 2, 4 y 5”.

Como en el nivel primario —BOE (1991b, págs. 42-44)— la aparición de DMS, con su detalle, pone de manifiesto —léase la tabla nº 1— lo sencillo que resultará la legitimación de nuestra propuesta. Lo cual se debe a las mismas razones que las indicadas en el apartado anterior: la existencia de abundantes conexiones (en 52 contenidos de los 85 indicados para toda el área); y la presencia de las mismas en las tres clases en las que se subdividen los mismos: 19 conceptuales (de 44), 20 procedimentales (de 24), y 13 afectivos (de 17).

Y, en el caso de que centrásemos nuestra atención en el reciente Decreto de Mínimos para lo que se conoce como el “Territorio MEC”, podríamos seguir manteniendo nuestra línea argumental. Y ello por varias razones: la presencia de conexión en los *diez bloques de contenido*⁸, su distribución entre los diferentes tipos de contenido, y el importante peso específico de los contenidos en los que podemos apoyarnos: tanto globalmente como por clases: 23 conceptuales (de 65), 57 procedimentales (de 72) y 28 afectivos (de 84)⁹.

Y, de las 29 *capacidades* señaladas en el Decreto de Mínimos con fines evacuativos, en 15 de ellas —recogidas en Asklepios (1992)— encontramos apoyo suficiente para seguir adelante con nuestra ideas.

Precisamente en esta dirección pensamos avanzar durante los próximos años: tanto en el nivel citado como en la Primaria y en el Bachillerato.

8. Cambio y continuidad a través del tiempo. Transformación global y revolución en la época Contemporánea. La organización económica y el mundo del trabajo. Desequilibrios y conflictos en el mundo contemporáneo. Las actividades económicas y los recursos naturales. La población y los recursos. El medio natural y su conservación. Hacia una sociedad terciaria. Las ciudades.

Como habrá notado el conocedor del OCB, el bloque nº 4 del eje temático Sociedad y Territorio tiene un título que lo vincula directamente con el sector terciario. Su desglose —MEC (1989, págs. 300-302)— origina 11 contenidos: 5 relacionados con los hechos, conceptos y principios; 3 con varios procedimientos; y otros 3 con diferentes actitudes y valores.

9. Muchos de cuyos títulos ya nos son familiares, y en alguno de ellos podemos ver cómo los primitivos enunciados de los ejes temáticos del DCB se han convertido en bloques de contenidos. Son los siguientes —MEC (1991c, págs. 49-54)—: Medio ambiente y conocimiento geográfico. La población y el espacio urbano. La actividad humana y el espacio geográfico. Sociedades históricas. Sociedad y cambio en el tiempo. Diversidad cultural. Economía y trabajo en el mundo actual. Participación y conflicto político en el mundo actual. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual. La vida moral y la reflexión ética.

10. Nuestro hilo argumental puede mantenerse del mismo modo en el bachillerato, si bien prestando ahora atención a los 5 grandes *conjuntos temáticos* previstos. Lo cual se debe no solamente a ese viejo carácter conocido que poseen los enunciados citados sino, también, a la existencia en cada uno de ellos de *contenidos funcionales* con la meta que perseguimos. Sobre todo ello, consúltese Asklepios (1992).

Tabla nº1
JUSTIFICACION DE LA DIMENSION OCIO-CONSUMO/DM ESO
EJES TEMATICOS Y TIPOS DE CONTENIDO

BOE (1991b, págs. 42-44; elaboración Asklepios)

Contenidos	Tipos de contenido*			
Nº eje	Conceptos	Procedim.	Actitudes	Tot.
1	Ch, C12, C23, C31, C44, C45, C51, C61, C63	PI, P2, P3, P4, P5, P6	A1,12,13	18
2	C12, C6, C7	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9	AI, A2, A3, A4	15
3	CII, C13, C14, C21, C23, C31	PI, P2, P4, P5, P6	AI, A2, A3, A5, A7	16
4	C4	P2	AI	3
Total	19	20	13	52

*. La numeración asignada a cada clase de contenido coincide con la expuesta implícitamente en la normativa legal.

BIBLIOGRAFIA

ASKLEPIOS: *Ideología, racionalidad y diseño de materiales curriculares para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales* Santander, Universidad de Cantabria, Departamento de Educación, enero 1991,63 págs. (mecanografiado).

ASKLEPIOS: *Diseño curricular, ciencias sociales y educación para las actividades de ocio-consumo (6-18) en el marco del proyecto Asklepios-Cronos* Santander, Universidad de Cantabria, Departamento de Educación, 1992, 84 págs. (mecanografiado).

ASKLEPIOS: *Diseño curricular, ciencias sociales y tecnologías de la información (6-18) en el marco del proyecto Asklepios-Cronos*. Santander, Universidad de Cantabria, Departamento de Educación, 1992a, 36 págs. (mecanografiado).

CRONOS-ASKLEPIOS: "Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)", en GRUPO CRONOS (Coord.) *Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia, Educación Secundaria, Salamanca, Ediciones Amaru, 1991, págs. 51-77.

GRUPO CRONOS-GRUPO ASKLEPIOS: "Proyectos, materiales y desarrollo curricular. Estado de la cuestión en el área de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria", *Investigación en la Escuela*, nº 15, Sevilla, 1991, págs. 85-97.

GUIJARRO, A.; GUTIERREZ, B.: "De los temas a los problemas Fundamentos de una aproximación interdisciplinar a la enseñanza de las ciencias sociales", en VI Coloquio Ibérico de Geografía (Oporto, octubre 1992). Oporto, Universidad de Oporto, Departamento de Geografía, 10 págs. (en prensa).

GUTIERREZ, B.; GUIJARRO, A.: "Las actividades en un proyecto integrado de Geografía, Historia y ciencias sociales", en VI Coloquio Ibérico de Geografía (Oporto, octubre 1992). Oporto, Universidad de Oporto, Departamento de Geografía, 10 págs. (en prensa).

LUIS GOMEZ, A.: *Aproximación histórica al estudio de la geografía del ocio. Guía introductoria*. Barcelona, Anthropos, 1988, 384 págs.

LUIS, A.; GUIJARRO, A.: *La enseñanza de la geografía. Guía introductoria*. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 1992, 298 págs.

LUIS, A.; MANERO, F.: "Actividades de ocio y enseñanza de la geografía", VI Coloquio Ibérico de Geografía (Oporto, octubre 1992). Oporto, Universidad de Oporto, Departamento de Geografía, 10 págs. (en prensa).

LUIS GOMEZ, A. et al.: "De la plataforma de pensamiento a las unidades didácticas: ocio-consumo y tener normas", en GRUPO AULA SETE (Coords.): *Proyectos curriculares de ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias de la Educación, 1993, págs. 93-116 (Colección Investigación Educativa, nº 4).

MAÑERO GARCIA, F.: *El turismo en España*, 2 vols. Trabajo provisional y primera versión del documento de discusión del proyecto dirigido por el Dr A. Luis, realizado en el marco del Programa Erasmus "Aportación a la Geografía Social y Económica de Europa" que coordina el catedrático de Didáctica de la Geografía de la Universidad de Erlangen-Nuremberg H. Schrettenbrunner. Santander, Universidad de Cantabria, Departamento de Educación, noviembre 1991, 132 y 78 págs. (mecanografiado).

MAÑERO GARCIA, F.: *La utilización didáctica de la informática en las ciencias sociales: diseño de un programa tutorial para el bachillerato sobre desarrollo económico y espacios turísticos en España (1960-1990)*. Trabajo de investigación dirigido por el Dr. A. Luis Gómez y presentado para obtener la suficiencia investigadora en el Programa de Doctorado "Diseño y desarrollo del currículum" —bienio 1991-93—, impartido por los Departamentos de Educación de las Universidades de Oviedo y Cantabria Santander, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, marzo, 1994, 127 págs. (mecanografiado).

- MEC: *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, 361 págs.
- MEC: *Bachillerato. Estructura y Contenidos.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, págs. 221-226.
- MEC: "Resolución de 5 de marzo de 1991" por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares en la E.S.O. (B.O.E. de 25 de marzo), pg. 9941.
- REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria", *BOE*, Suplemento del nº 152, miércoles 26 de junio de 1991a, págs. 3-8.
- REAL DECRETO 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria", *BOE*, Suplemento del nº 152, miércoles 26 de junio de 1991b, págs. 41-46.
- REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria", *BOE* 1991c, págs. 40-56.
- ROZADA MARTINEZ, J. M^a: "Los contenidos como caballo de batalla", *Boletín Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, nº 2, Oviedo, enero, 1990, pág. 1.
- ROZADA MARTINEZ, J. M^a: "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales", *Boletín, Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, nº 7-8, Oviedo, mayo, 1991, 16 págs.
- ROZADA, J. M^a; CASCANTE, C.; ARRIETA, J.: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Prólogo de Wilfred Carr. Gijón, Cyan, 1989, 191 págs.
- SCHRAMKE, W.: "La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico", *Geo-Crítica*, nº 26, Barcelona, marzo, 1980, 52 págs. Traducido por A. Luis Gómez.