

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 205-214
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA

JOAN PAGÈS

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN:

Las relaciones entre la enseñanza de las ciencias sociales y la formación de la ciudadanía se han desarrollado a partir de enfoques centrados en la preparación para la vida y los problemas sociales relevantes. En el artículo se argumenta el valor cívico de estos enfoques y se presentan algunas propuestas elaboradas en países de nuestro entorno y en España.

PALABRAS-CLAVE:

Enseñanza de las ciencias sociales, educación para la ciudadanía, preparación para la vida y problemas sociales relevantes.

ABSTRACT:

The relationship between social sciences teaching and citizenship education has evolved from approaches based on the fields of education for life and education about how to solve social problems. The present article discusses the civic value of these approaches and presents some proposals elaborated in Spain and its neighbouring countries.

KEY WORDS:

Teaching of the social sciences, education for citizenship, education for life and social problem solving.

RÉSUMÉ:

Les relations entre l'enseignement des sciences sociales et la formation pour la citoyenneté ont été développées à partir d'analyses centrées sur la préparation pour la vie et les problèmes sociaux les plus significatifs. Dans l'article on souligne la valeur civique de ces analyses et on présente des propositions élaborées dans des pays de notre entourage et en Espagne.

MOTS CLÉ:

Enseignement de les sciences sociales, éducation pour la citoyenneté, la préparation pour la vie et pour les problèmes sociaux les plus significatifs.

1. INTRODUCCIÓN

“(…) la Geografía, si se estudia del modo que se debe para que su enseñanza sea educativa, nos descubre las relaciones entre los hombres que existen *en un mismo tiempo en diferentes países*, y esta relación nos parece la más a propósito para ingerir en los ánimos infantiles la idea de Derecho, por dos razones: la primera es, que la coexistencia de las diferentes naciones que cubren la superficie del globo, y cuyo estudio incumbe a la Geografía, es a propósito para darnos, de una manera sensible, idea de *la coexistencia moral* de los individuos humanos, de donde nacen sus relaciones jurídicas. El Derecho (relación con nuestros semejantes *en cuanto distintos de nosotros*) es el respeto a la libertad ajena, en el ejercicio de la libertad propia. Ante el Derecho, cada individuo es como un pequeño Estado, con una esfera propia (su ideal territorio), donde ejercita la soberanía de su libertad. Ninguna cosa, pues, da una idea más sensible del Derecho, y más inteligente para los niños, que el conocimiento de los diferentes pueblos y naciones que se extienden por la tierra, cada uno con sus propios *límites*, dentro de los cuales son igualmente soberanos, y dotados de una mutua *independencia* y equitativas *relaciones*.

(…) La segunda razón, por qué la Geografía es apta para introducir la noción de Derecho es, porque nos muestra, de qué manera los hombres, esparcidos en distintas regiones, *se necesitan* y *se completan* para la perfecta satisfacción de sus necesidades, y logro de sus comodidades. Para penetrar la idea del Derecho, no basta la de independencia mutua (de donde más bien nacería el aislamiento o la guerra, que la ordenada relación jurídica), si no se le agrega esta otra de la *reciproca necesidad* que los hombres tienen unos de otros; la cual, en ninguna manera puede hacerse más sensible que con el estudio de la Geografía” (p. 355-356).

RUIZ AMADO, R. (1913): *La educación moral*. Segunda edición notablemente refundida. Barcelona. Librería Religiosa.

Esta larga cita del jesuita Ruiz Amado evidencia que la preocupación por relacionar la enseñanza de las ciencias sociales, y en particular de la geografía, con la Educación para la ciudadanía no es nueva. No es una moda actual. La preocupación por enseñar saberes socialmente útiles es antigua y se ha dado en prácticamente todas las asignaturas. Hoy, a la luz de la propuesta ministerial de incorporar la Educación para la ciudadanía en el currículo escolar es pertinente revisar qué se ha hecho hasta ahora desde las disciplinas sociales y qué cosas deberían tenerse en cuenta para el futuro. Como es sabido, el MEC propone el desarrollo de la Educación para la ciudadanía desde un triple enfoque: el proyecto educativo de centro para crear situaciones de convivencia y participación democrática; la transversalidad para dirigir los contenidos escolares a la preparación para la vida, y el área de conocimientos centrada fundamentalmente en el estudio de contenidos vinculados a los derechos humanos.

2. ANTECEDENTES

Cuando en 1981 un grupo de maestros del movimiento de renovación pedagógica “Rosa Sensat” de Barcelona publicamos (Pagès, J. et al.) una propuesta didáctica para introducir la educación cívica en la escuela obligatoria, pretendíamos recuperar el espíritu o las ideas de aquellos maestros y maestras que a lo largo del primer tercio del siglo XX, y en especial durante la II República, habían apostado por hacer de la escuela un lugar de aprendizaje de la democracia. La escuela tenía que permitir a los chicos y a las chicas vivir democráticamente, pero también tenía que enseñar la génesis de la democracia y las vicisitudes que la humanidad había tenido que pasar –y que aún pasaban muchos pueblos- para tener una organización política democrática.

Creíamos que “la educación del niño como ciudadano en el contexto de la sociedad democrática ha de ser uno de los objetivos fundamentales de la educación, para hacer de él una persona responsable y participativa en la vida comunitaria: social, económica, política. Hace falta que cada ciudadano se convierta en un elemento activo, solidario, tolerante, capaz de defender los propios derechos y respetar los deberes” (p. 19).

Con posterioridad, se inició el proceso de reforma del sistema educativo español y los contenidos de la antigua educación cívica pasaron a formar parte de la transversalidad y del bloque dedicado en el currículo de secundaria de Ciencias Sociales, Geografía e Historia al Mundo contemporáneo y a la educación ética.

Mientras que con la LOGSE se intentó desarrollar la transversalidad, con la LOCE prácticamente se hizo desaparecer la formación cívica y ciudadana de los planes de estudio.

En España, la relación entre ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales ha sido objeto de preocupación de muchos profesionales de la enseñanza y de numerosos colectivos. Sin embargo, como ha ocurrido en otros países europeos, su impacto en la práctica ha sido más bien escaso (Williams, 2001). Rastrear e investigar las aproximaciones a la educación para la ciudadanía realizadas en España desde la enseñanza de las ciencias sociales en los últimos 25 años es un trabajo que está por hacer. Probablemente, y en una primera aproximación, habría que señalar los trabajos de los distintos grupos integrados en Fedicaria, las aportaciones de algunos profesores de didáctica de las ciencias sociales y el trabajo de otros colectivos desde distintos enfoques como el género, la tolerancia, la solidaridad, etc... Buena parte de estas propuestas podrían ser consideradas como ejemplos de un tratamiento de las enseñanzas sociales desde el enfoque de los problemas sociales relevantes.

3. CIUDADANÍA, PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES Y PREPARACIÓN PARA LA VIDA

El enfoque de una enseñanza de las ciencias sociales centrada en los problemas sociales relevantes es una gran oportunidad para la educación ciudadana porque, al estilo de lo que Dewey propuso, acerca a los jóvenes al mundo y les prepara para la vida.

Este enfoque curricular ha sido desarrollado en los Estados Unidos desde donde se ha ido extendiendo a otros países. ¿En qué consiste un currículo centrado en problemas sociales relevantes y qué aportaciones puede realizar a la formación ciudadana?

Para Ochoa-Becker (1996), el currículo centrado en problemas utiliza las cuestiones públicas para poner el énfasis en los problemas controvertidos como contenido de los estudios sociales. Su propósito es que los estudiantes aprendan a examinar cuestiones significativas y puedan participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica, puedan participar de manera activa en la mejora de la sociedad. Se trata de aprender a analizar y valorar evidencias y tomar decisiones que puedan defenderse. Entre los conceptos susceptibles de ser utilizados en la enseñanza de problemas figuran valores democráticos clave como libertad, igualdad, procesos legales, justicia, etc...

Evans, Newmann y Saxe (1996) opinan que un enfoque de los estudios sociales centrado en problemas puede ayudar a los jóvenes a resolver problemas cotidianos de sus vidas y a desarrollar una fundamentación ética de sus relaciones personales y sociales. De alguna manera, una enseñanza centrada en problemas ha de permitir el desarrollo de una conciencia crítica ciudadana puesto que *“las cuestiones problemáticas son aquellas en las que la gente puede discrepar de manera inteligente y bien informada”*¹ (p.2). Estas cuestiones pueden referirse a problemas del pasado, del presente y del futuro y pueden centrarse en hechos, valores, creencias, etc.. Su análisis supone el desarrollo de habilidades tales como reconocer, examinar, evaluar y apreciar puntos de vista diferentes sobre un problema concreto, incluyendo perspectivas críticas de las instituciones y de las prácticas sociales. Para estos autores, este enfoque:

- a) apuesta por la calidad y la profundidad del saber, por la comprensión y no por la memorización,
- b) necesita relacionarse con algún tema, alguna disciplina o algún planteamiento interdisciplinar o histórico ya que *“el simple estudio de una situación después de otra no conseguiría dotar a los estudiantes de las estructuras intelectuales que necesitan para organizar y pensar sobre las relaciones entre diversas situaciones y como su resolución puede incrementar la justicia social”* (p. 3),
- c) requiere el estudio de situaciones desafiantes que pongan a los estudiantes en situación de razonar, preguntar, interrogar, presentar evidencias y argumentos. Pero también exige situaciones vinculadas a perspectivas críticas derivadas de la multiculturalidad, de la raza, del género, y la clase social.

También Hurst y Ross (eds.) (2000) apuestan por unos estudios sociales que formen a una ciudadanía crítica. Para estos autores, las concepciones críticas de los estudios sociales problematizan la naturaleza de la sociedad, de la economía y de los propios estudios sociales. La revitalización de una ciudadanía crítica pasa por situar las decisiones políticas dentro de un análisis de los problemas económicos y políticos y por conectar las experiencias públicas de los estudiantes con la educación. En este trabajo, Marker (2000: 146) señala la contradicción siguiente: *“En las clases de estudios sociales, la democracia a menudo se enseña pero raramente se practica”*. Esta situación es una consecuencia de una enseñanza de los estudios sociales excesivamente factual y muy alejada de la vida y de sus problemas.

¹ La traducción es del autor de este artículo.

Actualmente, encontramos propuestas parecidas en otros países. En el mundo francófono, Audigier (2001) propone el estudio de problemas porque “les sociétés et les humains passent une grande partie de leur temps à agir, à prendre des décisions, à résoudre des problèmes » (p. 181). Los problemas objeto de enseñanza han de tener legitimidad científica, social, pedagógica y didáctica y axiológica. Además han de ser abiertos, han de poder debatirse, han de poder ser tratados desde distintas disciplinas –“à la croisée des disciplines”-, han de permitir el desarrollo del pensamiento crítico y han de ser estudiados con una exigencia de búsqueda de la verdad. Es decir, han de tener un peso fundamental en el desarrollo de una educación ciudadana democrática en los niños y jóvenes escolarizados.

Legardez (2003), por su parte, apuesta por las “questions sociales et historiques, socialment vives. Para este autor una “cuestión socialmente viva” ha de poseer los requisitos siguientes: ha de estar viva en la sociedad y ha de estar viva en los saberes de referencia.

También desde las disciplinas sociales se han utilizado enfoques cercanos al de los problemas sociales relevantes o, en todo caso, que compartían bastantes de sus finalidades. Así, Fien (1992) en su trabajo “Geografía, sociedad y vida cotidiana” destacaba que la finalidad de la geografía consistía en aprender a “vivir de manera feliz y plena”, es decir “en ir encontrando respuesta a una serie de cuestiones y problemas de carácter geográfico con que nos vamos encontrando a medida que actuamos como receptores de información, entes sociales, usuarios de servicios de ocio, productores, consumidores y ciudadanos” (pág.75). La construcción de una geografía personal –“conocimientos, habilidades y valores para tomar decisiones que afectan a la sociedad y el medio ambiente, y para luchar de manera eficaz en su mejora” (pág.77)- se podía lograr a través de los siguientes conocimientos sobre los siguientes aspectos: la cultura y la sociedad propias, otras sociedades y otras culturas, el medio ambiente, el desarrollo y la justicia, la paz y el conflicto y los futuros alternativos. Y a través del desarrollo de actitudes como la curiosidad, la liberalidad –ser conscientes de los propios prejuicios y estar dispuestos a cambiar las ideas-, la actitud crítica ante la información, la ética medioambiental, la consideración de otras culturas, la perspectiva global, la justicia y la equidad o la implicación personal. Además del aprendizaje de técnicas para la acción como el juicio crítico, la expresión, la empatía, la sociabilidad o las aptitudes políticas “para influir en las decisiones a nivel local, nacional e internacional” (pág.88).

Más recientemente, Laurin (2001) ha señalado las aportaciones de la geografía a la formación de una conciencia geográfica: “La consciente géographique de l’homme et de la femme modernes serait celle d’avoir conscience de la géographie du présent, de la relativité des lieux et des interprétations des espaces habités » (p. 199). Considera que con ello se pueden dar cumplida cuenta a las dos principales misiones de la escuela democrática: favorecer la integración social de las personas y formar la capacidad crítica de las mismas.

Para esta autora la escuela se distingue de otras instancias educativas por ser un lugar de formación del pensamiento social, es decir por el aprendizaje de la discusión argumentada de problemas, ideas y acciones de los hombres y de las mujeres organizadas en sociedad, en el tiempo y en el espacio. Y afirma: “Serait donc fondamentale en géographie ce qui contribue à construire cette pensée sociale chez les élèves » (p. 200).

Entiende Laurin que la didáctica social « est une manière d’envisager l’enseignement des sciences humaines en le centrant sur l’apprentissage des grandes questions de société, sur l’usage de la structure argumentative du langage propre aux domaines géographique et historique, et sur le développement de la conscience sociale, historique et territoriale nécessaire à l’agir social » (p. 201). Y prosigue « La didactique sociale s’exerce avec, comme toile de fond, les repères d’une citoyenneté de droits et de responsabilités en démocratie » (p. 201.202). La función de esta didáctica es, en opinión de esta autora, la de desarrollar las habilidades intelectuales y de comportamiento necesarias para vivir en sociedad hoy, buscando un equilibrio entre una perspectiva utilitarista, indispensable para la integración social, y una perspectiva cultural crítica, indispensable para pensar y transformar el mundo. Se trata de enseñar a los jóvenes a pensar, a reflexionar, sobre la sociedad para que puedan definirse como miembros de la misma.

Laurin propone desarrollar la conciencia geográfica de los jóvenes a través de los siguientes componentes: a) educar el sentimiento geográfico, b) educar el conocimiento geográfico y c) educar la conciencia geográfica. Estos componentes interactúan en la práctica y hacen posible el desarrollo del pensamiento geográfico. Laurin cree que cuando un alumno toma conciencia de un conjunto de fenómenos territoriales, “il devienne capable de juger par lui-même le monde extérieur dans lequel il doit faire des choix, décider et agir » (p. 223). La conciencia, sin embargo, no es suficiente por sí misma, es la interacción entre el sentimiento, la conciencia y el conocimiento geográfico la que da sentido al pensamiento geográfico sobre un problema social.

4. CIUDADANÍA Y GEOGRAFÍA EN LOS GRUPOS DE INNOVACIÓN EN ESPAÑA

Algunas de estas ideas se han ido desarrollando en España a partir del currículo de la LOGSE. El carácter abierto de este currículo permitió que distintos grupos, colectivos o personas intentaran proyectos innovadores de la enseñanza de la geografía y de la historia. Buena parte de estos proyectos incorporaron enfoques que hoy podemos considerar que tienen cabida plena dentro de la Educación para la ciudadanía. Veamos un par de ejemplos.

Entre los grupos de innovación surgidos a raíz de la LOGSE, algunos dieron una especial relevancia a los contenidos geográficos como, por ejemplo, los grupos GEA y Asklepios si bien, en general, el conjunto de grupos adscritos a Fedicaria optaron por un desarrollo curricular deudor de la teoría crítica y de los problemas sociales relevantes. Las bases teóricas de este enfoque las plantearon, por ejemplo, Pérez, Ramírez y Souto (1997), miembros del proyecto Gea-Clío en el trabajo *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?*.

Por su parte, Souto (1998: 268) desarrolló y concretó una propuesta centrada en los problemas sociales y la didáctica de la geografía. En su fundamentada opinión “los contenidos propios de esta área de conocimiento [las ciencias sociales, geografía e historia] deben considerar esa cotidianidad para ser útiles y significativos en la explicación de la realidad social por parte de los alumnos”.

Desde la perspectiva del género, Caba, Hidalgo y Roset (2003) propusieron nueve núcleos temáticos para repensar la enseñanza de la geografía y de la historia: creación artística, espacio, feminismo, fuentes, género, maternidad, patriarcado, trabajo y sexismo y androcentrismo. Su intención consiste en ofrecer ejemplos reales de discriminación hacia las mujeres y en consecuencia educar a los jóvenes para superar estas situaciones.

Las relaciones entre educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales también han preocupado a profesores de didáctica de las ciencias sociales dedicados a la formación inicial de maestros. Entre otras aportaciones destaca la de Gómez (2004). En este, y en trabajos anteriores, este autor ha planteado la evolución del concepto de educación ciudadana y ha destacado las relaciones entre esta educación y la enseñanza de las ciencias sociales en Estados Unidos así como la influencia de los *social studies* norteamericanos en otros currículos.

Son algunos de los ejemplos de lo que se ha hecho en España y en otros países hasta la fecha. Indican caminos a seguir pero no esconden las dificultades que conllevan estos enfoques en la práctica. Estos enfoques, y otros parecidos, apuestan

por una enseñanza de las ciencias sociales más crítica, que capacite a los jóvenes para que asuman su protagonismo en la construcción de su realidad y puedan decidir con libertad qué futuro quieren para sí y para el mundo. La centralidad de la Educación para la ciudadanía ha de ser una de las claves del futuro de la enseñanza de las ciencias sociales ya que, en palabras Kincheloe (2001: 732), “The future of democracy in the U.S. and around the world is intimately connected with the success for our critical civics”.

BIBLIOGRAFÍA

- AUDIGIER, F. (2004). La formation du citoyen aux prises avec les échelles de temps et d'espace. In VERA, M. I./PÉREZ, D. (eds.): *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales; 359-376.
- AVERY, P. G. et al. (1996). Issues-centered approaches to teaching civics and government. In EVANS, R. W./SAXE, D. W. (eds.) *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies, 199-210.
- EVANS, R. W./NEWMANN, F. M./SAXE, D. W. (1996). Defining issues-centered education. In EVANS, R. W./SAXE, D. W. (eds.): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies; 2-5.
- FIEN, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 21; 73-90.
- GÓMEZ, A. E. (2004). Ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales. In VERA, M. I./PÉREZ, D. (eds.): *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales; 399-406.
- HIDALGO, E./JULIANO, D./ROSET, M./CABA, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y de la historia. Una mirada desde el género*, Barcelona: Octaedro.
- HURST, D.W./ROSS, E.W. (eds.) (2000). *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*, New York: Falmer Press.
- KINCHELOE, J. L. (2001). *Getting Beyond The Fact., Teaching Social Studies/Social Sciences in the Twenty-first Century*. Second Edition. New York. Peter Lang.
- LAURIN, S. (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire: cerner ce quelque chose de fondamental. In GOHIER, C./LAURIN, S. (dir.): *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Québec. Les Éditions Logiques; 195-228.
- LEGARDEZ, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le cartable de Clio* n° 3; 245-253.
- OCHOA-BECKER, A. S. (1996). Building a rationale for issue-centered education. In EVANS, R. W./SAXE, D. W. (eds.): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies; 6-12.

- PÉREZ, P./RAMÍREZ, S./SOUTO, X. M. (coord.) (1997). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?*. València. Nau llibres.
- SOUTO, X. M. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- WILLIAMS, M. (2001). Citizenship and democracy education. Geography's place: an international perspective. In LAMBERT, D./MACHON, P. (ed.): *Citizenship through secondary geography*. London&New York. Routledge Falmer; 31-41.