Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización

Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización

ROSA MARIA ÁVILA RUIZ
RAFAEL LÓPEZ ATXURRA
ESTIBALIZ FERNÁNDEZ DE LARREA
(eds.)

Asociación Universitaria de Profesores
de Didáctica de las Ciencias Sociales

Bilbao, 2007

© Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales

ISBN: 978-84-690-3729-Y
Depósito Legal: BI-847-07

Fotocomposición: Ikur, S.A.
Imprime: Baster, S.L.L.
Diseño de portada: Pello Irizar Huguet
Ilustración de portada: Puente Vizcaya - "Puente Colgante" (Portugalete-Las Arenas, 1893)
Patrimonio Mundial de la UNESCO (2006)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 13

I. CRITERIOS QUE DEBEN TENERSE EN CUENTA PARA SELECCIONAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS MAESTROS Y PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA Y SU APLICACIÓN A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Julia González 19

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DANS LA TRANSMISSION SCOLAIRE DU SAVOIR HISTORIQUE
Bernard Rey 33

SISTEMA AMARA BERRI. COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE UN PROYECTO GLOBAL
Emilio Martín 55

"COMUNIDADES DE APRENDIZAJE" Y NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Peru Ibáñez de Aldekoa, Josebe Alonso y Xabier Iturbe 71

LA CONTINUA DUDA SOBRE QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR: DE LA ENSEÑANZA REPRODUCTORA A LA EDUCACIÓN SOCIAL
Alberto Prego Axpe 83

HACIA UN NUEVO MODELO PROFESIONAL BASADO EN LAS COMPETENCIAS APLICADO A LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Catalina Albacete García. Pedro Miralles Martínez y Consuelo Delgado Cortada 103

UN MARCO COMPETENCIAL ACORDE CON EL EEES. UNA PROPUESTA PARA LA TITULACIÓN DE MAESTRO DE E. PRIMARIA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Pilar Blanco, Mercedes de la Calle, Carmen Fernández Rubio, Begoña Molero, Domingo Ortega y Maria Sánchez Agustí 115

COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO COMO PUNTO DE PARTIDA
María Francisca Álvarez Orellana 131

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS Y ABORDAR LOS NUEVOS DESAFÍOS EN LA DOCENCIA
Caridad Hernández Sánchez 141

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS-AS DE EDUCACION PRIMARIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS
Dolors Bosch y Neus González 149

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DEL HISTORIADOR: LOS CASOS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Y EL PROYECTO 6X4 UEALC EN AMÉRICA LATINA
Silvia Ayala Rubio 159

DOS PROPUESTAS NOVEDOSAS PARA LA ELABORACION DE UN NUEVO CURRICULO VASCO Y POSIBLES CAMBIOS EN EL PERFIL DEL PROFESORADO
Iban Asenjo y Pello Urkidi 175

II. LA INCORPORACIÓN DE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS DE CIUDADANIA DESDE LOS PROGRAMAS DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS PROGRAMAS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Ernesto Gómez Rodríguez 187

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: CUANDO EL FUTURO ES LA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL PASADO
Joan Pages 205

GEOGRAFÍA Y CIUDADANÍA. ESPACIO PÚBLICO EDUCATIVO Y GEOGRAFÍA ESCOLAR: LOS RETOS PARA UNA FORMACIÓN CIUDADANA
Xosé M. Souto González 217

PATRIMONIO Y CIUDADANÍA: LA EXPERIENCIA DE CHILLIDA-LEKU
Amaia Fernández de Bobadilla 241

LA MIRADA ANTROPOLÓGICA Y LAS APORTACIONES DE LA ANTROPOLOGÍA
Caridad Hernández Sánchez 257

IMÁGENES DE LA JUSTICIA: EXPERIENCIAS EN LA DISEMINACIÓN DE RESULTADOS EN DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
Pompeu Casanovas 277

SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y OPINIÓN PÚBLICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA. LOS CENTROS DE ENSEÑANZA Y OTRAS AGENCIAS DE SOCIALIZACIÓN.
José Manuel Mata, Cristina Lavia, Eider Alkorta 295

EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA, LA HISTORIA Y EL TERRITORIO COMO FACTORES DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN FRANCIA E INGLATERRA
Gloria Luna Rodrigo 321

CIUDADANÍA GLOBAL Y EDUCACIÓN. UN RETO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Carmen R. García Ruiz 335

¿QUÉ CIUDADANÍA? ¿QUÉ EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA?
Nicolás de Alba Fernández 345

LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CIUDADANÍA: UNA PROPUESTA CONCEPTUAL.
Antoni Santisteban, Joan Pagès 353

LOS PROFESORES Y LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA: LECTURAS Y TRADUCCIONES ESCOLARES
M. Paula González Amorena 369

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN CIUDADANA: BASES PARA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE LA DIDÁCTICA DE LA ESPECIALIDAD
Liliana Isabel Bravo Pemjean 381

QUAL HISTÓRIA, QUAL ENSINO? CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA NO MERCOSUL
Rodrigo Lemos Simões 391

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS EN EL NUEVO MARCO EDUCATIVO
Pilar Blanco Lozano 401

APORTACIONES DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL A LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
Ixone Fernández de Labastida Medina 417

EDUCACION CIVICA Y PATRIMONIO. LA CONCIENCIACION PATRIMONIAL EN EL AMBITO EDUCATIVO
José Fdo Gabardon de la Banda 427

LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN PROGRAMAS CON ESCOLARES: EL CASO DE "APRENDIENDO A TRAVÉS DEL ARTE" DEL MUSEO GUGGENHEIM DE BILBAO
Olaia Fontal Merillas, Stella Maldonado Esteras, Raquel Olalla González 437

III. COMPETENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y COMPETENCIAS DIDACTICAS EN LA FORMACION DEL PROFESORADO: EL PROBLEMA DE LA TRANSPOSICIÓN

LA TRASPOSIZIONE DIDATTICA NELL'INSEGNAMENTO DELLE SCIENZE SOCIALI. DALLA STORIA DEGLI STORICI ALLA STORIA PER LA SCUOLA
Ivo Mattozzi 451

PROBLEMAS ACTUALES, CONOCIMIENTO ESCOLAR Y EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD: UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO
Antonia Fernández Valencia 469

EL CONOCIMIENTO COTIDIANO COMO REFERENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR
Francisco F. García Pérez 481

FUENTES Y REFERENTES DEL SABER ESCOLAR: LOS ACTUALES MANUALES ESCOLARES (DE HISTORIA) Y CRITERIOS PARA SU ANÁLISIS Y VALORACIÓN
Rafael Valls 499

LA DISCIPLINA CIENTÍFICA COMO FUENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN CIENCIAS SOCIALES. DEL SABER CIENTÍFICO AL SABER PROFESIONALIZADO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE
Rosa Mª Ávila Ruiz 513

EL PROBLEMA DE LA TRANSPOSICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: ¿Y SI LA TRANSPOSICIÓN FUESE EL PROBLEMA?
Francisco Rodríguez Lestegás 527

O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS MANUAIS ESCOLARES
Jaeme Luiz Callai 537

O ESPAÇO PUBLICO E O MUNDO DO TRABALHO NA FORMAÇAO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA
Helena Copetti Callai 543

RELAÇÕES DE PODER E GÊNERO
Ana Maria Colling 551

ENSEÑAR GAMBIA, *ENSEÑAR ÁFRICA:* ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO Y FUNDAMENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS
Ezequiel Guerra de la Torre, Carlos Guitián Ayneto, Ignacio Nadal Perdomo . . 561

UNA ESTRATEGIA GLOBAL PARA FORMAR EN SOLIDARIDAD Y COOPERACION INTERCULTURAL. ANALISIS DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS EN PROYECTOS DE COOPERACION DE LA UPV/EHU
Mario Unamuno y Juán José Celorio 573

OTRAS APORTACIONES

LA IMAGEN E IDENTIDAD ANDALUZAS A TRAVÉS DE LOS MUSEOS DE ANDALUCÍA OCCIDENTAL. ANÁLISIS CONCEPTUAL Y DIDÁCTICO
José María Cuenca López, Jesús Estepa Jiménez y Myriam Martín Cáceres . . 585

ANÁLISIS DE CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN MAESTROS, PROFESORES DE SECUNDARIA Y GESTORES DEL PATRIMONIO
Jesús Estepa Jiménez, José María Cuenca López, Rosa María Ávila Ruiz , Roque Jiménez Pérez, Ana María Wamba Aguado, Myriam Martín Cáceres y Rocío Ruiz 586

VISITA DIDÁCTICA A LA ISLA DE LA GOMERA: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR CON EL ALUMNADO DE 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Ángeles Mestres Izquierdo, Ezequiel Guerra de la Torre, Ignacio Nadal Perdomo y Mª Luisa Iglesias Hernández 588

PROYECTO I+D: INVESTIGANDO NUESTRO MUNDO (6-12). UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Gabriel Travé González y Francisco J. Pozuelos Estrada 589

LURQUEST: TECNOLOGÍA Y MEDIO AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL
Alex Ibañez Etxeberria, José Miguel Correa Gorospe, Estitxu Jz. Aberasturi Apraiz, Juanjo Aranburu Lasa, Nerea Sarasola Etxegoien y Naiara Vicent Otaño 590

FORMACIÓN DE PROFESORES. UNA EXPERIENCIA ACADÉMICA EN LOS PRIMEROS DESEMPEÑOS DOCENTES
Sergio Merino, María Marcela Sánchez y Marisa Morales 592

RACISMO, ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN ANTIRRACISTA. UN ENFOQUE DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES.
Caridad Hernández Sánchez 593

“ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO” UNA INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA
Caridad Hernández Sánchez 594

LA ESCUELA COMO FORJADORA DE LA IDENTIDAD DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA E.S.O.
Begoña Molero, Vanesa Rojo, José María Madariaga y Ana Arribillaga 595

FORMACIÓN EN EDUCACIÓN Y PRÁCTICA DE CIUDADANIA PARA EL PERSONAL DE LOS CENTROS DE MENORES
Carmen Rosa García Ruiz, Concepción Moreno Baró y Mª Dolores Jiménez Martínez 596

MUSEO ZUMALAKARREGI: DE UN MUSEO DE GUERRA A CENTRO DE REFERENCIA PARA EL CONOCIMIENTO Y DISFRUTE DEL SIGLO XIX EN EL PAIS VASCO
Kizkitza Ugarteburu Plazaola 597

INTRODUCCIÓN

El mundo hoy sufre continuos procesos de cambio, a veces, tan rápidos que nos resulta difícil adaptarnos a ellos. Estos cambios se deben a fenómenos complejos e interrelacionados que adoptan en este espacio de modernidad nuevos significados. Así, la revolución digital, el continuo crecimiento y el exceso de información, la sociedad del conocimiento, la globalización y la nueva organización del trabajo entre otros, incrementan de forma continua y acelerada la complejidad de la sociedad. Esta complejidad plantea la necesidad de nuevas interpretaciones de la realidad, buscando en las instituciones educativas, especialmente en las universitarias, indicadores para la creación de nuevos discursos que ayuden a la ciudadanía a comprenderla para desenvolverse mejor en ella.

Parece, por tanto, evidente que la educación debe atender a los nuevos desafíos sobre los que la sociedad se está construyendo. Sin embargo, la institución universitaria no está demasiado preparada para dar este paso si no se reorganiza previamente y adopta nuevas formas de gestión más eficaces que aceleren su propio cambio y que la capaciten para atender las nuevas situaciones surgidas de la diversidad social, cultural y económica que la sociedad plantea.

En un intento de buscar solución a dichos problemas se diseña un espacio común – el Espacio Europeo de Educación Superior– donde convergen los países europeos con la finalidad de implantar cambios sustanciales en la forma de transmitir el conocimiento a través de un sistema de transferencia de créditos (ECTS). A partir de la Declaración de Bolonia (1999), las universidades se enfrentan a un nuevo paradigma docente con métodos y técnicas de enseñanza más acordes con las demandas que la sociedad plantea. El proceso iniciado va experimentando continuos cambios estructurales para que los distintos países europeos se vayan adaptando a criterios dentro de la denominada Convergencia Europea, introduciendo temas de importante calado que van precisando y enriqueciendo dicho proyecto. La Declaración de Praga (2001), por ejemplo, amplía este espacio con nuevas líneas de actuación como es promover el aprendizaje a lo largo de la vida. El nuevo concepto del aprendizaje se percibe como un signo de identidad del cambio que se espera alcanzar en la universidad y en la sociedad. Para impulsar estos cambios, el EEES promueve una formación universitaria basada en la adquisición

de competencias académicas y profesionales como el saber hacer, el poder hacer, y el querer hacer. Todo esto significa fomentar la profesionalización y la capacitación para un desarrollo profesional continuo tanto de los docentes como de los alumnos. Y obliga a la universidad a revisar y redefinir su principal misión, la enseñanza, la investigación, y todas aquellas tareas relacionadas con las necesidades que la sociedad le está demandando.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) opta por mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje incidiendo en aspectos como el profesorado, los programas, los estudiantes, las infraestructuras, la evaluación alternativa, etc. Se trata de cambiar el clima universitario, comenzando por la formación de un profesorado cualificado, que no sólo domine los contenidos científicos de su materia sino que sepa enseñar según exige la sociedad actual. Para conseguir todo esto se requiere abandonar los métodos tradicionales de transmisión de conocimientos y dirigir la actividad docente hacia el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores, que posibiliten la formación en competencias. En este sentido es necesario trabajar una nueva concepción del aprendizaje que permita a los estudiantes aprender a aprender, adaptarse a los cambios sociales, económicos y tecnológicos, y a transformar la realidad en la que están inmersos. Por todo ello es preciso indagar, y debatir, hacia donde se deberían canalizar y orientar nuestras acciones, como formadores de profesores, buscando un equilibrio entre calidad, capacitación y desarrollo profesional. Somos conscientes de que la función de todo sistema educativo no sólo radica en capacitar al individuo para el desempeño profesional, sino que también debe prepararlo para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad globalizada.

Frente a la enseñanza que se ha venido impartiendo en el sistema educativo universitario, centrada más en el papel activo del docente y no en el aprendizaje del estudiante y mucho menos en la autorregulación del mismo, la convergencia europea parece que sitúa el aprendizaje como eje central del cambio metodológico. Todo esto reta a los profesionales de la enseñanza a una continua actualización científica y técnica de sus saberes, y a la adquisición de nuevas competencias profesionales como docentes. También les reta a un cambio curricular en donde la formación de los estudiantes no esté basada en objetivos sino en la formación de competencias, desde las que se plantee *un proceso de desarrollo profesional continuo*. Este proceso se ha de iniciar en la institución universitaria y ha de continuar a lo largo de la vida, reformulando lo adquirido en ella para solucionar problemas prácticos profesionales y de ciudadanía de manera que los futuros profesionales puedan ser eficientes en un entorno laborar y social cada vez más complejo y en continuo proceso de cambio.

Como es sabido, formar en competencias es formar en y para la acción, en la toma de decisiones para convertir el saber sabio en saber práctico, de forma que la educación superior tenga una función "bisagra" entre el sistema educativo y el mundo laboral, y, más concretamente, en la inserción profesional, ya que una competencia define lo que una persona es capaz de hacer y saber hacer, los conocimientos, habilidades y conductas requeridas para desempeñar una función de forma competente. El modelo de enseñanza y aprendizaje que se propone destaca que lo importante no es lo que el profesor sabe o hace (concepción tradicional de la enseñanza), sino lo que aprenden los alumnos y como lo aprenden, Sin que, por ello, el profesor pase a un segundo lugar, muy al contrario. En este enfoque de gestión del conocimiento, se potencia la figura del profesor como un facilitador, mediador y orientador del aprendizaje, convirtiéndolo en un profe-

sor reflexivo de su propia práctica docente y en un modelo para la construcción de aprendizaje de los alumnos.

Ante la relevancia que representa el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior en un mundo globalizado y siempre en cambio, la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales ha dedicado su XVIII Simposio Internacional a analizar y reflexionar las diferentes vertientes de este proceso. Con el tema *"Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización"*, tratamos de dar respuesta a la nueva situación que tiene la educación superior en la actualidad. La publicación al igual que el simposio se estructura en torno a los siguientes ejes temáticos:

¿Qué criterios deben tenerse en cuenta para seleccionar las competencias profesionales de los maestros y profesores para la enseñanza de las CCSS en la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato? En este eje se debaten, analizan y valoran los criterios que de manera transversal debería poseer el profesorado de todas las etapas educativas y de todas las áreas y disciplinas, pero también, y en especial, los criterios que se deberían tener en cuenta para el desarrollo de competencias propias del profesorado de ciencias sociales, geografía e historia.

¿Cómo hemos de incorporar las competencias y contenidos de ciudadanía en los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales? Aquí se analizan los vínculos entre la educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales y, en consecuencia, cómo han de ser los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado para garantizar que el futuro profesor enfatice la competencia ciudadana de los niños y niñas y de la juventud del siglo XXI.

¿Qué competencias epistemológicas y didácticas se deberían trabajar en la formación del profesorado desde la transposición didáctica? La competencia fundamental del profesorado consiste en enseñar para que sus alumnos desarrollen aprendizajes capaces de ubicarles en su mundo y hacerle hincapié en él. El saber en la sociedad de la información y de la comunicación adquiere unas nuevas dimensiones que repercuten, sin duda, en el saber escolar. Hoy ya no basta con debatir la naturaleza y la procedencia del saber escolar, hay que formar al futuro profesorado para que aprenda a seleccionar y a adecuar el saber a los alumnos, quienes deberán utilizarlo más allá de las aulas y a lo largo de la vida. La reflexión y el debate sobre las competencias epistemológicas y didácticas se plantean a partir de un concepto potente –la transposición didáctica- aunque no único y definitivo.

Contamos para ello con expertos de reconocido prestigio nacional e internacional como la profesora Julia González de la Universidad de Deusto que trata el tema referido a "*El concepto de competencia y su aplicación a la formación de profesores*"; o el profesor Bernar Rey, de la Universidad de Bruselas, cuyo trabajo gira en torno a la "*Transmisión scolaire du savoir historique et formation à la citoyenneté*", o el profesor Ernesto Gómez de la Universidad de Málaga, cuya aportación a "*La educación para la ciudadanía en los programas de Didáctica de las CCSS*", abrirá nuevos caminos en los currícula de formación de profesores. También es un honor para la asociación volver a contar, como en tantas otras ocasiones con el conocimiento experto del profesor Ivo Mattozzi de la Universidad de Bolonia cuya reflexión *"La transposición didáctica en la enseñanza de las CCSS. De la Historia de los investigadores a la historia escolar*", centra el problema de la transposición con la rigurosidad y experiencia de quien se viene dedicando a la investigación científico-didáctica desde hace muchos años.

Todos estos trabajos se complementan con las aportaciones sobre la formación de maestros de infantil y primaria y de profesores de secundaria en cada uno de los temas claves enunciados. Y también con los trabajos relacionados con la educación para la ciudadanía, las distintas ciencias sociales y la formación del profesorado o con la transposición didáctica y las competencias epistemológicas y didácticas del profesorado.

Como verá el lector, un compendio de trabajos que desvelan la excelente organización de un simposio llevado a cabo por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco (Bilbao) y por la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Nuestro agradecimiento al Comité Organizador de este evento, los profesores Rafael López Atxurra, Estibaliz Fernández de Larrea, Ana Illarramendi Mañas, Yolanda Juanes Azcurreta, Begoña Molero Otero, Mª Ángeles Ortega Moros, Alex Ibáñez Etxeberría, Mario Unamuno y Jurgi Kintana Goiriena, porque su dedicación y compromiso de trabajo ha hecho posible este simposio proyectado en las siguientes páginas.

Los editores

I.

CRITERIOS QUE DEBEN TENERSE EN CUENTA PARA SELECCIONAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS MAESTROS Y PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA Y SU APLICACIÓN A LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Julia GONZÁLEZ

Universidad de Deusto. País Vasco

INTRODUCCIÓN

En un contexto en que la educación superior está logrando un protagonismo como en pocos momentos en el pasado y en unos ritmos fuertes de innovación y de cambio que hace repensar las raíces del proceso educativo, quizás se podría hablar de un descubrimiento o redescubrimiento de las competencias.

Se ha llegado a ellas por muchos caminos: buscando mayores cuotas de entendimiento y mayores posibilidades de comprensión en la consulta social, como punto de referencia para unos diseños curriculares convergentes, como una herramienta capaz de mantener la diversidad a la vez que la referencia común, como resultado de una educación centrada en el estudiante, como ejemplo de la importancia de un aprendizaje que mide el "output"....entre otros caminos. Lo significativo de esto es que se ha llegado de una manera colectiva y como parte de una visión de conjunto, de una manera de concebir la educación superior.

Cronológicamente, esta visión colectiva de la importancia de una formación basada en competencias y centrada en el estudiante se inició con el proyecto "Tuning Higher Educational Structures in Europe". Lanzado en el año 2000 (a pocos meses de la Declaración de Bolonia) y fuertemente apoyado, financiera y moralmente por la Comisión Europea, el proyecto Tuning incluye ya prácticamente todos los países signatarios de Bolonia. Los resultados de este proyecto están en la base del texto que se presenta a continuación.

El trabajo de los ya miles de académicos que lo han hecho posible es reconocido por todos los países y por los agentes más significativos que participan en el proceso de Bolonia en cuyos seminarios preparatorios ha sido presentado y cuyo trabajo ha sido reconocido por la Comisión (Dirección Educación y Cultura) en los comunicados – *From Berlín to Bergen* – y – *From Bergen to London.* En el comunicado de Berlín, en Mayo del 2003, los programas educativos, las titulaciones, se identificaban como el foco central del proceso. Las coordenadas mentales y el lenguaje usado eran plenamente coherentes con el enfoque del proyecto Tuning. Los ministros fijaban que las titulacio-

nes europeas deberían de ser descritas en términos de carga de trabajo del estudiante, de nivel, de perfil y de resultados del aprendizaje y competencias.

Como secuela de la Conferencia de Berlín, el grupo de seguimiento de Bolonia, tomó la iniciativa de desarrollar un Marco General de las Titulaciones de Educación Superior en Europa (EQF para la Educación Superior) que sigue el mismo esquema mental y enfoque. Este marco fue asumido por los ministros en Bergen en mayo del 2005 y hace uso de la "Joint Quality Iniciative" (JQI) y del proyecto Tuning. La (Iniciativa Conjunta de Calidad) JQI, un grupo informal de expertos de educación superior europeos que prepararon un conjunto de criterios para identificar los diferentes ciclos, de una manera general. Estos criterios, comúnmente conocidos como "los descriptores de Dublín". Desde el principio, los descriptores de Dublín y el proyecto Tuning se han considerado y trabajado como complementarios. Los primeros quieren indicar el nivel de los ciclos y el segundo busca indicar el nivel de los ciclos desde las diferentes áreas temáticas.

El principal objetivo de los tres (EQF, JQI y Tuning) es hacer el Espacio Europeo de Educación Superior más transparente. En este sentido, la adopción del Marco General de Cualificaciones es un gran paso adelante porque guía la creación de los marcos nacionales de cualificaciones basados en los resultados del aprendizaje y en las competencias además de los créditos académicos. Podemos también observar que hay un paralelo en la importancia de mantener un diálogo y una consulta social de la educación superior a la sociedad – en el caso de EQF esta consulta es en general, en el caso del proyecto Tuning, esta consulta es específica con relación a los perfiles de las titulaciones.

Finalmente, para completar este contexto europeo, en el 2006, la Comisión Europea lanzó el Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación a lo largo de la vida (EQF para LLL). Su objetivo es encuadrar en un marco general todos los tipos de aprendizaje. Aunque los dos cuadros de cualificaciones difieren en algunos de los conceptos, los dos siguen el marco conceptual al que aquí se hace referencia y la variación está en la extensión de las áreas de educación a las que se dirige y al nivel de competencias que busca desarrollar en los programas. Las dos iniciativas tienen su valor y sus roles en el desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior consistente.

Más allá del contexto europeo que enmarca el tema de las competencias en la educación superior europea en el momento actual, el presente trabajo pretende aproximarse al tema de las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y de la globalización, ofreciendo algunos elementos de referencia sobre los siguientes puntos:

- El concepto de competencia: definición, trayectoria, medición y aprendizaje
- La clasificación de las competencias y consulta social
- Competencias en las Ciencias Sociales
- Ante el reto europeo y la globalización
- Conclusiones

Serán a modo de pinceladas de un conjunto muy amplio en el que están ya trabajando no sólo académicos europeos, sino también miles de profesores de las universidades latinoamericanas que han comprendido este leguaje y estas referencias internacionales y lo que pueden aportarles a la formación superior de sus titulados, así como a la capacidad de dialogo y reconocimiento de titulaciones que esto conlleva. Esta necesidad de instrumentos de reconocimiento mutuo, ha sido, tanto en Europa como en Latinoamé-

rica uno de los ejes importantes que ha hecho valorar el enfoque por competencias por su capacidad de flexibilidad y de encaje con la diversidad entre las distintas tradiciones y aproximaciones culturales.

1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA: DEFINICIÓN, TRAYECTORIA, MEDICIÓN Y APRENDIZAJE

El recorrido histórico por los conceptos que bajo la palabra competencia se han podido agrupar o el nacimiento de este concepto para la educación conectado con el empleo, ha sido ya descrito ampliamente. El contexto en el que reaparece y la necesidad de encontrar consensos como algo esencial de las nuevas exigencias, hace que esta nueva etapa se caracterice por la búsqueda de significados comunes y de referencias acordadas. De este modo las definiciones verbalizadas desde el proyecto Tuning pueden verse como respondiendo al sentido del debate actual y en consonancia con un muy grande número de agentes educativos y sociales que trabajan el tema.

En el Proyecto *Tuning* el concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. Las competencias se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

El poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.

En este contexto podemos distinguir entre competencias y resultados del aprendizaje. Cada uno de estos hace referencia a un actor principal en la educación superior: el profesor universitario o los estudiantes. Los resultados deseados de un proceso de aprendizaje son formulados por los académicos, preferentemente incorporando también a representantes de estudiantes en el proceso, o, en su caso, otros agentes internos o externos. Las competencias son desarrolladas durante el proceso de aprendizaje por los estudiantes.

En este sentido los *resultados del aprendizaje* son las afirmaciones de lo que una persona que aprende se espera que sepa, comprenda y sea capaz de demostrar cuando haya completado su aprendizaje. Estos resultados del aprendizaje se pueden referir a un curso o un módulo o incluso a periodos de estudio, por ejemplo a un programa de primero, segundo o tercer ciclo. Así los resultados de aprendizaje especifican los requisitos para la obtención de los créditos.

Las *competencias* representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión de la materia, habilidades y destrezas referidas al aprendizaje. El desarrollo de las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias se

irán desarrollando a través de varios cursos y se irán evaluando en los diferentes niveles.

Desde el arranque es importante hacer el énfasis en una serie de elementos relacionados y que pueden verse como conclusión de lo expresado:

- Las competencias llevan a focalizar la mirada en el/la estudiante en lo que tiene que desarrollar para llegar a la meta y demandan la creación de perfiles de titulaciones.
- No son tarea aislada de un módulo o un profesor/a. Estas requieren una planificación coordinada y a nivel de equipo.
- Cambian el objetivo de los programas, haciendo el énfasis en el desarrollo del estudiante y no en la transmisión de conocimientos (de la que es parte importante) del profesor/a.
- Es un nuevo sistema y como tal requiere aprendizaje para poder ser eficaz. Son el resultado de un nuevo paradigma educativo que requiere comprensión y nuevo entrenamiento.

Más allá de la comprensión de lo que las competencias en sí significan y su especificidad con relación a otros términos cercanos, cada una de las competencias en el proceso educativo debe de ser definida, de manera que los encargados de la enseñanza aprendizaje tengan claro el horizonte al que tender y este, aunque ya se ha dicho anteriormente no es un horizonte marcado por un profesor/a individual sino que es marcado y acordado por el equipo. La comprensión clara y conjunta de donde hay que tender es una parte significativa de la trayectoria del proceso de aprendizaje.

Hay otros pasos que también deberán de ser marcados: la descripción de los niveles que han de conseguirse en cada paso y su relación con los diferentes módulos en los que esta competencia es ejercitada, según enfoques diversos y posiblemente no repetitivos sino complementarios. Otro paso importante en la trayectoria de aprendizaje competencial es la descripción y consenso de los descriptores de nivel que llevaran a las acciones educativas, a las experiencias y a los contextos educativos que vayan marcando el desarrollo competencial.

Uno de los elementos más importantes en todo el proceso es la adecuación del significado de cada competencia en el diseño curricular, en coherencia con el volumen de tiempo del estudiante dedicado a su consecución. Es esta una medida de consistencia que hace creíble todo el proceso y que lo lleva a niveles de calidad y coherencia.

Un último paso pero que debe de considerarse paralelo en el tiempo ya que forma parte de todo el sistema y ha de tener encaje en el volumen de trabajo total y en la coherencia de todos los desarrollos curriculares, es el tema de la evaluación de las competencias.

Es claro que un programa basado en competencias no debe de medir el resultado de otros elementos individualmente sino en cuanto incorporados en el horizonte competencial. Por eso, el aprendizaje por competencias supone un nuevo sistema de evaluación del que se informa al inicio y que está en coherencia con el desarrollo buscado.

Es desde el conjunto de cada uno de estos elementos donde el concepto de competencia tiene que ser comprendido y trabajado. En este contexto, el contenido, el conocimiento no es algo añadido o paralelo sino integrado, ya que parte de las competencias buscadas serán medidas por la capacidad del/a estudiante para comprender y manejar conceptos básicos, complejos o avanzados, según el nivel y el programa de estudio, pero

donde el énfasis no está en los conocimientos en si mismos sino en la capacidad de comprenderlos, buscarlos, actualizarlos o desarrollarlos.

Esta es una de las diferencias significativas entre los dos sistemas, uno que pudiéramos llamar- basado en los conocimientos- y otro basado en las competencias. No es el volumen de conocimientos ni el nivel de conocimientos sino el enfoque. En un caso son los conocimientos el eje, en otro es la capacidad de gestionarlos.

2. LA CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y CONSULTA SOCIAL

Existen muchos modos de clasificación de competencias, que pueden ser más o menos válidos, dependiendo de la coherencia y el eje de análisis utilizado. Cabe aclarar que toda clasificación tiene un sesgo de arbitrariedad. Desde este punto de vista, muchos programas hablan de competencias académicas y competencias profesionales o competencias teóricas y competencias prácticas, y muchas más. A nivel europeo, se ha difundido ampliamente la clasificación utilizada por el proyecto Tuning. La razón de la clasificación fue llevar a cabo una amplia consulta social que permitiera:

- iniciar la discusión conjunta a nivel europeo en este campo de las competencias, basada en consultas con grupos no pertenecientes al mundo académico (graduados y empleadores) así como con una amplia variedad de académicos
- recoger información actualizada para iniciar la reflexión sobre tendencias posibles y el grado de variedad y cambio en toda Europa.
- comenzar desde la experiencia y la realidad, con el objeto de alcanzar niveles de unidad o diversidad entre los diferentes países, iniciando el debate con preguntas específicas en un lenguaje concreto.
- enfocarse en la reflexión y el debate a tres niveles diferentes: el *nivel institucional* (el básico y el primero que tiene lugar), el *nivel de las áreas temáticas* (punto de referencia para las instituciones de educación superior) y *el nivel de conjunto* (un segundo punto de referencia relacionado con la situación a nivel europeo).

En el Proyecto *Tuning* analizamos dos conjuntos diferentes de competencias: en primer lugar, aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

En segundo lugar, *se* trató de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales (en este caso, por los graduados y los empleadores). Hay ciertas competencias como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación donde las demandas se están reformulando constantemente, estas competencias generales se vuelven muy importantes.

En el diseño y rediseño de programas educativos, es crucial que la universidad tenga en cuenta las necesidades cambiantes de la sociedad, así como las perspectivas de empleo presentes y futuras. Si bien estas no son las únicas consideraciones para el desarrollo de programas de estudio y titulaciones, son de vital importancia.

En este contexto, se realizaron dos cuestionarios. El primer cuestionario trató de identificar las competencias genéricas, también llamadas transversales y cómo eran valoradas, primero por graduados y empleadores y luego, en un segundo cuestionario, por los académicos.

Obviamente, la lista de competencias identificadas y objeto de estudio y reflexión son innumerables. La elección del número de apartados para ser incluidos en un cuestionario es siempre parcial y discutible como lo son también las diferentes clasificaciones. Con el fin de preparar el cuestionario para graduados y empleadores se llevaron a cabo estudios en el campo de las *competencias genéricas*. Se elaboró una lista de 85 competencias diferentes que fueron consideradas pertinentes por compañías privadas e instituciones de educación superior. Luego se clasificaron en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Se enunciaron las siguientes clasificaciones provisionales:

– **Competencias instrumentales**: competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen:
  • Habilidades *cognoscitivas*, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
  • Capacidades *metodológicas* para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
  • Destrezas *tecnológicas* relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.
  • Destrezas *lingüísticas*, tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.

– **Competencias interpersonales:** capacidades *individuales* relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

– **Competencias sistémicas:** son las destrezas y habilidades que conciernen a los *sistemas como totalidad*. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios, de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

La distribución de las competencias mencionadas en las fuentes que consultamos (sin considerar la frecuencia de las repeticiones de la misma competencia), con base a la tipología mencionada anteriormente, fue la siguiente:

– Competencias instrumentales (38%)
– Competencias interpersonales (41%)
– Competencias sistémicas (21%)

Al considerar la frecuencia y al tratar de amalgamar los conceptos relacionados, el porcentaje cambió de la siguiente manera:

– Competencias instrumentales (46%)
– Competencias interpersonales (22%)
– Competencias sistémicas (32%)

Fue interesante que las competencias interpersonales representaran el porcentaje mayor en términos del número de diferentes competencias (41%). Sin embargo, como éstas parecían excesivamente variadas y no estaban bien precisadas, cuando se analizaron por su frecuencia el porcentaje bajó a un 22%. Parece que las competencias instrumentales estuvieron bien delimitadas y coinciden a través de muchos enfoques diferentes; por ejemplo, las competencias tecnológicas (entendidas como el uso de un ordenador personal) o competencias lingüísticas (comunicación oral y escrita).

Por otra parte, las competencias interpersonales estaban muy dispersas. Se refieren a los aspectos personales (concepto de sí mismo, confianza en sí mismo, autocontrol, etc.) o aspectos interpersonales tan variados como personalidad afirmativa, comunicación interpersonal, compromiso social, estilo de comunicación cara a cara, etc.

El cuestionario definitivo contenía las siguientes 30 competencias:

– **Competencias Instrumentales**
  • Capacidad de análisis y síntesis
  • Capacidad de organizar y planificar
  • Conocimientos generales básicos
  • Conocimientos básicos de la profesión
  • Comunicación oral y escrita en la propia lengua
  • Conocimiento de una segunda lengua
  • Habilidades básicas de manejo del ordenador
  • Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)
  • Resolución de problemas
  • Toma de decisiones

– **Competencias interpersonales**
  • Capacidad crítica y autocrítica
  • Trabajo en equipo
  • Habilidades interpersonales
  • Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
  • Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
  • Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
  • Habilidad de trabajar en un contexto internacional
  • Compromiso ético

– **Competencias sistémicas**
  • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
  • Habilidades de investigación
  • Capacidad de aprender
  • Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
  • Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
  • Liderazgo
  • Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
  • Habilidad para trabajar de forma autónoma

- Diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Motivación de logro

El cambio y la variedad de contextos requieren una exploración constante de las demandas sociales para diseñar los perfiles profesionales y académicos. Esto subraya la necesidad de consulta y revisión permanentes de lo que es adecuado. El lenguaje de las competencias, dado que viene de fuera de la educación superior, resulta apropiado para la consulta y el diálogo con los representantes de la sociedad que no están directamente involucrados en la vida académica y puede contribuir también a la reflexión necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones y de sistemas permanentes de actualización de los ya existentes.

No es el objetivo analizar aquí los procedimientos, la metodología y los resultados de la consulta, sino más bien incorporar un ejemplo de lo que puede significar el estudio previo a una elaboración de un nuevo programa de estudio o reformulación de uno ya existente. El estudio completo se encuentra disponible en el Informe 1 y 2 del proyecto Tuning, que pueden consultarse en la página Web del mismo (*http://tuning.unideusto.org/tuningeu*). Es importante resaltar aquí algunas de las consideraciones más significativas de los grupos consultados.

- En lo que respecta a la importancia que se da a las diferentes competencias, los mensajes de los graduados y empleadores tienen una gran trascendencia. De hecho, uno de los más sorprendentes resultados del cuestionario es el alto grado de correlación que existe entre la opinión de los graduados y de los empleadores en relación a la importancia que se da a las diferentes competencias enumeradas.
- Estos dos grupos consideran que las competencias más importantes a desarrollar son: la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de aprender; la capacidad de resolver problemas; la capacidad aplicar los conocimientos en la práctica; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; la preocupación por la calidad; las habilidades de gestión de la información; la capacidad para trabajar de forma autónoma y trabajo en equipo.
- Al observar el otro extremo de la escala aparecen las siguientes competencias: conocimiento de culturas y costumbres de otros países; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; habilidad para trabajar en un contexto internacional; liderazgo; habilidades de investigación; habilidades para diseño y gestión de proyectos y conocimiento de una segunda lengua. Uno de los aspectos más notables es la concentración de las competencias "internacionales" en el nivel más bajo de la escala en lo que concierne a su importancia, quizás son estas competencias emergentes y aún no suficientemente valoradas.
- Las *competencias interpersonales*, que reciben la clasificación más alta en orden de importancia de parte de los graduados y empleadores y menor por parte de los académicos, que colocan la destreza en una posición considerablemente más baja. En general, todas las competencias interpersonales tienden a ser clasificadas más bajas por los académicos que por lo graduados y empleadores. La mayoría de las competencias que aparecen en la posición más alta de la escala, tanto en términos de importancia como de realización, son las instrumentales y las sistémicas.

- En relación a la realización en términos de las competencias que las universidades consideran desarrollar al más alto nivel, de nuevo se observa una correlación muy alta entre los empleadores y los graduados. Los ítems que los graduados clasifican en los lugares más altos de la escala son: capacidad de aprender; conocimientos generales básicos; habilidad para trabajar de forma autónoma; capacidad de análisis y síntesis; habilidades de gestión de la información; habilidades de investigación; capacidad para resolver problemas; preocupación por la calidad y motivación de logro. Seis de esos ítems coinciden en la opinión de graduados y empleadores y tienen una puntuación alta en la escala. Las restantes reflejan las tareas que las universidades han desempeñado durante siglos.
- Al observar el extremo inferior de la escala, las competencias señaladas son: liderazgo; conocimiento de culturas y costumbres de otros países; conocimiento de una segunda lengua; capacidad de comunicarse con expertos de otros campos; habilidad para trabajar en un contexto internacional y capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar. Es notable que todas estas competencias aparezcan al final de la tabla por orden de importancia.

A este punto, es importante recordar que más allá de las competencias genéricas, las competencias específicas son decisivas para la identificación de titulaciones, para su comparabilidad y para la definición de títulos de primero, segundo y tercer ciclo. Dichas competencias han sido analizadas individualmente por grupos de expertos. La identificación y discusión inicial de un conjunto de competencias específicas para el primero, segundo y tercer ciclo podría considerarse una de las mayores contribuciones en lo que respecta al desarrollo de puntos de referencia europeos.

3. COMPETENCIAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Una de las características del nuevo paradigma en educación es hacer de las universidades focos especializados donde la diversidad sea un elemento cualificador. Esto llevaría a buscar perfiles profesionales lo más amplios y variados posibles. Si de cara a la convergencia y al reconocimiento de titulaciones el mantener elementos comunes e identificadores ayuda a la movilidad y sobre todo a la posibilidad de trabajo en otros países, la variedad de matices y especialidades será lo que de identidad a una titulación en concreto.

En este contexto, todas las titulaciones deberían de ser distintas, pero es particularmente en el área de sociales donde dicha diversidad debería ser aún más evidente. Precisamente, desde este contexto de diversidad, se hace más necesario el acuerdo en puntos de referencia comunes. Si tuviéramos que identificar las características específicas de las ciencias sociales en cuanto a un sistema basado en competencias podríamos subrayar las siguientes:

- Son más flexibles a la hora de admitir caminos diversos para alcanzar un horizonte común, por ejemplo una carrera de historia, relaciones internacionales, geografía, sociología... es lógico que los contenidos varíen de acuerdo con el país. De esta forma, el estudio de geografía en Francia tendrá unos focos, particularmente el adentrarse en las concepciones y relaciones espaciales en dicho país, lo mismo que si esa carrera se imparte en Inglaterra o en Italia. Sin embargo, el elemento crucial

y las competencias en las que pueden coincidir todas es el conocimiento y comprensión profundo de los espacios y el impacto que esto tiene para el desarrollo de las sociedades. Lo mismo se puede aplicar a la historia, la sociología, las relaciones internacionales, etc.

- Parece frecuente que el aprendizaje de las ciencias sociales no es solo relevante para carreras específicas de la disciplina. Existe una presencia significativa de competencias de las ciencias sociales no sólo en carreras específicas sino como componentes complementarias en otras titulaciones, de otras áreas. El grupo de Historia en el proyecto Tuning realizó todo un estudio de las carreras de Historia y de sus salidas profesionales en conjunción con otras titulaciones, no estrictamente del área, pero con componentes significativos de historia en sus programas. Esto parece significar que hay otras titulaciones que requieren de competencias históricas, la capacidad de comprender una sociedad en el tiempo, que requieren de este complemento.
- Podría observarse que la amplitud en la concepción de lo que constituye cada una de las áreas de las ciencias sociales hace necesario una comprensión de las raíces de las mismas a la vez que una conexión muy fluida con la realidad.
- A la hora de dialogar entre dos sistemas, es fundamental tener en claro las competencias que permiten desarrollar puntos de conexión entre los mismos, a la vez que la capacidad de comprender lo diverso y saber relacionarlo.
- Como estas ciencias tienen a la sociedad como base de su estudio son áreas específicamente sensibles a la rapidez de los cambios y la necesidad de actualizar continuamente los conocimientos. Esto hace que un sistema basado en competencias sea particularmente apropiado para estas ciencias dada la velocidad de las transformaciones sociales y la necesidad de ser capaces de incluir dichos conocimientos, manejarlos y ponerlos al día.
- Reflexionando sobre los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones podríamos decir que las competencias de las ciencias sociales deberían de centrarse, con los matices específicos de cada ciencia, en un conocimiento y comprensión de los ejes que permitan la lectura y el entendimiento de distintas sociedades (su dimensión en el espacio y en el tiempo) de acuerdo con niveles básicos, complejos o muy avanzados según el caso. En un segundo término, contaríamos con el indicador de competencias que pudieran llevar a la práctica ese conocimiento mediante grados de intervención social y de capacidad de juicio críticos del desarrollo de las sociedades.
- Si para todas las ciencias la necesidad de seguir aprendiendo es crucial, para las ciencias sociales es de suma relevancia ya que el objeto y sentido de la misma está en la sociedad y el individuo. En este contexto, el grupo de ciencias de la educación consideraba la labor del educador como un "blanco móvil", un objetivo siempre inalcanzable y en permanente movimiento hacia delante. No es el cúmulo de conocimiento, sino la competencia de aprender permanente y actualizarse la que nos permite acercarnos a este objetivo.
- Finalmente, el indicador de capacidad de comunicarse en diferentes niveles y situaciones parece ser una competencia muy relevante para quien tiene que transmitir los contextos y las distintas situaciones en los grupos sociales. Asimismo, parecerían competencias importantes de resaltar las vinculadas a la comprensión de sociedades pluriculturales y la capacidad de comunicarse, comprender y valo-

rar distintas lenguas, costumbres y culturas. Este último aspecto que se presenta es particularmente relevante a la hora de pensar en una sociedad europea y también global diversa, tejida de tradiciones diferentes, pero con una clara necesidad de entendimiento y cohesión.

4. ANTE EL RETO EUROPEO Y LA GLOBALIZACIÓN

En el marco de las Declaraciones y Comunicados de Bolonia, Praga, Berlín y Bergen, la creación del Área de Educación Superior Europea responde a una serie de oportunidades y necesidades que conciernen a la sociedad europea en general y a la educación superior en particular. Dentro de las necesidades más apremiantes se destacan: la profundización de la cooperación entre las instituciones de educación superior europeas con todo el potencial que esto conlleva; el aumento de la ventaja competitiva de Europa en lo que se refiere a la educación superior, particularmente con una imagen clara y consistente de los sistemas educativos y la necesidad de crear una atmósfera favorable a la libre movilidad de los profesionales a nivel europeo.

En la Declaración de Bolonia, en uno de los apartados que se refiere a estas necesidades se menciona el desarrollo de titulaciones compatibles y comprensibles. El proyecto *Tuning* considera que las titulaciones llegarán a ser comparables y compatibles si el desempeño profesional de los poseedores de dichos títulos es comparable y si sus perfiles académicos y profesionales también lo son.

La comparabilidad difiere de la homogeneidad y es evidente que la diversidad no constituye un inconveniente en lo que respecta a los perfiles académicos y profesionales, sino más bien una ventaja. La definición de perfiles profesionales se relaciona con las muchas y variadas necesidades y demandas de la sociedad. Por esa razón, debe tenerse en cuenta las opiniones de los diferentes grupos sociales y la consulta con los organismos profesionales a nivel local, nacional e internacional sobre los objetivos de cada titulación. Estas consultas son esenciales, y pueden hacerse de diversas maneras y debe buscarse el estilo y la forma más apropiada para cada caso.

En la búsqueda de un lenguaje común para expresar los perfiles académicos y profesionales, el proyecto *Tuning* propone como válido el de las competencias para expresar la comparabilidad en términos de las capacidades que pueden desarrollar los poseedores de una titulación. Las competencias pueden expresar también puntos comunes para las diferentes áreas temáticas al ofrecer un marco no normativo de referencia para la comunidad académica (en este caso la Comunidad Académica Europea). Es además un lenguaje que puede ser comprendido por los organismos profesionales y otros grupos y representantes de la sociedad interesados en la educación. Se considera que el desarrollo de las competencias en los programas educativos puede contribuir significativamente a abrir un área importante de reflexión y trabajos conjuntos a nivel universitario en Europa sobre**:** el nuevo paradigma educativo; la necesidad de calidad y el incremento del acceso al empleo y la ciudadanía responsable y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

La sociedad actual se caracteriza por sus cambios acelerados. Una serie de factores generales tales como la globalización, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación, la administración del conocimiento y la necesidad de patrocinar y gestionar la diversidad hacen necesario un entorno educativo significativamente diferente.

Cualquier reflexión sobre la futura evolución de la educación debe situarse en este contexto.

En el paradigma enseñanza-aprendizaje se está produciendo un cambio en el cual los esfuerzos educativos se centran, cada vez con mayor intensidad, en el individuo que aprende. La "sociedad del conocimiento" es también la "sociedad del aprendizaje". Estas ideas están íntimamente relacionada con la concepción de la educación dentro de un contexto más amplio: educación continua, donde el individuo necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para un contexto determinado, estar en permanente contacto con las fuentes de información, comprender lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes.

La necesidad de reconocer y valorar el conocimiento tiene también su impacto en las cualificaciones y en la construcción de los programas educativos que conduzcan a las titulaciones. En este contexto, la consideración de las competencias junto a la valoración del conocimiento ofrece innumerables ventajas que concuerdan con las demandas que surgen del nuevo paradigma.

En la reflexión sobre los perfiles académicos y profesionales, las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines.

Las tendencias son procesos complejos y a veces discontinuos cuyos efectos en los individuos sufren variaciones. Sin embargo, la tendencia de dirigirnos hacia una "sociedad del aprendizaje" ha sido aceptada ampliamente y se halla consolidada desde hace algún tiempo. Esto supone el desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. Al reflexionar sobre los diferentes aspectos que caracterizan esta tendencia, se hace evidente la relevancia del enfoque de las competencias. El paradigma anterior suponía un énfasis en la adquisición y transmisión del conocimiento. Los elementos incluidos en el cambio de este paradigma son: una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas, el cambio de énfasis del suministro de información (*input*) a los resultados de aprendizaje (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje.

El interés en el desarrollo de las competencias en los programas educativos corresponde a un enfoque de la educación fundamentalmente centrado en el estudiante y su capacidad de aprender, que exige de éste más protagonismo y cuotas más altas de compromiso puesto que es el/la estudiante, quien debe desarrollar la capacidad de acceder a la información original, manipularla y evaluarla en una gran variedad de formas (biblioteca, profesores, Internet, etc.)

Lo expresado anteriormente se relaciona explícitamente con el cambiante papel del profesor que de ser la persona que estructuraba el proceso de aprendizaje, el protagonista principal en la enseñanza y articulación de conceptos clave, así como el supervisor y director del trabajo de los estudiantes cuyos conocimientos evaluaba, pasa a ser, en la visión centrada en el estudiante, un acompañante en el proceso de aprender, que ayuda al que estudia a alcanzar ciertas competencias. Si bien el papel del profesor continúa siendo crítico, se desplaza cada vez más hacia el de un consejero, orientador y motivador que señala la importancia y lugar de las áreas del conocimiento, la comprensión y capacidad necesarias para aplicar ese conocimiento, que relaciona éste con los perfiles que deben lograrse y las necesidades que deben satisfacerse, con los intereses

personales, las lagunas de conocimiento y las capacidades individuales, la selección crítica de materiales y fuentes, la organización de situaciones de aprendizaje, etc.

El énfasis en el hecho de que el estudiante debe adquirir una competencia particular o una serie de ellas afecta también la transparencia en la definición de objetivos que se fijan para un determinado programa, puesto que añade indicadores con alta probabilidad de medición, a la vez que hace esos objetivos más dinámicos, teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y del mercado de trabajo.

Los cambios afectan también el enfoque de las actividades educativas, los materiales de enseñanza y una gran variedad de situaciones didácticas, puesto que estimulan el compromiso sistemático del estudiante con la preparación individual o en grupo de temas importantes, presentaciones, feedback, etc.

Además, este desplazamiento de incorporación de conocimientos a resultados del aprendizaje se refleja en la evaluación del estudiante, que de estar centrada en el conocimiento como referencia dominante, y a veces única, pasa a incluir una evaluación basada en las competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionadas con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante y a su articulación con los perfiles profesionales definidos con anterioridad. Todo esto muestra una gran riqueza de estrategias de evaluación (portafolio, trabajo de tutoría, trabajo de curso, etc.) así como la consideración del aprendizaje de situaciones.

Finalmente, las diferentes maneras de participar en el proceso educativo (a tiempo completo, a medio tiempo, etc.), los contextos cambiantes y la diversidad afectan también el ritmo al que individuos y grupos se incorporan y toman parte en el proceso de su educación. Esto no solamente tiene un impacto en la forma y estructura de la entrega de programas, sino en el enfoque global de la organización del aprendizaje, lo que incluye programas mejor enfocados, cursos más cortos, cursos con estructuras más flexibles, y una forma más flexible de transmitir la enseñanza, proporcionando más apoyo y ayuda.

Además de la importancia de encontrar en las competencias una respuesta posible al proceso cambiante de la sociedad europea y global, en cuanto a la concepción y manejo del conocimiento, las competencias ofrecen también la posibilidad de ser puntos de referencia para el diseño curricular. Permiten flexibilidad y autonomía en la construcción de los programas a la vez que ofrecen un lenguaje común para describir los horizontes a los que el programa tiende y por lo tanto aportan un camino para la comparabilidad de los programas a nivel europeo y global.

El cambio al que se hace referencia requiere niveles significativos de reflexión. La idea de que dicha reflexión conjunta lleve a mayores cuotas de calidad parecería una consecuencia. Dicha calidad considerada como base fundamental, es la condición imprescindible para la confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La confianza mutua y la transparencia han sido los rasgos distintivos de la cooperación europea; a esto se une la calidad, que puede relacionarse con la transparencia de propósitos, procesos y resultados. En todos ellos, la reflexión e identificación de competencias académicas y profesionales pueden agregar calidad y relevancia.

La relevancia puede leerse especialmente vinculada a la capacidad de acceder al empleo, lo cual tiene que reflejarse de diferentes maneras en los currículos dependiendo de si las competencias que se adquieren son para acceder al empleo después de la primera o segunda titulación. La capacidad de acceder al empleo, en la perspectiva de la educación continua se considera fortalecida a través de enfoques diversos y de per-

files de asignaturas, la flexibilidad de programas con puntos múltiples de entrada y salida y el desarrollo de las *competencias genéricas*.

Las competencias y resultados de aprendizaje van más allá del empleo para incluir también las demandas y patrones que la comunidad académica ha establecido en relación con determinadas cualificaciones. Pero el empleo sigue siendo un elemento importante; en este contexto las competencias pueden relacionarse mejor y preparar a los graduados para la solución de problemas cruciales en el mundo laboral en una sociedad en permanente transformación. Este es uno de los temas que exige un análisis riguroso que abra paso a la revisión constante de programas y unidades.

La consideración de educación para el empleo debe ir en paralelo a la concepción de una educación para la ciudadanía responsable, que incluya la necesidad de desarrollarse como persona y ser capaz de afrontar responsabilidades sociales.

Este enfoque contribuye a reforzar la consistencia de los sistemas de acreditación al aumentar la información sobre los resultados de aprendizaje; favorece asimismo el desarrollo de marcos comunes de cualificaciones y por tanto estimula la comprensión, la claridad y el atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior.

5. CONCLUSIONES

Son varias las potencialidades del uso de un sistema basado en competencias para la educación superior. El desarrollo de estas competencias en programas educativos puede contribuir significativamente a abrir a la reflexión y al trabajo conjunto, a nivel de la universidad europea, sobre los nuevos paradigmas de la educación, la necesidad de calidad, la mejora de la empleabilidad y la ciudadanía, en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

La focalización en competencias promueve el desarrollo de titulaciones fácilmente comprensibles y comparables, y de ese modo aporta mayores niveles de transparencia a la educación europea. Siguiendo el proyecto Tuning podemos considerar que las titulaciones son comprensibles y comparables si los resultados del aprendizaje y las competencias de los perfiles de las titulaciones son comparables.

La comparabilidad difiere de la homogeneidad y, refiriéndonos a los perfiles académicos y profesionales, la diversidad no es un punto negativo sino positivo. La definición de los perfiles se relaciona con las necesidades de la sociedad y con frecuencia estas demandas son muy variadas. Esto requiere la capacidad de consultar con los grupos sociales y con los cuerpos profesionales a niveles locales, nacionales e internacionales, dependiendo de la naturaleza de la titulación. En este contexto la consulta a los agentes sociales se torna muy importante. Una consulta que puede llevarse a cabo de muchos modos de acuerdo con el objetivo buscado.

En los contexto europeos y globales surge simultáneamente la necesidad de una gran flexibilidad y variedad que cubra nichos y requerimientos específicos con la demanda de unos puntos de referencia comunes expresados en competencias que puedan permitir la comprensión y el reconocimiento de la calidad allí donde surja, y sobre todo que permita a una sociedad, donde la movilidad es una de sus características significativas, poder desarrollar su trabajo en diversos contextos geográficos, sociales y culturales.

El cambio de sistema requiere comprensión, preparación y compromiso, pero encierra también la capacidad de llevar a la educación superior europea a unas cuotas de reflexión y de calidad más altas.

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DANS LA TRANSMISSION SCOLAIRE DU SAVOIR HISTORIQUE

Bernard REY
brey@ulb.ac.be

Université Libre de Bruxelles

INTRODUCTION

Quelles sont les compétences professionnelles que doit posséder le professeur d'histoire? Si on veut tenter d'identifier ces compétences, on doit d'abord repérer les différents problèmes que pose cet enseignement.

Parmi eux, il y a d'abord un problème classique qui touche toute transmission scolaire d'un savoir et qui a été décrit par CHEVALLARD (1991) sous le nom de «transposition didactique». C'est le problème du passage d'un savoir en construction au sein d'une communauté scientifique, celle des historiens, à un savoir stabilisé qui sera présenté aux élèves. Ce passage est d'abord passage d'une pratique à un texte; mais il est aussi passage d'un champ de problèmes, de discussions et de réfutations qui ont lieu parmi les chercheurs en histoire, à un ensemble d'énoncés livrés aux élèves et dont on a fait disparaître le caractère provisoire et problématique. C'est, enfin, le passage de discours qui ne sont compréhensibles que par des spécialistes parce qu'ils s'appuient toujours sur l'état actuel des recherches, à un discours réécrit de manière à pouvoir être accessible par des débutants.

Mais à ce problème de la transposition didactique, s'ajoute un autre qui est spécifique à l'enseignement de l'histoire. Il tient au fait que l'histoire n'est pas seulement ce que produisent les historiens quand ils tentent de reconstruire le passé des sociétés humaines: elle est aussi constituée de ce que produisent les acteurs de la société à travers une multiplicité de pratiques. Dans toute société, en effet, il y a un ensemble d'activités et d'objets qui évoquent le passé collectif: ce sont des fêtes, des cérémonies, des commémorations, des célébrations, des monuments, des «lieux de mémoire», des symboles, des discours, mais également des romans, des chansons, des films, des spectacles, etc. Cet ensemble disparate finit par dessiner, non sans contradictions ni divergences, un récit du passé commun.

Ce récit n'a évidemment pas un caractère scientifique. Il est plutôt la manière dont une communauté se représente elle-même et dont elle projette cette représentation sur

son passé. Il est plutôt assimilable aux constructions mythologiques qui, dans les sociétés archaïques, présentent un récit des origines, lequel fonde le lien social, c'est-à-dire donne à chacun des raisons de se sentir relativement solidaire des autres.

Mais dans les sociétés modernes, certains acteurs ou groupes d'acteurs peuvent tenter d'agir intentionnellement sur ce récit. Un de ces acteurs, et non des moindres, est évidemment l'Etat. Dans de nombreux pays (et peut-être dans tous), il existe une histoire officielle. Elle est diffusée de manière diverse, par exemple par des discours de propagande, par le fait qu'un Etat peut choisir de commémorer ou non tel évènement, mais aussi par l'enseignement de l'histoire dans les écoles.

Ainsi le professeur d'histoire est, qu'il le veuille ou non, un agent de propagation du récit des origines que le pouvoir institutionnel souhaite faire partager par tous. L'enseignant peut bien entendu, jusqu'à un certain point, infléchir, modifier, voire contredire ce récit officiel. Mais quoi qu'il fasse, il contribue, par l'enseignement qu'il dispense aux générations successives d'élèves qui lui sont confiés, à la construction et à la perpétuation d'une mémoire collective.

Ce problème que doit affronter l'enseignant d'histoire devient plus aigu encore si l'on assigne à cet enseignement, comme c'est le cas aujourd'hui dans de nombreux pays, la mission de préparer les adolescents à l'exercice de la citoyenneté. Car se pose la question de ce qu'on entend par citoyenneté et de la conception qu'on se fait d'un citoyen accompli. Préparer les adolescents à être des citoyens, est-ce leur faire partager un récit et, à travers lui, un sentiment d'appartenance, ou est-ce leur donner les moyens d'exercer librement leur jugement sur les évènements et l'évolution de la société?

Dans les deux cas, quel rôle l'enseignement de l'histoire peut-il jouer? Est-il en mesure de fournir des instruments de jugement et de choix au futur citoyen? Voilà le premier problème que nous voudrions poser dans les lignes qui suivent.

Mais à supposer que l'enseignement de l'histoire soit porteur de ces instruments, comment l'enseignant doit-il s'y prendre pour amener les élèves à se les approprier? Quelles sont, autrement dit, les dispositifs didactiques qu'il doit mettre en œuvre dans ce but? Comment, notamment, est-il possible de passer d'un récit (celui que l'enseignant propose dans son cours) à une pratique (celle du citoyen actif et responsable)? C'est là le deuxième problème que nous aborderons. Nous tenterons d'en tirer quelques indications sur les compétences professionnelles que doit posséder le professeur d'histoire aujourd'hui.

HISTOIRE ET CITOYENNETE

Histoire et instruction du citoyen

Il est évidemment hors de portée du présent texte de définir ce que doit être un citoyen. Mais on peut au moins rappeler que dans les sociétés qui se disent démocratiques, ce sont les citoyens qui sont, collectivement, titulaires du pouvoir, pouvoir qu'ils exercent la plupart du temps non pas d'une manière directe, mais par le choix de leurs représentants. Même si le régime démocratique fait l'objet, de nos jours et dans les sociétés développées, d'un consensus quasi général, il est permis de s'interroger sur sa fonctionnalité: compte tenu de la complexité des affaires publiques dans les sociétés actuelles, est-il souhaitable que ce soit le plus grand nombre qui décide? Ne conviendrait-il pas que ce soit des experts qui prennent les décisions concernant les problèmes

économiques, sociaux, politiques, etc., dès lors que ces décisions exigent des connaissances qui dépassent le sens commun?

Entre les experts et les citoyens, quels sont les plus aptes à gouverner? C'est là une question à la fois très ancienne (Platon la posait déjà) et très actuelle. Un des éléments de réponse se trouve dans la scolarisation. Il n'y a pas de danger à confier le pouvoir aux citoyens, dès lors que ceux-ci sont suffisamment "éclairés". C'est cette volonté de rendre le peuple assez savant pour exercer vraiment sa souveraineté qui a conduit Condorcet, au moment de la Révolution française, à proposer l'idée d'une instruction publique obligatoire.

Depuis une quinzaine d'années, on parle beaucoup de la nécessité pour l'école de former les jeunes à la citoyenneté. Il est important de rappeler qu'à vrai dire, c'est la première mission de l'école depuis qu'elle est devenue obligatoire. Mais cette formation à la citoyenneté consiste essentiellement à donner aux jeunes un savoir général sur le monde naturel et humain et les instruments intellectuels pour le comprendre. Toutes les matières scolaires contribuent à cette mission, et l'enseignement de l'histoire y a évidemment sa place, au même titre que les autres.

Mais en outre, on attribue généralement à l'histoire un rôle plus spécifique dans la formation du citoyen. Car elle retrace le passé des sociétés. Par là, elle tente de rendre intelligible la manière dont s'entremêlent les multiples dimensions des activités des humains; elle explore comment interagissent les domaines politiques, économiques, militaires, sociaux, artistiques, technologiques, scientifiques, religieux, etc. Or le citoyen, s'il veut exercer sa citoyenneté d'une manière active, doit faire le même travail pour la société actuelle; c'est la raison pour laquelle on considère ordinairement comme évident qu'il faille connaître l'histoire pour prétendre donner un avis valable sur la conduite de la société d'aujourd'hui.

Or cette évidence doit être questionnée. Car on pourrait tout aussi bien soutenir le contraire et dire qu'il n'est pas nécessaire de connaître le passé pour affronter l'avenir; que cette connaissance peut même être un handicap, parce qu'elle conduirait à reproduire des stratégies anciennes, alors que la construction du futur de nos sociétés exige un effort d'invention et d'innovation et qu'il faut, selon une formule célèbre, «du passé faire table rase», etc. C'est d'ailleurs souvent la position des adolescents, qui estiment que l'intérêt pour l'histoire est une attitude de «vieux». L'état de la société qui leur est léguée leur donne des raisons de penser que la meilleure position possible vis-à-vis du passé est de rompre avec lui.

Pour faire face à de semblables objections, il nous faut donc décrire en quoi, très précisément, l'étude de l'histoire peut apporter des instruments intellectuels qui puissent aider à se faire un avis sur la marche de la société. Très souvent, les discours destinés à défendre l'enseignement de l'histoire et à montrer sa nécessité pour préparer à la vie civique, utilisent des termes imprécis et métaphoriques. On y dit, par exemple, que l'étude du passé peut «éclairer» l'avenir, que le citoyen a besoin de «repères». Mais que signifie cet éclairage? De quelle nature sont ces repères? Par delà ces expressions imagées, en quoi la connaissance du passé peut être utile pour comprendre le présent et plus précisément pour délibérer sur la conduite actuelle de la société? Et quel type de connaissance peut avoir cette utilité? Si l'on arrive à donner des éléments de réponse relativement précis à ces questions, il sera possible d'en tirer des règles didactiques pour l'enseignement de l'histoire et ainsi de définir les compétences professionnelles attendues de ceux qui l'enseignent.

La conception «applicationniste»

Pour comprendre comment un savoir peut servir à la décision et à l'action, on prend souvent comme modèle le rapport entre une science de la nature et les techniques que l'on peut en tirer. La connaissance des conditions qui engendrent un phénomène naturel (physique, chimique, biologique, etc.), peut être utilisée dans des applications techniques: lorsque certaines conditions sont réunies, on peut prévoir ce qui va se passer; on peut en outre créer ces conditions si on souhaite obtenir le phénomène ou au contraire les éviter si on veut qu'il ne se produise pas.

Mais il n'est pas sûr qu'on puisse concevoir de la même manière la connaissance de faits historiques et son utilisation dans des prises de position politique en tant que citoyen. Car les faits qu'étudie l'historien sont au point de concours d'une multiplicité de facteurs qu'il est impossible, la plupart du temps, de contrôler ni même d'identifier. C'est en cela que tout évènement historique est singulier. Aussi, il serait absurde de prétendre pouvoir prévoir exactement quel évènement va se produire, lorsqu'on a repéré tel ou tel aspect d'une situation historique. Tout ce qu'il est possible de faire, c'est après que l'évènement ait eu lieu, établir des liens entre lui et les conditions dans lesquelles il est apparu.

Il est donc tout à fait impossible de dire que la connaissance de l'histoire va «éclairer» les décisions politiques du citoyen, de la même manière que la connaissance de la physique ou de la chimie peut «éclairer» les décisions de l'ingénieur. Si la connaissance historique peut servir au citoyen, c'est d'une manière tout à fait différente, pour laquelle nous proposons ci-dessous trois pistes:

- Le rôle que peut jouer l'enseignement de l'histoire dans la conceptualisation des faits sociaux.
- La possibilité de voir le cours de l'histoire comme habité de ruptures.
- La possibilité de saisir l'action publique comme futur récit.

La conceptualisation des faits de sociétés

Une première dimension de l'activité du citoyen, s'il veut participer activement à la vie publique, est de comprendre et d'examiner d'un point de vue critique les multiples discours qui se tiennent autour de lui sur cette vie publique: par exemple les déclarations des hommes politiques du pays où il vit, mais aussi d'autres pays, celles des journalistes qui rapportent les évènements et les commentent, celles des experts, celles des responsables d'entreprises, des syndicalistes, des membres d'association, des magistrats, des militants de tout genre.

Cela passe par la connaissance d'une terminologie: que signifient «libéralisme», «inflation», «laïcité», «mondialisation», «subsidiarité», «impérialisme», «privatisation»? De tels termes et bien d'autres sont couramment entendus ou lus à la télévision, à la radio ou dans les journaux. Le citoyen d'aujourd'hui doit évidemment être capable de les comprendre.

Dans la complexité des sociétés actuelles, cette terminologie concerne des champs très larges de la vie humaine: elle ne porte pas seulement sur la vie économique, sur la vie sociale et sur le fonctionnement des grandes institutions politiques (État, parlement, partis politiques). Elle porte aussi sur l'alimentation, le transport, la lutte contre les épi-

démies, la sexualité, l'utilisation des découvertes scientifiques et techniques, l'écologie, les équilibres climatiques, les technologies militaires, les créations culturelles et leur diffusion, les problèmes éthiques, les phénomènes religieux, etc.

Or l'histoire est l'étude des sociétés passées sous tous ces aspects. Elle est probablement la seule discipline scolaire à offrir une initiation à la terminologie d'un tel éventail d'activités humaines.

Mais ce qui est indispensable au citoyen d'aujourd'hui, ce n'est pas seulement la capacité à maîtriser un vocabulaire. Il faut en outre qu'il sache l'utiliser pour conceptualiser les faits de société.

Qu'est-ce qu'un concept? C'est une notion qui peut s'appliquer à toute une catégorie d'objets ou de situations, parce qu'on a repéré des caractéristiques communes à ces objets ou situations. En première approximation, l'usage courant d'un nom ou d'un adjectif recouvre une conceptualisation élémentaire: si j'attribue le nom "table" à toute une série d'objets, c'est bien parce que j'ai repéré qu'ils ont en commun certaines caractéristiques.

Mais dès que la conceptualisation a une ambition scientifique (comme c'est le cas dans tout savoir authentique et donc en histoire), l'exigence est plus grande: la conceptualisation implique une conscience claire des caractéristiques communes et un contrôle du fait qu'elles sont effectivement communes; il s'agit de repérer les attributs essentiels du concept. Ce travail de conceptualisation est particulièrement délicat quand il s'agit des faits de société et plus généralement des situations qu'étudie l'histoire, car il est toujours problématique d'affirmer que deux situations ont des éléments communs.

Mais ce n'est pas tout: construire un concept, c'est aussi dire en quoi il se distingue de concepts voisins. Autrement dit, la conceptualisation implique qu'on ait été capable de dire en quoi ces objets qui ont en commun des caractéristiques se distinguent des objets de catégories voisines. Conceptualiser, c'est préciser à la fois ce qui rassemble et ce qui distingue.

Ce double travail se traduit, dans le processus didactique, par le fait qu'on fait construire par les élèves des "définitions" des mots importants dans le champ qu'on étudie, mais aussi qu'on leur fait découvrir *ce que n'est pas* le sens de chacun de ces mots. Il est essentiel, pour faire acquérir un concept par les élèves, de s'attarder sur ce qu'il n'est pas.

Cette habitude de la rigueur terminologique et conceptuelle est indispensable au citoyen, dans sa participation à la vie démocratique, et cela pour au moins trois raisons:

– Grâce à la connaissance précise des termes qui permettent de nommer les phénomènes de société, le citoyen pourra repérer les emplois abusifs de ces mêmes termes dans la propagande. Dans les discours d'un grand nombre d'acteurs de la vie politique, des mots sont utilisés avec des sens élargis, métaphoriques et parfois faux, dans un but de persuasion. On peut par exemple utiliser des mots comme «liberté», «démocratie», «droits de l'homme», «sécurité» dans des sens qui permettent d'accréditer des positions politiques.
– Dans le débat public d'une société démocratique, les mots ont des enjeux: ils signifient toujours plus qu'eux-mêmes. Leur simple emploi évoque des situations historiques et engage du même coup les positionnements tantôt rationnels et tantôt émotionnels à l'égard de ces situations: ainsi en va-t-il de termes tels que "fas-

cisme", "collectivisation", "socialisme", "nationalisme", "crise économique" et bien d'autres. Il est indispensable que le citoyen ait les connaissances qui lui permettent de saisir les situations historiques précises auxquelles renvoient de tels termes et, du même coup, leurs caractéristiques et implications.

– Enfin et surtout, grâce aux concepts que le futur citoyen apprend au cours d'histoire, il pourra catégoriser les situations socio-politiques qu'il vivra et ainsi pourra en envisager les conséquences. Il faut posséder tout un corps de concepts pour pouvoir repérer une situation de «colonisation», une décision «protectionniste», un «coup d'Etat», une restriction des «libertés publiques», etc. C'est ce système conceptuel qui permet d'identifier les situations que l'on vit et les confronter aux valeurs auxquelles on adhère.

En outre, cette conceptualisation des situations historiques que l'on vit permet de prendre de la distance par rapport à la manière dont on la ressent spontanément. Elle permet de passer d'une appréhension émotionnelle de la situation à une appréhension intellectuelle. Or c'est la un changement décisif: c'est par lui que le citoyen peut passer de la réaction spontanée à l'action réfléchie.

Ce dernier point montre tout particulièrement le rôle essentiel du cours d'histoire dans la construction d'une compétence de citoyen. Car toute compétence exige de celui qui la possède l'utilisation d'un système de concepts. Une compétence, c'est, au sens le plus simple, une possibilité d'accomplir une action. Par suite, un individu pour être compétent doit avoir automatisé toute une série d'opérations que l'on peut appeler des «procédures de base». Mais une véritable compétence ne se réduit pas à cela: comme nous avons tenté de le montrer ailleurs (REY, CARETTE, DEFRANCE et KAHN, 2003), pour que l'individu soit vraiment compétent, il faut que dans une situation nouvelle, il sache choisir, au sein de la gamme de procédures qu'il possède, celles qui conviennent à cette situation. Pour le dire autrement, l'individu compétent doit posséder des schèmes d'action standardisés; mais cela ne suffit pas; il faut en plus qu'il sache les mobiliser à bon escient. Pour cela il faut qu'il soit capable d'interpréter la situation nouvelle à laquelle il est confronté. C'est dans cette opération indispensable de l'interprétation de la situation qu'il est essentiel de posséder un système de concepts qui permettra d'identifier les traits principaux de la situation.

Ainsi, l'histoire donne au futur citoyen les concepts dont il a besoin pour penser la société qui est la sienne et pour agir en fonction de cela.

La rupture de l'illusion éternitaire

Nous venons de souligner l'intérêt de l'enseignement de l'histoire pour faire connaître aux élèves un certain nombre de notions qui permettent d'appréhender les réalités politiques, institutionnelles, sociales, économiques, culturelles, etc. des sociétés. Nous avons par là présupposé qu'une même notion pouvait trouver son champ d'application à des époques très différentes de l'histoire. Par exemple si l'étude de l'histoire permet d'acquérir la notion de «crise économique» ou celle de «pouvoir judiciaire», c'est parce que ces notions peuvent s'appliquer à des époques différentes et qu'elles vont donc être utilisées par le professeur dans l'étude de phases distinctes de l'évolution historique. Nous avons donc focalisé l'attention sur ce qu'il peut y avoir de commun entre des moments différents de l'histoire.

Il est certain en effet qu'à travers l'évolution des sociétés, il y a des aspects qui perdurent et qui sont, en quelque sorte, transhistoriques. D'autres, sans être éternels, restent constants durant des périodes qui peuvent être très longues. Autrement dit, on peut incontestablement repérer dans l'histoire humaine des continuités.

Mais cela ne doit pas cacher le fait qu'à côté de ces continuités, il existe dans l'histoire des ruptures. La recherche en histoire est à la fois une tentative pour saisir des régularités et des permanences, et une tentative pour saisir chaque période et même chaque situation dans sa spécificité et sa singularité. Montrer aux élèves les discontinuités dans l'histoire et, tout particulièrement, les écarts entre le présent et le passé, c'est là un enjeu essentiel de cet enseignement. Car les élèves ont tendance à oublier cet écart et à projeter sur le passé les façons de penser, les structures sociales, les institutions, les habitudes, les croyances de notre époque. Il y a une tentation spontanée à penser que les choses ont toujours été telles qu'elles sont aujourd'hui.

Or il n'en est rien et une des dimensions de l'apprentissage de l'histoire, c'est de saisir les différences entre la vie des hommes d'autrefois et la nôtre. Par exemple, ce qu'on appelle une «famille» aujourd'hui est très différent de ce qu'on appelait ainsi au Moyen Age et même encore au 17ème siècle, à la fois par la composition, l'étendue, la fonction socio-économique de cette cellule sociale et les formes de relation entre les individus en son sein. La manière de délimiter la période de la vie qu'on appelle l'enfance et le type d'attention que l'on porte aux enfants a profondément changé entre le 17ème siècle et aujourd'hui. Ce qui faisait qu'une autorité apparaissait comme légitime aux yeux de nos ancêtres est très différent de ce que nous pensons aujourd'hui. Il y a de même des différences considérables entre des sociétés anciennes dans lesquelles la richesse se définit essentiellement par la possession de terres et notre société où la richesse est liée aux capitaux. La conception de ce qui est «juste» a également profondément changé au cours des siècles, etc.

Dans la découverte de ces ruptures, l'élève éprouve que ni les moyens matériels dont nous disposons, ni les modes de vie qui sont les nôtres, ni nos institutions, ni nos techniques, ni nos valeurs, ni nos croyances, ni les modalités qui régissent les relations entre nous n'ont toujours existé. Par là, on peut espérer détruire une illusion très forte que subissent les élèves et plus généralement chacun d'entre nous: l'illusion selon laquelle nos valeurs, nos sentiments, nos façons d'être et de faire, nos institutions, nos attitudes seraient éternels et donc «naturels». Nous avons tous tendance à penser, si nous ne nous exerçons pas à la vigilance critique, que ce que nous avons connu depuis notre enfance est «normal», «évident», que cela va de soi et que penser et agir différemment serait monstrueux. Or l'étude de l'histoire enseigne le contraire: rien n'est évident ni dans les moyens techniques dont nous disposons, ni dans nos idées, ni dans notre organisation collective: les humains n'ont pas toujours eu les moyens de communiquer d'un bout à l'autre de la planète; ils n'ont pas toujours estimé que tous les hommes devaient avoir les mêmes droits, etc. Par là, l'histoire peut apprendre aux adolescents à se méfier de ce qui leur paraît spontanément évident.

Or cette rupture de l'illusion éternitaire est un outil qui fait partie de l'équipement intellectuel du citoyen et cela pour trois raisons:

1) D'abord, elle élargit la connaissance qu'il a de l'humanité. Sa connaissance des sociétés humaines n'est pas réduite à l'expérience directe qu'il a de celle dans laquelle il a vécu.

2) En focalisant l'attention sur les changements qui ont eu lieu dans le passé, l'histoire fait ressentir au futur citoyen le caractère fugace et fragile de nos institutions et de nos modes de vie: elle lui apprend que la démocratie, les libertés publiques, les mécanismes de protection sociale, la reconnaissance des droits de l'homme, l'instruction, l'égalité des droits, etc., n'ont pas toujours existé. Ces éléments et bien d'autres n'ont rien de naturel, ils sont le produit d'efforts collectifs et de combats. N'ayant pas toujours existé, ils peuvent aussi bien disparaître un jour.
3) Dès lors que l'on connaît les variations historiques de la pensée et de l'organisation collective, on peut avoir vis-à-vis d'elles un regard critique. De même que la société a changé dans le passé, nous pouvons espérer la modifier encore dans l'avenir: rien n'est figé pour l'éternité; il y a une plasticité de la culture humaine qui ouvre le champ des possibles au citoyen.

Au total, la rupture de l'illusion éternitaire qu'apporte la connaissance de l'histoire est une puissante incitation à la responsabilité et à l'action citoyenne.

La mise en récit de la vie publique

Sous les deux rubriques précédentes, nous avons insisté sur ce que l'enseignement de l'histoire apporte du point de vue de la conceptualisation des faits de société et de la conscience des différences entre sociétés humaines. De ce point de vue les apports de l'histoire sont du même type que ceux d'autres sciences sociales: l'anthropologie, la sociologie, ainsi que l'économie, la linguistique et les sciences politiques fournissent, tout autant que l'histoire, des concepts pour penser les sociétés et rendent également attentif aux écarts entre les différentes cultures et sociétés. Mais l'histoire a un apport qui lui est tout à fait spécifique, qui la distingue des autres sciences sociales: c'est le fait qu'elle procède par un récit.

Bien entendu, on peut discuter du fait que la meilleure présentation des résultats de la recherche en histoire, soit un récit. Mais il semble qu'une présentation narrative soit, de fait, choisie par les historiens. L'historien Paul VEYNE (1971), pour sa part, n'hésite pas à parler «d'intrigue» pour définir ce qui permet de construire les faits historiques: «Les faits n'existent pas isolément, en ce sens que le tissu de l'histoire est ce que nous appellerons une intrigue, un mélange très humain et très peu "scientifique" de causes matérielles, de fins et de hasards; une tranche de vie, en un mot, que l'historien découpe à son gré» (VEYNE, 1971, p. 36).

Ce que nous voudrions avancer, dans les lignes qui suivent, c'est que la construction d'un récit historique, animée par une «intrigue», constitue un instrument pour exercer une citoyenneté active, du moins à certaines conditions que nous allons tenter de préciser.

Comme nous l'avons fait remarquer dans l'introduction, c'est par un récit, récit des origines, mythique ou véridique, qu'une collectivité humaine se constitue en communauté, en un groupe dont les membres sont censés avoir des intérêts et des projets communs. Ce récit construit en chacun la conviction qu'il fait partie du groupe, qu'il est solidaire des autres, qu'il partage leur destin, même s'il lui en coûte, même si cette appartenance se fait au détriment de ses intérêts propres.

Les Etats modernes ont tenté d'utiliser à leur profit ce pouvoir de rassemblement que peut avoir l'histoire: le récit d'une longue histoire commune peut servir à convain-

cre chaque citoyen de son appartenance à une nation et à exiger de lui des sacrifices plus ou moins importants. C'est ainsi que l'enseignement de l'histoire peut devenir un instrument politique. Cela se fait généralement au prix d'un récit, sinon fallacieux, du moins orienté et qui, notamment, peut être tronqué.

Mais il est possible de concevoir un récit historique qui échappe à cette utilisation manipulatrice et qui néanmoins prépare chacun à se considérer comme citoyen, c'est-à-dire partie prenante d'une collectivité, préoccupé de son avenir, attentif à l'intérêt général. Pour cela, il faut que le récit mette en scène cette collectivité comme un personnage dont les actions passées sont rapportées, de telle manière qu'on puisse envisager de sa part des actions futures. L'action collective se noue autour d'un récit, récit du passé et anticipation d'un récit futur. On peut difficilement envisager qu'un individu prenne du recul par rapport à son intérêt égoïste et se préoccupe de la collectivité à laquelle il appartient s'il n'y a pas une telle narration.

Mais si l'on veut que cette représentation d'un passé et d'un avenir communs ne soit pas manipulatrice, l'enseignement de l'histoire doit évoquer la possibilité d'une pluralité de récits.

On peut, bien entendu, construire un récit qui met en scène une nation, voire un Etat. Mais on peut également relativiser un tel récit, en montrant que le personnage qui y est présenté comme principal n'est pas bien choisi et que ce choix minore le rôle pourtant essentiel d'autres personnages collectifs: par exemple les femmes, les colonisés, les paysans pauvres, les esclaves ou toute autre minorité. Le choix de tel ou tel groupe comme personnage principal du récit va engager des manières très différentes d'envisager l'avenir. Par cette évocation d'une pluralité de récits dont chacun met en scène une collectivité différente, la narration historique peut se concilier avec une perspective critique.

En outre, si les acteurs que met en scène le récit historique sont classiquement des individus ou des collectivités, ils peuvent être aussi des institutions, des forces sociales, voire des structures économiques. On peut par exemple constater, à un moment déterminé de l'évolution d'une société, une opposition entre *capital financier* et *capital industriel*.

Il convient donc sans doute d'étendre la notion d'acteur, comme le font les spécialistes de la narration: dans un récit les personnages peuvent être des humains, mais tout aussi bien des animaux, des forces naturelles ou des choses qui vont tour à tour se présenter comme des adjuvants ou au contraire comme des obstacles par rapport aux buts d'autres personnages. Greimas (1966) propose d'appeler ces entités diverses humaines ou non humaines qui interagissent dans un récit, des "actants". La narration historique fait intervenir des actants, dont certains ne correspondent pas à des unités du sens commun: c'est le cas, par exemple, d'une inflation ou d'une révolution démographique. De tels actants ne peuvent être définis que par un important travail de construction conceptuelle. Là encore, les cours d'histoire sont susceptibles d'entraîner le futur citoyen à cette conceptualisation des faits de société.

Ainsi, dans la vie politique d'un État, mais aussi dans les grands débats publics, dans le fonctionnement interne des partis et des syndicats, dans les associations, dans les mutuelles, dans le monde culturel et sportif, l'exercice citoyen de la démocratie passe par l'anticipation des actions envisagées comme éléments d'un futur récit. Ce que l'enseignement de l'histoire apporte, dans cette perspective, ce sont les clés de construction du récit historique ou plutôt des récits historiques.

SAVOIR HISTORIQUE ET PRATIQUE CITOYENNE

Des conceptions préalables en histoire

Si nous nous sommes assurés que l'histoire est porteuse d'instruments capables de préparer à l'exercice responsable de la citoyenneté, il reste à voir selon quelles modalités didactiques l'enseignant peut faire acquérir ces outils par les élèves.

L'évolution des didactiques des sciences, durant ces trente dernières années, a apporté un certain nombre de connaissances précieuses sur les mécanismes d'apprentissage et plus particulièrement d'accès à des savoirs organisés. Ces connaissances sont également éclairantes, comme nous allons le voir, pour comprendre les difficultés que les élèves peuvent éprouver dans l'accès au savoir historique.

C'est le philosophe BACHELARD (1972) qui a fait remarquer que les connaissances de physique pouvaient présenter des difficultés d'accès pour les élèves, non pas tellement parce qu'elles sont compliquées ou difficiles en elles-mêmes, mais plutôt parce que les élèves, au moment où ils entrent en cours de sciences, ont déjà des idées sur les phénomènes qu'on va leur faire étudier. Or ces idées sont le plus souvent erronées, confuses ou incomplètes. Elles ont des origines diverses: elles proviennent de l'appréhension vécue du monde que donne le contact quotidien, mais aussi de traditions véhiculées par la société, et elles ne sont pas dénuées de composantes affectives. Ces idées, ainsi que l'a montré expérimentalement Laurence VIENNOT (1979), sont extrêmement tenaces; cela signifie qu'il ne suffit nullement de présenter aux élèves les théories scientifiques pour qu'ils abandonnent leurs conceptions d'origine, car, à vrai dire, celles-ci sont plus que des constructions intellectuelles conscientes; elles sont plutôt des schèmes mentaux dont l'individu s'est servi depuis sa prime enfance dans son rapport pratique avec le monde. Elles font donc partie intrinsèque de lui-même et il lui est difficile d'en réprimer l'usage. La conséquence est que, même quand le sujet a compris les théories apportées par l'enseignement scientifique, il reste habité par ces schèmes de pensée qu'il possédait préalablement. Si l'on veut donc que les élèves apprennent véritablement les savoirs scientifiques au point de les mettre en œuvre comme instruments intellectuels, il faut mettre en place des dispositifs didactiques spécifiques afin, dans un premier temps, que l'élève renonce à ses préconceptions.

On pourrait, certes, penser que ces considérations s'appliquent à l'apprentissage de la physique, de la chimie, de la biologie, etc., mais qu'ils ont une valeur plus incertaine pour l'apprentissage de l'histoire. On peut concevoir que les élèves aient des représentations préalables du monde matériel puisqu'ils le fréquentent depuis leur naissance. Peuvent-ils vraiment avoir des représentations du passé des sociétés humaines avant que le professeur d'histoire ne leur en apporte?

En réalité l'expérience enseignante fait apparaître que les élèves ont des représentations et des conceptions très résistantes qui font obstacle à la connaissance historique.

Sans prétendre être exhaustif, on peut évoquer six facteurs susceptibles d'engendrer, chez les élèves, des idées préalables sur l'histoire:

1) Dans beaucoup de familles, on élève les enfants dans le sentiment d'appartenance à une communauté qui peut être définie de diverses manières: elle peut être religieuse (on est juif, catholique ou musulman, etc.); elle peut être ethnique ou nationale (on est arabe; on est d'origine russe); elle peut être politique (de génération en

génération, on est socialiste) ou encore sociale (on se glorifie d'appartenir à la bourgeoisie ou bien on se revendique d'une appartenance ouvrière). Souvent un récit historique particulier, éventuellement orienté et biaisé, appuie cette appartenance. Celle-ci peut être exacerbée chez des élèves de l'enseignement secondaire qui sont pris dans cette recherche identitaire qui caractérise l'adolescence.

2) Les États et les pouvoirs politiques, de leur côté, diffusent, de différentes manières un récit historique destiné à assurer un sentiment d'appartenance à une communauté nationale, ainsi que nous l'avons relevé ci-dessus. A travers les fêtes et les commémorations, une représentation du passé a été communiquée aux jeunes très précocement.
3) La littérature, les œuvres audio-visuelles, les bandes dessinées, les émissions de radio ou de télévision communiquent aux élèves, bien avant qu'ils ne reçoivent un enseignement de l'histoire à l'école, des représentations historiques de certains événements ou de certaines périodes. Ces représentations, comme celles qui sont diffusées dans les familles ou par les pouvoirs politiques, peuvent évidemment être partiales ou incomplètes. Mais en outre elles présentent très souvent une autre forme d'altération. Le récit littéraire ou filmique exige une dramatisation des événements et la mise en scène de personnages humains fortement individualisés au travers desquels les événements sont perçus et décrits. Par là, il présente le cours de l'histoire comme effet des volontés, des désirs, des actions ou des réactions de ces personnages. On a ainsi, presque inévitablement, une présentation psychologisante de l'histoire dans laquelle le rôle des structures économiques, géographiques, démographiques, sociales, juridiques, culturelles, etc. est minoré. C'est ce type de représentation qui peut, par exemple, conduire certains élèves à s'imaginer qu'une révolution est une émeute, voire une sorte de grosse colère collective.
4) L'individu (et l'élève est un individu) a tendance spontanément à saisir le temps historique selon la même échelle que le temps de sa vie personnelle. Par suite, il croira volontiers que les manières de penser qui sont celles des hommes de son temps, les structures économiques, les groupes sociaux, les organisations politiques, les systèmes de valeurs, etc., ont toujours été telles qu'il les voit et les connaît à son époque. Le sentiment premier de celui qui n'a pas reçu un enseignement spécifique est de croire que les choses ont toujours été telles qu'il les voit: c'est l'illusion éternitaire dont nous avons parlé ci-dessus. Le présent est spontanément naturalisé, ce qui provoque ainsi une propension à l'anachronisme. Beaucoup d'élèves, par exemple, assimilent les ordres d'ancien régime (noblesse, clergé, etc.) à des classes sociales. Des types de rapports sociaux aussi différents que l'esclavage, le servage, le salariat, peuvent être confondus et assimilés à une forme indistincte de domination.
5) Enfin, comme dans beaucoup d'autres domaines, les mots, surtout lorsqu'ils sont empruntés à la langue courante, sont porteurs de connotations qui peuvent entraîner des contre-sens. Beaucoup d'élèves pensent, par exemple, qu'une "langue dominante" est la langue de la majorité et non pas qu'elle est la langue du groupe social dominant.

Ainsi, il existe dans l'esprit des élèves des préconceptions concernant l'histoire, au même titre que dans les autres matières.

Des situations-problèmes en histoire?

La question est donc désormais de savoir quelle conduite didactique il convient d'adopter afin de réduire, dans l'esprit des élèves, ces différentes convictions et manières de penser qui font obstacle à l'accès au savoir historique.

Les didacticiens en mathématiques, pour leur part, ont élaboré un dispositif particulier en vue d'amener les élèves à renoncer à leurs préconceptions dans cette discipline scolaire. Ce dispositif a été nommé «situation-problème» (cf. ARSAC, GERMAIN et MANTE, 1988). Il s'agit d'un problème de mathématique conçu spécialement par l'enseignant de telle manière que les élèves ne parviennent pas à le résoudre tant qu'ils restent fidèles à leurs préconceptions. Ainsi une des premières vertus de ce dispositif est d'amener les élèves à éprouver par eux-mêmes et sans que l'enseignant ait à le leur dire explicitement, que leur manière de penser actuelle est inefficace. Un autre avantage de la situation-problème est qu'en cherchant par eux-mêmes, les élèves peuvent, idéalement, arriver à concevoir les nouvelles notions mathématiques qu'on veut leur faire approcher à l'occasion de ce problème.

Toutefois la question se pose de savoir s'il est possible, dans d'autres disciplines scolaires que les mathématiques, de créer de véritables situations-problèmes possédant les caractéristiques que nous venons d'indiquer. Les mathématiques constituent, en effet, un champ clos dans lequel n'entrent pas de données empiriques: par suite, un problème étant énoncé, il est possible d'en construire la solution sans faire appel à des données factuelles extérieures. Dès qu'on passe à des sciences de la nature et à plus forte raison à des sciences de l'homme, il n'en est plus ainsi et on a l'impression que si un élève n'arrive pas à résoudre le problème, ce n'est pas tant à cause de ses préconceptions que par ignorance de certains faits.

Mais même s'il n'est pas possible de construire, en histoire, des situations-problèmes au sens strict que les didacticiens des mathématiques ont donné à cette notion, il est possible cependant d'y concevoir des situations-problèmes dans un sens moins restrictif qui reste, cependant, de puissants moteurs d'apprentissage.

Car si on revient au principe de la situation-problème, on voit que son principal intérêt n'est pas exactement de faire retrouver le savoir de l'humanité par des élèves, mais plutôt d'arriver à ce qu'ils se rendent compte par eux-mêmes de l'insuffisance de leurs conceptions actuelles et de la nécessité de s'en forger de nouvelles. Pour le dire autrement, l'intérêt de la situation-problème n'est pas tant qu'ils trouvent la réponse au problème, mais d'abord qu'ils se posent le problème. Car le savoir, même s'il est apporté par l'enseignant ou par une source documentaire quelconque, sera plus sûrement reçu et compris par les élèves s'ils le perçoivent comme une réponse à un problème auquel ils se sont réellement affrontés.

Ce qui est essentiel dans la situation-problème, c'est qu'elle constitue une structure d'étonnement ou de questionnement. Il s'agit comme le dit excellemment Philippe MEIRIEU (1987) de "créer l'énigme". Dans l'enseignement de l'histoire, le rôle du professeur est donc d'installer une situation qui suscite chez les élèves un questionnement assez fort pour qu'ils soient entraînés dans cette dynamique intellectuelle de devoir réexaminer leurs préconceptions.

Sans préjuger d'autres possibilités, nous pouvons proposer trois pistes pour provoquer chez les élèves ce questionnement.

1) La première consiste à présenter aux élèves un «problème historique». Il s'agit d'attirer leur attention sur des faits historiques qui suscitent l'interrogation parce qu'ils sont, à première vue, différents de ce qu'on aurait pu attendre. Ils constituent un paradoxe et la tâche dévolue aux élèves est alors de lever ce paradoxe en cherchant les informations qui vont expliquer l'anomalie apparente. Nous pouvons évoquer ici, à titre d'exemple, un problème que notre collègue Michel Staszewski a l'habitude de poser à ses élèves de fin du secondaire (cf. REY et STASZEWSKI, 2004): "Comment expliquer qu'en Belgique, il ait fallu attendre 1964 pour que se constituent des partis politiques ayant pour objectif principal la défense des intérêts des francophones , alors que des partis furent créés pour défendre les intérêts des néerlandophones dès la fin du 19ème siècle?". Il y a là un paradoxe, du moins aux yeux des élèves qui vivent dans le contexte belge actuel où deux populations, l'une de langue néerlandaise, l'autre de langue française, coexistent. Dans ce contexte, le décalage entre les revendications des néerlandophones et celles des francophones est énigmatique. En cherchant dans la documentation historique que l'enseignant leur fournit, ils vont découvrir l'explication qui tient à ce qu'en Belgique le français a été longtemps la langue des classes dirigeantes. Ainsi, en tentant de résoudre le problème posé, les élèves vont devoir remettre en cause les éventuelles conceptions qu'ils pouvaient avoir sur le fait que la Belgique ait été constituée, dès sa fondation en 1830, d'une communauté de langue néerlandaise et d'une autre de langue française, communautés qui auraient été semblables par la stratification sociale qu'on pouvait y trouver. Cela va les amener par la même occasion à s'interroger sur les phénomènes sociaux et politiques qui sous-tendent des différences linguistiques au sein d'un pays.

2) Un autre type de «situation-problème» qui est possible en histoire, consiste à mettre les élèves dans une situation qui les conduisent à adopter, sur les faits historiques, un autre point de vue que celui qu'ils ont spontanément.

Nous avons relevé, ci-dessus, qu'une des préconceptions les plus fréquentes et les plus tenaces chez les élèves était de projeter sur les humains du passé les façons de faire et les valeurs qui sont les nôtres aujourd'hui. Il s'agit alors de mettre en place une tâche dans laquelle les élèves sont invités explicitement à reconstruire l'univers mental de telle ou telle catégorie d'hommes du passé: l'élève doit alors se décentrer par rapport à ce qu'il pense lui-même dans la société d'aujourd'hui; il doit imaginer les buts, les aspirations que pouvait se donner tel type de personnage du passé, les croyances et les valeurs auxquelles ce personnage adhérait, la configuration de possibilités et d'impossibilités qui lui était offerte compte tenu des réalités sociales, économiques, techniques et institutionnelles de l'époque.

Dans cette perspective, Michel Staszewski (REY et STASZEWSKI, 2004) propose à ses élèves de pratiquer l'activité qu'il appelle le «document historique imaginaire». Il s'agit de proposer aux élèves de réaliser un document (une lettre, un libelle, un contrat, une affiche, un discours, un dessin satirique, un sermon) qui aurait pu être élaboré par tel type de personnage du passé.

Par exemple, les élèves auront à écrire une lettre qui pourrait avoir été adressée, au milieu du 18ème siècle, au roi par un maître de corporation pour se plaindre de décisions prises par l'évêque local. Les élèves ont alors, évidemment, à réunir la documentation historique (avec l'aide de l'enseignant) sur les conditions de l'époque, sur les problèmes que pouvaient rencontrer les artisans appartenant à une corporation, sur les conflits d'intérêts qui pouvaient exister entre eux et le pouvoir ecclésiastique, sur ce qu'ils pou-

vaient espérer d'une intervention du pouvoir royal, sur la manière de s'adresser au souverain, etc. Le premier intérêt de ce genre de travail est d'amener les élèves à prendre une connaissance approfondie d'une situation historique particulière. Mais à cela s'ajoute un intérêt qui fait de cette tâche une «situation-problème» en ce qu'elle oblige chaque élève à sortir du point de vue qui est le sien (adolescent vivant dans une société démocratique et industrielle du début du 21ème siècle) pour endosser celui d'un personnage vivant dans un tout autre univers. Ainsi l'élève est conduit à relativiser son point de vue, à ne plus le saisir comme «normal» ou comme le seul possible, et finalement à penser (au moins pendant quelques minutes) en envisageant les buts et les valeurs d'autres humains que lui.

3) Une autre possibilité de situation-problème en histoire consiste à poser aux élèves une question qui les oblige à affiner les notions dont ils se servent pour comprendre la société. Il est important, notamment, qu'ils prennent conscience de l'écart entre les notions de la vie courante qu'on peut utiliser pour identifier les phénomènes collectifs et les concepts scientifiques avec lesquels on peut comprendre ces mêmes phénomènes.

Comme nous l'avons vu, ci-dessus, l'enseignement de l'histoire a pour intérêt de faire connaître aux élèves des concepts, issus de la recherche en histoire mais aussi des sciences sociales, et qui permettent de désigner les formes de relations sociales, les cultures, les mentalités, les institutions, les types de pouvoir, les structures économiques. Ces notions, même lorsqu'elles reprennent une terminologie de la vie courante, s'en distinguent en ce qu'elles sont plus élaborées, plus systématiques, moins liées à une perception unilatérale ou émotionnelle. Par exemple, là où le sens commun utilise la notion de «pouvoir», pour désigner les contraintes diverses qui pèsent sur le citoyen, le cours d'histoire va introduire un système de distinctions: par exemple entre pouvoir et autorité, entre pouvoir politique et pouvoir économique, entre pouvoir exécutif, pouvoir législatif, pouvoir judiciaire, etc. Là où le sens commun voit la présence d'un roi à la tête d'un pays, le cours d'histoire va introduire la distinction entre une monarchie absolue et une monarchie constitutionnelle, etc. Là où les discours de la vie courante parleront de «libéralisme», l'enseignement de l'histoire fait apparaître la distinction entre libéralisme économique et libéralisme politique, etc.

Pour que l'élève renonce progressivement à penser la société avec les catégories souvent confuses du sens commun, il peut alors être intéressant de lui poser des questions qui sont des «situations-problèmes» en ce qu'elles l'obligent à introduire des distinctions fines et ainsi à se servir des concepts plus scientifiques dont se servent les historiens et les spécialistes des sciences sociales. C'est ce qu'on peut faire, par exemple, en posant aux élèves des questions du type: "Le libéralisme économique est-il compatible avec la dictature politique?" ou encore: "Un partisan du libéralisme économique peut-il être d'opinion social-démocrate?".

A travers ces différentes pistes, on voit comment il est possible de faire travailler les élèves de manière à les conduire à renoncer à des préconceptions qu'ils peuvent avoir et dans un sens utile à la construction d'une compétence citoyenne.

La question de la motivation à l'étude de l'histoire

Il ne suffit pas de savoir que l'enseignement de l'histoire comporte des potentialités de formation à la citoyenneté, ni d'avoir élaboré des instruments didactiques pour déve-

lopper ces potentialités. Il faut encore, si l'on veut que cet enseignement soit efficace, que les élèves s'engagent véritablement dans l'étude de l'histoire; autrement dit il faut qu'ils soient motivés.

Or il n'est pas du tout sûr que les élèves du secondaire aient spontanément aujourd'hui une motivation et un intérêt pour l'histoire.

A vrai dire, c'est un problème qui touche l'ensemble des savoirs scolaires. Les causes du désintérêt relatif des adolescents pour ce qu'on leur fait étudier à l'école sont multiples: certaines tiennent à l'adolescence, d'autres à des raisons sociologiques propres à la société d'aujourd'hui. En outre, il n'est pas surprenant que les élèves n'aient pas d'intérêt spontané et immédiat pour les matières scolaires: s'ils avaient en eux-mêmes le vif désir d'étudier la littérature, la chimie, les mathématiques, la géographie, etc., ils pourraient facilement accéder à ces savoirs par leur propres moyens et l'institution école n'aurait pas lieu d'être. Si l'école existe, c'est précisément parce qu'il y a lieu de conduire les adolescents à des savoirs auxquels ils ne se seraient pas intéressés par eux-mêmes.

Mais, si l'on se fie à l'expérience des professeurs d'histoire, il y a dans cette discipline scolaire une difficulté spécifique à intéresser les élèves, plus marquée encore que pour les autres matières. Cela tient peut-être à une réticence des jeunes à prendre en compte le passé et à se préoccuper de ce qui est révolu. C'est sans doute à propos de l'histoire que s'exprime le plus fréquemment l'interrogation des élèves sur l'utilité du savoir. «A quoi l'histoire peut-elle nous servir, puisqu'elle est par définition l'étude de ce qui ne sera plus?».

Or justement, ainsi que nous avons tenté de le montrer dans ce qui précède, l'histoire semble avoir une utilité très précise: elle peut fournir au futur citoyen les instruments qui lui permettront de participer, de manière éclairée, au débat public. En cela, l'enseignement de l'histoire a certainement une utilité plus facilement identifiable que beaucoup d'autres cours dispensés durant les études secondaires. Les enseignements de mathématiques et de sciences ne semblent avoir d'utilité directe que dans certaines carrières professionnelles très circonscrites. La préparation à la citoyenneté concerne, en revanche, tous les élèves.

Pourtant, cette finalité très visible des cours d'histoire ne paraît pas suffisante pour inciter les adolescents à s'engager d'une manière dynamique dans son étude. Cela tient peut-être au fait que les adolescents ne peuvent pas percevoir d'une manière nette cette finalité.

Il n'est pas du tout certain, en effet, que les adolescents ressentent spontanément, dans leur majorité, le besoin de prendre part à la vie civique. Le besoin d'intervenir dans la vie politique nationale, dans la vie publique locale, dans des activités syndicales ou associatives est un besoin d'adulte. Encore n'est-il pas ressenti par tous les adultes. Mais quand il l'est, il semble exiger comme condition nécessaire, une participation à la vie productive ou, du moins, une insertion dans la trame socio-économique de la société. La scolarisation et son allongement considérable diffèrent le moment d'entrée des jeunes dans les activités productives et peut-être même le moment d'affrontement direct à la réalité. De ce fait le statut d'adolescent est, dans notre société, trop en rupture avec le statut d'adulte pour que les besoins de l'un soient éprouvés par l'autre. Les adolescents ne voient tout simplement pas les exigences de la vie sociale. La plupart d'entre eux ne se pensent pas comme futurs citoyens.

Dans un certain nombre de pays européens, il y a eu, dans les années 60 et 70, une politisation d'une partie importante de la jeunesse qui l'amenait à considérer l'action

publique comme une manière de devenir adulte. Il semble bien qu'aujourd'hui, ce ne soit plus le cas que d'une minorité. Le besoin de s'informer sur le fonctionnement de la société afin de pouvoir agir sur elle n'est pas ressenti spontanément par une majorité d'adolescents. C'est à l'école et plus précisément à l'enseignement de l'histoire qu'il revient de le faire émerger.

Ainsi l'enseignement de l'histoire, à l'échelle de la société, peut être considéré comme répondant aux besoins politiques du citoyen; mais dans le processus éducatif auquel est soumis l'adolescent, cet enseignement, loin de répondre à un besoin qui préexisterait, est là pour introduire à une vision de monde qui fait naître le champ politique à la fois comme champ de possibles et de besoins.

La recherche d'identité

Il nous paraissait donc important de noter que le statut qu'ont les adolescents dans notre société ne les incite pas à anticiper le rôle de citoyen qui sera le leur ultérieurement. En tout cas, cette anticipation n'engendre pas, chez la majorité d'entre eux, un besoin qui les pousserait à s'intéresser à l'histoire. Si l'on veut trouver des motifs qui poussent les élèves du secondaire à étudier l'histoire, c'est plutôt du côté de la construction de leur identité personnelle qu'on les trouvera.

L'adolescence est un âge de la vie dans lequel l'individu abandonne les liens très forts qui le liaient à ses parents, pour constituer de nouvelles relations qui sont plutôt orientées vers ses pairs. Dans cette réorganisation des rapports à autrui, il est contraint de se construire une nouvelle identité, c'est-à-dire d'adopter un certain nombre de caractéristiques par lesquelles il marquera son appartenance au groupe des gens de son âge et à la fois sa singularité au sein de ce groupe. Ce renoncement aux anciennes relations et la recherche d'une nouvelle manière d'exister entraînent inévitablement des hésitations, des difficultés et des crises.

Un des éléments importants qui peuvent entrer dans cette construction d'une nouvelle identité personnelle, peut être l'affirmation de ses origines. L'adolescent pourra avoir tendance à faire ressortir qu'il est issu d'une communauté et à reprendre à son compte les caractères réels ou imaginés qu'il attribue à celle-ci. Il peut s'agir d'une communauté nationale, voire régionale, d'une communauté ethnique, religieuse, linguistique, d'une filiation familiale jugée prestigieuse ou dramatique, de l'appartenance à une tradition politique, voire syndicale. A cette recherche identitaire des origines, sera liée, comme nous l'avons déjà évoqué, la construction d'un récit historique qui mettra en scène la communauté choisie par l'individu.

Ce facteur en quelque sorte psychologique n'intervient pas nécessairement chez tous les individus. Mais lorsqu'il intervient, il est incontestablement un puissant moteur d'intérêt pour l'étude de l'histoire. Il ne s'agit pas de l'intention rationnelle d'acquérir un savoir en vue d'être mieux informé sur la société et de préparer son futur statut de citoyen; il s'agit d'une motivation plus irrationnelle, le désir d'être quelque chose, de se définir; c'est cette compulsion qui peut pousser bon nombre d'adolescents à chercher, dans l'histoire, des évènements mémorables dont ils se poseront comme les héritiers.

Comme nous l'avons abondamment relevé, ces «récits des origines» que peuvent construire les élèves dans leur quête d'un enracinement identitaire, risquent d'être souvent des récits peu scientifiques, partiels ou partiaux. Ils font partie de ces «préconceptions» qui, comme nous l'avons noté, sont des obstacles à l'accès à un véritable savoir

historique. On pourrait donc estimer, à première vue, que l'enseignant d'histoire doit tenter de mettre à l'écart ces récits et les motifs peu rationnels qui peuvent susciter cet intérêt.

Pourtant, il nous paraît essentiel de les prendre en compte dans le cadre d'un enseignement d'histoire et de ne pas négliger l'intérêt et l'énergie que les élèves mettent à leur construction. Il serait dommage, en effet, que les enseignants d'histoire renoncent à cette force motivationnelle qui peut rendre un bon nombre d'adolescents attentifs aux cours d'histoire. Et surtout, si l'enseignant néglige ces récits, il crée les conditions pour que ceux-ci perdurent dans l'esprit des élèves et constituent par la suite les structures de pensée à travers lesquelles l'individu devenu adulte exercera sa citoyenneté. Aussi nous paraît-il important que l'enseignant ne contourne pas ces constructions narratives, ces représentations de certains évènements, ces jugements et convictions qui les accompagnent.

Dans les pays dont nous connaissons bien les systèmes éducatifs (Belgique, France, Québec), beaucoup de professeurs d'histoire disent qu'ils hésitent à traiter en profondeur, dans leur classe, certains évènements historiques, parce que ceux-ci donnent lieu à des prises de position très passionnelles et conflictuelles parmi leurs élèves: ils hésitent par exemple à traiter de la fondation de l'Etat d'Israel et de l'histoire du Moyen Orient si, dans leur classe, se côtoient des élèves d'origine juive et d'autres d'origine arabe; de même certains professeurs, en France, peuvent hésiter à développer l'histoire de la guerre d'Algérie quand ils s'adressent à un public majoritairement constitué d'élèves issus de l'immigration algérienne.

On peut comprendre ces positions adoptées par des professeurs qui veulent éviter que leur classe ne devienne un champ de bataille. Mais en même temps, on peut défendre la positions inverse: il peut être très intéressant, du point de vue de la formation à la citoyenneté, d'aborder de front les épisodes historiques qui peuvent donner lieu à des positionnements passionnels et à des constructions identitaires chez les élèves; d'abord parce qu'on bénéficiera de leur intérêt et à l'occasion de l'étude de tel évènement qui a un retentissement personnel pour eux, ils pourront prendre conscience des enjeux de l'ensemble de l'étude de l'histoire; ensuite parce que par une approche plus scientifique des évènements, telle que l'enseignant peut la mettre en place, ils seront conduits à réexaminer leurs convictions et à construire un récit historique plus complet, plus exact et plus adéquat à la préparation à une citoyenneté responsable.

Mais pour que ce choix didactique soit efficace, il convient qu'il soit accompagné d'un certain nombre de précautions qui répondront précisément aux insuffisances de ces récits spontanés auxquels les adolescents sont parfois attachés.

1) Tout d'abord, dans sa quête identitaire, l'individu risque de s'arrêter à un récit unique, celui qui met en scène la communauté à laquelle il s'identifie et même, plus précisément, le récit qui la glorifie. Le rôle de l'enseignant, notamment dans la perspective d'une formation à la citoyenneté, est de proposer une saisie décentrée de cette histoire; il s'agit en effet que l'individu en arrive à percevoir l'intérêt général comme distinct de son intérêt particulier.

Or, comme nous l'avons dit plus haut, le travail historique permet de proposer, sur une même période, plusieurs récits qui vont mettre en scène des personnages différents et qui par là-même se focaliseront sur des faits différents: on peut faire l'histoire des rois, on peut faire celle des peuples, on peut faire l'histoire d'une catégorie sociale, par exemple les paysans, on peut faire l'histoire d'une collectivité plus ou moins étendue.

Le travail (et donc la compétence) de l'enseignant consiste là à montrer aux élèves la pluralité des points de vue que l'on peut adopter sur une même période, en fonction des unités temporelles, spatiales ou sociales que l'on adopte et en fonction du groupe humain que l'on pose comme personnage central du récit. Mais en même temps, il est essentiel de porter à l'attention des élèves que cette pluralité de récits et que cette relativité des faits relatés par rapport au point de vue adopté et au «personnage» (éventuellement collectif) que l'on choisit comme étant au centre du récit, ne portent pas nécessairement atteinte à la scientificité de la narration historique. On peut choisir entre plusieurs points de vue, et en fonction de chacun prendre en compte tel ou tel type de faits, mais à l'intérieur de chacun, l'objectivité est de rigueur; l'historien s'interdit d'altérer ou de tronquer les faits. Ainsi, il paraît important que les élèves puissent être initiés, même sous une forme modeste, à la vigilance épistémologique qui est celle du chercheur en histoire.

Il semble que la didactique de l'histoire, durant ces vingt dernières années, ait pris en compte cet aspect: beaucoup de professeurs proposent, ponctuellement, à leurs élèves, des tâches qui reproduisent certaines étapes du travail du chercheur en histoire. Il s'est développé notamment une tradition didactique qui consiste à demander aux élèves d'examiner un document historique (écrit ou iconographique) pour voir, grâce à une analyse critique, ce qu'on peut en inférer du point de vue du récit. C'est là une perspective tout à fait intéressante, car elle peut montrer concrètement aux élèves en quoi la narration historique n'est pas arbitraire et elle donne un exemple précis des multiples précautions qu'un chercheur prend pour établir la vérité historique.

Cependant, nous voudrions avancer l'idée qu'il est possible d'aller plus loin et de montrer comment la démarche de l'historien consiste à élaborer d'abord un point de vue ou, pour reprendre le vocabulaire de Paul Veyne, une «intrigue» et comment à partir de ce point de vue on rassemble les faits et les documents qui vont permettre de construire le récit. C'est dans ce travail, que les élèves pourraient prendre conscience de la pluralité des points de vue et des récits possibles. On voit tout l'intérêt d'une telle démarche dans la perspective d'une formation à la citoyenneté: en prenant conscience de la multiplicité des récits possibles, également valides, l'élève ne peut plus rester accroché à celui qui justifiait son ancrage identitaire.

Dans un tel travail, l'activité qui consiste à demander aux élèves de construire un «document imaginaire» et que nous avons présentée ci-dessus prend toute sa place; elle peut être complétée par une autre qui est le «jeu de rôle», dans lequel on demande aux élèves de prendre part à un échange fictif entre des personnes du passé, chaque élève acceptant pour l'occasion de s'identifier à un type de personnage dont il endosse les comportements, les valeurs et les aspirations. En leur demandant de "jouer" passagèrement ces rôles, on peut les amener à faire le lien entre le récit du passé et la situation de devoir juger, choisir et agir, situation qui est celle du citoyen. De telles activités présentent l'intérêt de provoquer un déplacement de l'élève par rapport à son identité ordinaire et donc une décentration, tout en évitant, grâce au caractère ludique de la situation, que celle-ci ne soit vécue dans l'angoisse.

2) Une autre précaution est à respecter si le professeur d'histoire prend en compte l'aspect de construction de récit qui est inhérent à cet enseignement. Lorsqu'un élève s'intéresse à l'histoire parce qu'il y cherche une occasion d'affirmer ou de confirmer son «récit des origines», il attend un récit historique qui mette en scène un personnage ou une communauté, c'est-à-dire des personnes humaines. En outre, lorsqu'ils mettent en

scène des collectivités dans leur récit spontané, ce sont des groupes découpés et définis selon les catégories du sens commun, renvoyant à des appartenances nationales ou ethnique: les juifs, les allemands, etc.

Or nous avons fait remarquer qu'il est possible de prendre en compte des acteurs ou des «actants» qui ne soient pas toujours des personnages, mais des catégories plus abstraites qui peuvent être des institutions, des organisations économiques, des catégories sociales, etc. (par exemple l'Etat, la magistrature, le marché, la petite paysannerie, etc.). Nous avons également noté qu'une trop grande personnification du récit historique, autrement dit une présentation narrative qui met en scène des individus singuliers comme acteurs de l'histoire, pouvait être un obstacle à la compréhension en profondeur des phénomènes sociaux qui constituent l'histoire. Il y a donc un effort de conceptualisation indispensable à mener avec les élèves, pour éviter qu'ils ne construisent des récits en prenant comme acteurs de l'histoire des regroupements opérés sur la base de critères superficiels ou idéologiques.

Dans une perspective didactique, il convient donc d'habituer les élèves à faire usage, pour identifier les «acteurs» de l'histoire, de concepts scientifiquement élaborés. Là encore, on peut imaginer des activités qui incitent les élèves, non pas seulement à utiliser ces concepts pour accomplir les tâches spécifiquement scolaires, mais à se les approprier réellement. Une manière de faire consiste à demander aux élèves, lorsqu'on leur présente les concepts dont nous avons parlé plus haut et qui permettent de penser la réalité sociale, d'essayer d'en faire usage pour identifier les situations qu'ils connaissent bien ou qu'ils vivent: y a-t-il, par exemple dans leur établissement scolaire, un pouvoir exécutif, un pouvoir législatif et un pouvoir judiciaire? Existe-t-il, dans un club sportif qu'ils fréquentent, l'équivalent de ce qu'on appelle une constitution dans un Etat?

Au total, si l'on tente de repérer ce qui peut motiver les élèves de la fin du secondaire à étudier l'histoire, on ne peut compter sur le besoin d'un équipement intellectuel nécessaire à l'exercice de la citoyenneté. En revanche le désir d'identité est vraisemblablement motivant. Mais il porte le germe de dérives qui, faute de précautions particulières, peuvent jouer comme obstacles à la compréhension de l'histoire.

Instruments didactiques et compétences professionnelles de l'enseignant d'histoire

Les remarques qui précèdent permettent de proposer quelques-unes des compétences qu'on peut attendre d'un enseignant d'histoire, du moins si on accepte l'idée que cet enseignement peut servir à préparer les adolescents à exercer leur citoyenneté. Pour les formuler, nous voudrions rappeler ce que sont, à notre sens, les éléments constituants d'une compétence.

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, ci-dessus, à propos de la compétence du citoyen, une compétence n'est rien d'autre que la possibilité d'accomplir une catégorie d'actions. Mais ce qu'il est important de souligner, c'est que, si l'on utilise le terme «compétence», les actions dont il est question ne se limitent pas à des actes stéréotypés que l'individu peut automatiser. Dans une authentique compétence, on estime en général qu'il y a une faculté d'adaptation et de choix qui permet de répondre adéquatement à des situations relativement nouvelles. Autrement dit, pour qu'un individu ait une compétence dans un domaine donné, il faut que deux conditions soient remplies:

– D'une part, l'individu doit avoir automatisé une gamme de procédures élémentaires qui sont indispensables dans le domaine considéré.
– D'autre part, il doit être capable, face à une situation inédite (mais appartenant au domaine concerné), de choisir la procédure qui convient à cette situation ou, le plus souvent, les procédures successives ou simultanées qui conviennent. C'est cette deuxième condition, qu'on peut appeler la «capacité de mobilisation à bon escient», qui est la marque spécifique de ce qu'on peut appeler une compétence, même si la condition précédente, c'est-à-dire la possession d'un répertoire de procédures, est évidemment indispensable.

Dans le cas du professeur d'histoire, on peut concevoir ce que seraient les procédures de base qu'il doit avoir automatisées ou, au moins, expérimentées au cours de sa formation. Ce sont les différentes modalités didactiques selon laquelle il fait son cours et, notamment, les différentes situations de travail dans lesquelles il peut placer les élèves. Parmi elles, il y a les différentes catégories de «situations-problèmes» que nous avons évoquées ci-dessus. Il y a les activités du type «confection d'un document imaginaire» ou du type «jeux de rôle». Il y a les activités où l'on demande aux élèves, oralement ou par écrit, d'utiliser des concepts préalablement étudiés en classe, pour appréhender des situations collectives dont ils sont témoins. Et il existe certainement un grand nombre d'autres activités qui vont dans le même sens.

Mais ces gestes élémentaires du métier sont comme des outils dont on dispose, mais qui n'indiquent pas, par le seul fait qu'on les détient, dans quelles circonstances il convient de les utiliser. Ils sont encore comme la connaissance des mots pour celui qui parle: cette connaissance ne lui indique nullement lesquels il doit choisir et dans quel ordre il doit les placer pour produire du sens. Pour atteindre une véritable compétence de professeur d'histoire, il faut que l'enseignant soit capable d'identifier l'opportunité d'utiliser telle ou telle activité ou tel ou tel instrument didactique. Cette opportunité est complexe et elle s'évalue par référence à une situation d'enseignement à chaque fois nouvelle dans laquelle interférent au moins trois éléments:
– D'abord, elle dépend de la nature et de la diversité des préconceptions qu'ont les élèves à propos du passé et plus précisément de la période qu'on est en train d'étudier.
– Ensuite, la situation d'enseignement doit respecter les exigences épistémologiques du savoir historique.
– Enfin, la situation dépend de la finalité que l'on donne à l'enseignement de l'histoire; et si celle-ci est de préparer le jeune à l'exercice de la citoyenneté, alors la conception qu'on se fait de cette dernière intervient également.

La combinaison de ces éléments donne, pour chaque classe, une situation singulière et la compétence de l'enseignant d'histoire va consister à utiliser les gestes de base de son métier d'une manière aussi adéquate que possible à cette situation. Pour cela, il importe au plus haut point qu'il sache interpréter cette situation. La lecture d'une situation toujours nouvelle est un moment décisif d'une mise en œuvre d'une compétence.

L'individu compétent est celui qui, pour interpréter une situation nouvelle, utilise non pas les catégories du sens commun, mais un corps de concepts scientifiquement élaborés. Cela signifie que, pour accéder à la compétence, il ne suffit pas d'avoir automatisé un ensemble de procédures, il faut aussi posséder un ou plusieurs systèmes conceptuels qui constitueront des grilles de lecture des situations lesquelles on doit

exercer la compétence. Ainsi le professeur d'histoire compétent sera celui qui maîtrisera trois systèmes conceptuels:

– Les concepts de la didactique, tels que celui de «préconception», qui permettent de penser le processus d'apprentissage des élèves et les éventuelles difficultés qui s'y rencontrent.
– Les concepts de l'épistémologie de l'histoire, qui permettent de cerner les caractéristiques que doit avoir un récit du passé pour être scientifique.
– Enfin, si l'on veut que l'enseignement de l'histoire soit une préparation à la citoyenneté, les concepts politiques qui permettent de penser la démocratie.

CONCLUSION

Il y a donc une fonction sociale primordiale de l'enseignement de l'histoire: il sert à former le citoyen à la vie politique démocratique et plus largement à la vie publique. Il ne le fait pas, comme on pourrait le penser, en livrant aux élèves d'hypothétiques lois de fonctionnement des sociétés, sur le modèle des lois de la nature que livrent les sciences telles que la physique ou la chimie. Ce qui advient dans l'histoire des hommes n'y est pas pensé en termes de déterminismes, mais plutôt comme les efforts de différents acteurs pour réaliser leurs fins et comme le récit des circonstances favorables et des obstacles qu'ils rencontrent. De ce fait, l'histoire adopte nécessairement une forme narrative et non pas, comme dans les sciences de la nature, celle de l'exposé de lois et de relations de causalité. Or c'est aussi en terme d'acteur que l'individu qui veut exercer sa citoyenneté peut penser son intervention et sa capacité à infléchir l'évolution de la société dans laquelle il vit.

Ce qui importe dans ce récit, c'est la continuité historique qui nous permet de "comprendre" les intentions et les mobiles des hommes du passé, parce que nous les partageons. Mais il est tout aussi important, du point de vue de la formation à la citoyenneté, d'insister sur le phénomène inverse, c'est-à-dire les ruptures qui se produisent dans les institutions, dans les structures sociales et économiques, dans les mentalités et les cultures, etc. Car ce sont ces ruptures qui font apparaître à la fois la fragilité et la plasticité des constructions humaines. Elles témoignent par là, aux yeux du futur citoyen, de la possibilité de s'arracher à l'ordre actuel des choses et de créer de la nouveauté conforme aux valeurs qu'il veut promouvoir.

Cette présentation de l'histoire sous la forme d'un récit, mais d'un récit dans lequel on fait ressortir les ruptures et les écarts d'une période à l'autre et plus généralement du passé au présent, nous paraît la plus pertinente, du point de vue didactique.

En effet, elle est d'abord la plus adéquate pour capter l'attention des adolescents, à un âge où ils sont préoccupés de leur identité et donc de leur origine. Elle permet de rattacher le savoir historique à ce qui fait sens pour eux. Or faire que les savoirs scolaires recouvrent du sens pour les élèves constitue un enjeu fort de l'école d'aujourd'hui.

Mais cela ne signifie pas que cette présentation du savoir historique reviendra à un alignement complaisant et démagogique sur les convictions spontanées des adolescents. En insistant sur le fait que nos ancêtres pouvaient, tout en étant nos semblables, ne pas avoir les mêmes valeurs ni les mêmes pratiques que nous, elle est la plus apte à montrer qu'il y a, pour l'humanité, une infinie variété des manières d'être ensemble et

d'être au monde; par là, elle est la plus propre à déplacer les enracinements et les crispations identitaires qui peuvent être celles de certains élèves.

Du même coup, elle prépare à l'exercice actif et responsable de la citoyenneté, en apportant aux élèves des concepts pour penser les phénomènes de la société, mais aussi en ouvrant le champ des possibles.

Une telle conception de la transmission du savoir historique débouche sur de hautes exigences pour l'enseignant. Sa compétence implique évidemment qu'il maîtrise le savoir historique et qu'il ait acquis une expérience des principaux dispositifs didactiques possibles; mais cela ne suffit pas. Il faut qu'il ait eu aussi l'occasion de réfléchir aux implications sociales et existentielles du rapport de l'humanité avec son passé.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARSAC, G., GERMAIN, G. et MANTE, M. (1988): *Problème ouvert et situation-problème*, Villeurbanne, IREM de Lyon.

BACHELARD, G. (1972): *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.

GREIMAS, A. J. (1966): *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.

MEIRIEU, P. (1987): *Apprendre... oui, mais comment?*, Paris, ESF.

REY, B. , CARETTE, V., DEFRANCE, A. et KAHN, S. (2003): *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

REY, B. et STASZEWSKI, M. (2004): *Enseigner l'histoire aux adolescents: démarches socio-constructivistes*, Bruxelles, De Boeck.

VEYNE, P. (1971): *Comment on écrit l'histoire*, Paris, éd. du Seuil, coll. "Points-Histoire".

VIENNOT, L. (1979): *Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire*, Paris, Hermann.

SISTEMA AMARA BERRI. COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE UN PROYECTO GLOBAL

Emilio MARTIN
amaraberri@hezkuntza.net

Director del C.P. Amara Berri

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de un proyecto global obliga a hacer una reflexión continua sobre los elementos que lo integran, incorporando aspectos y reinterpretando los ya existentes. Este carácter vital requiere unas competencias que, desde la creatividad, lo consoliden y lo hagan crecer, manteniendo elementos esenciales, pero adaptándolo al tiempo que en cada momento nos toca vivir. Por lo tanto no podemos entenderlo solamente desde la perspectiva de un sector o una etapa educativa determinada, sino desde la interrelación y la coherencia entre todos ellas.

ANTECEDENTES

A partir de 1972 se puso en marcha lo que se conoció como la experiencia de Durango. Partiendo de esa concepción, en el año 1979 se inicia en Donostia el proyecto: "La globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto" impulsado por Loli Anaut y el equipo de profesores y profesoras del colegio público Amara Berri. A lo largo de todos estos años se ha ido pasando por unas etapas de puesta en práctica, profundización y generalización que lo han convertido en sistema (BERTALANFFY, 1976). Decimos sistema porque todos los elementos: humanos, físicos, intencionalidad educativa, organización, actividades vitales, metodología, recursos,... etc. están en constante interrelación y sólo desde esa constante interacción sistemática adquiere sentido cada uno de ellos. No es un método, sino un sistema de trabajo; un sistema interdisciplinar, conceptual, organizativo, de planificación, de reflexión, de análisis y toma de decisiones. Cuando se pregunta por las fuentes del proyecto recordaré unas palabras de Loli ANAUT (2004) en su libro "Sobre el sistema Amara Berri":

> *Al hablar de contexto estable, yo puedo recordar a Bruner, por lo del currículo en espiral, aunque no se refiera al tipo de contexto que utilizamos. Si pienso en Ausubel, por lo de aprendizaje signifi-*

cativo o en Vigostsky, en cuanto a la zona de desarrollo próximo o potencial, yo sé que ambos conceptos están presentes en esta metodología, aunque no nos expresemos con esas palabras. Cuando Piaget afirma que no se produce el conocimiento si no existe actividad mental constructiva individual y propia, vamos enseguida a nuestro principio de actividad. Y al pensar en el contexto como organización física puede recordarme algo a los "rincones" del Método Faure y de hecho hay quien lo confunde, sin embargo, mientras aquellos "rincones" los marcaba la diferenciación de áreas o materias, en este caso, por el contrario, lo marca la actividad vital donde las materias se interrelacionan. Y si nos paramos en los esquemas o técnicas cognitivas que usa el alumnado, podemos recordar a Gowin o a Novak. Y aspectos del lenguaje que me hacen pensar en Ignasi Vila. Perdonad, parece que no puedo parar. Y cuando le damos tanta importancia a la relación social para la evolución de los esquemas conceptuales pienso en los escritos de Cesar Coll y en éstos y en diferentes aspectos recordaría a otros autores de la última Reforma educativa: Alvaro Marchesi, Isabel Solé y a un Luis del Carmen que a mi entender, en aquel momento, jugó un papel importante en Euskadi en cuanto a formación del profesorado. Y así podríamos seguir, pero ya basta. La experiencia de nuestra realidad sistémica nos hace pensar que afortunadamente esto y mucho más nos ha influido y nos sigue influyendo, ahora bien vuelvo a repetir: como equipo, nunca hemos intentado beber en las mismas fuentes ni desarrollar una determinada teoría.

Decimos sistema abierto, como la propia vida, capaz de asumir elementos nuevos, creando nuevas interacciones sin perder su ordenación sistemática.

En el año 1990 se considera a Amara Berri como Centro de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, reconociéndole las dos funciones que llevaba desarrollando hasta el momento: la investigación y renovación pedagógica así como acciones relacionadas con la formación del profesorado de otros centros. Durante estos años se ha configurado la red de centros, que cuenta en la actualidad con 20 escuelas en Euskadi y algunos centros en otras Comunidades.

CONCEPCIÓN DEL ALUMNADO: EJE DEL PROYECTO

Todo este proyecto parte de la intencionalidad educativa que se basa en la concepción que tenemos del alumnado. Situamos a cada alumno y a cada alumna en el eje de nuestro proyecto y pretendemos que ante cualquier análisis o actuación no perdamos de vista a este alumnado sino que busquemos su desarrollo, situándolo por encima de otros intereses del profesorado, de las familias o de cualquier entidad. Concebimos a cada alumno y a cada alumna como un ser global. Es la persona quien nos interesa, su personalidad, sus relaciones sociales, sus aprendizajes,...; con unos intereses y motivaciones: juego e imitación del mundo del adulto, y pensamos que cada persona, diferente de las demás parte de un esquema conceptual y emocional determinado, y tiene su propio potencial.

Este concepto de individualización está estrechamente ligado al concepto de diferencia, de diversidad, englobando en él a todas y cada una de las personas que formamos parte de la comunidad escolar como seres únicos y diferentes. La diferencia y la diversidad configuran la escuela: diferencia física, psíquica, socio-cultural,... y es considerada como una cualidad y no como un factor discriminante. La diferencia enriquece y constituye el propio sistema.

De la socialización-interacción como ámbito de contraste surge la identidad del individuo y del grupo. No hablamos de integración, de acomodación, sino de interacción, de dar y de recibir.

Interacción posibilitada por una estructura organizativa, en la cual se da diversidad de contextos, de agrupamientos y de personas.

ACTIVIDADES VITALES EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Esta forma de ver el alumnado nos marca una manera de programar, de evaluar, de diseñar e implementar una estructura organizativa que permita el desarrollo global de la persona, que conecte o haga aflorar sus intereses. Decimos que la vida es global y por lo tanto creamos actividades vitales donde el alumnado pueda vivir y ser, y porque vive va a aprender.

Por lo tanto las programaciones no se centran en unidades didácticas. No programamos por materias, sino a través de actividades-juego, actividades vitales donde las materias se interrelacionan, aunque predomine una de ellas. Estas actividades son lo que llamamos *contextos sociales, estables y complementarios.*

Estos contextos tienen un componente *social* que favorece que afloren las emociones, que se produzca una interacción que haga evolucionar los esquemas conceptuales y actitudinales y que se desarrolle la identidad del individuo y del grupo. Estas situaciones de aprendizaje cooperativo hacen que la situación que se genera sea imprevisible, irrepetible y viva.

Una estructura organizativa en la que los contextos son *estables* y se rota por ellos periódica y sistemáticamente, permite al alumnado profundizar en el cuerpo de conocimiento que cada contexto posibilita. El aprendizaje está supeditado al esquema conceptual de cada momento.

El poder trabajar en una misma actividad en momentos de mayor distancia temporal hace que se aborden las temáticas desde esquemas conceptuales de mayor desarrollo, ya que han ido evolucionando progresivamente.

El ser estable no es sinónimo de cerrado, de monótono y de no creativo, sino todo lo contrario. Implica un constante desarrollo de la sensibilidad educativa para captar las situaciones personales y las relaciones sociales que se generan, así como el desarrollo de la creatividad para intervenir favoreciendo los procesos. No son contextos estáticos, sino sistémicos e interactivos.

Los contextos son *complementarios* porque en cada uno se posibilitan desarrollos conceptuales diferentes y se generan situaciones sociales, de trabajo individual o colectivo que permiten vivir situaciones desde la pertenencia a diferentes grupos.

Consideramos que esta organización en contextos de aprendizaje como una estrategia clave en la intervención con el alumnado. Cualquier estructura organizativa no genera lo mismo. Ésta, entre otros aspectos, genera pensamiento social autoestructurante.

Es clave por la propia sistematización que permite un tipo de actuación y aprendizaje. Sin embargo hay desarrollos que el contexto posibilita que sólo se dan si existe una intervención directa desde la intencionalidad marcada en el proyecto educativo. Sin esta intervención, el contexto puede perder su sentido y se puede convertir en una mera puesta en escena donde se repitan metodologías más directivas.

Esta forma de programar nos lleva a una forma de evaluación que emana y responde al Proyecto Educativo. Evaluar desde este Proyecto Educativo es seguir el proceso madurativo de cada alumno o alumna así como el de todos los elementos curriculares y humanos que inciden en él. Desde esta concepción, planteamos algunas características o criterios que la definen:

> Todo proceso de evaluación es *para avanzar* y no tanto para medir. Es un marco de formación y de crecimiento personal tanto para el alumnado como para el profesorado y parte de la reflexión sobre la práctica y la consciencia de cada persona sobre sus avances y dificultades.
>
> Este seguimiento se hace *atendiendo a la globalidad* del individuo. Nos interesan todos los campos del desarrollo de la persona (personalidad, relaciones sociales, aprendizajes disciplinares). Hay que tener en cuenta que cada persona tiene un esquema conceptual y un potencial determinados y cambiantes en el tiempo y en los diferentes contextos.
>
> El concepto de *proceso* es fundamental. No se trata de valorar resultados finales, sino el recorrido seguido por cada alumno y cada alumna.
>
> El pasar por cada contexto periódica y sistemáticamente posibilita tanto al profesorado como al alumnado ser cada vez más conscientes de su propio proceso, y ésto solo es posible si la evaluación es constante, continua y basada en la consciencia sobre la esencia de la actividad que se realiza, los previos al aprendizaje, la planificación, el desarrollo y el seguimiento o valoración.
>
> El profesorado debe ser consciente de su intervención y del proceso que sigue cada alumno o alumna, así como de posibilitar en el alumnado la consciencia sobre su propio proceso.

Utilizamos una metodología de móviles y de fines, en la que el *juego* está presente.

> El juego es una actividad natural que sirve para disfrutar, experimentar, interiorizar y exteriorizar vivencias. Conecta con los intereses y motivaciones personales y propias de la edad. Conecta con la vida.
>
> No se trata por lo tanto de motivar, sino que cada persona tiene sus propias motivaciones y la clave está en que el juego conecte con los intereses del alumnado y permita que éstos afloren.
>
> No se trabaja tanto para un después, para un futuro, sino para un aquí y ahora a través de las actividades vitales, donde el alumnado puede vivir y ser, y porque vive, aprende. Estos aprendizajes se irán generalizando, permitiendo desarrollar nuevas capacidades.
>
> En todo juego junto a un componente de esfuerzo, existe también bienestar, satisfacción en la superación de los retos. No obstante en la intencionalidad del juego no hay una base competitiva, sino de cooperación en la que el éxito no implica el fracaso del otro. Tiene como única norma el límite social, el derecho del otro, el derecho de los demás.

El aprendizaje a través del juego nos sitúa en una pedagogía de móviles y de fines porque al conectar éste con los intereses del alumnado, le mueve hacia el propio juego y a la vez cobra sentido en sí mismo, es decir, se convierte en fin. Desde ahí, y teniendo en cuenta que el alumnado imita el mundo del adulto, el profesorado diseña la actividad-juego, es decir, el contexto con una intencionalidad y como un auténtico medio de aprendizaje en el que cada persona es acogida desde el momento en que se encuentra y desde su forma de ser.

Estas situaciones de juego permiten vivir el aquí y el ahora. No educamos "para un mañana" ni "para una sociedad" cerrada. Reivindicamos que la escuela en sí misma es una sociedad abierta y que la vida de estas criaturas es vida plena.

El juego permite expresar el mundo interior y afectivo y por lo tanto se convierte en un medio de seguimiento para el profesorado que permite conocer mejor al alumnado.

Es inherente a todas las etapas de la vida. No se circunscribe solamente a la infancia. A edades más tempranas, el juego es más manipulativo, necesita más de la representación. Se puede caer en el error de que a otras edades no necesitan unos formatos tan lúdicos y caer en la trampa de quitarlos, y con ello eliminar la magia del juego.

Es un marco de creatividad, que se diseña con creatividad, que potencia la creatividad y que sólo desde la creatividad se mantiene vivo.

UNA METODOLOGÍA BASADA EN EL JUEGO Y LA VIDA PARTICIPATIVA

Hay contextos que tienen el "para qué", es decir, el móvil y el fin en sí mismos; otros en la salida exterior, la radio, la prensa, la televisión, Internet, la exposición y los espectáculos.

Estos medios de comunicación no suponen un mero taller de aprendizaje de técnicas de grabación, filmación o edición, aislado del resto de actividades. Su origen y enclave responden precisamente al resto de actividades. Es decir, responde, da salida e incluso supone una motivación para las actividades que se realizan en los diferentes departamentos. Si comparásemos a la escuela con la sociedad, si partimos de las necesidades de imitación de los adultos que presenta el alumnado, así como el motor que supone el "juego" tenemos los elementos que permiten unos medios de comunicación como los que se hacen en la escuela.

El alumnado se sitúa en diferentes departamentos creando múltiples trabajos que desean expresar y mostrar. Desde la matemática hasta la plástica pasando por actividades con soporte lingüístico que pueden ser presentadas ante los compañeros y compañeras de diferentes formas.

El comienzo de un trabajo puede estar en la biblioteca, en la mediateca, en la experiencia concreta vivida en una salida, en una creación propia y original (texto literario, creación plástica, proyecto técnico,...). El desarrollo de éste puede ser individual o en grupo. El final puede ser una revista, una charla en directo, una redacción, una noticia o el diseño de una exposición, y es aquí donde se entroncan estos medios. Al igual que en la sociedad, deben servir para comunicar, para poner en conexión toda esa creación de unos con el deseo de saber de otros.

El "para qué" genera pensamiento; pensamiento social y autoestructurante, porque obliga a elegir, a planificar, a crear, a utilizar diferentes recursos, a tomar decisiones, a asumir responsabilidades, y propicia la adquisición de herramientas y recursos para la vida.

EL QUEHACER DOCENTE: UN TRABAJO EN EQUIPO

El desarrollo de un trabajo en equipo requiere un planteamiento metodológico común, en el que estén reflejados aspectos del PEC, del PCC insertos en una estructura organizativa adecuada a las necesidades del centro.

Se deriva un diseño común de intervención que implica realizar un trabajo en equipo y desarrollar unas estrategias comunes. La interrelación implica que el sistema esté necesariamente más estructurado.

Requiere una estrecha coordinación, desde unos mismos referentes. El tener la misma línea de intervención evita la dispersión e inseguridad en el alumnado y en el profesorado.

Supone una madurez personal y profesional del profesorado. Actitud de despegarse de lo mío para ser lo nuestro. Liberarse de la posesión (mi grupo, mi clase). Este planteamiento de trabajo en equipo enriquece al alumnado y al profesorado.

La pluralidad de formas de ser, de intervenir, de ofrecer diferentes puntos de vista, distintas perspectivas de enfoque, distintas sensibilidades o apreciaciones, enriquece el desarrollo de la personalidad y de las relaciones sociales del alumnado y del profesorado.

Desde el punto de vista de la evaluación posibilita que se pueda hacer un seguimiento del alumnado más exhaustivo y más contrastado. El alumnado tiene posibilidad de conectar con más profesores/as y más posibilidades de manifestar diferentes facetas de su personalidad, como de sentirse acogido.

Este concepto de trabajo en equipo implica un concepto específico de tutoría.

La *acción tutorial* se hace en todo momento y desde todo el profesorado. No está tanto en función del tiempo, sino en la calidad de los encuentros.

Sin embargo tanto el profesorado, el alumnado y sus familias saben que hay un referente que coordina todas estas acciones, el tutor o la tutora.

- No debemos entender la tutoría como un aspecto burocrático o de ley, ni de técnica, sino una voluntad decidida individual y en equipo del centro educativo. Es una parte inherente a la función educativa.
- La enmarcamos en el Proyecto Educativo. Decimos que la meta es un desarrollo armónico y global de cada alumno o alumna en el que tienen en cuenta y se trabaja el desarrollo personal, las relaciones sociales y a los aprendizajes curriculares. Es decir, nuestra función no es sólo dar conocimientos y procedimientos sino también trabajar valores, normas y actitudes para la vida, un desarrollo global de la persona, preparar y orientar para la vida.
- Por ello, la acción tutorial no es una tarea puntual sino una acción continua y parte esencial del proceso educativo por parte de la institución escolar. Es uno de los aspectos más importantes de nuestro trabajo como educadores.
- En él participan todos los profesores, sean o no "tutores", que intervienen directa o indirectamente con el alumno, y tienen incidencia en el resto del personal y en la familia.

Todos somos tutores

- Todo profesor, esté designado como tutor o no, debe estar implicado directamente en la tarea tutorial.
- Si el objetivo es el desarrollo global e íntegro de la persona, todos los docentes estamos directamente involucrados con la tarea de impartir conocimientos y procedimientos, pero también con la de educar en valores, normas y actitudes. Todo ello se desarrolla en todo lugar y momento de la vida escolar. En toda y cada una de las aulas y también fuera de ellas. Por tanto compete a todo el profesorado y al centro en su conjunto el logro de dichos objetivos. Cuando hablamos de trabajar valores, normas y actitudes para la vida, habría que recordar los recogidos en el Proyecto Educativo y en cualquier caso debatir entre el profesorado para alcanzar acuerdos al respecto.
- Esta función plenamente incorporada a la tarea de enseñanza-aprendizaje debemos hacerla con criterios de responsabilidad compartida y coordinada entre el equipo docente.
- En nuestra estructura son muy importantes las reuniones de seguimiento del alumnado. Suele ser más fácil reunir sólo a los tutores de referencia, pero hay que garantizar el flujo de información de todos los demás que intervienen con cada alumno o alumna, porque al fin y al cabo todos somos tutores.

La acción tutorial es continua, aunque se plantea en un horario definido según las edades y se desarrolla a través de un programa preestablecido.

Las familias no tienen una referencia única, sino que reciben opiniones contrastadas y las líneas de intervención comunes del equipo de profesores.

La pluralidad de profesorado trabajando en equipo posibilita un tipo de estructura organizativa que permite y favorece:

– una mayor riqueza de diseño y de profundización en los programas
– una mayor especialización pero desde un marco común.
– un seguimiento del alumnado más amplio y más contrastado
– que el nuevo profesorado se integre y aporte.
– la existencia en el centro de marcos estables de funcionamiento y de formación.

LA FORMACIÓN CONTINUA COMO COMPETENCIA DOCENTE

En este concepto de escuela que debe preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante y que debe desarrollar capacidades para enfrentar y resolver problemas, también a los docentes se le plantean nuevos retos. Las materias son cambiantes, pero es que la vida en sí misma supone un continuo cambio. La escuela del siglo XXI no debe estar preparada solamente para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino sobre todo un proceso de pensamiento, debe enseñar a aprender, a pensar.

Desde esta concepción el concepto de formación que manejamos debe responder a esos nuevos retos.

– La formación está *fundamentada en la concepción que emana del proyecto educativo*. El proyecto educativo, es el que sirve de árbitro para centrar cualquier análisis, debate o toma de decisión.

– El objetivo de cualquier formación es el *crecimiento personal y grupal*. Es una postura, una actitud ante la vida; es tomar conciencia de que cualquier situación posibilita el crecimiento personal; es tomar conciencia de que lo vivido en el centro repercute en otros ámbitos de la vida y viceversa. El crecimiento grupal se genera de la interacción que surge entre las personas, siendo conscientes de que el grado de implicación o de aportación personal potencia o frena este proceso.
– Este proceso formativo *acoge a todos y a cada uno de los miembros de la Comunidad educativa.*
Profesorado, alumnado, familias son acogidos en su diversidad, en lo que cada persona es o manifiesta en una situación, ámbito o estructura determinada.
Las familias son una parte fundamental en la educación de sus hijos e hijas. Entendemos que su participación en la gestión de la comunidad escolar es totalmente necesaria para mejorar la calidad educativa, mejorar las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa e implicarse en la toma de decisiones. La escuela actual no es algo aislado sino que está en continua interacción con todos los elementos de la sociedad. Esto mismo la hace más compleja, y debemos estar todos implicados.
– La formación está *contextualizada en las estructuras organizativas* del centro.
Es alrededor de la tarea marcada para cada estructura, donde se conforma el equipo .Y es la tarea desde donde se reflexiona.
Las estructuras se complementan, cada una abarca distintos ámbitos de funcionamiento del centro: aulas-departamentos, paralelos, seminario completo, sector, ciclo, S.A.E., reuniones con las familias, económica...
Una misma persona interviene desde distintas estructuras, es decir, trabajando con distintos equipos y sobre temáticas diferentes.
– La *reflexión sobre la práctica* es el elemento que enmarca la formación.
Es instrumento de diagnóstico y de mejora; se produce aquí, ahora y la hacenos en equipo. Cada uno desde el esquema conceptual y emocional en el que se encuentra (ritmo individual) reinterpretando sistemáticamente, por tratarse de estructuras estables, lo existente, la historia del centro, lo ya hecho, para seguir creando el cuerpo cultural (concepción y estilo de hacer) del centro y mejorar la práctica. Todos creamos el sistema.
– *Es un concepto de formación que modifica cualitativamente la gestión.*
Todos gestionamos el centro. Una mayor o menor formación o interiorización de la concepción del proyecto educativo puede frenar o potenciar la gestión en el aula, en las reuniones con las familias,... Aporta una visión global del Centro que trasciende lo personal o grupal.
– *Es continua y sin fin.*
Los desarrollos no se dan por concluidos porque lo más importante no son los resultados sino los procesos. Los documentos, al igual que la formación, aunque sean fruto de una reflexión, nunca se dan por acabados. El profesorado nuevo, por ser nuevo, y el antiguo, por encontrarse en otro momento de su evolución, puede reinterpretar los contenidos de cualquier documento para hacerlo suyo y para mantenerlo como un elemento vivo.
– *Se genera desde dentro, no uniendo.*
Es una característica de sistema. No une elementos ajenos sin más, porque podría dejar de ser lo que es. Si partiendo de una necesidad personal, alguien se prepara

leyendo o aprendiendo una teoría y la quiere aplicar directamente al sistema existente, eso sería unir desde fuera. Si, por el contrario, esa teoría la interioriza, y desde ahí, con su determinada sensibilidad hacia el tema, aporta en cualquier estructura organizativa, lo que se genere a partir del contraste en equipo, formará parte del cuerpo cultural del centro.

La priorización de los temas de formación debe responder a los intereses del Centro. Son éstos los que determinan los planes de formación, sin que ésto vaya en detrimento de las opciones individuales que cada uno libremente, en función de sus posibilidades pueda desarrollar. Para priorizar habría que tener siempre claro el mapa del centro: los desarrollos, lo que falta, lo que es requisito previo para conseguir lo siguiente, el tiempo con el que se cuenta, etc.

El equipo se hace alrededor de la tarea y requiere un previo: querer. La propia estructura organizativa "obliga" a trabajar en común y lo que genera equipo es tener una responsabilidad común, compartir espacios y tiempos desde una perspectiva de colaboración.

Los grupos y tareas adquieren su sentido cuando corresponden a la estructura organizativa real del Centro y la llenan de contenido desde una visión compartida y en un proyecto global.

Un diseño de trabajo bien definido para cada estructura con un lenguaje claro y sencillo, donde todas las personas puedan conectar, decir algo y puedan profundizar en las funciones, descubrir el proyecto, mantenerlo vivo.

Es necesaria la coordinación de todas las estructuras y de sus diseños, siendo conscientes de que existen distintos ritmos, tanto individuales como colectivos, pero deben estar encaminados en unos objetivos comunes.

Una adscripción del profesorado en la que existan grupos plurales que posibiliten el crecimiento de los equipos.

Es importante explicitar en las estructuras del centro el cuerpo cultural de la escuela. Se consideran las reuniones como marcos de formación y crecimiento en común, con libertad a la hora de aportar y desde una acogida afectiva y profesional.

El liderazgo en la estructura organizativa es algo fundamental, pero se trata de un liderazgo dinamizador, que genere ilusión y reparto de responsabilidades. Se busca generar una estructura mucho más de "tela de araña" en la que todos los nodos son importantes para sujetar el proyecto. Para ello es necesario hacer un trabajo de formación en las funciones y no solamente en las tareas a realizar.

EL TRABAJO EN RED: UNA NUEVA COMPETENCIA DOCENTE

Desde el deseo de que mejore la calidad de la enseñanza, la apertura del centro a otros profesionales e instituciones de dentro y fuera de la Comunidad que quieren conocer o formarse en este sistema es práctica habitual.

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco reconoce oficialmente a Amara Berri labores relacionadas con la formación del profesorado, para lo cual le dota de un equipo de asesoramiento que asume funciones de coordinación y dinamización de una red en la que actualmente participan 20 centros.

Partimos de que es positivo para los centros y para el Sistema Amara Berri mantener y fortalecer el proyecto de trabajar conjuntamente todos los centros.

- Colectivamente se ha hecho un esfuerzo y una inversión muy fuerte y muy importante a lo largo de muchos años con un compromiso de consolidar esos proyectos.
- Existe un importante capital humano y con una gran capacidad de trabajo en equipo, que debemos mantener y seguir incrementando.
- Se han vertebrado los centros, lo que permite desde una perspectiva sistémica la incorporación de nuevos elementos sin que el centro se resienta de una manera notable.
- Los centros no solo son partícipes del Sistema Amara Berri y lo comparten, sino que se ha generado una disposición de los centros a trabajar en red. Todo ello nos conduce a posicionarnos y a que apostemos firmemente por impulsar el trabajo colectivo del conjunto de los centros.
- Se ha dado una fase previa de acogimiento e implantación por parte de los centros en la que ha primado una pertenencia voluntaria desde una decisión de la base (la escuela / el claustro) y se ha adquirido un compromiso de seguir investigando.
- Se ha generado un marco común en el que confluyen un planteamiento pedagógico y de concepción de escuela, unos principios de participación, implicación y corresponsabilidad y que han posibilitado un tipo de estructuras organizativas y un cuerpo cultural que apuesta por un proyecto global.
- Un estilo de formación en red potencia que cada centro educativo desarrolle la mejora continua, el cambio, la innovación desarrollando un trabajo en equipo, que "haga escuela".

Este proceso, desarrollado hasta el momento nos lleva a la configuración de la red del Sistema Amara Berri.

- Donde se establecen relaciones de intercambio de conocimiento, desde el principio de actividad.
- Donde se generan relaciones de mayor igualdad en las que todos aprendemos de todos, por medio del debate, la investigación, la creación, el contraste y la reflexión sobre la práctica. El progreso dado por cada uno individual y colectivamente favorece que el progreso de cualquier parte ayude al avance de las demás partes.
- En las que se desarrollan estructuras desde la globalidad, se acogen todos los campos y pueda participar el conjunto de la comunidad escolar.
- Que responda a la diversidad de los centros, adaptándose a las necesidades actuales y futuras de cada uno.

Desde una estructura de red nos planteamos unos objetivos básicos:

- Unir la labor de investigación de los centros que trabajamos en un marco común.
- Hacer frente colectivamente en red a los nuevos retos que plantea la sociedad.
- Desarrollar elementos que fortalezcan la comunicación, presenciales y telemáticos, y nos ayuden a mejorar la participación en los procesos.
- Rentabilizar procesos individuales en el trabajo en equipo
- Generar unos estilos culturales comunes basados en la colaboración, en la comunicación, en la solidaridad,...
- Potenciar la formación permanente del profesorado.
- Desarrollar otras estrategias de fortalecimiento de la red.

Un proyecto global exige un enfoque interdisciplinar. La vida, aunque se entienda como un todo, puede ser ofrecida de manera parcial. Por ello pensamos que un sistema como éste permite el desarrollo de competencias que ayuden a buscar, en equipo, la coherencia entre la concepción del proyecto educativo y la práctica y permitan responder a los nuevos retos y necesidades que nos surjan.

BIBLIOGRAFIA

ANAUT, Loli (2004): *Sobre el sistema Amara Berri*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

ANUT, Loli et al. (2002): *Valores escolares y educación para la ciudadanía*, Ed. Grao, Barcelona, págs.77-86

ANAUT, Loli (2000): "Amara Berri Telebista", *Cuadernos de Pedagogía*, 289, págs. 50-52.

ANAUT, Loli (1995): "La globalización como proceso vital", *Cuadernos de Pedagogía*, 235.

ANAUT, Loli (1995): "Organización del alumnado", *Aula*, 40-41Julio-Agosto, págs. 50-55

——(1989) "Experiencia de globalización", *Eskola*, nº22.. Junio.

ANUT, Loli y EQUIPO (1989): *En una escuela pública*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

BERTALANFFY, L. (1976): *Teoría general de los sistemas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

EQUIPO DE AMARA BERRI: (1999): *I Premio Karmele Alzueta,1996-97*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

EQUIPO DE DURANGO (1979): *La escuela que pudo ser*, Editorial Zero. Madrid

EL PAIS Educación (2003): "*Una forma distinta de aprender*". 13-Octubre-2003.

CARBONELL, Jaime (1995) "Innovación Educativa en "Amara Berri"", *Cuadernos de Pedagogía*, 235, págs- 28-35.

EGAÑA, Arrate (2004) "Loli Anaut, visión de futuro", *Cuadernos de Pedagogía*, 337, págs. 65-67.

LUNA, Francisco (2001) "La escuela Amara Berri, como proyecto vital", *Cuadernos de Pedagogía*, 303, págs. 44-50.

MARIN, M, "*El juego, como sistema de aprendizaje*", EL PAIS, 2006

ANEXOS

Educación Primaria				
Ciclo	**Departamentos - Aulas**			**Contextos Para qué o salida social de la actividad**
1er ciclo	Charlas	1ª lengua	MEDIATECA Y ZONA DE RECURSOS *Medio natural y social* *Organización del alumnado* *Servicio de atención específica*	Medios de Comunicación ▪ radio ▪ prensa ▪ televisión ▪ internet ▪ exposición ▪ espectáculos
	Marionetas	2ª lengua-Arte		
	El barrio	Matemática		
	Inglés	3ª lengua		
	La radio	1ª lengua		
	El teatro	2ª lengua-Arte		
	La prensa	Matemática		
	Educación artística	Arte-Música		
	Educación física	Ed.física		
2º ciclo	Chorro de palabras	1ª lengua	MEDIATECA Y ZONA DE RECURSOS *Medio natural y social* *Organización del alumnado* *Servicio de atención específica*	Medios de Comunicación ▪ radio ▪ prensa ▪ televisión ▪ internet ▪ exposición ▪ espectáculos
	Exposición y subasta	Matemática		
	Saski naski	2ª lengua		
	Inglés	3ª lengua		
	Palabras mil	1ª lengua		
	Comercial	Matemática		
	Investigación	2ª lengua Medio natural y social		
	Educación artística	Arte-Música		
	Educación física	Ed.física		
3er ciclo	Torbellino	2ª lengua	MEDIATECA Y ZONA DE RECURSOS *Medio natural y social* *Organización del alumnado* *Servicio de atención específica*	Medios de Comunicación ▪ radio ▪ prensa ▪ televisión ▪ internet ▪ exposición ▪ espectáculos
	Con manos, pies y cabeza	Matemática		
	A los cuatro vientos	Medio natural y social		
	Inglés	3ª lengua		
	Charlas	1ª lengua		
	Laboratorio	Medio natural y social		
	Educación artística	Arte-Música		
	Educación física	Ed.física		

Un ejemplo de un departamento del medio natural y social en el 2º ciclo de Ed. Primaria

DEPARTAMENTO: Ikerketa-Investigación						
Contextos	**Tiempo**	**Actividad**	**Recursos**	**Metodo de trabajo**	**Adaptaciones curriculares**	**Para qué**
La ciudad	1 mes 2,5h	Salida a la ciudad. Observación. Recogida de datos.	Planos Internet Material audiovisual Material bibliográfico ...	Búsqueda de información Entrevistas Visitas Organización de datos	Adaptaciones físicas Ayuda de intérprete de lenguaje de signos.	Charlas Prensa web
Los parques	1 mes	Salida a un parque o zona forestal. Experimentación con plantas	Planos Material bibliográfico Material de laboratorio Fotografía Material manipulativo ...	Observación Recogida Elaboración Puesta en común	Ayuda de intérprete de lenguaje de signos.	Exposición Prensa web
Los animales	1 mes	Observación de documentales, recogida de datos y puesta en común.	Documentales Internet Material audiovisual	Observación Búsqueda de información Elaboración de álbum	Material en castellano. Ayuda de intérprete de lenguaje de signos. Presentaciones en power point	Realización de una charla ante el público Elaboración de un álbum
Experimentos Zona meteorológica	1 mes	Experimentos. Jugando con la física Recogida de datos	Material de laboratorio. Caseta meteorológica	Recogida de datos Método científico Organización de actividades	Material gráfico adaptado	Televisión Exposición Radio web

Un ejemplo de un *método de trabajo** en el 3er. ciclo de Ed. Primaria
Departamento: a los cuatro vientos - Contexto: a través e la historia
Elaboración de un árbol genealógico

* *Metas inmediatas o de acción. Actividades a realizar que están en progresión. Por estar en progresión, se convierten en método de trabajo. Método que debe ser lo suficientemente amplio como para que cada uno vaya creando su propio recorrido. Para el profesorado, es un instrumento clave de intervención y de seguimiento.*

MÉTODO DE TRABAJO

ÁRBOL GENEALÓGICO

Análisis de la familia

1. Hago un pequeño esquema sobre mis familiares cercanos, utilizando todos los datos posibles: nombres y apellidos, procedencia, fecha de nacimiento, pueblo, trabajo, etc...

> Visitar a los familiares y hablar con ellos, recoger información de los de más edad: preguntarles sobre sucesos, anécdotas etc... Consultar a tíos, padrinos, etc...
>
> Si no tengo muy claras las relaciones de parentesco, hacer un esquema puede ser de gran ayuda.

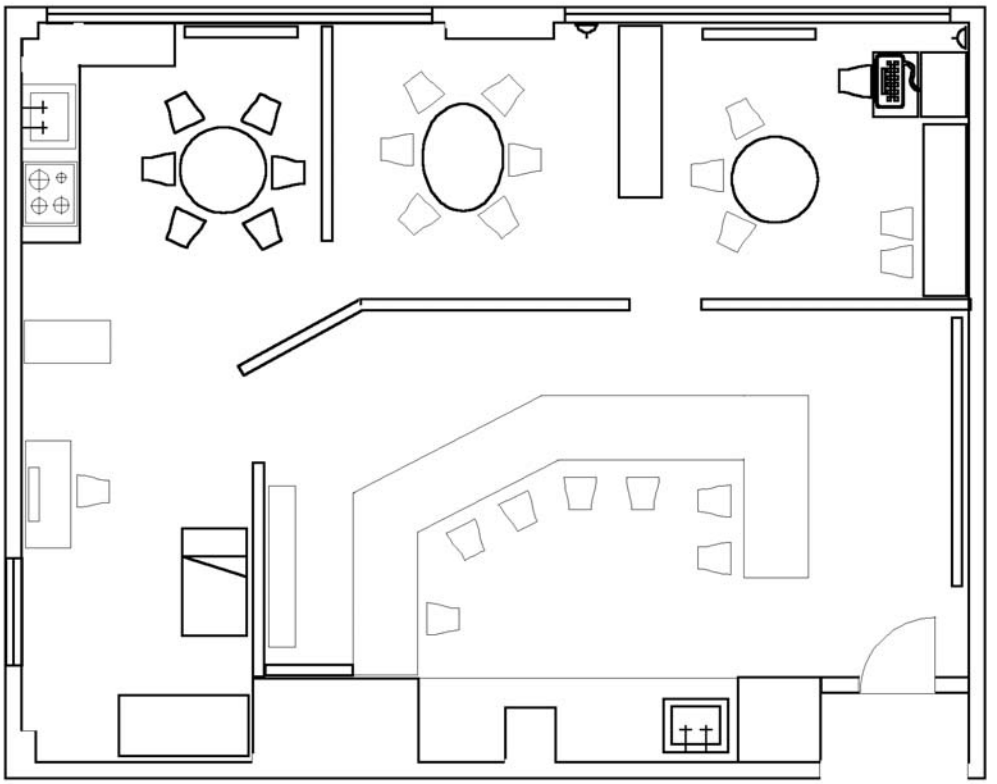
2. Después de recoger los datos, completo el árbol genealógico: hermanos, padres, abuelos y bisabuelos.

3. Corto las fotos y las coloco en el árbol genealógico. En la parte superior (arriba) los bisabuelos y bisabuelas y en la parte de abajo los niños y niñas. (Si no tengo fotos de una persona, hago su dibujo o pongo algún objeto que le represente).

4. Escribo los trabajos que tuvieron cada uno de los familiares en las distintas generaciones. *(Recojo también los movimientos migratorios que hubo en las distintas épocas).*

Si quieres conocer más datos, continúa tu investigación, con la ayuda de algún adulto, utilizando otros archivos.

Organización espacial del departamento "el barrio" en el primer ciclo de Ed. Primaria



Algunas competencias que podríamos desarrollar:

Competencias de gestión

Conocimiento

Diseño de contextos desde una perspectiva de globalización e interdependencia de conocimientos.
Secuenciación de esos contextos en los diferentes ciclos y etapas.
Conocimiento del entorno físico, social y cultural
Gestión de la información para poder elegir y contextualizarla para el alumnado
Conocimiento del cuerpo cultural y las bases teóricas, metodológicas en las que se va a trabajar
Interculturalidad. Conocimiento de otras culturas y los instrumentos de inclusión en la escuela.

Personas -Organización

Análisis y toma de decisiones
Trabajo en equipo
Atención al alumnado desde los principios metodológicos (individualización, socialización, actividad,...)
Trabajo en la diversidad
Técnicas de dinamización enfocadas a desarrollar entornos colaborativos.
Técnicas para realizar el seguimiento del alumnado (evaluación y labor tutorial)
Mediación y dinamización para favorecer la participación de todos los sectores de la comunidad escolar
Convivencia y resolución de conflictos. Dinámicas grupales.
Organización de la autoformación en los equipos del centro.
Estrategias de trabajo en red.
Interacción con los servicios del entorno

Competencias comunicativas

Saber explicitar la práctica
Comunicación de los programas, los procesos y los resultados (al alumnado, al equipo, a las familias, a otros profesionales, ...)
Reflexión sobre la práctica (teoría-práctica)

Competencias tecnológicas

Uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

"COMUNIDADES DE APRENDIZAJE" Y NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Peru IBÁÑEZ DE ALDEKOA[1]
Josebe ALONSO[2]
Xabier ITURBE[1]
iturbe@irakasle.net

Lekeitioko Eskola Publikoa[1]
Universidad del País Vasco-EHU[2]

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto educativo global que pretende dar una respuesta adecuada a los nuevos retos que en la actualidad plantea la sociedad del conocimiento o de la información. En palabras de Rosa Valls, *una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula.* (VALLS, 2000, p.8).

Es un proyecto pues, que se propone cambiar las metas educativas, ofreciendo un nuevo marco de actuación para todos los agentes educativos y, asimismo propiciando las guías éticas y morales para dicho proceso de transformación.

Es por lo tanto un nuevo proyecto educativo que pretende alcanzar tanto la equidad educativa como la máxima calidad en todos los aprendizajes realizados por el alumnado, al mismo tiempo que se plantea la participación de todos los agentes educativos (familiares, profesorado, alumnado y voluntariado) en la gestión y organización escolar, propiciando de esta manera la solidaridad y la convivencia entre todos los miembros de la comunidad.

CIENCIAS SOCIALES

El ámbito de las Ciencias Sociales en Educación Primaria lo podemos apreciar desde dos puntos de vista complementarios. Como un área curricular específica y troncal (Conocimiento del medio natural y social) o, igualmente como una línea transversal

periférica (Educación para la igualdad entre los sexos; Educación para la salud; Educación para los derechos humanos y para la paz; Educación en medios de comunicación social; etc.). Son dos puntos de vista porque se refieren a conjuntos de contenidos diferenciados, pero igualmente son complementarios porque juntos completan una misma realidad social.

Las Ciencias Sociales cumplen un papel clave para proporcionar al alumnado instrumentos esenciales para que pueda comprender mejor el mundo, la realidad social y, de esta manera comprometerse más eficazmente con ella.

En el momento actual, son características que emergen en nuestra sociedad:

– La globalización del mundo (dualización).
– La valoración de lo particular junto con la valoración de lo universal (glocalidad).
– La configuración de sociedades cada vez más mestizas o plurales (multiculturalidad).
– La pluralidad de nuestros códigos morales, las diferentes formas de analizar la realidad, la ausencia de certezas absolutas en las ciencias sociales y humanas. (reflexividad y riesgo).
– El hecho de la existencia de sobreabundancia de información. (nuevas tecnologías de la información).

a) Área curricular troncal

Como área curricular, y sin entrar en especificaciones que superan nuestro entendimiento, esta claro que son varias las disciplinas que aportan su saber a la hora de componer esta gran área. De ellas, y como su propio nombre lo indica, destacan dos grandes grupos interrelacionados, los que atienden al medio natural y, por lo tanto pertenecen más a las denominadas ciencias naturales o experimentales y, las correspondientes al medio social o ciencias llamadas también humanas, entre las que caben destacar aquellas disciplinas que se refieren mayormente a los temas histórico-culturales y geográficos.

Por ello, a diferencia de las grandes áreas instrumentales, esta área del conocimiento social es la que verdaderamente define y orienta el carácter axiológico de la educación primaria, ya que es ella la que se ocupa de las grandes y graves situaciones humanitarias y vitales con las que en la actualidad se enfrenta la persona como individuo o, como parte de un colectivo más amplio. Es pues, el área que cuestiona las grandes injusticias sociales y la que nos ofrece las guías valorativas para justificar el cambio y la transformación de los entornos y situaciones que dan pie a dichas desigualdades.

De hecho, hemos de señalar que más de la mitad de los objetivos generales que se pretenden para la educación primera o primaria, tienen que ver con las relaciones y el entendimiento entre las personas y con temas que afectan directamente al acervo cultural y a los valores de la vida cotidiana. Temas y contenidos, todos ellos, que forman parte directa del currículum más actual de las ciencias sociales.

No obstante, no hemos de ser muy ingenuos, ya que en realidad y como sucede con las demás áreas curriculares, son las grandes industrias editoriales las que se encargan de seleccionar y espaciar los contenidos y los tiempos dedicados a su aprendizaje mediante los libros de texto.

En el caso de nuestro pueblo, Euskal Herria, este hecho ha sido bastante conflictivo y cuestionado, ya que las editoriales estatales apenas han tenido en cuenta la idiosin-

crasia cultural e, incluso podríamos citar sin ánimo de polemizar, las aspiraciones políticas y sociales de nuestra comunidad.

Por ello, no es de extrañar que en los últimos años se hable tanto del "currículum vasco" y que, debido a ello el Departamento de Educación del Gobierno Vasco tenga ya en su mesa distintas propuestas para el futuro diseño de éste. Y, todavía mucho menos de extrañar es que la mayoría de las polémicas suscitadas por los contenidos educativos del futuro diseño del currículum se relacionen directamente con los temas candentes que atañen social, cultural y geográficamente a nuestra sociedad: violencia, territorialidad, historia, lengua, etc.

b) Áreas o líneas transversales

En la década de los noventa, cuando se promulga y aprueba la L.O.G.S.E., aparecen en la arquitectura curricular nuevas áreas de estudio denominadas "líneas transversales". Estas líneas o corrientes pretenden atravesar e impregnar las demás áreas curriculares con sus objetivos y propuestas de trabajo, no como un añadido más, sino como un tinte, una coloración que pretende dar vida a contenidos demasiado teóricos o académicos. Se trata, como apuntan sus diseñadores, de crear una nueva "red conceptual" coherente y coordinada entre las diversas áreas (interdisciplinaridad) que dote de un carácter más integral a la educación. Por ello, los temas que se proponen tienen relación directa con la nueva sensibilidad social que, destacada primeramente por los diversos movimientos sociales, intenta abarcar el ámbito escolar mediante la creación de nuevas actitudes y nuevos valores ante aspectos tan candentes como la igualdad entre los sexos, la salud, los derechos humanos, la interculturalidad, la paz y la convivencia, etc.

En palabras del propio Diseño Curricular Base (1992), *"se trata de trabajar por una educación que reconozca la complejidad del mundo y de la realidad social en que vivimos y en donde se integra la institución escolar"*.

No obstante, desde la promulgación de la L.O.G.S.E. en los inicios de los noventa, podemos constatar tres periodos en relación con el desarrollo y la puesta en práctica de estas áreas transversales en las escuelas.

Primer periodo: formulación teórica

No hemos de olvidar que la promulgación y puesta en marcha de la L.O.G.S.E. supuso un cambio más o menos notable en el sistema educativo en su globalidad. No solamente en la formulación de un proyecto pedagógico-curricular con áreas rediseñadas en nuevos objetivos, tipología de contenidos y actitudes, sino también en la exigencia de variadas competencias educativas para el cuerpo docente, así como en mejoras tanto de la gestión como de la organización escolar.

De hecho, esta reformulación del sistema educativo fue la que originó e impulsó la existencia de las áreas transversales como complemento y aporte de otras áreas disciplinares más decididamente clásicas. Nosotros mismos hemos sido testigos de los primeros intentos de traslación y trasposición al currículum académico de aspectos como los de la "Educación para la Paz", "Educación para la Convivencia", "Educación entre los sexos" etc.

Este primer intento, a nuestro entender, no pasó de ser puramente anecdótico ya que ni el profesorado estaba lo suficientemente formado para ello, ni las instancias educa-

tivo administrativas fueron capaces de crear y facilitar los mecanismos necesarios para su traslado e implantación en el currículum fuerte o básico.

Segundo periodo: presión social.

La entrada en el nuevo siglo ha venido precedida por el mayor y mejor conocimiento por parte del profesorado y de las mismas instancias administrativas de lo que supone la transversalidad en el currículum escolar básico del alumnado. Este mayor conocimiento se debe, entre otras causas, a que desde los años noventa se ha ido generando diverso material práctico relacionado con estos temas, tanto desde la misma administración educativa (grupos de trabajo del IDC, de los Berritzegunez) como desde las editoriales y diversas ONGs. A su vez, se ha dado mayor noticia a la comunidad educativa de las distintas experiencias escolares que sobre estos temas se están realizando a nivel internacional y estatal (experiencias de escuelas democráticas y solidarias). Pero sobre todo, porque en los últimos años los cambios sociales a nivel mundial han sido y son tan vertiginosos, acuciantes y decisivos (tecnologías de la información, inmigración, riesgos de la dualización, la globalización, los daños ecológicos…), que la escuela no ha podido quedarse al margen de ellos y, de manera impensable hasta hace poco, ha reaccionado insertando en su currículum materias escolares para ayudar a reflexionar y pensar el mundo de manera solidaria y humanista.

Aún así, las áreas transversales no han logrado permear e integrarse de manera decisiva en el tejido curricular, y por ahora en muchas escuelas siguen siendo remiendos añadidos al currículum oficial, por lo que fácilmente podemos contemplar el hueco que se abre entre los contenidos y objetivos propuestos por estas diversas áreas y la práctica escolar y ciudadana propugnada y deseada.

Tercer periodo: de la periferia a la troncalidad.

En la actualidad, la transversalidad de algunas áreas curriculares va tomando un nuevo giro y su planteamiento dista de ser periférico e intrascendental. Debido al reciente cambio tecnológico y a las nuevas características de la sociedad emergente, las áreas transversales cobran un protagonismo central en la especificación y concretización del currículum del nuevo siglo. Realidades como la emigración, la interculturalidad, la pobreza, las guerras, la globalización, la relación entre los sexos, la informatización de las relaciones sociales y comerciales, etc., hacen que las ciencias sociales, es decir las ciencias de la humanidad en su conjunto y del hombre y de la mujer en su individualidad y particularidad, adquieran un carácter prioritario y urgente en nuestro sistema educativo. Se trata de pasar de la "*periferia transversal*" a la "*troncalidad central*" del currículum. A nuestro entender, son las propias áreas tradicionales las que deben de girar en torno a los contenidos y objetivos propuestos por la transversalidad.

Esta tercera generación de las áreas transversales pretende incidir en los distintos contextos en los que se desarrolla la vida de la comunidad escolar: la calle, la casa, la escuela y al sociedad. Sus ideales y sus objetivos no se dirigen, como anteriormente, a aspectos y contextos estrictamente académicos, sino que impregnan y se expanden en la vida cotidiana de los componentes de la comunidad escolar. No se trata tanto de elucidar (moral Piagetiana o dilemas de Kohlberg) a través de razonamientos cognitivos, sino de poner en práctica actitudes, acciones y procedimientos acordes a los propugna-

dos por el marco social transformador y alternativo ideado desde la nueva transversalidad. Por ello, su importancia, como hemos señalado anteriormente, ha de girar ciento ochenta grados y convertirse de esta manera en primordial, troncal para el futuro nuevo currículum primario o básico de nuestro alumnado.

En realidad, de esta manera estamos inmersos en el meollo de la preocupación de las ciencias sociales, en concreto en la dimensión teórico-práctica transformativa de la realidad social en base a los ideales de la segunda o nueva modernidad: igualdad, solidaridad y libertad sobre la acción dialogada y la argumentación reflexiva.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y NUEVAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN CIENCIAS SOCIALES

Antes de comenzar a detallar las diversas competencias que, a nuestro entender, son básicas para el equipo docente que trabaja en comunidades de aprendizaje, nos gustaría acotar, de alguna manera, este nuevo constructo de competencia.

Competencia: un apunte

Desde hace algunos años, en Europa se está llevando a cabo un gran esfuerzo para unificar los diversos términos utilizados en referencia a los distintos ámbitos de la educación. Éste de "competencia" es uno de ellos.

El concepto de competencia se ha intentado definir desde distintos ámbitos, en nuestro caso vamos a seguir las directrices marcadas en el ámbito europeo desde distintas instancias. Según el informe EURYDICE (2002) "la competencia es la capacidad de realizar una tarea en un contexto determinado". Siguiendo esta pista, se puede entender la competencia como un "saber hacer". Un saber teórico-práctico que se aplica en el presente: en el "aquí y ahora". Por ser un saber, implica un conocimiento, es decir su parte cognitiva, reflexionada y argumentada; pero no se queda ahí, ya que es un saber que se valida en la práctica, es decir ha de ser probada en la realidad, en la empíria, en un contexto específico y, por ello mismo, ha de producir un efecto, un cambio en dicha realidad afectada. Además, este saber y saber hacer va acompañado de una base axiológica, actitudinal y emocional que nos dirige éticamente hacia las metas que deseamos alcanzar con nuestra actuación. Es pues, en definitiva, una acción guiada por unos valores.

En realidad, esta concepción procura dar una visión integrada de la competencias como capacidades generales basadas en conocimientos (teóricos), experiencias (prácticas) y valores (actitudes) que toda persona ha de desarrollar en el periodo educativo.

Por ello, la competencia supera el anterior concepto de "capacidad" o habilidad, ya que las habilidades son prerrequisitos que se sitúan en un plano individual como características o capacidades personales, mientras que la competencia es un concepto situado socialmente, dependiente de unas demandas ya dadas.

Para el Parlamento Europeo "las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (Euskal Herrirako Curriculuma, 2006, p.46).

A la hora de distinguir y sistematizar cuáles han de ser las competencias básicas que todo alumno ha de desarrollar al finalizar sus estudios obligatorios, vamos a recordar otras dos propuestas europeas.

Por un lado, el informe de la Comisión internacional sobre Educación para el siglo XXI (DELORS, J, 1996) que define cuatro pilares como básicos para la educación del futuro:

Saber ser: es la competencia alcanzada en la educación y la formación.
Saber conocer: conocimientos generales y especializados.
Saber hacer: dominio de instrumentos y métodos.
Saber estar: actitudes y comportamientos deseables en la vida y en el trabajo.

Por otro lado, el Parlamento Europeo (2005, citado por Euskal Herrirako Curriculuma, 2006, p.51) en un intento por sistematizar las áreas disciplinares y las competencias referidas a ellas, ha establecido un marco de referencia con ocho competencias clave:

– Comunicación en lengua materna.
– Comunicación en lenguas extranjeras
– Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
– Competencia digital
– Aprender a aprender
– Competencias interpersonales, interculturales y sociales y competencia cívica.
– Espíritu emprendedor
– Expresión cultural

Diversas competencias docentes requeridas desde las Comunidades de Aprendizaje

Si entendemos por competencia un saber hacer teórico-práctico guiado por valores, es decir una suma de un "saber", un "saber hacer" y un "desear o deber hacer" en un contexto determinado, es lógico que en una realidad tan compleja como es la referida al ámbito educativo escolar se apliquen distintas competencias que, si bien en un principio nos pueden dar la impresión de estar definidas diferenciadamente, en la realidad de la educación primaria son parte de un puzzle determinado que adquiere significado en la estrecha relación que mantienen sus distintos componentes. No obstante, para su mejor comprensión y exposición, hemos distinguido los siguientes ámbitos competenciales para el equipo docente.

a) Competencias epistemológicas

Estas se refieren, mayormente, a los contenidos o materias a trabajar y, asimismo a la secuencia lógica que a lo largo de los cursos o niveles han de seguir los mismos contenidos seleccionados.

No es fácil decidir cuáles han de ser los contenidos imprescindibles de las ciencias sociales (Conocimiento del medio natural y social, en primaria), y en realidad esta cuestión atañe a las decisiones sobre el currículum y las consecuencias derivadas de ellas. Tales decisiones, como se sabe, dependen de muchas instancias educativo-administrativas que van desde las estatales hasta las del propio centro escolar, pasando por las comunitarias.

En nuestro caso, y a grandes rasgos, vamos a señalar algunos contenidos escolares que nos parecen referentes en la actualidad de las ciencias sociales:

- Las consecuencias que está generando el paso de la "sociedad industrial" a la "sociedad informacional o del conocimiento". Léase globalización, dualización, riesgo, reflexividad de las sociedades, ubicuidad de la información, etc.
- La multiculturalidad y la interculturalidad como un nuevo espacio europeo de convivencia. Realidad que conlleva la redefinición del concepto de "ciudadanía" sobre la base de los derechos humanos y universales.
- La identidad local, cultural y política, como nuevo referente ante el proceso uniformizador imparable de la globalización. En este sentido, no hemos de olvidarnos del nuevo "currículum vasco" que se refiere, precisa y básicamente a este aspecto social.
- Las nuevas tecnologías de la información. La importancia del procesamiento, la selección y la generación de la información en nuestras sociedades. Los riesgos de quedarse al margen de este proceso mundial de cambio.
- La salud personal y social, sobre todo los aspectos referidos a la alimentación e higiene por un lado y todo el cuestionamiento bioético que provoca el estudio y la manipulación del genoma humano.
- La igualdad entre los sexos. El siglo XXI ha de ser el siglo en el que se consolide la igualdad social real entre los sexos, evitando su jerarquización y consiguiente discriminación.
- La convivencia pacífica y la resolución de conflictos mediante actitudes dialógicas y argumentos dialogados, tal como lo propone el Modelo Comunitario de Convivencia, en la que los derechos humanos son la base sobre la que construimos en la actualidad la dignidad humana, la igualdad entre las personas, la solidaridad y, asimismo la libertad de pensamiento y el entendimiento entre las diversas culturas.
- La educación ambiental: la sostenibilidad, el conservacionismo, la biodiversidad, el consumo responsable y el reciclaje como actitudes responsables ante los grandes y graves procesos de destrucción que está sufriendo el planeta tierra.

Estos temas actuales y otros muchos de semejante raigambre son los que, a nuestro entender, han de entrar a formar parte del currículum actual de las ciencias sociales en la educación primaria.

No obstante, pensamos que lo definitivamente importante es el punto de vista con el que abordamos todos estos temas. En este sentido, hemos de señalar que "Comunidades de Aprendizaje" se identifica con el *enfoque crítico dialógico*, en cuya base se encuentran autores del prestigio de Habermas con su "teoría de la acción comunicativa", Freire y su apuesta por una "educación transformadora e igualitaria" o Flecha con su propuesta del "aprendizaje dialógico".

Desde este enfoque educativo se propone trabajar todos estos temas desde un punto de vista transformador y de cambio, que camine en la búsqueda de una mayor justicia y una mayor igualdad para todas las personas.

b) Competencias pedagógico-didácticas

Hoy en día, las competencias pedagógicas o didácticas propuestas por la ley y por los diseños del currículum, atienden a una serie de principios generales que los podemos resumir así:

– es necesario el aprendizaje de los distintos tipos de contenidos, en especial de los procedimentales,
– la interacción dialogada y el aprendizaje grupal o trabajo cooperativo es una de las bases del aprendizaje.
– dicho aprendizaje ha de ser significativo o funcional, con un compromiso de transformación y cambio social.
– los distintos proyectos de trabajo o unidades didácticas han de mantener un enfoque globalizador.
– ha de contemplarse la diversidad personal, social y cultural en el aula, promoviendo la igualdad y la equidad.
– el equipo docente ha de realizar la selección y la organización de los contenidos.

Dentro de las *comunidades de aprendizaje*, estas directrices pedagógico-didácticas o competencias docentes, se engloban y quedan superadas en lo que se conoce como "aprendizaje dialógico" (FLECHA, 1997), cuyos principios son los siguientes:

a) Diálogo igualitario

"Un diálogo es igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen. Ello implica que las valoraciones no se hacen en función de la edad, la respetabilidad, la clase social, el nivel de formación académica o cualquier otra diferencia que no sea la de las razones que se presentan" (ELBOJ y otros 2002, p. 95).

b) Inteligencia cultural

Basándose en los estudios de CATTELL (1971) sobre inteligencia fluida y cristalizada, las investigaciones de COLE y SCRIBNER (1977) sobre la importancia decisiva del contexto sociocultural, las propuestas de Howard GARDNER (1983) sobre las inteligencias múltiples, y el análisis de HABERMAS (1987) sobre las inteligencias académicas, prácticas e interactivas, desde CREA y desde las comunidades de aprendizaje se reformula la inteligencia como un rasgo cultural que todas las personas poseemos y que desarrollamos a través de las interacciones sociales en los diversos contextos en los que actuamos.

c) Transformación

La educación supone, además de una capacitación cognitiva, un compromiso con la realidad. En este sentido, comunidades de aprendizaje mantiene que el aprendizaje dialógico es un elemento de transformación de todas aquellas situaciones que provocan cualquier tipo de desigualdad. Considera, en base a las aportaciones de FREIRE (1997) y de VIGOTSKY (1997) entre otros, que los seres humanos no solamente somos seres de adaptación al entorno, sino y sobre todo, seres de transformación que buscan siempre situaciones de mejora y de cambio.

d) Creación de sentido

El aprendizaje dialógico, al reforzar la identidad personal y social mediante el reforzamiento de la comunidad educativa, es un dispositivo inmejorable para intentar paliar

la perdida de identidad que conlleva el proceso globalizador impuesto por la sociedad informacional. Son las propias escuelas, es decir los propios agentes de la comunidad escolar los que deciden como ha de ser su escuela y los pasos que se han de dar para llegar a conseguir sus metas y objetivos. "*La creación de sentido implica dar una determinada orientación vital a nuestra existencia, soñar y sentir un proyecto por el que luchar, implica sentirse protagonista de la propia existencia.*" (ELBOJ y otros, 2002, p.105)

e) Solidaridad

En la base del aprendizaje dialógico y de las comunidades de aprendizaje, fluyen una serie de valores que tienen como componente unitario la solidaridad entre todas las personas pertenecientes a la comunidad y sobre el entorno social en el que se integra. En oportunidades para todas las personas, por ello implica la no competitividad, la confianza, el apoyo y la ayuda mutua, así como el desarrollo de valores que permitan la convivencia pacífica entre los sexos y entre las personas.

f) Igualdad en las diferencias

Un principio fundamental del aprendizaje dialógico, al igual que la solidaridad, es la igualdad de las diferencias. Es decir una educación igualitaria para todas las personas (sexo, raza, clase social, edad, etc.) que incluya el respeto a las diferentes identidades (sexo, raza, clase social, edad, etc.). No se trata tanto de subordinar e integrar las distintas diferencias bajo el paraguas de la homogeneidad, ni de dar alas al relativismo posmoderno del más fuerte, sino más bien de valorar, estudiar, promover y, sobre todo convivir con las diferencias. En suma, se trata de poder ver la diferencia como riqueza y patrimonio de la humanidad, es decir como un valor que nos hace ser mas humanos.

Estos diversos pero complementarios principios logran su grado de concreción práctica en el aula a través de los "grupos interactivos"[1] y las "tertulias dialógicas"[2]. En este sentido, las competencias necesarias se definen por saber trabajar en grupo con otros adultos y, a la vez saber organizar el aula y las actividades de tal manera que se favorezca constantemente la interacción dialogada entre el propio alumnado, ya que se considera que es una de las maneras privilegiadas de generar y procesar el conocimiento.

---

[1] Grupos interactivos: es una estrategia metodológica que consiste en la división del grupo aula en grupos heterogéneos de cuatro a cinco miembros en los que un adulto dinamizador procura favorecer las interacciones entre todos los componentes del grupo, de manera que es normal ver en cada aula tres o cuatro adultos que, aunque guiados por el profesor o profesora tutora, no tienen por que pertenecer, a la fuerza, al colectivo del profesorado. Además, los grupos van rotando a lo largo de la sesión, de tal manera que al cabo de la misma todo el alumnado ha realizado las distintas actividades propuestas por cada adulto.

[2] Tertulias dialógicas: son generalmente tertulias literarias en las que cada alumno o alumna aporta su comentario sobre lo leído. El tipo de lectura junto con la cantidad de la misma, se decide entre todas las personas participantes. En este tipo de estrategia todas las personas tienen algo que decir y algo que escuchar. Siempre hay algún adulto dinamizando la sesión.

c) Competencias humanamente éticas

En gran medida, las ciencias humanas y dentro de ellas las ciencias sociales, además de contener un listado de conocimientos más o menos teóricos, son también los referentes sobre los que basamos nuestro comportamiento moral. Es decir, son las ciencias que guían nuestra educación en los valores. Desde la antigua Grecia, con Aristóteles y sus éticas o Platón son sus múltiples escritos, pasando por la edad media cristiana y el renacimiento aperturista, hemos llegado a la Ilustración y su moderno planteamiento de la moral y el comportamiento ético. La nueva modernidad que propugnan en la actualidad numerosos autores, es en realidad una puesta a punto de los grandes valores propugnados por el siglo de la razón y de las luces.

Por ello, pensamos que estamos ante una nueva generación de valores que, reformulados como derechos humanos, adquieren en la actualidad una importancia y un peso específico que cuestiona y delimita de manera insoslayable nuestra labor como docentes.

En este sentido, desde "Comunidades" se propone una actuación decidida para transformar cualquier situación que pueda generar desigualdades o propiciar la violencia. Por eso, atiende de manera especial las cuestiones que, dentro de la misma comunidad educativa, se refieren a la igualdad de oportunidades de la mujer, al igual que todos los temas que rodean a la emigración y los emigrantes o, cualquier colectivo o persona desfavorecida.

Igualmente, no deja de ser consciente de las condiciones sangrantes en las que subsisten millones y millones de personas y, especialmente niños y niñas en el mundo, debido a las guerras, enfermedades, pobreza, etcétera. Todos estos temas son objeto de reflexión y de actuación por parte de la comunidad educativa. En realidad, estamos hablando de *una nueva educación en y para la ciudadanía global.*

d) Competencias comunicativas y organizativas

Con "Comunidades de Aprendizaje" nos referimos, igualmente, a una forma concreta de gestión y organización del centro escolar. Un modelo organizativo que se define como "Modelo Comunitario de Convivencia" en el que la democracia, la participación de todos los agentes educativos (familiares, alumnado, profesorado y voluntariado) en la organización y gestión del centro y la búsqueda de consensos a través de los argumentos y el diálogo, son la base sobre la que descansa el día a día escolar.

La participación e implicación de los familiares y otros agentes educativos, tanto en la gestión del centro como en la puesta en práctica del currículum se lleva a cabo de diversas maneras. La más extendida en las distintas "Comunidades" es la "*comisión mixta*". Una comisión es grupo de trabajo compuesto por profesorado y familiares que resuelve distintas cuestiones referidas al ámbito organizativo y de gestión y mejora que demanda el centro.

Asimismo, los familiares o el voluntariado son partícipes de los grupos interactivos que se organizan en el aula, por lo que también tienen acceso a trabajar directamente junto con el profesorado y, de esta manera al currículum del alumnado.

Por ello es necesario, por no decir imprescindible, que el profesorado de las "comunidades" tenga actitudes y aptitudes comunicativas para poder trabajar de manera flexible y coordinada en equipos multiprofesionales en los que los objetivos y las acciones se deciden de manera consensuada entre todos los miembros.

e) Competencias formativas

Es lugar común hablar de lo que supone en la actualidad la "formación permanente". En una sociedad y una cultura que están en permanente cambio, en el que las innovaciones tecnológicas se suceden de manera escandalosa, en el que la información viaja y se genera incansablemente, los retos de los docentes incluyen una puesta a punto que no ha de ser descuidada. Estamos hablando de "aprender a aprender", de ser gestores de nuestro propio aprendizaje y dirigir nuestra propia labor formativa en base a nuestras necesidades y nuestras aspiraciones.

Por ello, desde "Comunidades de Aprendizaje" se enfatiza la formación permanente del profesorado tanto en cuestiones pedagógico-didácticas como en el dominio de las nuevas tecnologías de la información. La tipología formativa más extendida en comunidades es la que tiene en cuenta a todo el claustro, ya que se estima que es una forma adecuada para que los distintos miembros del equipo docente puedan avanzar de manera conjunta y coordinada hacia las metas propuestas.

Resumiendo, estas serías las competencias deseables en los docentes a la hora de trabajar el "Conocimiento del Medio" en Educación Primaria y dentro del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje:

Competencias epistemológicas: para saber y dar cuenta de las últimas realidades sociales de nuestro pueblo, estado, Europa y, en última instancia del planeta.

Competencias pedagógico-didácticas: para desarrollar el trabajo con el alumnado desde una concepción pedagógica dialógica e igualitaria que impulse la trasformación y el cambio de situaciones injustas.

Competencias éticas: para que nuestra labor educativa se base en los valores democráticos de la modernidad, en pos de una convivencia escolar pacífica y una nueva ciudadanía mundial.

Competencias comunicativas y organizativas: para que el profesorado pueda compartir tanto el currículum como la gestión y la organización del centro junto con los familiares y el alumnado.

Competencias formativas: ya que la formación permanente es la base de la puesta a punto del profesorado: nuevas tecnologías, metodologías, organización escolar, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (1992): *Oinarrizko Currículo Diseinua*. Gasteiz. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa saila.

BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidos.

CASTELLS, M. (1997-1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol I: *La sociedad red*. Vol.II: *El poder de la identidad*. Vol. III: *Fin de milenio*. Madrid. Alianza editorial.

CATELL, R.B. (1971): *The discovery of fluid and cristallized general intelligence. In Abilities: their structure, growth and actino*. Boston. Houghton Mifflin.

COLE, M; SCRIBNER, S. (1997): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos en la cultura*. México. Limusa.

CREA. (1995-1998): *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y ciencia.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid. Santillana/UNESCO.

EHIGE; BIGE, BIHE. (2006): *Euskal Herrirako Curriculuma*. Material fotokopiatua.

ELBOJ, C. (2001): *Comunidades de Aprendizaje. Un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

ELBOJ, C; VALL, R; FORT, M. (2000): "Comunidades de Aprendizaje. Un modelo de Educación Antirracista en la Sociedad de la Información". *Cultura y Educación*, n.17-18, pp. 129-141.

FLECHA, R. (1997*): Compartiendo palabras*. Barcelona. Piados.

FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997,b): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid. Siglo XXI.

GARDNER, H (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.

HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus.

VALLS, R. (2000): *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

LA CONTINUA DUDA SOBRE QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR: DE LA ENSEÑANZA REPRODUCTORA A LA EDUCACIÓN SOCIAL

Alberto PREGO AXPE
albertoprego@gmail.com

Profesor de Instituto (Alicante)
Coordinador del proyecto de CCSS Erein

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se plantea, a través de un repaso y una revisión de una trayectoria biográfica docente, que va desde finales de los 70 hasta la actualidad, cómo los cambios sociales condicionan la institución educativa y en consecuencia demandan nuevas competencias al profesorado. Esta retrospectiva me sirve de soporte para argumentar cómo cada cambio político y económico modifica los intereses de la sociedad y de los ciudadanos y cómo estos alteran determinantemente las exigencias escolares. Intento demostrar, alternando ejemplos y citas de los momentos más importantes y significativos de esta etapa tan trascendental de nuestro país, cómo a lo largo de este período los cambios educativos han ido planteando al profesorado la necesidad de modernizarse y le han ido sometiendo a la constante modificación y ampliación de las competencias necesarias para trabajar dentro del aula. Siguiendo esta argumentación se realiza un análisis de la actualidad educativa, subrayando que los problemas que tienen lugar en las aulas son, con frecuencia, fruto de la inadecuada adaptación de los docentes al mundo moderno y a su falta de competencias, instrumentos y recursos educativos. En su parte final ofrezco alguna serie de opiniones sobre hacia dónde debería caminar la formación de los docentes del presente y del futuro.

2. TRAYECTORIA PROFESIONAL[1]

Comencé mi experiencia laboral en el curso 79/80 tras aprobar las oposiciones como Diplomado en Escuelas Universitarias de Educación General Básica en la especialidad

[1] Trayectoria profesional. Titulaciones: Diplomado en Magisterio especialidad de Ciencias Sociales. Licenciado en Geografía e Historia. Registrada las tesis doctoral sobre "*importancia de los planteamientos didácticos en la enseñanza de la geografía en ESO: la importancia del aprendizaje rápido y efectivo de la geografía descriptiva y la elaboración cartográfica* ."

de Ciencias Sociales. No obstante, tuve la suerte de vivir, con anterioridad, un año en los servicios de formación cultural para analfabetos a lo largo de la prestación del servicio militar, lo que me aportó una experiencia inigualable y de difícil explicación. Tras varios años por diferentes centros de la margen izquierda y derecha del Nervión en Vizcaya, en 1983 inicié colaboraciones con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco para el estudio de la Reforma Educativa. En 1984 fui nombrado director del C.P. Txomin Aresti de Leioa, nombramiento que ha sido, sin duda alguna, la experiencia más grata que he podido tener, no sólo como docente, sino como persona vinculada a la educación.

Los cursos siguientes fueron de una intensidad extraordinaria y de una apertura de horizontes por caminos que nunca se me hubiera ocurrido que se pudiera avanzar. Formé parte del tribunal que eligió a los primeros Centros de Apoyo y Recursos del País Vasco, en 1986 fui seleccionado por concurso de méritos para asistir, con otros tres compañeros más, a los primeros cursos de Formación de Formadores que el Ministerio de Educación realizó en la Universidad Autónoma de Barcelona. Estos cursos fueron parte del soporte de la puesta en marcha de la LOGSE. En los años siguientes ejercí como Formador de Formadores para el profesorado de la especialidad en la provincia de Vizcaya (ABT/CAR primero y COP/PAT, más tarde). En el curso 89/90 me trasladé a la Comunidad Valenciana para desarrollar la docencia en una escuela unitaria rural en El Mundamiento, una pedanía del municipio de Orihuela. A esta escuela acudían entre 22 y 26 alumnos/as de 3 a 9 años de edad.

Tras el cierre de la escuela unitaria pasé a formar parte del Centro de Profesorado de Elche como asesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia durante los cursos 91/92 y 92/93, alternando esta actividad con la docencia directa en un centro de primaria y secundaria de primer ciclo. En los dos cursos siguientes desarrollé la misma tarea en el Centro de Profesorado de Orihuela, alternándola con la docencia en centros de secundaria y bachiller.

En el curso 95/96 solicité mi baja voluntaria en el servicio de formación de profesorado y me reintegré a la actividad docente como profesor de instituto en la provincia de Alicante. Toda esta trayectoria ha estado siempre complementada con la elaboración de materiales didácticos, publicación de libros, participación en grupos de formación permanente, asesorías a centros y grupos de profesorado, etc.

En la actualidad, compagino la actividad docente con la coordinación y asesoramiento de grupos de formación permanente de diferentes niveles educativos, desde Educación Infantil a Bachiller, en las provincias de Alicante, Murcia y Albacete. Estos grupos están fundamentalmente relacionados con la investigación y el desarrollo de didácticas prácticas orientadas a la mejora del rendimiento escolar en la educación pública y centrada en el desarrollo de contextos educativos basados en la concepción de una educación de carácter globalizador. También dirijo-asesoro el proyecto educativo relacionado con las publicaciones de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia para la ESO y el Bachiller de la editorial Erein de San Sebastián.

Los diferentes influjos en la práctica docente

A la hora de explicar la evolución de mi conciencia y práctica profesional en el mundo de la educación, podríamos hablar, no tanto de cuáles han sido las reformas que me han influido, como de los hitos que causaron, en su momento, un salto cualitativo y

cuantitativo importante en el modo y la forma de entender el proceso de enseñanza aprendizaje. Haciendo un recorrido de carácter cronológico voy a tratar de enunciar aquellos elementos (ideas, personas, filosofías, acontecimientos, etc.) que han ido marcando mi proceso de evolución y de formación de la mentalidad y la práctica educativa que me ha llevado ha tener el planteamiento educativo en el que me encuentro en la actualidad.

En primer lugar, creo necesario remontarme al comienzo de la formación como docente, al inicio de los estudios de magisterio. En aquellos primeros momentos, mi concepción de lo que es el proceso enseñanza/ aprendizaje, se basaba casi de forma exclusiva en mi experiencia como alumno, mediocre tirando a malo, y en la percepción de la existencia de dos tipos de profesorado: con los que se aprende, por un lado, y aquellos con los que uno se tiene que dedicar exclusivamente a aprobar para pasar la materia. Estos últimos los más.

No obstante, a lo largo de los estudios universitarios de magisterio, descubrí, la existencia de diferentes escuelas pedagógicas, de diferentes maneras de entender el proceso de enseñanza aprendizaje: La dureza y disciplina de Lorenzo Milani y su escuela de Barbiana, los recursos didácticos de Freinet, el compromiso social de Freire, la libertad de Neill y su Summerhill, los condicionamientos y la ingeniería de la conducta de Skinner, etc. El estudio y el acercamiento intelectual a estos postulados aportó a mi, hasta entonces, reducido conocimiento de la didáctica, una apertura de horizontes y una visión de las diferentes posibilidades de enseñar realmente inigualables.

Pero, si realmente ha existido una influencia importante a lo largo de los momentos de formación como maestro ha sido la figura de Paco (Francisco J. Gómez) como profesor de Geografía. Además de su forma de entender la relación profesorado/ alumnado, que ya de por sí supuso para mi personalmente una nueva forma de ver la docencia, su presentación de la epistemología geográfica, supuso un redescubrimiento de esta ciencia. Con él empecé a comprender que existían otro tipo de conocimientos científicos, aquellos cuya razón de ser es explicar cómo funcionaba el mundo que nos rodea y condiciona de forma tan determinante. Podemos decir por lo tanto, que de mis estudios de magisterio saqué dos grandes conclusiones: que la figura del profesor, su persona y su relación con el alumnado son parte determinante del proceso educativo, y que existen diferentes formas (teorías, ideologías, planteamientos...) de conseguir resultados educativos interesantes.

No obstante, si existe una experiencia que marca como profesor, esa es, sin duda alguna, la primera vez que te enfrentas a una clase tu sólo y adquieres el compromiso de dirigirla durante todo el curso sin más ayuda que tus propias capacidades y recursos. En mi caso, esta experiencia la viví en el colegio de un barrio obrero de Portugalete. Aquel centro me mostró un mundo totalmente diferente, que me hizo sentir la necesidad de buscar más formación, nuevos parámetros de conocimiento, otros recursos, etc. Allí aprendí que la conexión con otros compañeros, la formación de grupos de trabajo, el intercambio de experiencias y planteamientos educativos es un elemento fundamental en la vida de los docentes.

Durante los primeros años de profesión dediqué a la preparación de las clases una cantidad de tiempo incalculable, pero he de decir que disfruté de forma inexplicable. Lentamente fui desarrollando el sentimiento de que la relación entre el profesor y el grupo de alumnos que forman la clase en la que imparte docencia, es la esencia del proceso de enseñanza aprendizaje, pero que el desarrollo y potenciación de esta, depende

de estructuras superiores que tienen mucho que ver con el funcionamiento de los centros, los ambientes colectivos, los servicios externos del aula (bibliotecas, talleres, salidas, etc.), la disciplina general, la implicación de la comunidad educativa que conforman los centros escolares, etc. En el curso 94/95, con motivo de la división del C.P. Sakonetas, por aquel entonces un macrocentro que superaba el millar de alumnos/as, se ofreció la posibilidad de que un grupo de docentes nos pusiéramos de acuerdo para formar el claustro del nuevo colegio (lo que sería el C.P. Txomin Aresti). La base de la elección fue un planteamiento didáctico pactado, un programa educativo y una filosofía educativa en la que prácticamente todos creíamos. Yo asumí la dirección de aquel proyecto que fue extraordinariamente enriquecedor en todos los sentidos. Allí pude experimentar cómo un equipo docente es el soporte que puede ayudar a alcanzar cotas educativas altísimas. La experiencia me abrió una nueva dimensión educativa en la que aprendí:

- En primer lugar que era posible realizar, en un centro público, un proyecto educativo basado en un equipo docente que desarrollara una línea pedagógica coherente consensuada, discutida y respaldada por todos. Esta capacidad puede situar a un centro a la altura de los mejores, sea público, privado o ikastola.
- Que estos planteamientos se potencian cuando se consigue la participación directa de las familias y su implicación en el centro educativo. De aquella comunidad de intereses con los padres, se obtuvieron grandes beneficios:
  - Aprendí a enfocar las reuniones con los padres, los intercambios de información de forma diferente. Mediante la escuela de padres logramos ayudar a clarificar los papeles de cada estamento en el proceso de enseñanza aprendizaje y esto nos ahorró muchos disgustos por ingerencias y sobrelimitaciones en los campos de los demás. Esto nos hizo ver que es posible complementarse, al mismo tiempo que comprobamos que esta relación potenciaba el efecto educativo de la institución escolar.
  - Del desarrollo de aquellas relaciones entre padres/madres y claustro, surgieron unas tutorías, en las que aprendí a fomentar la participación de los padres en la educación de sus hijos/as y valorar su sinceridad, sus exigencias y sus percepciones sobre el tipo de educación que quieren para sus hijos/as. He de decir, que en concreto, los padres de una alumna, allá por el curso 86/87, en una de aquellas reuniones de tutoría me plantearon desde el más absoluto respeto la siguiente cuestión: "mire don Alberto, vaya por delante (un montón de piropos que no voy a mencionar),... pero nos queda siempre una duda. Cuando en los concursos de la tele salen preguntas de ríos, mares, montañas, provincias, personajes, historia, etc. nuestra hija nunca sabe nada de esto... Entonces, a nosotros siempre nos asalta una duda: ¿qué es en realidad lo que enseña usted en clase? Esta pregunta tan sincera, tan directa y tan obvia, supuso un hito importante en mi vida docente. Yo tenía claro que perseguía la mejora de la capacidad de expresión, de investigación, de relación, de análisis,... pero me di cuenta de que los procesos educativos deben de satisfacer a todos los elementos implicados: padres, madres, alumnado, sociedad, etc. La percepción que tengan todos de la sensación de ser educados, de aprender, de avanzar, es fundamental y hay que cuidarla hasta el extremo. El docente no puede tener la arrogancia de plantear un proceso educativo de forma autárquica, debe tener la humildad de saber compartir objetivos, contenidos y sensaciones.

- La implicación del alumnado en los procesos de evaluación fue costoso y laborioso, pero de resultados muy satisfactorios y positivos. En este sentido guarda un especial interés para mí la conversación que mantuve en una sesión de evaluación con un grupo de 7º de EGB. En este proceso yo mostré mi perplejidad por la pobreza de los resultados que habían sacado en las pruebas de conocimientos específicos. Les increpé achacándoles que cuando explicaba parecía que comprendían todo lo que yo planteaba, pero que luego en las pruebas y trabajos autónomos los resultados no daban a entender que así fuera. Entonces, una alumna brillante, Ana, me contestó: "Cuando tu explicas se ve todo claro, todo es lógico y nadie tiene nada que preguntar. Como tu insistes en que lo más importante es entenderlo, nosotros pensamos que ya está todo hecho. Pero cuando llegamos a la realización de las pruebas no recordamos exactamente como era, no podemos reproducir los mismos razonamientos, no sabemos encontrar la misma lógica." Me di cuentan entonces de que los procesos de comprensión son tan sólo una parte del conocimiento, y que es necesario complementarla con el trabajo individual, la práctica de los ejemplos, los conceptos básicos, la memorización, etc.
- Otra de las experiencias que marcaron mi carrera profesional en esta etapa fue la colaboración y la relación con las estructuras educativas que están por encima de la escuela. Merece especial atención el extraordinario soporte que supuso la figura de dos inspectoras (Mila Aramburu, Carmen Laybarra), que se implicaron de manera incuestionable dentro de aquel proyecto educativo. Es muy difícil explicar el capital potenciador que puede suponer la implicación de la inspección en la puesta en práctica de los proyectos educativos y en los resultados escolares de los centros: soporte legal, relaciones, incentivación, apoyo, ideas, pero sobretodo la percepción de que todos vamos en el mismo barco y tenemos los mismos intereses.
- En este aspecto tampoco puedo olvidar la puesta en marcha por aquel entonces de los Centros de Apoyo y Recursos para el profesorado y lo que supusieron este tipo de instituciones para el desarrollo de una práctica docente diaria. No puedo dejar de lado, el nombrar a una persona en concreto, Fermín Barceló, que por aquel tiempo supo guiar con claridad todo el proceso. Después de haber enseñado en varias comunidades autónomas y haber trabajado y conocido diferentes estructuras de centros de profesorado, me queda la sensación de que por unas causas o por otras, son unos recursos que nunca han llegado a utilizarse de forma adecuada, pero que siguen guardando un potencial impresionante en lo que se refiere a posibilidad de modificar la praxis diaria del aula y en consecuencia, en la mejora de los resultados y de la calidad de enseñanza.

Desde mi experiencia particular, la tarea de asesor, me ha permitido conocer el proceso de enseñanza desde dentro de diferentes centros de manera simultánea, desde los puramente privados, pasando por los concertados, hasta los públicos de diferentes condiciones y medios. Estos conocimientos han servido fundamentalmente para reafirmarme en mi vocación de docente público y en la convicción de que se necesitan enseñantes que se dediquen a las capas más desfavorecidas y con menos recursos, por encima incluso, de que ellas mismas no sean conscientes de que necesitan educación. Esta convicción se me ha ido agudizando con el paso del tiempo, dado que éste sólo ha servido para que cada día existan más diferencias entre los centros mejor dotados y los que menos recursos disponen, contrariamente a lo que debería ser.

En esta etapa de los inicios de la reforma educativa me aproximé a dos ideas que supusieron en su momento un gran cambio conceptual en mi forma de entender el proceso de enseñanza aprendizaje y en la manera en cómo enfocar la elaboración, tanto de los materiales como de las estrategias de aula. Me refiero al **constructivismo** y la **comprensividad**.

Estas dos concepciones educativas extremadamente denostadas y desprestigiadas en la actualidad tanto por cierto tipo de educadores como por determinados partidos políticos, organizaciones, publicaciones y grupos de presión social y económicos, suponen, desde mi punto de vista, un salto cualitativo y cuantitativo sin precedentes y establecen, hoy por hoy, el único camino posible para una educación general, obligatoria y hasta edades muy elevadas. Todavía estos meses pasados, una asociación de profesores de enseñanzas medias publicaba un artículo en una revista de educación en la que exigían el cambio del sistema educativo acusando a la actualidad educativa de tres grandes pecados: constructivismo, comprensividad y exceso de didáctismo. Esta última crítica ya fue utilizada por la Real Academia de la Historia en su famoso estudio de los libros de Ciencias Sociales de las diferentes comunidades autónomas allá a finales de los noventa, cuando planteaba su análisis con las siguientes conclusiones: "...la obsesión pedagógica ha tenido sus aspectos negativos, pues, al poner tanto énfasis en los métodos de la enseñanza, se ha terminado por olvidar qué es lo que hay que enseñar." Por si fuera poco, se termina intentando desprestigiar la aportación de la pedagogía a la enseñanza, en este caso de la historia, con frases tan dignas de una Real Academia como: "A este respecto, nuestro compañero Rafael Lapesa comentó, hace unos años, que en sus tiempos no había cursillos en los que le prepararan a uno para enseñar lo que no se sabe." Desde mi experiencia en el aula, este pensamiento que renace en la actualidad con una fuerza extraordinaria, apoyada por todo un coro político y social que ha vendido en los últimos años el "regreso a la política de la valoración del esfuerzo", es un absoluto canto de sirenas sin ningún punto de demostración y de elemento de soporte práctico y efectivo.

La implantación de la LOGSE (a la que se pone como paradigma del didactismo, la comprensividad y el constructivismo) fue, desde mi punto de vista, uno de los mayores aciertos legislativos y el paso adelante más importante que ha existido a lo largo de toda la historia de la educación en nuestro país, por numerosos motivos:

- En primer lugar porque toma una decisión revolucionaria en el campo de la cultura al establecer que la sociedad se haga cargo de forma obligatoria de la educación de los ciudadanos hasta los 16/18 años, independientemente de cuál sea el entorno familiar, social o económico de los jóvenes. Tan sólo por esta apuesta, debería de ser respetada al máximo.
- Porque se hizo un esfuerzo sin precedentes en nuestra educación de planificación, asesoramiento, preparación y dotación de recursos: comisiones ministeriales por materias, cursos de formación de formadores, creación de centros de formación específica dedicados al asesoramiento y perfeccionamiento del profesorado, publicación de un libro blanco anterior al debate en las cámaras legislativas, etc.
- Porque supuso un cambio en el concepto de legislación educativa que afectaba directamente al profesorado y al alumnado, al cambiar del antiguo sistema de programas frontales y cerrados, que trataban a todos los centros, aulas y alumnado por igual, independientemente de sus recursos sociales, económicos, educativos,

culturales o familiares, por el de los Proyectos Curriculares y Educativos, que otorgaban al profesorado y las comunidades educativas la posibilidad de crear aquellos currículos que considerasen más adecuados para su alumnado. Yo, además, sigo creyendo que ese es el mejor camino posible en la actualidad.

- Finalmente, porque otorgó a los centros y a la comunidad educativa que los respaldaba, la facultad de organización y gestión de los recursos educativos y culturales de los que disponen. Esto supone un potencial educador tan incalculable como inexplorado.

A toda esta visión positiva de una legislación tan desprestigiada en la actualidad como es la LOGSE se le pueden hacer multitud de críticas. Por supuesto la más socorrida y fácil sería la de, para algunos, la cruda realidad del "desastre educativo" en el que nos vemos inmersos en la actualidad y que "supuestamente" es consecuencia única y exclusiva de la ley. En este sentido no se puede contestar más que con la evidencia:

* En un diario de alcance nacional se publicaba el día 4 de enero de 2007, la siguiente noticia: "Los alumnos de ESO de 32 ciudades (más de 6.500 alumnos/as) siguen escolarizados en aulas de primaria." (Refiriéndose exclusivamente a la Comunidad Valenciana).
* En el curso 2006/07, en la Comunidad Valenciana, que es la que yo conozco más a fondo, hay instaladas más de 1.500 aulas prefabricadas.
* El presupuesto dedicado a educación en nuestro país ha pasado del 4,61% del PIB en 1995, a estabilizarse en el 4,30% en los años que van desde 2000 a la actualidad. Este gasto es similar al que puede dedicarle un país como Bulgaria y muy por debajo de naciones como Francia, G. Bretaña, Alemania, etc. Finlandia, el país que mejores resultados educativos ha alcanzado en los últimos años le dedica el 6,39%.

Creo que los fallos que se le achacan a la LOGSE, son más fruto de la situación social, económica y política en la que vivimos que de una ley educativa que, por si fuera poco, ha tenido que sufrir las críticas antes de que haya sido implantada de forma generalizada. La LOGSE, en realidad, hoy en día, todavía es una ley que no se ha implantado ni en un 70%.

Otra de las experiencias importantes como docente ha sido la de haber pasado por todos los niveles educativos desde preescolar hasta universidad, y haber desarrollado mi docencia en una tipología muy amplia de centros, que pueden ir desde colegios de suburbios, pasando por macrocolegios de finales de los setenta y principios de los ochenta, disponer de la posibilidad de crear un centro como lo fue en el caso ya comentado del C.P. Txomin Aresti, trabajar como maestro de una escuela unitaria o impartir docencia en los institutos con bachiller. Esta experiencia me ha aportado unos criterios muy especiales a la hora de tomar decisiones educativas tan fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje como qué se debe enseñar, qué contenidos se deben seleccionar, qué recursos utilizar, qué importancia tiene la didáctica, etc.

La suerte de haber podido trabajar en el mundo editorial con soltura y libertad, pero también con la exigencia y el rigor del mundo comercial, es otra de las experiencias que me ha ayudado a ampliar mi visión de la enseñanza. Las exigencias editoriales me han hecho valorar aspectos de vital importancia dentro de las aulas como el orden, la organización, la coherencia, la calidad de los materiales, etc. En este sentido, una de las aportaciones más importantes fue el descubrimiento de la necesidad de mantener ele-

mentos transversales a lo largo de un proyecto educativo a largo plazo, que permitan al alumnado familiarizarse y asimilar los contenidos que se le proponen, al mismo tiempo que le organiza y le da coherencia a todo el proceso.

El último movimiento sísmico en mis concepciones educativas que se ha producido en los últimos años, ha sido el pensamiento de Saramago sobre los problemas de la educación en el occidente desarrollado. Sus críticas hacia la defensa del avestruz que realiza el mundo de los ricos a la hora de abordar sus sistemas educativos son tremendamente crueles y despiadados, sobre todo porque muestran muy bien cuál es la realidad.

Creo honestamente, que sin todas estas experiencias, en ausencia de estos momentos y vivencias, mi concepción de lo que es la educación, de sus necesidades, no sería la misma. Pero lo que es más importante, pienso que tampoco tendría los recursos didácticos y docentes que me permiten seguir teniendo, en la actualidad, una alta satisfacción de dar todos los días clase tanto en ESO, como en bachiller.

3. PRIMEROS AÑOS DE DOCENCIA

A finales de los setenta y principios de los ochenta, cuando comenzó mi actividad docente, la concepción de la práctica del aula estaba construida y condicionada por una serie elementos que fundamentalmente se apoyaba en los siguientes pilares:

– La inexistencia de una experiencia anterior como docente.
– La construcción de una filosofía de qué es lo que se debe enseñar y cómo se ha de enseñar, más basada en la larga experiencia como discente que como docente.
– Los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de los estudios universitarios, que como ya he indicado, fueron amplios y muy interesantes.
– Una fuerte motivación por dar clases, por enseñar, por relacionarme con el alumnado.

En estos primeros cursos, la legalidad educativa estaba marcada por la Ley General de Educación de 1970, en donde ya se mencionaba el término Ciencias Sociales, entendido como área de conocimiento que abarcaba tres materias: la Geografía, la Historia y la Educación Cívica. Si bien la intención teórica de la ley era realizar un enfoque interdisciplinar, la práctica diaria y la elaboración de los libros de texto, terminaban haciendo un tratamiento independiente de cada una de ellas.

La ley se organizaba en "programas" en los que se establecían listados de contenidos generalmente de carácter conceptual, que el alumnado debía de aprender, desprendiéndose de ello un modelo de carácter enciclopedista. El principal recurso didáctico se basaba en el fomento de la lectura comprensiva, reduciéndose la mayor parte de las actividades propuestas por los diferentes textos que entonces existían en el mercado, a la elaboración de listados de preguntas cuyas respuestas debían de ser encontradas a base de la lectura más o menos atenta de los textos que desarrollaban el tema. Todo ello aderezado con técnicas de repetición cuyo objetivo era la memorización de los contenidos que se consideraban como principales. Hay que decir que para estos objetivos, el sistema era bastante eficaz.

En este contexto, las competencias profesionales en las que se sustentaba la práctica diaria de cualquier profesor, se basaban en elementos más bien de carácter escolástico y tradicional como:

– Un fuerte bagaje de conocimientos conceptuales de las epistemologías de cada una de las áreas que formaban las Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Educación Cívica). En el caso de que el profesorado no dominara de manera solvente este tipo de contenidos, el sistema imponía unos libros de texto que los trataban con claridad.
– Capacidad para trabajar y hacer uso de las bibliografías. La realidad es que tampoco existía un campo muy amplio para las publicaciones de carácter didáctico. Este tipo de publicaciones eran escasas y generalmente llevaban anexas una sombra de marginalidad importante. La mayor parte de las publicaciones que un profesor podía tener a su mano en los centros, eran los libros de texto y los materiales complementarios que se creaban con este fin específico. A este respeto hemos de decir que la reforma educativa que había implantado la Ley General de Educación del año 70, fomentaba una tecnocracia educativa que tuvo como resultado la aparición de proyectos editoriales con una amplia gama de materiales que más que ofrecer un apoyo al profesorado, ejercían un control exhaustivo hasta el punto de que aquel quedaba relegado a un mero operador. Baste como ejemplo el material didáctico que ofrecía una editorial de las punteras en aquel momento, para los diferentes cursos del ciclo superior y la enseñanza de las ciencias sociales: Libro de consulta, fichas de trabajo, fichas de trabajo (edición para el profesor), y manual de tecnología educativa.

En estas publicaciones el profesorado tenía resueltas todas las dudas y problemas que se pudieran plantear dentro del aula.

Para desarrollar esta tarea docente los recursos eran bastante simples: revistas de pedagogía, la mayoría con una ideología bastantes controlada; la prensa diaria y gráfica, algunos discos, literatura, algunas películas, diapositivas, bibliografía específica de cada área, anuarios que ya comenzaban a publicar algunos periódicos, planos, mapas, atlas y teniendo mucha creatividad la posibilidad de adaptar algunos juegos existentes en el mercado. No obstante hay que decir que no todos estos recursos eran asequibles a la mayoría del profesorado. La práctica totalidad de los medios que se disponían en los centros eran aportados oficialmente a través de las asignaciones anuales de material. Fuera de estas asignaciones, los recursos económicos eran escasos. Además, los medios técnicos hacían bastante complicado el uso de algunos medios tecnológicos como el cine (había que disponer de una máquina y de la cinta a 9 mm. y armar toda una sesión de cine en el sentido literal de la palabra) e incluso los tocadiscos o los todavía no muy corrientes casetes. El medio audiovisual más usado era sin duda la diapositiva, generalmente estandarizadas por algunas empresas de carácter semioficial dedicadas a este tipo de materiales (ENOSA, por ejemplo).

En resumen, el contexto educativo para las Ciencias Sociales estaba presidido por el enciclopedismo y la memorización como principal objetivo educativo.

El comienzo de la elaboración de recursos propios

A comienzos de los ochenta, existían ya bastantes grupos que habían iniciado el cuestionamiento de los temarios y las tendencias oficiales: La veterana Rosa Sensat que llevaba ya casi una década en activo, Germanías, Historia 13-16, Adarra, etc. Estos grupos empezaban ya a plantear el trabajo en el aula con nuevos enfoques y horizontes

didácticos que perseguían un cierto grado de innovación educativa. Se buscaba fundamentalmente desarrollar en el alumnado nuevas capacidades, como por ejemplo:

– El desenmascaramiento del denominado "currículo oculto".
– El trabajo con las estructuras de los contenidos, más que con los datos y la información pura y dura.
– El estudio y conocimiento del entorno cercano, que tuvo una aceptación importante en las comunidades de la periferia peninsular.
– ....

Este tipo de contenidos, se mostraba ya más exigente con respecto a las competencias necesarias para poder trasladarlos a las aulas. Demandaba el dominio de elementos como:

– Uso crítico de las fuentes documentales.
– Capacidad de selección ideológica de los contenidos.
– Capacidad de autoabastecimiento de recursos.
– Conocimiento de movimientos, formas de pensamiento y tendencias de la didáctica y la pedagogía.
– Saber adaptar los conocimientos generalistas que habían sido la base de la formación de los docentes, a los contextos cercanos, circundantes al aula.
– ....

Este período, coincidió con la ampliación de mi experiencia de aula y el inicio de la elaboración de materiales propios, lo que supuso el comienzo de mis contactos con lo que podríamos denominar innovaciones pedagógicas. Una de las mayores dificultades venía de la mano de la carestía de los medios reprográficos de la época, así como de su poca efectividad para la reproducción de imágenes. La consecuencia era que todo material paralelo a los libros de texto, tenía un marcado carácter de "apuntes", que en la mayor parte de los casos se reducía a una serie de folios todos llenos de letras, con algunos dibujos a veces ridículos y con una calidad de impresión entre media y baja. Hay que recordar que por estos tiempos, la fotocopiadora era un lujo asiático supercaro e inasequible a la mayor parte de los centros. Aún en aquellos en los que se podía disponer de una, esta no era considerada de uso general, sino que se restringía a cuestiones muy especiales. El principal medio de reproducción para la mayoría del profesorado era la multicopia. Aunque es necesario advertir que su uso no estaba generalizado. Su funcionamiento era a base de clichés de cera que había que imprimir a mano con un punzón (si se pretendía poner algún dibujo) o a máquina de escribir sin cinta para la reproducción de textos. Hacia mediados de los ochenta se hizo general la copiadora de clichés que permitía ya dar una cierta calidad a las ilustraciones. No obstante, en los primeros años, todavía eran de uso bastante corriente los medios reprográficos de fabricación casera, de entre los que destacaba el famoso linóleo.

Estos recursos demandaban al profesor "innovador" el dominio de competencias prácticas y técnicas como saber dibujar, destreza en el manejo del punzón para poder trabajar con mayores posibilidades los clichés de cera, habilidad en el uso de los calcos con los que poder realizar materiales con mayores y mejores recursos didácticos, dominio de la fotografía, etc. Estas destrezas posibilitaban en aquel entonces el acceder a una serie de recursos didácticos que de otra forma no hubieran sido posibles:

– Elaboración de colecciones de diapositivas adaptadas a los desarrollos temáticos que interesaban en cada momento.
– Materiales impresos adaptados a los tratamientos temáticos en los que se puedan alternar imágenes, textos e incluso en varios colores, etc.
– Realización de montajes audiovisuales alternando imágenes y sonido.
– Murales, carteles, gráficos explicativos, etc.
– Ejercicios adaptados a las necesidades específicas del alumnado real de las aulas y a aquellos que no podían acceder al nivel o a la inadecuación de las propuestas de los textos.
– ....

Es importante resaltar que en esta etapa, este tipo de competencias técnicas y prácticas supusieron una aportación incalculable como soporte de la praxis diaria, abriendo un mundo inmenso de posibilidades didácticas. A lo largo de mi experiencia docente he podido constatar que si bien los recursos no deben ser utilizados como finalidad, si son un elemento indispensable para cualquier tipo de planteamiento innovador dentro del aula. Disponer de recursos o no, puede suponer el fracaso de planteamientos muy interesantes y de filosofías educativas con aportaciones positivas. En este sentido me merece especial mención la utilidad didáctica que encontré por aquellos días, en varios recursos con los que todavía hoy me identifico:

– El uso del *cómic*, recurso con el que me encuentro todavía en la actualidad muy compenetrado y del que puedo sacar grandes rendimientos educativos.
– El uso de la *prensa* en el aula. Elemento indispensable para poder formar de manera adecuada a los ciudadanos del siglo XXI y en donde se encuentra la información más actualizada.
– La utilización de los *recursos de autoinformación* como el atlas geográfico, diccionarios históricos, cronologías, etc. El uso de estos recursos, permite fomentar en el alumnado la costumbre de recurrir a este tipo de soportes para acercarse a los problemas que se plantean. Su uso supone un gran paso en el terreno de la formación, pues puede ayudar a superar la inhibición intelectual que manifiesta constantemente el alumnado cuando responde ante cualquier problema su rotundo "no lo se". Fomentar el uso de estos recursos como soporte de acercamiento al conocimiento, supone ofrecer al alumnado la convicción de que los problemas de información tienen más que ver con el dominio de determinadas estrategias y procedimientos, que con recordar o memorizar. Creo que sería interesante que el alumnado no se acostumbrara a contestar con tanta facilidad "no lo se" y lo cambie por un "dame un minuto que lo busco".
  Paralelamente, las nuevas exigencias sociales marcaban, por aquel entonces, la necesidad de buscar nuevos contenidos y ofrecer nuevos planteamientos metodológicos y didácticos: el ciudadano debía conocer las formas de participación política que le llevaran a poder entender la democracia, las primeras necesidades del uso de las lenguas co-oficiales como es el caso del Euskera, los crecientes problemas ecológicos, la comprensión de la salvaje reconversión industrial en la que se veía inmerso el panorama laboral del momento, la crisis pesquera, el nuevo papel de la mujer en la sociedad, etc. En este contexto, se publicaron los "Programas Renovados", que a pesar de que nunca llegaron a ser efectivos, si supusieron un reconocimiento de que era necesario un cambio, no sólo en lo que respectaba a los

enunciados de los contenidos, sino también de los nuevos objetivos educativos. Estos nuevos programas planteaban una mayor apertura hacia las posibilidades de actuación del profesorado y a pesar de ser una lista de contenidos de corte tradicional ya comenzaban a hablar de formación de actitudes cívicas y de participación en una sociedad democrática.

Es imprescindible tener en cuenta que cualquier intento de cambio en los planteamientos de aula ya sea a nivel individual por parte del profesorado o a nivel institucional, por muy efímero que este sea, supone el desarrollo de nuevas competencias en el profesorado. En este sentido todos los cambios que se estaban produciendo exigían que el profesorado desarrollara nuevas capacidades que le hicieran más competente dentro del aula, como por ejemplo:

– Capacidad para saber captar las necesidades educativas que presenta el alumnado que tiene delante todos los días. Para poder desarrollar esta capacidad, el profesorado debía empezar por hacerse una serie de preguntas que hasta aquel entonces no habían tenido sentido: ¿qué enseñar?, ¿para qué tengo que enseñar?, ¿cómo lo puedo enseñar?, etc.
– Desarrollar destrezas para crear respuestas a los diferentes problemas que se plantean en el aula, o cómo se pueden desarrollar y llevar a la práctica las decisiones que hemos tomado con las preguntas anteriores. Esto suponía la apertura al conocimiento de una serie de contenidos de nueva concepción sobre el qué y el cómo enseñar.

En el ambiente flotaban importantes fuerzas que presagiaban ya la necesidad de asumir nuevamente cambios notables en la forma de cómo enseñar las Ciencias Sociales, y que se orientaban hacia conseguir en el alumnado mayores capacidades de tipo procedimental como:

– Desarrollar capacidades que enseñen al alumno a realizar investigaciones con los instrumentos de la ciencia histórica.
– Aprender a utilizar técnicas instrumentales de la geografía como mapas, gráficos, base de datos a partir de documentos o registros de observación directa, etc.
– Familiarizarse con el uso de estudios sociológicos confeccionando encuestas, sondeos, etc.

De nuevo los docentes se vieron obligados a ampliar su campo de competencias sobre todo en la dirección de la confección y uso de recursos didácticos y materiales de aula (pueden ser un buen ejemplo los trabajos sobre geografía para el ciclo superior que editaron Fermín Barceló y Pedro M. Esnal a nivel de Euskadi o los cuadernillos de iniciación a la geografía de J.P. Cole y N.J. Beynon a nivel del resto del Estado). Igualmente debían de desarrollarse estas competencias orientándolas hacia cómo aprender a utilizar la información de una base de datos para sacar consecuencias, analizar diferentes tipos de gráficos, saber encontrar los conceptos estructurantes de las principales ciencias sociales, etc. Orientando todo ello hacia el "aprender a aprender".

Hacia el gran cambio del sistema educativo

Los cambios políticos, económicos y sociales vividos a lo largo de los años ochenta, fueron la base para una de las transformaciones educativas más importantes de la his-

toria de nuestro país. Desde mi punto de vista, y en este sentido hablo refiriéndome de forma exclusiva en lo que respecta a mi experiencia, considero una suerte inmensa el haber podido ser una parte activa de todo el proceso de cambio educativo que tuvo su expresión en la aprobación de la LOGSE, allá en los primeros años de la década de los noventa. Me parece importante resaltar esto en un momento en el que todo el mundo parece escurrir el bulto y casi nadie es capaz de defender públicamente la aportación de esta ley a nuestro mundo educativo. En este contexto, la larga fase de preparación que ya había comenzado, en el caso del País Vasco, bastantes años antes con la Reforma del Ciclo Superior de la EGB y más tarde con la creación de la REM, supuso para mi una extraordinaria experiencia y un salto cualitativo y cuantitativo importante en mi profesión docente por muy diversos motivos:

– Porque la administración fue parte interesada y activa del proceso y realizó un enorme esfuerzo en creación de grupos de trabajo, comisiones, fomento de elaboración de materiales, etc.
– Porque se dio una importancia desconocida hasta entonces a la formación del docente a todos los niveles, incluida la relación con la universidad.
– Porque se creó un intenso debate intelectual y práctico en torno a los problemas didácticos y pedagógicos lo que tuvo como consecuencia la aparición en el mercado de multitud de publicaciones sobre estos campos, tanto de conocimientos generados dentro de nuestro país como de acercamiento a lo que estaba ocurriendo en otros países más desarrollados o que habían dedicado más tiempo a una enseñanza en democracia.
– Porque creó un estado, desconocido hasta aquel momento, de actividad profesional del docente, una autoconciencia, una autovaloración del colectivo que no tenía precedentes.

También es verdad que todo este movimiento fue perdiendo fuerza con el paso del tiempo sobre todo al coincidir su implantación oficial con un momento de fuerte recesión económica a partir de 1992.

Toda esta dinámica modificó sustancialmente las exigencias de los docentes para desarrollar su labor, elevando el listón de competencias necesarias para trabajar en educación. Los programas se cambiaron por currículos abiertos, los contenidos se diversificaron y pasaron a agruparse en conceptuales, procedimentales y actitudinales, los titulares de los temas pasaron a ser opcionales, etc.

De pronto, el estatus tradicional del profesorado se vio modificado sustancial y radicalmente. Este ha sido quizás uno de los principales problemas de la implantación de la LOGSE, el haber modificado las exigencias competenciales de los docentes.

En la actualidad, existe un movimiento, cada vez más extendido, que no para de jalear constantemente el supuesto caos educativo en el que nos encontramos y lo compara con una especie de "paraíso" educativo del pasado. Este "recuerdo" positivo del pasado, no es del todo irreal, porque la educación tradicional tenía un cierto éxito debido a los parámetros en los que se desarrollaba: reducción de los planteamientos educativos, simplificación de los contenidos, claridad en lo que hay que aprender, selección natural del alumnado....

En este contexto, existe un posicionamiento de cierto tipo de docentes que prefieren defender estos presupuestos simplistas del proceso educativo, bien sea porque les ofrece mayor seguridad, porque se sienten más protegidos o bien porque reduce sensiblemente las exigencias de competencias docentes necesarias para ejercer. Para este colec-

tivo esta "efectividad" de lo tradicional parece ser inapelable ante los problemas que plantea la LOGSE. Pero si realmente queremos compararlos deberemos de tener en cuenta algunas cuestiones como:

- La LOGSE no se inventa un sistema, sólo lo actualiza y adapta a la realidad educativa los cambios que se habían producido en las últimas décadas. En este sentido se ha de valorar también que desde la aprobación de la ley hasta la actualidad los cambios sociales y económicos de nuestro país han sido tremendos y en consecuencia han dejado la ley algo descolocada.
- Si se opta por una enseñanza hasta edades elevadas, como es el caso de nuestro país, la única alternativa, mientras no se demuestre lo contrario, es la comprensividad, es decir, el sistema tiene que tratar de igualar las diferencias sociales y económicas en lo que respecta a la edad de formación educativa de los jóvenes.
- Para hablar del fracaso de la educación actual, es necesario hablar de cuestiones tan espinosas como: un nivel de disidencia educativa cercano al 32% (gente que deja el sistema escolar antes de llegar a cuarto de ESO), un alejamiento de los jóvenes masculinos de la educación formal, una fuerte desorientación de todos los participantes en el proceso educativo (padres, profesores, alumnos,...), una indisciplina que va creciendo de forma lenta pero imparable, etc...

Achacar todo esto a la LOGSE, es no ver el problema real. Algunas de las respuestas o posibles soluciones que se empiezan ya a oír, y que, estoy seguro, pronto empezarán a ser objeto de debate, tendrán mucha relación con una especie de marcha atrás, alegando que no es rentable mantener dentro del sistema y de forma obligatoria a aquellas personas que no tienen ningún interés en ser educadas. Además, y por supuesto, alegando que perjudican el interés de los que si quieren ser educados. Todo ello enmarcado con un supuesto planteamiento democrático, concediéndole al alumnado, inculto por otro lado, la "libertad" de elegir si quiere ser educado o no. La realidad es que no existen muchas más opciones: o optamos por educar a todos o sólo a los que quieren ser educados.

Podemos buscar mayores seguridades intentando volver a la implantación de temarios con listas de contenidos fijos y prefijados, intentar recuperar antiguos formatos de disciplina escolar, penalizar a los jóvenes cargando el peso del fracaso escolar en su falta de dedicación, su desgana y su pasotismo, pero todo será un espejismo. La educación camina al paso de la sociedad, y esta va en otra dirección. En el mundo de la docencia, esa dirección marca la senda de un profesorado más preparado, con mayor conciencia de cuál es su papel y sobre todo con mayores y mejores competencias, de entre las que debe sobresalir la de concienciarse de que en el futuro la formación continua será indispensable, porque los problemas se recambiaran a una alta velocidad y habrá que buscar posibles formas de solucionarlo.

4. EXPERIENCIA Y VALORACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA ACTUALIDAD

En la actualidad, y más que nunca, la enseñanza de las CC.SS. hay que entenderla a partir de dos ejes pedagógicos y didácticos:

a. Una incidencia de los factores generales que afectan a todo el proceso educativo independientemente de la materia o área curricular en la que se enseñe. En este senti-

do existen una serie de condicionantes generales que afectan al proceso de enseñanza aprendizaje y de los que un profesorado del área debe de ser consciente: el comportamiento social e intelectual de los adolescentes, la falta de recursos y materiales y tecnológicos, la baja consideración social del sistema educativo, el desentendimiento del mundo familiar del proceso educativo, una política educativa caótica, la diversidad cultural cada vez más amplia y numerosa, los problemas con las lenguas extranjeras de los emigrantes dentro de las aulas, etc. Pretender trabajar en educación sin ser consciente de estos condicionantes, es abonar el campo de la frustración laboral y personal y el augurio de momentos muy difíciles en el aula.

b. En las clases de Ciencias Sociales en la actualidad se presentan una serie de problemas específicos que emanan directamente de la dificultad de transmitir los conocimientos epistemológicos de cada una de las áreas que componen este conocimiento. Algunos de estos problemas son:

- Percepción caótica de la materia. Empezando por el profesorado que la imparte que se considera así mismo de geografía o de historia y aprovecha todas las oportunidades para huir de los contenidos en los que no se encuentra cómodo. En el estado actual, las Ciencias Sociales son más un epígrafe que una realidad dentro del aula. En consecuencia, el alumnado no tiene conciencia de qué conocimientos son los específicos de este área, cuáles son sus virtudes, sus temas, etc. A toda esta consideración tampoco ayuda el desarrollo caótico, desde mi punto de vista, de los programas oficiales y el total desacuerdo de los curriculas oficiales a nivel de todo el Estado.
- Una dificultad manifiesta para definir los contenidos "básicos" de lo que son las CC.SS. de forma HOMOLOGADA. Un ejemplo bastante claro es el problema que se suscitó en la segundo mitad de los años noventa cuando, la por entonces ministra de educación (Esperanza Aguirre) aludió que era necesaria una reforma de las humanidades. Para justificar tal necesidad, ponía como ejemplo el desconocimiento de los escolares tanto de contenidos básicos de geografía (fundamentalmente política y descriptiva), como los de historia (generalmente relacionados con determinados supuestos acontecimientos fundamentales del pasado de España). Varios ministros y años más tarde, esta reforma de las humanidades ha quedado en lo que es en la actualidad: menos tiempo de aula, más contenidos, más áreas de trabajo... más caos.
- La inexistencia de investigaciones científicas sobre los predictores del acierto/ fracaso escolar en didáctica específica. Existen algunas honrosas excepciones: Pozo, Carretero y Asensio (en los 80), J.L. Castejón (en los 90)... En la actualidad las investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales adolecen de aspectos prácticos que se puedan trasladar directamente a las aulas. No hemos desarrollado campos, técnicas, tradición ni recursos para la investigación. Las tesis doctorales y las publicaciones de investigación de nuestro campo, cuando se producen, son una mezcla de opinión personal, posicionamiento ideológico, corporativismo y resumen bibliográfico sobre aspectos generales (casos), que difícilmente son trasladables a la puesta en práctica cotidiana de la mayoría del profesorado. No es de extrañar por tanto que exista una profunda desorientación en la mayoría de los docentes sobre aspectos tan importantes como qué es ser un profesorado moder-

no, qué le diferencia de lo antiguo, qué innovaciones se producen en el campo de las didácticas específicas de la geografía, la historia y el resto de Ciencias Sociales, etc. Con todos los retos que nos marca la educación de los ciudadanos para el presente y el futuro ¿cómo puede ser que en esencia la base de lo que enseñamos no tenga elementos claros de modernidad, de innovación, etc?

– Pero si existe una nota llamativa de hacia donde camina la realidad de la actualidad, esta es la de la reducción constante de los tiempos de aula dedicados al estudio de los contenidos relacionados con las Ciencias Sociales. Esta reducción se produce en proporción inversa al aumento de las "necesidades" que la sociedad plantea para este tipo de conocimientos. Esta reducción hay que analizarla desde dos líneas diferentes:
  • Por un lado la reducción de los tiempos de aula oficiales. En este sentido es paradójico por ejemplo, que un alumnado que opte por un bachiller de humanidades pueda salir de esta etapa educativa sin haber estudiado nada de historia del mundo contemporáneo, o que en las reformas que se nos vienen encima se reduzcan los tiempos de aula en la segunda etapa de la ESO, cambiándolos por una "educación para la convivencia"....
  • La otra reducción del tiempo de aula, viene por la senda de la incapacidad de desarrollar los contenidos habituales. La llegada de cantidades cada vez más importantes de alumnado de otros países que se integran en las aulas normales sin más criterio que el de edad, hace que los profesores tengamos que realizar programaciones paralelas (para la "diversidad" según la terminología oficial) dedicadas a alumnado que frecuentemente no ha tenido experiencia escolar en estos campos de conocimiento y lo que es peor, que habitualmente no saben hablar ninguno de los idiomas oficiales. Como es evidente, a este alumnado no hay que elaborarle simplemente propuestas para que trabajen al margen de sus compañeros, sino que además habrá que dedicarles un tiempo de aula, un espacio educativo.

Todo esta complejidad de aula ha tenido repercusiones importantes en el desarrollo cultural de nuestro alumnado y todos los indicadores parecen coincidir en una serie de factores con los que necesariamente tenemos que contar:

– Se ha producido de forma general una reducción de la capacidad lectora y descodificadora del discurso tanto escrito como oral. Nuestro alumnado en la actualidad por muy diversas causas, cada vez lee menos por iniciativa propia y se encamina hacia una sociedad de la transmisión de la información por canales menos exigentes intelectualmente y que no necesitan de la implicación del receptor. Las repercusiones de esta cultura son tan evidentes como nefastas dentro del aula.
– Los libros de texto, aunque en menor medida, también caminan hacia esta cultura y cada vez se reducen y sintetizan más los discursos escritos para aumentar los elementos visuales y gráficos. La síntesis de los contenidos se extrema tanto que a veces los textos de los libros dejan de ser explicativos y de ofrecer información para convertirse en mensajes sintéticos.
– Consecuencia de todo esta nueva cultura, es la extrema comodidad mental a la que se están acostumbrando nuestros jóvenes. Todo hay que explicarlo, todo hay que preguntarlo, la iniciativa se vuelve escasa y la capacidad de autoinformación o de adquirir conocimientos de forma autónoma está tremendamente dormida.

5. APORTACIONES PARA UN DOCENTE DEL PRESENTE Y DEL FUTURO

Ante este panorama podemos tener la tentación de caer en el pesimismo y la desilusión, pero no debería ser así. Muy por el contrario, estas circunstancias tan especiales marcan un reto educativo y ponen a prueba la capacidad de las Ciencias Sociales para enseñar al ciudadano del presente y del futuro a conocer y actuar de forma diferente, más solidaria, más sostenida, más respetuosa con el medio ambiente y con el mismo ser humano.

Para poder conseguir esto, al alumnado que está todavía en las aulas universitarias y que pretende vivir de la docencia, habría que hacerle una pregunta trascendental:

¿Crees que es posible enseñar a una persona que no quiere ser educada, ni es consciente de que necesita la educación para vivir en sociedad?

La respuesta no puede ser negativa, porque los procesos educativos del futuro en los países desarrollados no volverán a apoyarse de forma exclusiva en el interés del alumnado, ni este volverá a ser el elemento esencial de la selección de contenidos o de las dinámicas de aula. A los grupos de poder de la sociedad, les interesa un ciudadano apático, desentendido de los problemas de su entorno, consumidor compulsivo, y mentalmente pasivo que responda más a los estímulos externos que a sus propias inquietudes. El docente del futuro deberá disponer de competencias que le permitan afrontar una educación que contrarreste esta tendencia, como por ejemplo:

- Saber construir propuestas educativas más efectivas que permitan acelerar los diferentes tipos de conocimiento para poder utilizarlos en propuestas abiertas, motivadoras y atractivas que posibiliten altas dosis de trabajo con el alumnado.
- Desarrollar un pensamiento basado en mayores tiempos de investigación de los problemas cotidianos del aula para intentar resolverlos de la forma más práctica posible. En este sentido algún día tendremos que empezar a abordar con un mínimo de seriedad problemas que se muestran anquilosados, enquistados por el corporativismo y el gremialismo latente desde diferentes ángulos del mundo educativo. El ejemplo más claro de esta tendencia es la eterna confrontación existente entre la geografía descriptiva y memorística (entiéndase división política, provincias, países, etc.) y una geografía basada en el análisis y valoración de los problemas actuales relevantes. ¿Realmente alguien se cree que pueden entenderse o analizarse las grandes diferencias económicas existentes en el mundo actual sin saber dónde se encuentran los países ricos y dónde se sitúan geográficamente los pobres?, ¿se puede comprender la tragedia de los cayucos y las pateras sin conocer la historia del colonialismo, sin saber ubicar los países desde los que salen, qué trayecto siguen, etc.? ¿De verdad podemos pensar que alguien puede entender o analizar la tensa situación político-territorial de nuestro país sin tener una idea clara de su distribución autonómica y provincial?

El docente deberá investigar, estudiar, dedicar tiempo a:

- Seleccionar temas no sólo de problemas actuales y relevantes, sino aportar también informaciones culturales que permitan aumentar una cultura general útil para vivir en sociedad.

– Mejor preparación Psicopedagógica, con importantes conocimientos sobre resolución de conflictos, técnicas de educación social, etc.
– Capacidad para mantenerse al corriente de las nuevas tecnologías, sus posibilidades, su uso y la valoración de las aportaciones que estas pueden realizar a la creación de propuestas de aula.
– Destrezas para saber adaptarse a los contenidos de una sociedad que cada vez plantea con mayor rapidez la caducidad de los conocimientos y la información.
– Desarrollar recursos para afrontar propuestas educativas más globalizadas, más realistas y adaptadas al mundo actual en el que vivimos y en donde los problemas nunca se nos presentan de forma aislada.

Para terminar, debemos de ser conscientes de que el docente del futuro necesitará una autoestima fuerte, que sepa reivindicar un nuevo enfoque de la docencia, que aprenda a considerar a esta como un campo de conocimiento propio cuyo objetivo ha de ser una enseñanza más efectiva y rentable (en el terreno cultural), alejándose de los patrones del profesorado como mero examinador y transmisor de los conocimientos al servicio de unos textos. En esta dirección, el mundo educativo, y en especial los sectores más concienciados, motivados y avanzados de la investigación educativa, deben de flexibilizarse y valorar de forma más convincente la realidad de que en educación no existe un camino en exclusividad, sino que, todo lo contrario, la experiencia y el bagaje cultural de las personas implicadas en el proceso educativo hacen que la pluralidad sea una virtud educativa. El mejor camino de formación es el que conecta y se enraíza con las personas implicadas él. La didáctica y la pedagogía del futuro, han de ser multidireccionales en todos los sentidos y debe de tener en la diversidad su principal valor y activo.

BIBLIOGRAFÍA

Para el periodo de los años 70 y comienzo de los 80

"La innovación Educativa en la EGB" (1982), *Vida Escolar*, 215. Enero.

Ley General de Educación (1970)

Libros de texto de Ciencias Sociales anteriores de las editoriales: Santillana, Prima Luce.

LLOPIS, Carmen y CARRAL, Clemente (1982): *Las ciencias sociales en el aula*, Editorial Narcea, Madrid.

Para los años 80

Los Programas Renovados.

GRUPO CRONOS (1991): *Proyectos de Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Amarú Ediciones, Salamanca.

Textos sobre la Reforma del Ciclo Superior de la EGB. Gobierno Vasco. 1984.

LLOPIS, Carmen (1987): *Los recursos en la enseñanza renovada de las Ciencias Sociales*, Narcea.

PREGO AXPE, Alberto (1990): *Materiales curriculares para el ciclo 12-16*, Editorial Erein, San Sebastián.

Para la educación LOGSE

Texto de la LOGSE.
COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé, VALLS, Enric (1992): *Los contenidos en la Reforma*, Santillana, Madrid.
ZABALA, A (coord..) y otros (1993): *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula. Materiales para la Innovación Educativa*, Graó Editorial, Barcelona.
PREGO AXPE, Alberto (1994): *Recursos didácticos para la ESO (guía didáctica para los materiales de Ciencias Sociales de la ESO),* Editorial Erein, San Sebastián.
Texto de la *Ley de Calidad Educativa.*
Texto de la *LOE.*

HACIA UN NUEVO MODELO PROFESIONAL BASADO EN LAS COMPETENCIAS APLICADO A LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA[1]

Catalina ALBACETE GARCÍA
albacete@um.es

Pedro MIRALLES MARTÍNEZ
pedromir@um.es

Consuelo DELGADO CORTADA
cdelgado@um.es

Facultad de Educación
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual exige una educación acorde con los procesos de cambio que se están produciendo en todos los ámbitos, y también demanda nuevos perfiles y competencias profesionales en todos los sectores. Es necesario que el profesorado adquiera una sólida formación para dar respuesta a las nuevas exigencias sociales, tanto en el terreno de los contenidos científicos y culturales como en las nuevas formas didácticas.

Por tanto, es de capital importancia reflexionar sobre qué formación inicial es la más adecuada para que el futuro profesorado de Primaria desarrolle su profesión en un contexto como el presente. Es evidente que los cambios en el modelo educativo responden, a su vez, a los cambios que ha experimentado la sociedad. Por ello es necesario plantear la formación como una exigencia permanente, producto de las demandas de una sociedad en constante transformación.

En este sentido, la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, durante el curso 2005-2006, ha promovido varios proyectos y acciones formativas relacionadas con el actual contexto de la convergencia europea en la educación superior. En esta línea uno de los proyectos de innovación educativa ha consistido en la elaboración de la guía de la titulación de Maestro de Educación Primaria, proyecto que ha sido coordinado por los profe-

[1] En este trabajo presentamos parte de los resultados de un proyecto sobre *Elaboración de la guía de la titulación de Maestro de Educación Primaria*, financiado por la Universidad de Murcia dentro de un programa para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la convergencia europea. Se ofrece en ella una selección de competencias profesionales secuenciada y jerarquizada en tres niveles: Facultad, área de Didáctica de las Ciencias Sociales y unidad temática *La dimensión temporal. El tiempo humano*.

sores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales Catalina Albacete y Pedro Miralles. Este proyecto, en el que han participado cuarenta y dos profesores adscritos a once áreas de conocimiento y ocho departamentos, nos ha obligado a llevar a cabo una profunda reflexión sobre el nuevo modelo de enseñanza universitaria acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y sus implicaciones (perfil del maestro que se pretende formar, perfiles del profesor y alumno universitarios, formas de adaptar los actuales créditos a los créditos ECTS, etc.), asimismo, nos ha permitido elaborar guías docentes y unidades didácticas adaptadas a este nuevo modelo de trabajo que exige el proceso de convergencia europea; en definitiva, prepararnos para afrontar el reto que supone el EEES.

En líneas generales, lo que pretendíamos conseguir con este proyecto de innovación educativa ha sido:

* Coordinar las diferentes asignaturas de la titulación de Maestro de Educación Primaria.
* Definir los perfiles profesionales de los futuros maestros.
* Crear equipos docentes interdisciplinares capaces de desarrollar las nuevas formas de enseñanza que requiere el proceso de convergencia europea, centrado en el aprendizaje del estudiante.
* Plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las competencias profesionales propias de la titulación.
* Aplicar los ECTS, teniendo en cuenta la carga de trabajo del alumnado.

Uno de los logros de este proyecto de innovación educativa, y no menor, ha sido la alta participación del profesorado que ha permitido debatir, compartir pensamientos e ideas que fueran en una misma dirección, la de mejorar la docencia del profesorado y el aprendizaje del alumnado. Lejos de las tiranteces entre áreas de otros momentos, la concordia y la colaboración han sido las notas dominantes. Este hecho nos ha llevado a poder consensuar importantes aspectos de la guía de la titulación, entre los que destacamos:

* Elaborar el guión de la guía de la titulación y de las guías docentes.
* Establecer las competencias generales, específicas y propias de cada área de conocimiento.
* Determinar el factor aplicable a cada una de las actividades del alumnado (carga de trabajo del alumno).
* Diseñar y confeccionar una hoja resumen de la distribución del total de créditos de la asignatura entre los diferentes temas o unidades didácticas.
* Proponer una nueva metodología de trabajo con relación a las clases teóricas y prácticas, seminarios, tutorías, etc.
* Establecer las bases de un nuevo sistema de evaluación: criterios de calidad, ponderación (porcentual y absoluta) e instrumentos (exámenes, portafolios, etc.).
* Preparar diferentes unidades temáticas de las guías docentes con un esquema común.

1. SELECCIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1.1. Competencias comunes a todos los maestros de educación primaria

Antes de entrar a realizar la guía de la titulación parecía obligado y necesario que el grupo de trabajo llevara a cabo una reflexión sobre las competencias profesio-

nales que se consideraban prioritarias para cualquier maestro de Educación Primaria.

Esta tarea ya se había realizado con anterioridad en el Libro Blanco del título de grado de Magisterio (ANECA, 2004). Ahora se trataba de conocer la opinión de nuestro grupo de trabajo, cotejar los resultados y establecer una comparación entre ambos. Así, se ha utilizado el mismo el cuestionario, igual puntuación (de 1 a 4) e idéntica fórmula para discriminar el peso relativo de cada competencia.

Cuadro 1. Valoración media de los diferentes tipos de "saber" según el profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

Saber	*3,34 sobre 4*
Saber ser	*3,04 sobre 4*
Saber estar	*2,96 sobre 4*
Saber hacer	*2,90 sobre 4*

Del análisis llevado a cabo de las competencias se concluye lo siguiente:

a) La categoría "saber" es más valorada que las otras. Se priman los conocimientos científicos y didácticos del profesor. Dos áreas de conocimiento, Didáctica de las Ciencias Sociales y Psicología de la Educación, dan al "saber" la puntuación máxima 4 a la C1: *Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza en particular*. En este apartado del saber la C3 es la menos valorada, hace alusión a: *Sólida formación científico-cultural y tecnológica.* Las áreas de conocimiento que menos la valoran son Psicología de la Educación con 2 y Didáctica de las Ciencias Experimentales con un 2,4.

b) La categoría "saber ser" es la más estimada después del "saber", con una media de 3,04. La competencia más valorada es la C21: *Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable*, con un 3,30, y la menos la C20 con 2,79, que hace referencia a: *Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones*.

c) La categoría "saber estar" es la que se sitúa en tercer lugar, con una puntuación media de 2,96. La competencia más valorada es la C17: *Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias*. Esta categoría es puntuada por algunas áreas de conocimiento con 4 puntos, como Didáctica de las Ciencias Sociales y Expresión Plástica. La menos valorada es la C19, que sólo obtiene de media 2,27 y hace referencia a: *Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno*.

d) La categoría "saber hacer" es el tipo de saber menos estimado, obteniendo una puntuación media de 2,90. De las 12 competencias, la más valorada es la C7: *Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación*, con 3,46, y las menos puntuadas son la C11 y C10, con 2,32 y 2,35, respectivamente, haciendo referencia a *Capacidad para promover la*

calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos (C11); Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación (C10).

En definitiva, de todas las competencias las más estimadas en términos absolutos son C1 y C2, relativas al "saber", y las menos, la C11 y la C10, referentes al "saber hacer". De todo ello se deduce que el análisis elaborado por nuestro grupo coincide, en parte, con los resultados que proporciona el Libro Blanco en cuanto que la categoría "saber" alcanza un peso mayor que las restantes. Lo que más se valora es el conocimiento específico de los contenidos que hay que enseñar. El mayor distanciamiento con respecto al Libro Blanco es que para ellos el "saber hacer" ocupa el segundo lugar en importancia, y para nuestro grupo de trabajo pasa al último lugar, siendo más valoradas las categorías "saber ser" y "saber estar", que ocupan el segundo y el tercer lugar, respectivamente.

Cuadro 2. Valoraciones medias de las diferentes competencias según las áreas de conocimiento

Competencias	D. C. Experimentales	D. C. Sociales	D. Lengua Extranjera	D. Ex. Musical	D. Ex. Plástica	D. Ex. Corporal	Psicología de la Educ.	DOE/ MIDE	*MEDIA*	
C 1	3,7	4	3,7	3,5	3	3,5	4	3,33	*3,59*	SABER. Media: 3,34
C 2	3,3	4	3,57	4	3	3,5	4	3,33	*3,59*	
C 3	2,4	4	2,43	3,25	3	2,75	2	3	*2,85*	
C 4	3,3	4	3,43	3,25	3	3,25	3	3,33	*3,32*	
C 5	2,8	1,6	3	3	3	2,5	3	2,33	*2,65*	
C 6	3,1	3,3	3	4	3	3	3,25	3	*3,21*	
C 7	3,3	3,3	3,7	3,75	3	3,25	3,75	3,6	*3,46*	
C 8	2,8	3,6	3,43	3,5	3	2,25	3	2,33	*2,99*	SABER HACER. Media: 2,90
C 9	3,2	2,3	3,3	3,5	3	3,75	4	3	*3,26*	
C 10	2,3	2,3	2,14	2,75	3	2	2	2,33	*2,35*	
C 11	2,6	1,3	2,6	2,5	3	2,25	3	1,33	*2,32*	
C 12	3,3	2,3	3,43	3,25	3	3,5	3	3,66	*3,18*	
C 13	2,4	1,6	2,3	2,75	2	2,5	3,5	2,66	*2,46*	
C 14	3	2,6	3,3	3	3	2,75	3,75	3	*3,05*	
C 15	2,6	3	2	3,25	3	2,5	2	2,33	*2,59*	
C 16	3	2,3	3,7	2,5	4	2,75	2,25	3	*2,94*	SABER ESTAR. Media: 2,96
C 17	3,4	4	2,7	3	4	3,5	3,5	3	*3,39*	
C 18	3,3	3,3	3,2	2,75	3	3,25	4	3	*3,23*	
C 19	3	2,3	1,85	2	3	2	2	2	*2,27*	
C 20	2,3	2,6	2,7	2,25	4	3,5	2	3	*2,79*	SABER SER. Media: 3,04
C 21	3,4	3,6	3,43	2,75	4	2,75	3,5	3	*3,30*	
C 22	2,8	3,3	2,55	2,75	4	2,75	4	2,66	*3,10*	
C 23	2,8	3,3	3,2	2,75	3	3,25	2,25	3,33	*2,99*	

Nota: La numeración de las competencias responde a la Ficha Técnica del Título de Grado de Maestro de Educación Primaria, según RD 55/2005, de 21 de enero.

Gráfico 1: Valoración media del saber según las áreas de conocimiento

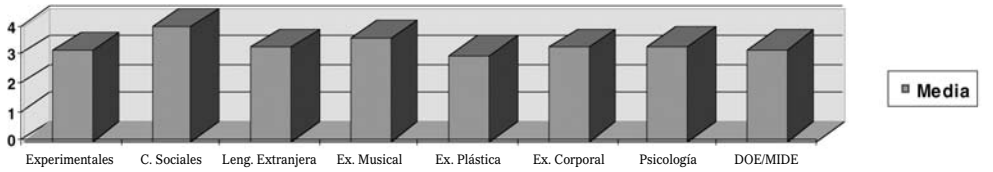


Gráfico 2: Valoración media del saber hacer según las áreas de conocimiento

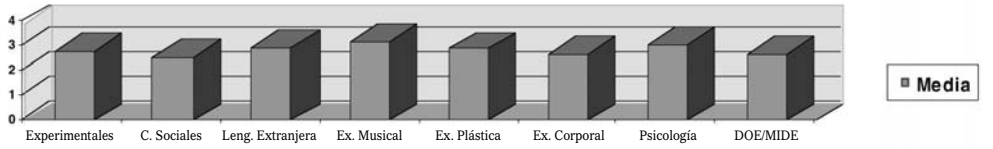


Gráfico 3: Valoración media del saber ser según las áreas de conocimiento

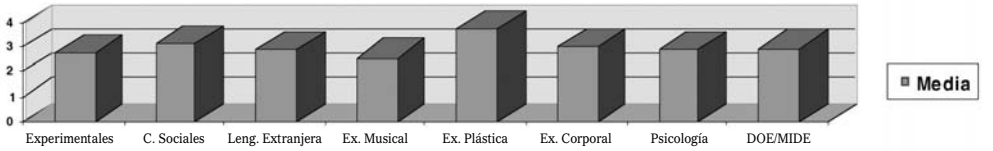
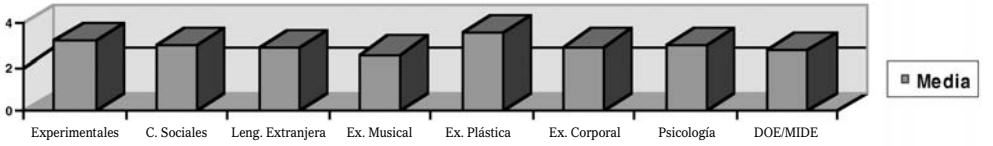


Gráfico 4: Valoración media del saber estar según las áreas de conocimiento



1.2. Competencias comunes a todos los maestros de educación primaria que se podrían desarrollar desde cada área de conocimiento

Con el objeto de poder comprobar y comparar las competencias que se trabajan en cada área de conocimiento era importante llegar a un acuerdo sobre el establecimiento de códigos que identificaran cada competencia. Consideramos que además de las competencias generales y específicas que aparecen en la Ficha Técnica del MEC era necesario tener la posibilidad de añadir otras que nos parecieran relevantes para cada una de las áreas. Así establecimos las denominadas CEP (competencias específicas propias). Estas competencias nos proporcionarían una mayor libertad y no ceñirnos necesariamente a las indicadas en la Ficha Técnica. A continuación explicamos el sentido de la codificación con varios ejemplos:

* CG1: competencia general, el número corresponde al orden en la Ficha Técnica.

* 2CE1: el 2 indica la materia, en este caso *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, según la Ficha Técnica; CE corresponde a competencia específica; el 1 indica el número de la competencia.
* CEP1: CEP significa competencia específica propia, es decir, cada área ha definido unas competencias "propias" no incluidas en la Ficha Técnica. El 1 indica el número de la competencia.

Una vez valoradas, seleccionadas y jerarquizadas las competencias por todas y cada una de las áreas de conocimiento consideramos necesario elaborar un cuestionario donde se pusiera de manifiesto qué competencias podrían trabajarse desde cada una de las áreas. La finalidad era saber qué número de competencias íbamos a desarrollar, cuáles eran las más trabajadas y, sobre todo, poder establecer una comparación entre las diferentes áreas y de este modo asegurar que todas las que aparecen en la Ficha Técnica se trabajaban por una u otra área en la titulación. Para ver el grado de énfasis que de ellas se da en cada área, establecimos tres niveles: *sí* se trabaja, *de forma parcial* y *no*.

Las competencias más valoradas y que por tanto más se trabajarían son la C6 y C21, con 15 puntos; le siguen las C1, C2 y C17 con 14 puntos. Las que menos son la C10 y la C11, con 7 y 8 puntos, respectivamente. No quedaría ninguna competencia sin ser tenida en cuenta, sin embargo, las C11, C10 y C16 algunas áreas no las desarrollarían y el resto de las áreas sólo lo harían de forma parcial.

Cuadro 3. Valoración de las competencias comunes según las distintas áreas de conocimiento

Competencias	D. C. Experimentales	D. C. Sociales	D. Lengua Extranjera	D. Ex. Musical	D. Ex. Plástica	D. Ex. Corporal	Psicología de la Educ.	DOE/ MIDE	*MEDIA*	
C 1	2	2	1	1	2	2	2	2	14	
C 2	2	2	2	2	2	2	1	1	14	SABER
C 3	1	2	1	1	2	1	1	1	9	
C 4	1	2	2	1	2	2	1	2	13	
C 5	2	2	1	1	2	2	1	2	13	
C 6	2	2	2	2	2	2	1	2	15	
C 7	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
C 8	1	2	2	1	2	1	1	2	12	
C 9	2	2	2	1	2	2	1	2	14	SABER
C 10	1	1	1	1	1	1	0	2	8	HACER
C 11	1	0	1	1	0	1	1	2	7	
C 12	2	2	2	1	2	2	2	2	15	
C 13	1	1	1	2	1	2	2	2	12	
C 14	1	1	1	1	1	1	2	2	10	
C 15	2	2	1	2	2	1	1	1	12	
C 16	1	1	1	1	1	2	0	2	9	
C 17	2	2	2	1	2	2	1	2	14	SABER
C 18	1	2	2	1	2	2	1	2	13	ESTAR
C 19	1	2		1	2	1	1	2	10	
C 20	1	1	2	2	1	2	0	2	11	
C 21	2	2	2	1	2	2	2	2	15	SABER
C 22	1	1	1	1	1	2	2	2	11	SER
C 23	1	1	2	2	1	2	1	2	12	

SÍ SE TRABAJA: 2 **DE FORMA PARCIAL:** 1 **NO**SE TRABAJA: 0

2. COMPETENCIAS PROFESIONALES SELECCIONADAS PARA LA ASIGNATURA *CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA*

Como hemos indicado, cada competencia general (CG) se concreta y desarrolla en las competencias específicas (CE) establecidas por la Ficha Técnica y las competencias propias (CEP) de cada área de conocimiento. A modo de ejemplo, presentamos la relación entre las competencias generales, específicas y propias para la citada asignatura.

Cuadro 4. Competencias generales y su relación con las competencias específicas en la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica*

COMPETENCIAS GENERALES (Ficha Técnica)	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PROPIAS
	SABER
(**CG1**) Dominar las materias que se han de enseñar y las didácticas correspondientes, así como la relación interdisciplinar entre ellas.	* Tomar conciencia de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Primaria (CEP1). * Conocer el marco teórico y conceptual actual de las ciencias sociales y sus implicaciones en la enseñanza (2CE1). * Conocer las bases epistemológicas y metodológicas de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina científica y principales métodos y líneas de investigación (CEP2). * Reflexionar sobre los distintos modelos de enseñanza analizados desde una perspectiva crítica (CEP3). * Conocer y analizar e interpretar el currículo oficial de ciencias sociales para la Educación Primaria (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) (2CE2). * Fundamentar de forma teórico-práctica los contenidos relacionados con los ámbitos espaciales y temporales (2CE1).
	SABER HACER
(**CG2**) Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje.	* Analizar el decreto de currículo y programaciones de etapa y ciclo desde el punto de vista de las ciencias sociales (CEP4). * Dominar estrategias y recursos metodológicos, técnicas, medios, materiales y distintos tipos de actividades para trabajar los contenidos sociales en Educación Primaria (2CE7). * Diseñar y elaborar actividades y materiales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales (CEP5). * Adquirir las nociones básicas para la evaluación de los contenidos sociales, tanto en lo referente a la evaluación del aprendizaje del alumnado como de la práctica docente (2CE7).

(**CG12**) Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.	* Comentar de forma crítica lecturas relacionadas con la historia, la geografía y demás ciencias sociales (CEP6). * Comparar y analizar libros de texto escolares con el fin de identificar los diferentes modelos didácticos (CEP7).
(**CG16**) Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los alumnos.	* Realizar actividades prácticas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud crítica constructiva y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y propuestas y valorando la discrepancia y el diálogo como una vía importante en la formación personal (CEP8).
(**CG17**) Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación.	* Saber realizar búsquedas a través de Internet para la obtención de materiales e información relacionados con los contenidos de la asignatura (CEP9). * Saber integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de las ciencias sociales (CEP10).
(**CG18**) Seleccionar la información audiovisual que contribuya a la formación cívica y a la riqueza cultural.	* Obtener y contrastar información a través de distintas fuentes, tratarla de manera autónoma y crítica y tener capacidad de comunicarla a los demás con rigor y de forma clara y organizada (CEP11).
	SABER SER Y ESTAR
(**CG7**) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.	* Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico (2CE4). * Desarrollar la conciencia de pertenecer a distintos ámbitos espaciales en sus aspectos socioeconómico, político y cultural (CEP12). * Fomentar una actitud abierta, tolerante y solidaria (CEP13).
(**CG15**) Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.	* Desarrollar la dimensión profesional del maestro por medio de la formación permanente y el perfeccionamiento de su práctica docente (CEP14).

3. EJEMPLO DE SELECCIÓN DE COMPETENCIAS EN LA UNIDAD TEMÁTICA *LA DIMENSIÓN TEMPORAL. EL TIEMPO HUMANO*

En el último nivel de concreción de las competencias, la programación de unidades didácticas o temáticas, mostramos un ejemplo de selección de las mismas y las relaciones que se establecen entre ellas. Para una mayor comprensión de este ejemplo, es necesario tener en cuenta dos elementos: la estructura de la unidad temática y los contenidos de la misma.

a) El guión de cada una de las unidades temáticas que componen el programa de la asignatura es el siguiente:

* Título del tema.
* Competencias generales, específicas y propias que se desarrollan.
* Desarrollo de los contenidos fundamentales.
* Actividades.
* Metodología.
* Materiales, recursos y bibliografía.
* Evaluación: instrumentos, criterios de calidad, ponderación, competencias específicas, contenidos teóricos y prácticos.

b) El programa de contenidos de la unidad temática *La dimensión temporal. El tiempo humano* desarrolla los siguientes epígrafes:

* Concepto de tiempo humano. Cronología del desarrollo de la humanidad.
* Dinámica de la dimensión temporal. Cambio y continuidad:
  – Los ritmos temporales.
  – Los procesos de cambio: revolución y evolución. Las grandes revoluciones de la historia.
* La dimensión temporal en la Educación Primaria:
  – Conceptos referentes a nociones temporales.
  – Objetivos, contenidos, actividades y materiales para los distintos ciclos.

Cuadro 5. Selección de competencias generales, específicas y propias para el tema *La dimensión temporal. El tiempo humano*

COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
	SABER
(**CG1**) Dominar las materias que se han de enseñar y las didácticas correspondientes, así como la relación interdisciplinar entre ellas.	* Tomar conciencia de la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de la dimensión temporal en la Educación Primaria (CEP1). * Conocer las bases epistemológicas y metodológicas de la didáctica de la dimensión temporal. Principales líneas de investigación (CEP2). * Fundamentar de forma teórico-práctica los contenidos relacionados con el ámbito temporal (2CE1).
	SABER HACER
(**CG2**) Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje.	* Dominar estrategias y recursos metodológicos, técnicas, medios, materiales y distintos tipos de actividades para trabajar los contenidos relacionados con el estudio de la dimensión temporal en Educación Primaria (2CE7). * Diseñar y elaborar actividades y materiales para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico (CEP5).
(**CG12**) Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.	* Comentar de forma crítica lecturas relacionadas con el desarrollo temporal y con los grandes procesos de evolución y revolución habidos en la historia (CEP6). * Comparar y analizar libros de texto escolares con el fin de identificar si existen correctas referencias temporales en su contenido (CEP7).
(**CG16**) Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los alumnos.	* Realizar actividades prácticas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud crítica constructiva y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y propuestas y valorando la discrepancia y el diálogo como una vía importante en la formación personal (CEP8). * Procurar acercarse a los hechos y los hombres del pasado con mentalidad abierta, enmarcándola en el ámbito temporal correspondiente, procurando prescindir de las coordenadas de nuestro presente (CEP15).

(**CG17**) Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación.	* Saber realizar búsquedas a través de Internet para la obtención de materiales e información relacionados con los contenidos de la dimensión temporal (CEP9). * Saber integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de los conceptos temporales (CEP10).
(**CG18**) Seleccionar la información audiovisual que contribuya a la formación cívica y a la riqueza cultural.	* Obtener y contrastar información acerca de la dimensión temporal a través de distintas fuentes, tratarla de manera autónoma y crítica y tener capacidad de comunicarla a los demás con rigor y de forma clara y organizada (CEP11).
	SABER SER Y ESTAR
(**CG7**) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.	* Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico, analizando los periodos democráticos y autocráticos de tiempos pasados (2CE4). * Fomentar una actitud abierta y tolerante en relación con etapas históricas pasadas (CEP13).
(**CG15**) Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.	* Desarrollar la dimensión profesional del maestro por medio de la formación permanente y el perfeccionamiento de su práctica docente (CEP14).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2003). *Las políticas de formación permanente del profesorado*. Madrid, Federación de Enseñanza de CC.OO.

ADAMS, A. & TULASIEWIEZ, W. (Ed.) (1994). *Crisis in teacher education: a European concern?* London, Falmer.

BENITO, Á. y CRUZ, A. (Coords.) (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Narcea.

BROWN, S. y GLASNER, A. (eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Narcea.

BUNK, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-12.

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, Graó.

ECKER, A. (1994). Didáctica de la historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de educación media superior en la Universidad de Vie-

na, en <http://www.univie.ac.at/Wirtschaftsgeschichte/fd_gdes.html>, (consulta: 29-01-2005).

GOÑI, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona, Octaedro.

GRUPO DE MAGISTERIO/ANECA (2004). *La adecuación de las titulaciones de Maestro en el Espacio Europeo de Educación Superior. Informe final.* Proyecto del Grupo de Magisterio subvencionado por la ANECA.

HANNA, D.E. (ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona, Octaedro-EUB.

HERNÁNDEZ, F. *et al.* (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid, La Muralla.

IMBERNÓN, F. (1989). *La formación del profesorado*. Barcelona, Laia.

LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.

MONEREO, C. y POZO, J. I. (eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura europea. Enseñar y aprender para la autonomía.* Madrid, Síntesis.

PERRENOUD, Ph. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, Graó.

PERRENOUD, Ph. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Graó.

SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

TEDESCO, J.C. (2003). Los pilares de la educación del futuro, <http://www.uoc.edu/dt/20367>, (consulta: 11-05-2006).

ZABALZA, M.Á. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.

ZABALZA, M.Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea.

UN MARCO COMPETENCIAL ACORDE CON EL EEES. UNA PROPUESTA PARA LA TITULACIÓN DE MAESTRO DE E. PRIMARIA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Pilar BLANCO
pblanco@ubu.es

Mercedes DE LA CALLE
mcalle@sdcs.uva.es

Carmen FERNÁNDEZ RUBIO
mcfrubio@uniovi.es

Begoña MOLERO
tspmootb@lg.ehu.es

Domingo ORTEGA
Maria SÁNCHEZ AGUSTÍ
almagosa@sdcs.uva.es

I. INTRODUCCIÓN: LA GESTACIÓN DE UN PROYECTO

El importante compromiso adquirido por la Escuela Universitaria de Educación de Palencia al haber sido este centro seleccionado por la Universidad de Valladolid para desarrollar una experiencia piloto de innovación docente para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en las Titulaciones de Maestro, hizo tomar conciencia a su profesorado de la fuerte implicación personal que ello exigía. Se pedía, tal y como se afirma en la Convocatoria,"propuestas de reflexión y de acción sobre los cambios metodológicos que el nuevo marco europeo, con un modelo educativo centrado en el aprendizaje del alumno, supone. Ello permitirá conocer en mayor medida las verdaderas implicaciones de la reestructuración de la docencia universitaria, facilitará el proceso de elaboración de guías académicas y orientará el diseño de los nuevos planes de estudio"[1].

[1] Convocatoria de Experiencia de Innovación Docente para el Espacio Europeo de Educación Superior en Titulaciones 2005-2006. Vicerrectorado de Ordenación Académica. Universidad de Valladolid

Para afrontar acertadamente esta revisión de los métodos y contenidos de las asignaturas, nos pareció sumamente pertinente apoyarnos en una red interuniversitaria de profesores del mismo área de conocimiento, a través de la cual se pudiera dar una respuesta a los nuevos retos de la Convergencia Europea, basada en el trabajo y el análisis compartido de un equipo de profesores. Dialogar, hablar con los colegas, revisar las premisas de la práctica docente con aquéllos que comparten intereses comunes, constituye una de las acciones más recomendables para mantener la *vitalidad docente* (KNIGHT, 2005: 107), e ilusionarse por el cambio, aunque venga impuesto desde arriba.

Este ha sido el sentido del proyecto que hemos desarrollado a lo largo del curso 2005-2006[2]: reflexionar y poner en común los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales en la titulación de Maestro de Educación Primaria, para, a partir de ellos y de la experiencia acumulada por todos los participantes, diseñar una propuesta para la nueva titulación de Grado, que incorpore los nuevos créditos ECTS y haga explícito un marco competencial en la formación de los maestros. Porque no hemos de olvidar el importante papel que la Didáctica de las Ciencias Sociales, al igual que el resto de Didácticas Específicas, juega a la hora de definir la profesionalización docente. Sin su repertorio epistemológico los saberes, en nuestro caso la Geografía y la Historia, sólo tienen valor en si mismos y quedan privados de su valor educativo (GONZÁLEZ GALLEGO, 2002: 82).

2. LA FASE INICIAL: EL ANDAMIAJE TEÓRICO

La exigencia de adaptar los programas de las materias a un enfoque basado en la adquisición de competencias, tal como prescribe el EEES, nos obligó en primer lugar a iniciar un proceso de autoformación e información que nos permitiera dar respuesta a las múltiples preguntas que nos asaltaban: ¿qué se entiende por competencia?, ¿es lo mismo que capacidad?, ¿de dónde ha nacido este nuevo enfoque y con qué finalidad?, ¿qué diferencias hay entre la programación tradicional y otra enfocada hacia las competencias?, ¿será una nueva moda educativa como tantas otras de carácter efímero?, ¿por qué Europa insiste en enseñar por competencias?, ¿guardan relación nuestros programas actuales con la adquisición de competencias? Y como éstas, un largo etcétera de cuestiones a las que tuvimos que ir encontrando respuesta.

Nacida en la empresa

Muchas veces conocer el origen de una teoría, cómo y dónde se ha gestado, nos aclara más que su propia definición, y así ocurre cuando nos referimos a la *lógica de las competencias*, acuñada en, y para, la gestión laboral. Nació hace unas décadas del interés de las empresas en mejorar los sistemas de selección de personal, y como medio de superar el valor limitado del expediente académico y los tradicionales test de inteligencia a la hora de evaluar la idoneidad de un candidato a un puesto de trabajo cualifica-

[2] Este proyecto ha sido financiado por la Junta de Castilla y León, y en él han participado los docentes de la Universidad de Burgos (Pilar Blanco; Domingo Ortega), Oviedo (Carmen Fernández), País Vasco (Begoña Molero) y Valladolid (Mercedes de la Calle, Maria Sánchez) firmantes de este artículo, con la dirección de la profesora Sánchez Agustí.

do. Pues como se ha demostrado, un alto nivel de inteligencia o elevados rendimientos académicos no garantizan totalmente el desempeño eficaz de la profesión (HOFSTADT y GÓMEZ GRAS, 2006: 4).

Desde esta perspectiva la *competencia* viene definida por el conjunto de aptitudes, conocimientos, rasgos de la personalidad, valores e intereses que caracterizan a los individuos y explican la diferencia de sus comportamientos ante las situaciones y tareas laborales (LÉVY-LEBOYER, 2003: 48). Competencia y capacidad no son, pues, sinónimos. La capacidad, entendida como atributo o predisposición hacia algo, se encuentra en el núcleo de la competencia (fig. 1) y permite al individuo adquirir conocimientos, procedimientos y actitudes (NAVÍO, 2005: 75). Pero esto no basta para ser competente, porque la competencia requiere de la movilización de recursos para poder manifestarse. Lleva implícita la acción y el contexto. Así, las capacidades son rasgos latentes susceptibles de ser desarrollados y mejorados, las competencias son conductas exítosas que se ponen en escena ante situaciones concretas (COLÁS, 2005: 105)

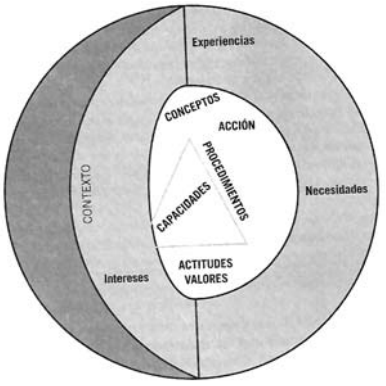


Figura 1. Tomada de Navío Gómez (2005)

La utilidad de la competencia profesional estriba en la versatilidad de ésta para hacer frente a las situaciones cambiantes de la dinámica sociedad actual. Se es competente cuando se posee un esquema de pensamiento que nos induce a actuar adecuadamente en los diferentes contextos laborales.

Del mercado a la educación

Posteriormente, y como tantas otras veces, el concepto se ha deslizado hacia el mundo educativo, que ha convertido la *formación en competencias* en un tema estrella. Hoy en día la calidad en la educación, en cualquiera de sus niveles, no puede ser entendida exclusivamente como transmisión de conceptos y teorías, ya que buena parte de ellos tiene fecha de caducidad. Debemos formar no sólo en esos saberes, sino en reflexionar sobre aquello que les hace ahora tan necesarios, e insuficientes en un futuro próximo (MONEREO, 2003:17). Se requieren, pues, estrategias que favorezcan el desarrollo de capacidades y competencias en el alumnado, más acordes con los discursos de la vida, y de una sociedad globalizada y altamente competitiva.

En la Enseñanza Superior, se reclama a la Universidad una relación más estrecha con el mundo laboral, al mismo tiempo que se la encamina hacia un proceso de revisión de sus prácticas pedagógicas, amparado y reafirmado en el caso europeo por el proceso de Convergencia iniciado en Bolonia. Desde las instituciones se defiende la articulación de las titulaciones en base a competencias profesionales, como instrumento para mejorar las cualificaciones universitarias y para hacer efectiva la *comparabilidad* de los estudios entre los diferentes países europeos (Bolonia,1999), (Praga, 2001), (Berlin 2003), (Bergen, 2005).

Para sus detractores, el EEES implica un modelo economicista que "mina el poder liberador y transformador de la educación universitaria reduciéndola a una mera formación profesional superior, supeditada, en la práctica, al sistema productivo" (Murga, 2006, 85), y deja de lado el humanismo intelectual sobre el que tradicionalmente ha pivotado la Universidad.

Evidentemente, profesión y producción son términos en correlato, pero no es menos cierto que un planteamiento holístico de lo competencial implica la atención a valores y actitudes, como pone en evidencia que atributos como tolerancia, sensibilidad, flexibilidad, empatía, integridad, entrega a los demás..., aparezcan en la mayoría de los *relatorios* de competencias clave (LÈVY-LEBOYER, 2003: 54 y ss). Todos ellos pueden activarse para solucionar los avatares de la vida laboral y mejorar los rendimientos de una empresa, pero también para poder hacer frente a la heterogeneidad del aula sin exclusiones, por ejemplo. Y ello tiene más que ver con el humanismo, que con la economía.

3. FASE DE DESARROLLO: EL DESCENSO A UNA PROPUESTA APLICADA

Conseguido un marco referencial básico, encaminamos nuestro esfuerzo hacia el análisis de nuestros programas de didáctica de las ciencias sociales para reconducirlos hacia una aprendizaje por competencias, entendiendo éstas en el sentido señalado en el Proyecto Tuning (GONZÁLEZ y WAGENAAR 2003, 80) como combinación de atributos que permiten el desempeño competente de la profesión, y en los que aparecen integradas las habilidades cognoscitivas (comprender y manipular ideas y pensamientos); las metodológicas (aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertos contextos y situaciones); las tecnológicas (gestión de la información y manejo de la computación); y las actitudinales (interacción social y cooperación).

En este primer momento utilizamos como guía la propuesta publicada como Libro Blanco para las titulaciones de Magisterio (ANECA 2005). Pero el 7 de febrero de 2006 el Ministerio, entonces dirigido por la Sra San Segundo, publica la ficha técnica[3] de las primeras trece titulaciones adaptadas a los criterios de Bolonia, entre las que se encuentran los, finalmente, dos títulos de Maestro, el de Infantil y el de Primaria.

Quizá con excesivas dosis de pragmatismo, redirigimos nuestro trabajo hacia el análisis de la propuesta ministerial, de la cual entresacamos (a modo de recordatorio) los principales aspectos:

[3] Estas directrices específicas para cada titulación han sido sustituidas por la Ministra Cabrera por una nueva propuesta de Directrices para la elaboración de Títulos universitarios de Grado y Máster, hecha pública el 21 de diciembre de 2006 (ver www.mec.es)

– se establecía una estructura similar a la del resto de grados con una duración de cuatro años.
– se definían las competencias genéricas para el título y las específicas de cada materia.
– el 73,4% de los contenidos formativos comunes se destinaba a la enseñanza y aprendizaje de conocimientos y habilidades relacionadas con las diferentes áreas del currículo de Primaria (matemáticas, lengua, expresión plástica...), y el 26,6% se dirigía a desarrollar conocimientos y habilidades relacionadas con la psicología, la sociología y los procesos educativos en general. El peso concedido a los contenidos de las Didácticas Específicas era, pues, evidente.

Un inventario competencial para articular el proceso

Tras constatar que la propuesta del MEC resultaba muy aprovechable, la convertimos en el eje articulador de nuestro trabajo, el cual desde ese momento giró en torno a las siete competencias expresadas en ella para la materia "enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales", y que reproducimos a continuación :

◦ Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.
◦ Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.
◦ Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
◦ Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
◦ Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
◦ Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.
◦ Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los alumnos.

Siguiendo el esquema trazado por Perrenoud, hemos diseñado un módulo formativo para cada una de ellas, articulado, a modo de componentes principales, en torno a competencias más concretas. Hemos especificado, además, las competencias genéricas del título con las que guardan relación. Como afirma este autor, cada una de las competencias concretas podría a su vez desglosarse en otras tantas, pero entonces correríamos el riesgo "de que los árboles no nos dejaran ver el bosque" (PERRENOUD, 2006: 12).

Una vez establecidas las competencias hemos procedido a seleccionar los contenidos más adecuados para lograr su consecución. Para ello se han tenido en cuenta las premisas básicas de la filosofía convergente, limitando las clases magistrales en favor de contenidos que puedan ser aprendidos mediante trabajo en grupo u otro tipo de dinámicas participativas; diseñando un modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante, donde éste no se limite a aprendizajes memorísticos y repetitivos, sino que tenga que poner en marcha destrezas encaminadas hacia el trabajo autónomo; y especificando las *tareas* que tiene que realizar el alumnado al objeto de contribuir a la transparencia de sus cualificaciones.

Este último apartado merece especial atención pues, efectivamente, en el diseño del currículo por competencias la tarea se erige en una pieza clave. Podemos definir la *tarea* como la propuesta de trabajo que los docentes seleccionan para que el alumnado

pueda desarrollar determinadas capacidades (GOÑI, 2005: 121). Apoyándonos en nuestra propia experiencia práctica hemos barajado un amplio abanico de posibles tareas a ejecutar, sin perder en ningún momento la perspectiva de lo real y posible.

Además, después de largos debates y siempre con un carácter provisional que sólo la investigación sistemática sobre la práctica podrá legitimar, hemos establecido los ECTS de los siete bloques de contenidos. Esto es, hemos computado el tiempo de trabajo que las tareas y actividades suponen para el alumnado, tanto las de carácter presencial en las aulas, como las de trabajo autónomo fuera de ellas, acompañando este último aspecto con espacios para el aprendizaje supervisado. El seguimiento académico del trabajo que el alumnado efectúa por su cuenta tiene como objetivo involucrar conjuntamente a profesor y alumno en el desarrollo académico de éste último y supone la superación del tradicional concepto de tutoría como lugar para la resolución de dudas conceptuales (BENITO y CRUZ 2005: 68).

Propuestas de futuro

La ineludible necesidad de diseñar instrumentos capaces de evaluar adecuadamente la *no presencialidad*, asumiendo una docencia responsable que no grave ni en exceso ni en defecto al alumnado, junto a la obligatoriedad de otorgar a la práctica el lugar que le corresponde en la evaluación, han propiciado que durante este curso 2006-2007 nuestro trabajo[4] se haya dirigido hacia la aplicación con carácter experimental de los créditos ECTS del programa consensuado (en aquellos módulos que puedan encajar con la actual ordenación docente), llevando a la práctica las tareas planteadas.

En consecuencia, se están siguiendo dos líneas básicas de intervención: por un lado, el diseño de sistemas de evaluación complementarios al tradicional examen; por otro, la utilización de herramientas de medición, que nos permitan calibrar el trabajo autónomo del estudiante, tal y como se establece en las directrices convergentes. Para este segundo aspecto se propone una metodología de investigación centrada en muestras pequeñas de alumnos, que se involucran más responsable y directamente en su aprendizaje, con la intención (quizá ingenua) de evitar los riesgos que implican las respuestas sobredimensionadas del conjunto del grupo, cuando se les pregunta sobre el tiempo que les llevan los estudios y trabajos fuera del aula.

Esperamos contar para el Congreso del 2008 con resultados explícitos sobre ambas cuestiones, que puedan servir para ir desbrozando el camino que, al parecer, inexorablemente hemos de recorrer los profesores universitarios.

De momento nos limitamos a someter a consideración y crítica la propuesta modular que hemos articulado para la Didáctica de las Ciencias Sociales[5] ante la inminente implantación de un Espacio Europeo de Educación Superior.

---

[4] El proyecto ha sido prorrogado durante el curso 2006-2007 por La Junta de Castilla y León.

[5] Esta propuesta ha sido presentada anteriormente en el seno de las II Jornadas de Intercambio de Experiencias de Innovación docente en torno a la Convergencia Europea, celebradas en julio de 2006 en la Universidad de Valladolid. Véase RODRÍGUEZ SUMAZA, C y DE LA CALLE VELASCO, Mª J. *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior.* Universidad de Valladolid 2006

4. MARCO DE COMPETENCIAS PARA EL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Competencia específica 1	***Comprender los principios básicos de las ciencias sociales***
Competencias generales del Título relacionadas	- Dominar las materias que se han de enseñar y las didácticas correspondientes, así como la relación interdisciplinar entre ellas. - Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
Objetivos o **capacidades a desarrollar**	- Comprender el carácter científico de las Ciencias Sociales y reconocer las claves que articulan su estructura interna - Identificar las aportaciones de cada una de las ciencias sociales al conocimiento de la sociedad y su versatilidad para trabajar disciplinar o interdisciplinarmente - Valorar la oportunidad del tratamiento interdisciplinar de "lo social" en Educación Primaria - Desprenderse de percepciones subjetivas en el análisis de la realidad social, elaborando teorías a partir de opiniones y fuentes diversas

Bloque de contenidos	**Tareas:**
1. Aproximación conceptual de las Ciencias Sociales 2. Características y elementos comunes: - Su carácter científico - Las específicas relaciones entre el sujeto y el objeto de estudio - Los ritmos de transformación social: el cambio y la permanencia - La multicausalidad en la explicación social - La contextualización de los procesos sociales 3. Estructura interna: - Disciplinariedad e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de las Ciencias Sociales - La interdisciplinariedad y los conceptos clave transdisciplinares. Su importancia en la escuela	<u>Prácticas de aula</u> (3 h) - Aplicación del método científico mediante el análisis de diversas fuentes (documentales, cartográficas, periodísticas...) - Estudio de un proceso histórico identificando sus causas y sus consecuencias, y situando unas y otras en el tiempo y el espacio. <u>Trabajo autónomo</u> (10 h) - Indagación y consulta bibliográfica para profundizar en la naturaleza y objeto de estudio de alguna de las ciencias sociales (sociología, historia, etnografía....) - Realizar una propuesta de estudio de un medio urbano para niños de Educación Primaria, desde una perspectiva integradora de las diversas ciencias sociales, con especial mención a la geografía, la historia y el patrimonio histórico-artístico

Horas presenciales: 10						**Horas no presenciales**: 15			**Horas totales**	**Crédit.ECTS**
Teoría	Seminario	Prácticas de aula	Aula inform.	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Otras	25	1
6 h	----	3 h	------	30 m	30m	10 h	5h			

Competencia específica 2	***Conocer el currículo escolar de Ciencias Sociales***
Competencias generales del Título relacionadas	- Dominar las materias que se han de enseñar y las didácticas correspondientes, así como la relación interdisciplinar entre ellas. - Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. - Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
Objetivos o **capacidades a desarrollar**	- Analizar y gestionar adecuadamente las propuestas curriculares de las Administraciones educativas - Aplicar y evaluar materiales curriculares del área de Conocimiento del Medio - Diseñar unidades de aprendizaje de ciencias sociales, proponiendo criterios para su evaluación

Bloque de contenidos

1. Principios básicos para la planificación eficaz de un currículo de Ciencias Sociales.
2. El currículo de Ciencias Sociales en la E. Primaria: concepto, teorías, elementos y niveles de concreción curricular
3. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria
   - 3.1 Valor educativo del estudio del medio
   - 3.2 Finalidades y objetivos del área del conocimiento del medio
   - 3.3 Niveles de concreción curricular. Criterios para su concreción y ordenación
   - 3.4 Los contenidos de enseñanza/aprendizaje en el área de conocimiento del medio
   - 3.5 Tipos de contenidos
   - 3.6 Diseño de Unidades Didácticas en Ciencias Sociales y Conocimiento del Medio
   - 3.7 Modelos para diseñar y elaborar unidades didácticas
   - 3.8 Análisis de los elementos de la unidad didáctica
   - 3.9 Propuestas de unidades didácticas y ejemplificaciones.
4. La evaluación de los aprendizajes de Ciencias Sociales en la Educación Primaria
   - 4.1 De una evaluación, entendida como calificación, a una evaluación, como instrumento de aprendizaje
   - 4.2 Secuencias de enseñanza/aprendizaje y evaluación
   - 4.3 Características de los aprendizajes sociales objeto de evaluación
   - 4.4 Criterios de evaluación de los aprendizajes sociales

Tareas:

Prácticas de aula (9 h)
- Análisis e identificación de los rasgos diferenciadores de los R.D. de Enseñanzas Mínimas del MEC y CCAA, con especial relación a los contenidos de Ciencias Sociales.

Aula de informática (2 h)
- Búsqueda de información sobre la propuesta cunicular de países vecinos: Francia, Reino Unido...

Seminario (8 h)
- Diseño de instrumentos para la evaluación inicial, formativa, sumativa y final
- Análisis, comparación y evaluación de libros de texto de diferentes editoriales para el Área de Conocimiento del Medio, así como de la guía didáctica y otros materiales complementarios

Trabajo autónomo (35 h)
Diseño y elaboración de unidades didácticas de ciencias sociales para el Área de Conocimiento del Medio

Horas presenciales: 30						**Horas no presenciales**: 45			**Horas totales**	**Crédit.ECTS**
Teoría	Seminario	Prácticas de aula	Aula inform	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Otras	75	3
10 h	6 h	9 h	2	2 h	1 h	35 h	10 h			

Competencia específica 3	***Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural***
Competencias generales del Título relacionadas	- Dominar las materias que se han de enseñar y las didácticas correspondientes, así como la relación interdisciplinar entre ellas. - Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
Objetivos o **capacidades a desarrollar**	- Aplicar las claves que rigen la construcción de los saberes educativos - Interesarse por la actualización científica de los contenidos geográficos e históricos y su proyección en la escuela - Identificar las principales aportaciones de la historia y la geografía al currículo escolar - Comprender el proceso de construcción espacio-temporal y desarrollar estrategias para favorecer su adquisición en los niños

Bloque de contenidos

1. Las Ciencias Sociales como saber escolar
   - 1.1 El valor formativo de las ciencias sociales
   - 1.2 Del saber científico al saber educativo: la transposición didáctica
   - 1.3 La geografía y la historia en la tradición escolar
2. La Geografía y la construcción del espacio
   - 2.1 La Geografía, cono saber cultural y aplicado. Valor educativo de la Geografía
   - 2.2 La enseñanza de la Geografía y la construcción del espacio
   - 2.3 Las escalas de análisis: lo local y lo global, dos aspectos de una misma realidad
   - 2.4 El desarrollo de las capacidades espaciales
     - 2.4.1 La orientación y esquemas de orientación en el espacio: corporal, cardinal y de coordenadas geográficas
   - 2.5 La representación gráfica del espacio
     - 2.5.1 La representación subjetiva del espacio: los mapas mentales
     - 2.5.2 La representación objetiva: los mapas cartográficos
   - 2.6 El aprendizaje del espacio: actividades y experiencias para la Educación Primaria
3. La Historia y la construcción del tiempo histórico
   - 3.1 El concepto de Historia
     - 3.1.1 La Historia como ciencia social: su valor formativo
     - 3.1.2 Hacia una definición del Tiempo Histórico: el tiempo físico y el tiempo social
     - 3.1.3 Tiempo cronológico y Tiempo histórico. El pasado histórico y su periodización
   - 3.2 La historiografía y sus implicaciones didácticas.
   - 3.3 EL tiempo, como dimensión del conocimiento social. Importancia de su aprendizaje
   - 3.4 El desarrollo de las capacidades temporales
   - 3.5 El aprendizaje del tiempo histórico: Variables para su comprensión: la cronología, la explicación multicausal, el cambio y la permanencia en el devenir histórico, la empatía...
   - 3.6 El aprendizaje del tiempo: actividades y experiencias para la Educación Primaria

Tareas

Prácticas de aula (10 h)
- Trabajo con planos: identificación de la evolución del entramado urbano
- Comparación de planos y fotografías áereas
- Identificación de secuencias y simultaneidades mediante ejes y frisos cronológicos a escala personal, familiar, local, nacional, y mundial.

Seminario (5 h) (en el exterior)
- Prácticas de orientación en el espacio, manejo de la brújula
- Utilización de estereoscopios para la fotografía aérea

Aula de informática (10 h)
- Uso de Sistemas de Información Geográfica (Google Earth)
- Análisis y valoración de juegos informáticos y web educativas de contenido geográfico o histórico

Salidas (5 h)
- Salida de campo para trabajar el paisaje periurbano

Trabajo autónomo (45 h)
- Indagación, estudio y propuesta de solución de algún problema del medio urbano
- Recensión de artículos en relación con el aprendizaje del tiempo histórico o el espacio geográfico
- Análisis de la evolución del tratamiento del tiempo histórico y del espacio geográfico en libros de texto de diferentes épocas
- Elaborar cuadros cronológicos y mapas semánticos que relacionen distintos aspectos de un mismo período (economía, política,...)

Horas presenciales: 50						**Horas no presenciales:** 75			**Horas totales**	**Crédit.ECTS**
Teoría	Seminario	Prácticas de aula	Aula inform	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Otras	125	5
20 h	5 h	10 h	10 h	2 h	3 h	45 h	25 h	5 h		

Competencia específica 4	***Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico***
Competencias generales del Título relacionadas	- Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa. - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, respeto y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. -Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos
Objetivos o **capacidades a desarrollar**	- Comprender los fundamentos que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas y asumirlos como método para resolver conflictos -Adquirir procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para vivir en sociedad y ejercer un ciudadanía democrática - Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que derivan de la Declaración de los Derechos Humanos, Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, la Convención sobre los Derechos del niño y la Constitución Española - Diseñar y utilizar en el aula estrategias docentes encaminadas a fomentar la educación en valores, la educación para la vida, para la ciudadanía, la democracia y la participación activa.

Bloque de contenidos

1. La ciudadanía, un concepto en permanente construcción
   - 1.1 Principios básicos en la configuración de la ciudadanía: las relaciones interpersonales ,sociales y de participación.
2. Las sociedades democráticas del siglo XXI
   - 2.1. Significado de la Democracia. La Democracia en un mundo en cambio
   - 2.2. Los sistemas democráticos: su organización y dinámica.
   - 2.3. El modelo político español: La constitución Española y el Estado de las Autonomías.
   - 2.4. Los Derechos y responsabilidades cívicas contenidos en: La Declaración Universal de los Derechos Humanos, La Declaración de los Derechos del Niño, Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y la Constitución Española.
3. La ciudadanía en un mundo global
   - 3.1. Diversidad social y cultural. La formación de la ciudadanía en contextos multiculturales.
   - 3.2. Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad.
4. La formación Democrática de los jóvenes/niños en el contexto escolar
   - 4.1 La educación para la Democracia: hacia una Democracia participativa
   - 4.2 Valores Cívicos en los que se fundamenta las sociedades democráticas
   - 4.3 Los problemas sociales como ejes vertebradotes de los contenidos curriculares
   - 4.4 El diálogo, el debate y la argumentación formas desarrollo del pensamiento social crítico y la participación democrática
   - 4.5 La Institución escolar como espacio para la formación democrática: actividades y estrategias

Tareas

Prácticas de aula (9 h)
- Análisis del currículo de Educación para la Ciudadanía
- Identificación de los derechos y deberes contenidos en la Constitución española de 1978
- Comentario y reflexión sobre las principales Declaraciones internacionales sobre Derechos Humanos
- Argumentación y debate sobre diferentes cuestiones sociales

Aula de informática (5)
Búsqueda de información sobre situaciones de violación de los derechos humanos: trabajo infantil, dictaduras, sexismo...

Salida (5)
Visita a una institución local: Ayuntamiento, Diputación, Cortes Autonómicas...

Trabajo autónomo (20 h)
- Elaboración de un dossier sobre situaciones de violación de los derechos humanos a partir de la información de los mass-media
- Elaboración de materiales didácticos para educar en democracia

Horas presenciales: 20						**Horas no presenciales**: 30			**Horas totales**	**Crédit.ECTS**
Teoría	Seminario	Prácticas de aula	Aula inform.	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Otras	50	2
5 h	----	9 h	5	30 m	30 m	15 h	10 h	5 h		

Competencia específica 5	***Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos***
Competencias generales del Título relacionadas	- Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. - Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social - Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas o privadas
Objetivos o **capacidades a desarrollar**	- Conocer y valorar en su justa medida el papel que los organismos internacionales juegan en la resolución pacífica de los conflictos mundiales - Comprometerse con las acciones de las ONGs en la consecución de un mundo más justo y solidario - Buscar, analizar, diseñar, y aplicar instrumentos didácticos adecuados que favorezcan la educación para el desarrollo

Bloque de contenidos

1. Instituciones, organismos y movimientos sociales para la convivencia pacífica entre los pueblos
2. Organizaciones Internacionales
   - Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales
3. La cooperación internacional institucionalizada
   - La organización universal de cooperación general
   - Organizaciones universales de cooperación sectorial.
   - Otras organizaciones no universales de participación limitada
4. Políticas desarrolladas por las Instituciones públicas: europeas, estatales, autonómicas y locales
5. Organizaciones no gubernamentales
6. Documentos y tratados
7. Educar en la sociedad de la Información. Educar en la diversidad. Educación intercultural
8. La regulación de la convivencia como problema institucional
9. La comunicación y participación en el centro y en el aula. Normas para la convivencia
10. Propuesta de acción en las aulas (el aula como contexto clave del proceso educativo) para educar en la convivencia a través de los procesos de cooperación en el aula

Tareas

Prácticas de aula (6 h)
- Análisis de materiales didácticos elaborados por ONGs
- Argumentación y debate sobre algún conflicto internacional

Aula informática (5 h)
- Búsqueda de información sobre la función de diferentes organismos internacionales y ONGs a través de sus páginas web

Salidas (5 h)
Visita a la sede de una ONG para conocer su función e implicarse en sus actividades

Trabajo autónomo (15 h)
- Redacción de un informe-memoria sobre actividades de un movimiento/asociación/ONG...
- Entrevista a personalidades del ámbito político, del mundo sindical, del asociacionismo... del ámbito local o autonómico

Horas presenciales: 20						**Horas no presenciales:** 30			**Horas totales**	**Crédit.ECTS**
Teoría	Seminario	Prácticas de aula	Aula inform.	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Otras	50	2
8 h	-------	6 h	5 h	30 m	30 m	15 h	10 h	5		

Competencia específica 6	***Conocer el hecho religioso a lo largo del tiempo y su relación con la cultura***
Competencias generales del Título relacionadas	- Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. - Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social - Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas o privadas
Objetivos o **capacidades a desarrollar**	Reconocer el hecho religioso como un aspecto trascendental en el devenir humano Identificar diferencias y similitudes entre las expresiones culturales de "lo religioso" Conocer las actitudes que las confesiones religiosas actuales otorgan a problemas sociales y científicos, adoptando una postura propia con relación a ellos

Bloque de contenidos

1. Relaciones religión, cultura y sociedad
   - 1.1 Magia, religión y ciencia
   - 1.2 Vida, sufrimiento y muerte: inmortalidad y reencarnación
   - 1.3 Valores morales y creencias religiosas
   - 1.4 Poder civil, poder religioso: las teocracias
2. El hecho religioso y sus principales manifestaciones
   - 2.1 Cultos totémicos y funerarios en el origen del hombre
   - 2.2 Teísmo y politeísmo: las religiones orientales
   - 2.3 El politeísmo grecorromano
   - 2.4 Religiones monoteístas:
     - 2.4.1 Judaísmo
     - 2.4.2 Cristianismo
     - 2.4.3 Islamismo
3. El mundo actual: agnosticismo, ateismo, laicismo y fundamentalismo

Prácticas de aula (9 h)
- Análisis y comparación de textos religiosos (Biblia, Corán...)
- Debates sobre las diferentes posturas religiosas ante temas actuales: origen de la vida, eutanasia...
- Lectura y puesta en común de ensayos sobre tema religioso en el mundo actual

Trabajo autónomo (20 h)
- Monografía sobre el tratamiento religioso y sus rituales en diferentes culturas ante aspectos como la muerte, el matrimonio...
-Selección de títulos de películas y materiales audiovisuales relacionados con el hecho religioso

Horas presenciales: 20						**Horas no presenciales**: 30			**Horas totales**	**Crédit.ECTS**
Teoría	Seminario	Prácticas de aula	Aula inform.	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Otras	50	2
10 h	-------	9 h	-----	30 m	30 m	20 h	10 h	---		

Competencia específica 7	***Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los alumnos***
Competencias generales del Título relacionadas	- Dominar las materias que se han de enseñar y las didácticas correspondientes, así como la relación interdisciplinar entre ellas. - Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, respeto y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. - Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los alumnos. - Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. - Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
Objetivos o **capacidades a desarrollar**	- Gestionar la progresión de los aprendizajes mediante una amplia variedad de procedimientos y recursos de las ciencias sociales - Fomentar el trabajo activo del alumno, superando prácticas exclusivamente memorísticas y repetitivas - Desarrollar un aparato crítico y constructivo sobre las informaciones sociales ofertadas por los medios de comunicación - Manejar las TIC con habilidad, diseñando a partir de ellas actividades de aprendizaje de ciencias sociales

Bloque de contenidos	**Tareas**
LA METODOLOGÍA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 1. Las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales para la cooperación, interacción y participación 1.1 Los métodos expositivos 1.2 Métodos interactivos basados en la cooperación entre iguales: método de caso, resolución de problemas, simulaciones... 1.3 Aprendizaje activo y procedimientos EL USO DE LAS FUENTES Y LOS PROCEDIMIENTOS DE APLICACIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES 1. Fuentes y método científico 2. Fuentes documentales 1.4 Fuentes objetuales y materiales 1.5 Fuentes monumentales patrimoniales 1.6 Fuentes iconográficas 1.6.1 Documentales y películas 1.7 Fuentes textuales y orales 1.8 El laboratorio en Ciencias Sociales 3. Técnicas multidisciplinares 3.1 Confección de planos y mapas 3.1.1 El leguaje cartográfico y la lectura de mapas 3.1.2 El mapa como fuente de información y como elemento de comunicación: tipos de mapa 3.1.3 Su introducción en el aula. Dificultades	<u>Prácticas de aula</u> (10 h) - Análisis y comparación de textos históricos - Trabajo con prensa - Obtención de información a partir de imágenes -Trabajo con cartografía: el plano de la localidad, el mapa topográfico - Elaboración de maquetas de relieve -Análisis de anuncios publicitarios <u>Aula de informática</u> (10 h) -Análisis de juegos informáticos -Utilización de webquests como estrategia de aprendizaje -Manejo de museos virtuales y valoración de sus posibilidades didácticas <u>Trabajo autónomo</u> (25 h) Entre otras posibilidades se propone: - Propuesta de un itinerario urbano para fomentar el conocimiento de los niños de E. Primaria de la ciudad en que viven - Elaboración de una guía didáctica para la visita a un museo - Elaboración de un periódico escolar - Realización de un guión didáctico para el aprovechamiento de una película de carácter histórico

3.2 Maquetas. Su aplicación didáctica 3.3 Datos y recursos estadísticos 3.4 Simulaciones y juegos de estrategia 4. Los medios de comunicación de masas como fuentes de información sobre la realidad actual 4.1 La televisión 4.2 Los noticiarios. Propuesta de guión de análisis de un programa informativo 4.3 La publicidad como fuente de información para aproximarnos a diversos aspectos de la vida social 4.4 La prensa 4.4.1 Tipos de prensa 4.4.2 Sugerencias didácticas para la formación de una ciudadanía crítica 5. Internet: aplicaciones, posibilidades y propuestas prácticas que presenta para su utilización en las Ciencias Sociales • Posibilidades didácticas: apoyo a la exposición tradicional, programación de tareas, actividades interactivas y tutoriales • Enseñar a investigar en red: acceso y tratamiento de la información • Los métodos de trabajo cooperativo: las webquest • Recursos educativos y utilidades de Internet para las ciencias Sociales: Geografía, Historia e Historia del Arte. • Roles, funciones y responsabilidades del docente en los entornos virtuales	Salidas (10 h) Visita a un museo del entorno local Visita a un archivo

Horas presenciales: 30						**Horas no presenciales**: 45			**Horas totales**	**Crédit.ECTS**
Teoría	Seminario	Prácticas de aula	Aula inform.	Tutoría	Evaluación	Trabajo autónomo	Estudio	Salidas	75	3
8 h	-------	10 h	10	1	1	25 h	10 h	10		

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENITO, A y CRUZ, A. (coor) (2005) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Narcea, Madrid.

COLÁS, P y PONS, J. (coor) (2005) *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia.* Aljibe, Málaga.

DOMINGUEZ, C. (coor) (2004) *Didáctica de las Ciencias Sociales.* Pearson Educación, Madrid.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (coor) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto, Bilbao.

GONZALEZ GALLEGO, I. (2002) "El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico" en *La Geografía y la Historia, elementos del medio.* MEC, Madrid.

GOÑI ZABALA, J. (2005) *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad.* Octaedro, Barcelona.

HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2002) *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.* Graó, Barcelona.

HOFSTADT, C. Van-der y GÓMEZ GRAS, J. (coor) (2006) *Competencias y habilidades profesionales para universitarios.* Díaz –Santos, Madrid.

KNIGHT, P. (2005) *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia.* Narcea, Madrid.

LEVY-LEBOYER, C. (2003) *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas.* Gestión 2000.com, Barcelona.

———— Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Vol. 1. ANECA, Madrid 2005.

MICHAVILA, F. y MARTÍNEZ, J. (ed) (2004) *La profesión de profesor de universidad.* Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Madrid.

MONEREO, C. y POZO, J.I. (ed.) (2003) *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.* Editorial Síntesis, Madrid.

MURGA, A. y QUICIOS, P. (coor.) (2006) *La Reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa.* Dykinson, Madrid.

NAVÍO GÁMEZ, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua.* Octaedro, Barcelona.

PERRENOUD, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar.* Graó, Barcelona.

RODRÍGUEZ SUMAZA, C y DE LA CALLE, Mª J. (coor) (2006) *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior.* Universidad de Valladolid, Valladolid.

COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO COMO PUNTO DE PARTIDA[1]

María Francisca ÁLVAREZ ORELLANA
orellana@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Existen numerosas definiciones de competencia profesional para la enseñanza y todas ellas hacen referencia a los conocimientos, actitudes y capacidades que, en su interacción, permiten enfrentarse y resolver las situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el ejercicio profesional (ver CANO, 2005,18); de lo cual se deduce una idea importante, las competencias solamente pueden ser evaluadas durante la actividad docente, siendo esta actividad el referente más directo a la hora de plantearnos los objetivos y las competencias que deben desarrollarse durante la Formación de Maestros. Por ello, es imprescindible pensar en los perfiles profesionales, relacionados con las necesidades sociales y con las previsiones de futuro (VERA, 2005).

Si aplicamos estas ideas al concepto de competencia específica para la enseñanza de las Ciencias Sociales, parafraseando a Perrenoud, podemos decir que es la capacidad para hacer frente a las situaciones de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, movilizando de manera adecuada y creativa, en tiempo real, los recursos cognitivos pertinentes (conocimientos teóricos, técnicas, actitudes, habilidades y competencias específicas, esquemas de pensamiento, evaluación, anticipación y decisión) (PERRENOUD, 2005).

---

[1] En este trabajo se pretende mostrar el significado que puede tener el conocimiento de las concepciones del alumnado y de la autoevaluación que realizan de sus capacidades como criterio en la identificación de objetivos para el desarrollo de las competencias específicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se presenta el análisis del cuestionario realizado a alumnos de 2º de Magisterio, de la especialidad de Educación Primaria, en la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica I, centrada en la dimensión espacial del medio. Las conclusiones han dirigido la reflexión hacia algunos objetivos y competencias que deberían desarrollarse para enlazar su formación de maestros con las nuevas metas de la educación.

Esta definición nos parece bastante clarificadora, sin embargo, al tomar decisiones sobre las competencias específicas convendrá también reflexionar sobre algunas de las siguientes cuestiones. Las competencias específicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales ¿quedan implícitas en las competencias profesionales comunes para todo el profesorado? Si esto es así, las competencias profesionales definidas por el Espacio Europeo de Educación Superior y por la ANECA (2004) son un referente que debemos analizar. ¿Requiere la enseñanza de las Ciencias Sociales unas competencias específicas, diferenciadas de las necesarias para la enseñanza de otras materias? ¿Son las mismas pero deben de tener un desarrollo particular? Según Yániz y Villardón "toda área de intervención requiere una serie de conocimientos, actitudes y habilidades identificables de manera concreta (competencias), que los profesionales deben tener para realizar su tarea" (YÁNIZ y VILLARDÓN 2006,18) y así, lo ha manifestado también el estudio realizado por la ANECA al identificar las competencias específicas según el área de conocimiento. Por último, ¿las competencias para enseñar Ciencias Sociales en la Educación Primaria difieren de las competencias para enseñar en otros niveles educativos? Habrá que plantearse la distinción según las diferentes situaciones de enseñanza, al igual que se hace en las propuestas para el profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria (ANECA, 2004).

Independientemente de las respuestas, existe un principio fundamental a la hora de hablar de tipos de competencias. Las competencias hay que entenderlas desde una perspectiva sistémica, lo cual implica que existe una interacción entre todas las que puede desarrollar o tiene una persona, ya sean competencias genéricas, profesionales de la educación o específica en relación con cualquier materia de conocimiento.

Por otra parte, identificar las competencias específicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales y definir los objetivos de aprendizaje y los recursos cognitivos específicos que facilitan su desarrollo, es una labor que recae necesariamente en el profesorado de esta Área de conocimiento y en los departamentos o secciones departamentales de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ellos son los que tienen la responsabilidad y desde ellos deben surgir las propuestas de las asignaturas para las nuevas titulaciones de Grado.

A mi entender, ya existe un largo recorrido en la identificación de las aportaciones que puede realizar la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado, como ponen de manifiesto los XVII Simposios celebrados hasta el momento actual, aparte de las publicaciones realizadas, en este sentido, durante los últimos quince años. Este recorrido no puede caer en el vacío y debe servirnos de referencia a la hora de identificar las competencias específicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Finalmente, no quiero terminar estas consideraciones sin reflexionar sobre la importancia que tienen las ideas de nuestro alumnado, el futuro profesorado, como otro posible criterio de referencia en la identificación de objetivos y competencias, porque sus ideas sobre el papel social y específico del profesorado, sobre las Ciencias Sociales y sobre su enseñanza, nos enfrenta a la realidad de sus pensamientos, muchas veces, diferentes o contrarios a las propuestas institucionales y científicas y, entiendo que en su formación como docente, debería alcanzar los objetivos y el desarrollo de las capacidades que les permita cuestionar o enriquecer sus propias ideas y les hagan competentes en las nuevas situaciones docentes para la innovación y mejora de la enseñanza.

LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO Y LAS COMPETENCIAS

El conocimiento de las concepciones del alumnado y su relación con las competencias docentes en Ciencias Sociales necesita de un instrumento, que bien puede ser un cuestionario, que nos permita conseguir la información deseada, a la vez que les sirva a ellos de base para reflexionar sobre su propia realidad.

Los antecedentes del trabajo aquí presentado se hallan en la estrategia utilizada, con ligeras variantes y durante algunos años, para comenzar la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica I, de 2º de Magisterio, de la especialidad de Educación Primaria. El primer día de clase, se les presentaba un cuestionario centrado en recordar sus experiencias escolares con las Ciencias Sociales, especialmente con los contenidos geográficos -dado que en nuestro departamento se ha optado por organizar el desarrollo de las Ciencias Sociales y su Didáctica en dos cuatrimestres, en 2º y en 3º curso, en relación con las dimensiones espacial y temporal-; en el valor educativo que para ellos tienen los contenidos de Ciencias Sociales en la Educación Primaria; en sus expectativas respecto a la asignatura que comenzaban; y en su interés por el trabajo en grupo, como estrategia que vamos a utilizar durante el curso.

Este cuestionario, valorado de forma rápida, de un día de clase para el día siguiente, nos permitía que la introducción y el desarrollo de la asignatura se realizasen enlazando con sus opiniones, con sus contradicciones y con sus propuestas y analizando la importancia que tienen las intuiciones, o lo que vivieron y vieron hacer, en su pensamiento sobre la enseñanza de esta área de conocimiento. La finalidad, al respecto, era hacerles reflexionar sobre el propio pensamiento docente y comprender que las decisiones sobre la enseñanza no se pueden apoyar en criterios intuitivos e indiscriminados, sino que es necesario adquirir criterios lógicos que permitan argumentarlas, porque las decisiones de intervención en el aula deben tener presentes la propia personalidad y formación del profesorado, el contexto, los alumnos, los contenidos, las estrategias y recursos, etc. y estos cambian significativamente de un lugar a otro y de un curso a otro. Los resultados de esta estrategia me han indicando la posibilidad de relacionarlos con los nuevos planteamientos basados en competencias.

Por ello, este curso 2006-2007 el enfoque otorgado al cuestionario se ha variado y si bien mantiene como objetivo inicial que los estudiantes reflexionen sobre sus concepciones personales ante las Ciencias Sociales, también se plantea que valoren algunas de sus capacidades. Los cambios en la formulación han sido: explicitar y desarrollar algunos de los aspectos tratados en los cuestionarios anteriores, para un mejor conocimiento de las concepciones del alumnado, e incorporar nuevas preguntas para ofrecerles la oportunidad de realizar una autoevaluación sobre algunas de las habilidades destacadas en las competencias que deben desarrollarse en la formación universitaria (EEES, ANECA) y sobre las tareas del trabajo en grupo (ESCALONA, y otros, 2003).

Estos cambios se han introducido, no sólo por el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que nos obliga a pensar en términos de competencias para la formación universitaria, sino también porque las competencias básicas aparecían en el borrador de enseñanzas mínimas para la Educación Obligatoria que, al inicio del curso, se pensaba que estaban a punto de ser aprobada, como así ha ocurrido el 7 de diciembre (Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE, 8 diciembre 2006).

Así mismo, los cambios en la encuesta se encuadran en un planteamiento más amplio que el de la propia asignatura, al tener como finalidad la investigación. Se pretende que nos sirva de base al estudio que pretendemos realizar un grupo de profesoras y profesores del departamento al que pertenezco, y para ello, hemos presentado un proyecto de investigación a la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente de la UCM para el año 2007. El estudio se centrará en identificar cuáles son las competencias específicas necesarias para la enseñanza de las Ciencias Sociales, detectar la concepción que tienen los estudiantes de los distintos cursos de Magisterio, de la especialidad de Educación Primaria sobre ellas, y valorar si existen relaciones entre las concepciones y el currículo cursado, como estudio previo a la elaboración de los planes de Grado.

OBJETIVOS Y DESARROLLO DEL CUESTIONARIO

La finalidad principal de la investigación aquí presentada es validar la siguiente hipótesis: el conocimiento de las concepciones de nuestro alumnado puede servir de criterio de referencia para la elaboración de los futuros planes de Grado, ya que dichas concepciones pueden poner de manifiesto situaciones que indiquen la necesidad de alcanzar o reforzar objetivos específicos y claves para el desarrollo de las competencias específicas para enseñar Ciencias Sociales.

Los objetivos del cuestionario para el alumnado son:

– Reflexionar sobre las experiencias previas del aprendizaje geográfico.
– Expresar las concepciones sobre la presencia de los contenidos geográficos en el currículo en la Educación Primaria.
– Seleccionar objetivos de aprendizaje para la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica I.
– Plantearse la evaluación de las capacidades propias.
– Valorar el trabajo en grupo y las tareas implícitas en su desarrollo.

Estos objetivos organizan las distintas partes del cuestionario (que no se presenta en esta comunicación por falta de espacio).

El grupo que ha contestado al cuestionario está formado por 48 alumnas y 8 alumnos. Son estudiantes de 2º de Magisterio, especialidad de Educación Primaria, que tuvieron libre disponibilidad de tiempo para su contestación.

A diferencia de años anteriores, este cuestionario no se ha pasado el primer día de clase, sino tras realizar, como estrategia de motivación para la asignatura, una salida del aula para recorrer lo que llamamos en nuestras prácticas "el barrio del colegio" (ALVAREZ, 2001) y hacer posteriormente en el aula un borrador (más intuitivo que argumentado) sobre una propuesta didáctica. Actividades que quizás han podido afectar a sus respuestas, al enfrentarles ya a una situación-problema de enseñanza.

EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El comentario de los resultados se presenta siguiendo el orden anterior:

* En el primer apartado se comentan las *informaciones relacionadas con sus experiencias* y por ellas conocemos, inicialmente, que en el Bachillerato, el 37,50% ha estu-

diado el de Ciencias Sociales y el 28,57% el de Ciencias Naturales y de la Salud, correspondiendo el 19,64% a Humanidades y un 8,93% al Tecnológico. Es decir que son alumnos/as que, posiblemente en su mayoría, han trabajado con contenidos geográficos durante ese periodo educativo, además de en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

En la descripción de cómo fueron las clases de geografía prevalecen las respuestas que intentan una descripción objetiva. La mitad de los estudiantes (50%) destacan, especialmente en los niveles superiores de Secundaria, la combinación del libro de texto y recursos, siendo los mapas el recurso más utilizado; un 10,71% describen las clases como teóricas; y otro tanto destacan el uso del libro de texto y su subrayado, mencionando un solo alumno el dictado de apuntes. Las clases prácticas sólo son indicadas por dos alumnos. Por otra parte, es interesante tener en cuenta que un 25% de los estudiantes expresan en su descripción sus impresiones más subjetivas. Así, indican que fueron clases interesantes, amenas o aburridas, monótonas, sin concretar si el aprendizaje ha sido más o menos positivo.

Además de las clases, la mayoría de ellos (80,36%) han realizado actividades fuera del aula y entre ellas las más numerosas han sido las excursiones (43,28%) y las visitas a museos (27,54%), ocupando un tercer lugar los vídeos (20,90%) y el último, las diapositivas (7,46%). De estos resultados creo que se puede valorar como un dato de interés la siguiente deducción. Visto desde fuera, aunque se piense que es más "sencillo" utilizar diapositivas que realizar una excursión -en el sentido de la organización de la actividad escolar-, las respuestas indican lo contrario y esta situación se explica, en numerosas ocasiones, porque en muchos centros educativos no existe una infraestructura adecuada que permita hacer un uso fácil de proyectores de diapositivas o de transparencias. (lo hemos podido comprobar en centro donde los alumnos de tercero realizan el Prácticum Docente y con profesores de Secundaria). Así mismo, será necesario tener en cuenta en nuestros planteamientos docentes que, entre nuestro alumnado, un alto porcentaje no ha realizado (o no recuerda haber realizado) salidas del aula, lo cual supone que no tienen experiencias en esta forma de aprendizaje.

Los aspectos hasta aquí tratados no van acompañados de una valoración negativa de la enseñanza recibida, ya que casi un 60% considera que ha recibido una buena enseñanza (muy buena el 7,14%; buena el 51,79%) y sólo un alumno señala que la enseñanza recibida ha sido mala. Creo que estos datos hacen necesario investigar cuáles son los criterios que aplican. ¿Las experiencias que recuerdan, más o menos agradables?, ¿Los aprendizajes de contenidos conceptuales que recuerdan?, ¿La utilidad que reconocen en el dominio de mapas o en el aprovechamiento que realizan cuando visitan un museo o cuando viajan? Estas cuestiones resultan clave para reconocer sus concepciones sobre las estrategias más adecuadas a utilizar en la enseñanza futura y en la valoración de "lo que es importante" para el aprendizaje.

En este sentido, unas primeras aclaraciones -que muestran un cierto desacuerdo, e incluso contradicción, con las respuestas anteriores- las encontramos en las respuestas obtenidas en la siguiente pregunta: ¿Qué hubieras cambiado los métodos o los contenidos?, ¿Cómo te gustaría que hubieran sido? La mayor parte, el 64,29 %, señalan que cambiarían los métodos para desarrollar clases más prácticas y menos memorísticas; un 7,14% cambiarían los contenidos por ser muy densos y el 10,71% cambiarían tanto los métodos como los contenidos. Frente a estos, están los/as alumnos/as que no cambiarían nada, 1 porque no saben qué cambiar y 9 porque para ellos las experiencias han

sido positivas, y muestran su acuerdo con los métodos empleados, muchas veces el método repetitivo.

Finalmente, en este primer apartado, se incluye una pregunta sobre la aplicación que realizan de sus aprendizajes geográficos. El 80,36% señalan que sí utilizan el aprendizaje adquirido. Sin embargo, resulta un poco demoledor conocer las circunstancias en las que los aplican, porque nos remiten a situaciones del pasado en las que la geografía es valorada como una ciencia que se preocupa por las localizaciones, los mapas y los viajes (ÁLVAREZ, 2000). Así, la mayor parte los aplican cuando ven las noticias en la televisión o en los juegos, al recordar los nombres de ríos, ciudades, comunidades autónomas; también en viajes, a veces los han utilizado para elegir una zona de visita, en la salida a la naturaleza, al visitar calles; y a la hora de manejar mapas de carreteras o de localizar "sitios". Aunque es muy significativo que cuando el aprendizaje ha ido unido al uso de recursos didácticos, la aplicación realizada es algo diferente, valoran el aprendizaje como parte de su cultura general (por ejemplo para saber leer y comprender la información y los mapas del tiempo en el telediario o para comparar en viajes zonas nuevas con la zona en que viven) o como base para las clases particulares que imparten.

Ninguno/a indica que hagan una aplicación para la comprensión de la organización del territorio o de los paisajes, ni en relación con su responsabilidad ni participación en la toma de decisiones sobre el medio, la comprensión de la realidad social en la dinámica global, etc. No se aplica a su formación como ciudadano, a sus actitudes sobre el medio, a su reconocimiento de los agentes que actúan sobre el territorio, etc. Así pues, queda de manifiesto que los nuevos enfoques y objetivos de la geografía apenas han dejado su huella en la Educación Obligatoria y, hasta este momento, es escasa la repercusión que tienen los objetivos formulados hace ya veinte años, en relación con el desarrollo de una conciencia espacial, pensar el espacio y adquirir reflejos geográficos (LACOSTE, 1986) o ser conscientes de la complejidad para comprender el entorno cercano y lejano, la sociedad y su actuaciones (PINCHEMEL, 1989).

* En segundo lugar, hemos querido conocer *sus argumentos sobre la presencia de los contenidos de Ciencia Sociales en la Educación Primaria*, dadas sus experiencias, y observamos que el 76,39% de las razones utilizadas en sus argumentos se relacionan con el conocimiento cultural, ¿acumulativo?, mientras el 16,67% mencionan el interés que tienen para aprender a analizar, a orientarse o a manejar estadísticas. Sólo 5 respuestas indican razones relativas al desarrollo de valores, de opiniones, de la reflexión, de la conciencia sobre el medio o para ayudar a los demás. En cualquier caso, domina la idea de que en Primaria la enseñanza debe centrarse en el vocabulario y en la descripción de los contenidos básicos, antes que en las técnicas o en los problemas del medio.

* Una tercera parte de las cuestiones se han centrado en la elección de cuáles son, de los 9 *objetivos* propuestos, los que convendría desarrollar *en la asignatura de Ciencias Sociales y su didáctica I*. La mayor parte del alumnado eligen más de 5, sólo hay un alumno que marque 2 y 5 que marquen 4, lo cual ha dado un total de 343 menciones. En estas menciones, el estudiante valora en su formación cubrir las lagunas de conocimiento en función de una idea de enseñanza bastante clásica. De los 9 objetivos propuestos, los cinco primeros del cuadro siguiente han sido marcados por más del 70% del alumnado, siendo considerados de menor importancia los relacionados con una serie de competencias que en el momento actual están siendo valoradas como clave para la mejora de la calidad docente y de la formación continua.

OBJETIVOS ORDENADOS SEGÚN LA ELECCIÓN REALIZADA POR EL ALUMNADO

* Conocer los contenidos teóricos de Geografía.
* Saber reconocer las características de los alumnos/as y sus dificultades para el aprendizaje geográfico.
* Saber utilizar mapas, fotografías, las nuevas tecnologías, gráficos....
* Conocer estrategias didácticas para organizar y secuenciar el aprendizaje de los estudiantes.
* Aprender a diseñar materiales didácticos.
* Aprender a investigar en el aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
* Conocer las propuestas oficiales para la Ed. Primaria sobre el área de Conocimiento del Medio.
* Adquirir mecanismos para actualizar el propio conocimiento en el futuro.
* Reflexionar sobre el propio pensamiento docente.

* En cuarto lugar, al pedirles que *autoevalúen sus capacidades* -expresión oral, escrita, escucha atenta, resolución de problemas, organización, responsabilidad, estima personal, etc.- del 1(menos) al 5 (más), las respuestas ponen de manifiesto una visión optimista, ya que en 9 de las 11 propuestas de capacidades, la evaluación está entre el 3 y el 4, mientras que en las relacionadas con la responsabilidad y el trabajo en grupo la valoración se eleva a 4 y 5 en una mayoría. Esta autoevaluación, y las respuestas obtenidas, a mi parecer, es una de las cuestiones más interesantes para los futuros planteamientos docente porque enlazan con las competencias profesionales. De hecho, entre éstas se valora la capacidad de "tener una imagen realista de sí mismo" y es una realidad que la valoración que (las personas) el alumno/a tiene de sí mismo, no siempre coincide con la valoración que hace (otra persona) el profesorado, siendo ésta una capacidad genérica que requiere para su desarrollo un trabajo específico también en el área de Ciencias Sociales, mediante estrategias de comunicación e intercambios de ideas entre compañeros y entre el profesorado y el alumnado.

* Por último, respecto al *trabajo en grupo*, la mayoría (60,71%) se decanta por esta forma de trabajo frente al trabajo individual, aunque el 8,93% considera que les da igual uno que otro. Coinciden estas preferencias con sus propias experiencias, ya que el 60,71% han tenido una experiencia positiva, frente al 16,07% que la tenido negativa, al resto la experiencia le ha sido indiferente, ni bien, ni mal. Entre las causas que han condicionado estas opiniones sobresale la "suerte" con los compañeros, siendo negativa la actividad cuando hay una gran diferencia entre el trabajo realizado por unos y otros, cuestión ésta relacionada con el tamaño de los grupos y, sin duda, con la responsabilidad ante el trabajo y los compañeros.

En la valoración de las tareas del trabajo en grupo, destacan que la dificultad en general es media, aunque la mayoría considera que existe poca dificultad, especialmente en el acceso a la información, en la relación entre los miembros del grupo y el reparto de tareas o en la definición de objetivos. Los que señalan mayores dificultades las relacionan con los plazos de realización, el solapamiento con otros trabajos o la elaboración final. La experiencia de este curso, en este sentido, es otra, ya que les ha costado bastante trabajo buscar información y el problema de los plazos suele aparecer por-

que no calculan el tiempo que les va a llevar la tarea, comenzándose el trabajo cuando se aproxima la fecha de entrega.

CONCLUSIONES Y APORTACIONES PARA LA IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

El comentario realizado en clase sobre el análisis anterior ha resultado de gran interés para los estudiantes, los protagonistas, porque además de la reflexión sobre las experiencias previas, sobre su pensamiento docente y sobre las ideas que tienen de sus propias capacidades y habilidades, les ha permitido contrastar sus opiniones con las de los compañeros e incluso reconocer situaciones o concepciones propias de las que no eran conscientes. Estos comentarios siguen siendo, en el momento de escribir esta comunicación, un referente en el desarrollo de los temas trabajados en el aula.

Para mí, los resultados, además de favorecer el conocimiento del grupo de alumnos/as, me han confirmado que uno de los puntos de partida, en la identificación de las competencias específicas para enseñar Ciencias Sociales, puede estar en el reconocimiento de la distancia que existe entre las concepciones del alumnado sobre el perfil del profesorado, sobre las Ciencias Sociales y sobre su valor educativo, y el papel que debe desempeñar actualmente el profesorado al enfrentarse en el aula a estos conocimientos. Para recorrer esta distancia en la formación de maestros/as, mi propuesta es que deberían desarrollarse entre otros objetivos, los derivados del análisis realizado:

- Reflexionar sobre la finalidad de las Ciencias Sociales y su Didáctica I en su formación, como estudiante y como futuro/a maestro/a, para cambiar y/o mejorar sus propias ideas y para comprender el significado de sus objetivos y de sus contenidos, estrategias, criterios, habilidades, etc. en el desarrollo de las competencias docentes.
- Diferenciar y establecer relaciones entre las competencias específicas para la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales en la Educación Primaria y las competencias básicas de la Educación Primaria.
- Adquirir un nuevo significado de los valores educativos que aporta el aprendizaje geográfico en el desarrollo de las competencias básicas relacionadas con la comprensión, la interpretación, la valoración y la actuación en el medio físico y social.
- Valorar las relaciones entre las formas de enseñanza del conocimiento geográfico y la calidad del aprendizaje.
- Conocer y saber utilizar los recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando las nuevas tecnologías y reflexionando sobre la infraestructura necesaria.
- Aprender a analizar y a reconocer sus capacidades ante los conocimientos, los supuestos prácticos de Ciencias Sociales y el trabajo en grupo, para poder participar en proyectos de autoevaluación y reflexionar sobre sus actuaciones profesionales.

Para terminar, me gustaría pensar que este trabajo realiza, al menos, una pequeña aportación para el debate y la resolución de los problemas que actualmente nos preocupan e interesan, en relación con la identificación de las competencias específicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales y con los objetivos, conocimientos, metodologías

y estrategias, etc., que favorecerán el desarrollo de las mismas en la Formación Inicial del Profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ ORELLANA, Mª F. (2000): "De Los contenidos científicos a los problemas didácticos en la enseñanza de la Geografía". En *Geografía, Profesorado y Sociedad.* Murcia, Grupo de Didáctica de AGE, Univ. de Murcia, pp. 301-337.

ÁLVAREZ ORELLANA, MªF. (2001): "La necesaria simbiosis entre el plano y al observación directa". En TONDA, E. y MULA, A. *Scripta in memoriam*. Alicante, Univ de Alicante, pp. 63-73.

CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, Graó,

ESCALONA, A.I. y otros (2003): "Aportación metodológica para favorecer el aprendizaje de "competencias genéricas" en la Licenciatura de Geografía". En *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales"* Toledo. AGE, Univ. de Castilla-La Mancha, Esc. Magisterio Toledo, pp. 419-432.

ESTEPA, J y DOMÍNGUEZ, C. (1999): "Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo y conocimiento profesional del profesorado". En *Un currículo de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. La Rioja, Ed. Díada y Univ. de La Rioja, pp.87-92

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1.* Bilbao, Univ. de Deusto.

GRUPO DE MAGISTERIO/ANECA (2004): *La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe final.*

LACOSTE, Y. (1986): *La enseñanza de la Geografía*. ICE Univ. de Salamanca.

PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

PINCHEMEL, PH. (1989): "Fines y valores de la educación geográfica" En *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía***.** Barcelona, Teide, pp.7-21.

RUIZ BERRIO, J. (Edit.) (2005): *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI.* Madrid, Dpto de Teoría e Historia de la Educación. UCM.

VERA VILA, J. (2005): "Las competencias de los profesionales de la educación ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior". Addenda a la 1ª ponencia en el *XXIV Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación "El Espacio Europeo de Educación Superior"*. Valencia.

Disponible en hppt://www.ucm.es/info/site/docu/24site/ad106:pdf

VV.AA. (1997): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada.

YÁNIZ, C. (1998): *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria*. Bilbao, Mensajero.

YÁNIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006): *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje.* Bilbao, Univ. de Deusto, ICE.

ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS Y ABORDAR LOS NUEVOS DESAFÍOS EN LA DOCENCIA[1]

Caridad HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
cariher@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Las percepciones, inquietudes y actitudes de un grupo de profesores, que sin duda no son exclusivas, nos ha llevado a introducir algunas estrategias metodológicas en nuestras clases. Dado que trabajamos en la formación de futuros profesores, es importante para nosotros que con frecuencia cuestionemos nuestra docencia y planteemos cambios e innovaciones para mejorarla, dadas las repercusiones que puede y debe tener en otros ámbitos docentes como, por ejemplo, la enseñanza obligatoria, para la que se forman nuestros alumnos.

A esta situación se unen actualmente otros retos que las impulsan aún más. Retos como la incorporación de las TICs en la enseñanza, el proceso de convergencia europeo y la creación del EEES, unido a un enfoque de la enseñanza orientada por el desarrollo de competencias en los alumnos de todos los niveles educativos.

Creemos que ahora también es tarea nuestra dar respuesta a estos desafíos e introducir en nuestra actividad docente cambios para abordarlos. Por tanto, lo que presentamos son precisamente propuestas que quieren responder a esos desafíos y que se apoyan en algunos de los planteamientos metodológicos que venimos aplicando en los últimos cursos, en tres asignaturas diferentes.

Estas propuestas pretenden modificar a través de diferentes actividades los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la introducción de las TICs, el protagonismo

---

[1] Se presentan algunas experiencias realizadas en las aulas de formación inicial del profesorado en los últimos cursos y que continúan en el presente curso. Se han centrado en la incorporación de las TICs en los procesos de enseñanza/aprendizaje y en impulsar la participación del alumnado en la construcción de su propio conocimiento. Con ello se pretende trabajar y desarrollar competencias en los alumnos.
El análisis de dichas experiencias se está llevando a cabo en el presente curso por un equipo, formado por el grupo de profesores implicados en las mismas y un grupo de alumnos que han participado en dichas experiencias como tales alumnos .

activo de los alumnos, el papel instrumental del Campus Virtual, las diferentes alternativas de evaluación, la generación de materiales y recursos didácticos y, finalmente, el análisis conjunto, profesores y alumnos, de esta experiencia.

Además, incluye la incorporación de estas propuestas en la docencia, el seguimiento sistemático de las mismas en los procesos docentes y el análisis de dicha experiencia, para conocer las ventajas, logros y/o dificultades, tanto de profesores como de alumnos, y descubrir cómo mejorarla y aprender a hacerlo conjuntamente.

El equipo que se encarga de su ejecución esta formado por profesores y algunos de los alumnos que han sido sujetos activos de la experiencia y que pueden enriquecer el análisis, sobre todo, al incorporar la mirada de la otra parte del proceso, la de los alumnos.

Intentamos también seguir las orientaciones que están relacionadas con algunas de las competencias transversales de los documentos de la ANECA y con otras de las específicas comunes a todos los maestros y específicas del área de Ciencia Sociales.

OBJETIVOS

Como ya hemos adelantado, con estas propuestas perseguimos introducir cambios en la metodología que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, al papel del profesor y del alumno. Ello supone una necesaria planificación docente centrada en la actividad del alumno, orientada a favorecer el aprendizaje conjunto, dirigida al proceso de aprendizaje del alumnado y a hacerle consciente del mismo.

Siguiendo algunos documentos, como los generados por la ANECA, con estas experiencias se pretenden desarrollar capacidades en lo que se refiere a trabajar, desarrollar y potenciar competencias transversales (tanto instrumentales y personales como sistémicas), así como competencias específicas comunes a todos los maestros y docentes específicas comunes del área de Ciencia Sociales.

Los objetivos generales son los siguientes:

1. introducir cambios metodológicos que faciliten el paso de una docencia basada en la enseñanza y el profesor a una docencia centrada en el aprendizaje y el alumno.
2. promover la participación activa de los alumnos en el aprendizaje y en la construcción de su propio conocimiento.
3. enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la incorporación de las TICs. y el uso del Campus Virtual.
4. favorecer el trabajo en equipo de los alumnos, tanto colaborativo como cooperativo, generando sus propios materiales y recursos para la clase.
5. proponer estrategias alternativas para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de las capacidades de los alumnos, como la auto-evaluación

Como objetivos concretos, que se están trabajando en este curso, destacamos:

1. analizar la experiencia, tanto la de los cursos anteriores como la puesta en práctica en el curso actual.
2. evidenciar los aspectos positivos en el proceso de aprendizaje y los logros de nuestros alumnos, así como los aspectos negativos a fin de poder corregirlos.
3. detectar las dificultades tanto para el profesor como para el alumno.
4. encontrar estrategias para mejorar la experiencia en los cursos siguientes.

5. aprender a trabajar conjuntamente, profesores y alumnos, tanto en las aulas y en las tareas docentes como en el análisis de las mismas.

Con estos objetivos pensamos que la innovación y mejora que implica este trabajo están directamente relacionadas con las propuestas de los procesos de convergencia y de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Pretendemos caminar ya hacia esa nueva situación, iniciando el cambio y la adaptación que supone en nuestras tareas profesionales.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se está aplicando en tres asignaturas del Plan de Estudios de la Diplomatura de Maestro, a saber:

1. "*Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*", asignatura anual y troncal de la especialidad de Educación Infantil.
2. "*Enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos multiculturales*", asignatura genérica.
3. "*Didáctica de la Hª del Arte*", asignatura optativa.

En todas ellas se trabajan, a través del CV, los cambios que se mencionan, pero no se focalizan todos con la misma intensidad y en todos los grupos, por dos razones: una, para no sobrecargar a los alumnos de la misma asignatura con exceso de trabajo y centrar sus esfuerzos en alguna de las estrategias; otra, para poder hacer un seguimiento más intenso de cada una de las estrategias y poder profundizar mejor en los efectos de la misma en el proceso.

Así, mientras la asignatura anual se centra en el portfolio[2], en la de Didáctica de la Historia del Arte los alumnos generan materiales y recursos; y, en la genérica, la actividad gira en torno al trabajo en equipo y en foros.

SEGUIMIENTO DE LA EXPERIENCIA

Algunas de las estrategias se vienen aplicando desde el curso 2004/05 y, el resto, desde el 2005/06. Durante este tiempo se ha estado recogiendo información, datos, valoraciones, comentarios, registros en el CV, etc., y se han ido modificando algunos aspectos que, en el desarrollo de la misma, se han visto adecuados para un mejor funcionamiento de la experiencia.

En el presente curso se pretende completar esta experiencia con un Proyecto de Innovación, de la convocatoria de la UCM, y finalizarla con la fase de trabajo planificada para el presente curso. Esta fase fundamentalmente se centra en completar la recogida de información, el tratamiento de los datos obtenidos a lo largo del desarrollo del

[2] "una colección de trabajos de estudiantes que muestran los esfuerzos, progresos y logros en una o más áreas. La colección debe incluir la participación de los estudiantes seleccionando contenidos, los criterios para la selección, los criterios para juzgar el mérito y la evidencia de la auto reflexión del estudiante" . PAULSON, MEYER 1991, tomado de Guía INTER, 149

proyecto (que incluye ordenar, organizar y seleccionar la información relevante para su análisis), el análisis y la evaluación (junto con las sugerencias derivadas para su implantación en la práctica docente). Se terminará con un informe final que dé cuenta de toda ella y, sobre todo, de su análisis.

Los estudiantes - que se han incorporado como miembros del grupo en el presente curso- están contribuyendo en todo el proceso pero, preferentemente, se ocupan de recoger información directamente de los otros estudiantes, a través de conversaciones, entrevistas, etc., y de aportar su propia vivencia y percepción de la experiencia. Pensamos que siendo esta parte importante, sin embargo, destacaríamos sus posibles contribuciones al análisis de la misma, en las que no seamos sólo los profesores los que hablemos de los alumnos sino que ellos hablen de sí mismos y tengamos, por tanto, la mirada de la otra parte sobre el trabajo.

PUESTA EN PRÁCTICA

1. En la asignatura anual, *"Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural"*, se ha propuesto la realización por parte de cada uno de los alumnos, de forma individual y personal, de un dossier en el que se recoja todo aquello que, de la asignatura, han considerado relevante o significativo para su formación y para su futura labor docente. Deberá reflejar tanto los aprendizajes realizados, el esfuerzo y trabajo que le ha supuesto la asignatura, como la reflexión que le ha provocado. Es un trabajo a realizar de forma continuada por lo que exige del alumno un esfuerzo constante durante todo el desarrollo de la asignatura.

A lo largo del curso se hacen dos o tres autocontroles de este dossier, dependiendo del desarrollo del programa. En estos autocontroles, que se hacen frente a su dossier, se les proporciona una serie de ítems para que vayan analizando el trabajo que han realizado en el mismo, lo anoten en un folio y al final de los ítems y de los análisis o comentarios de los mismos, a modo de conclusión, y tras este ejercicio de autoevaluación y reflexión sobre su trabajo, se pongan la nota, es decir, se autoevaluen. Nota que negociamos qué parte proporcional de la evaluación total supone.

Esta estrategia pretende fomentar la reflexión sobre su proceso de formación, los aprendizajes y el esfuerzo de su trabajo y, fundamentalmente, la autoevaluación. Implica también seleccionar qué aspectos de la asignatura se deben incorporar al dossier y, sobre todo, hacer explícito por qué, ya que deben mostrar los argumentos de la selección y de la omisión que han hecho en el dossier. Esta estrategia está inspirada en el Portfolio[3], y adaptada al contexto concreto de nuestros alumnos de la titulación de Educación Infantil, donde damos prioridad a la autonomía, la reflexión, la toma de decisiones y la autoevaluación, entre otras competencias, en la formación de los futuros profesores.

[3] "Este portfolio va aumentando y enriqueciéndose con cada trabajo del estudiante que él mismo elige incluir, por una razón específica que él mismo explicará. El objetivo del portfolio es permitir a los estudiantes mostrar a los otros sus progresos. Su mayor valor es que construyéndolo, los estudiantes se hacen participantes activos en el proceso de aprendizaje y evaluación." (Guía INTER, 149)

Aunque la fase de análisis aún no se ha realizado, sí se perciben ya aspectos relevantes que, a modo de conclusiones provisionales, se pueden señalar. Por ejemplo: los alumnos encuentran mucha dificultad a la hora de decidir. Tienen muchas dudas acerca de si son capaces de decidir adecuadamente lo que debe ir en el dossier y lo que no; quieren que el profesor explicite qué cosas concretas tienen que incluir y cómo deben hacerlo (si son los apuntes, si deben ampliarlos, si debe ser algo relacionado con el tema pero no los apuntes, o incluir comentarios personales, ….).

La estrategia inicial que adoptan (ante la persistencia del profesor de no dar más pautas concretas, ya que como futuros profesores deben tener herramientas -o indagar para identificarlas y usarlas- que les permitan reconocer y seleccionar lo que es relevante para su formación) es la de acordar, conjuntamente entre todo el grupo, unas pautas comunes para hacerlo con el mismo modelo y así, por un lado, resuelven sus dudas y la inseguridad de cómo hacer ese dossier y, por otro, actúa como mecanismo de protección, seguridad, defensa, .. ante la posibilidad de no hacerlo bien y que el profesor no lo acepte como bueno, con las consecuentes posibles sanciones.

A pesar de este proceso, a veces difícil en la interacción profesor/alumno, la mayoría de los alumnos, al final, valoran positivamente la estrategia como aprendizaje para su formación y reconocen que la mayor parte de la dificultad reside en no haber tenido experiencias iguales o similares previamente.

2. En la asignatura genérica, *"Enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos multiculturales"*, (que está dentro de las experiencias de asignaturas piloto que incorporan las orientaciones para la convergencia con el EEES y los ECTS) no sólo se focaliza su desarrollo en el proceso de aprendizaje del alumno, sino que también integra las TICs ya que se incorpora y hace uso del Campus Virtual de la UCM para impartir dicha asignatura. En este caso, la experiencia se centra en el trabajo en equipo y en foros en el Campus Virtual.

Los alumnos trabajan individualmente lecturas seleccionadas y secuenciadas, de las que extraen dos o tres ideas principales que deben aportar al pequeño grupo para, entre las presentadas individualmente, acordar dos o tres que, posteriormente, se presentan a la puesta en común, en gran grupo, en la clase presencial. Este proceso individual por el cual se aportan dos o tres ideas al pequeño grupo y el posterior acuerdo/selección de las que se llevarán a la puesta en común, se hace a través de un foro virtual creado por el profesor, que cada pequeño grupo tiene en el Campus Virtual. Todas las habilidades y competencias relacionadas con esta forma de trabajo y con el uso de las TICs son las que se tratan de potenciar: cómo aprender a trabajar en equipo y con personas diferentes, en foros virtuales sin la presencia física y utilizando sólo la escritura como instrumento de comunicación; a argumentar y contraargumentar para apoyar o no las ideas que asume el grupo; planificar el trabajo y negociarlo con el grupo, y a asumir responsabilidades ya que el seguimiento y control que supone el trabajo en el campus virtual es un registro del trabajo del alumno, entre otros.

Al igual que con el caso anterior, también en éste, la falta de práctica para los alumnos es destacada por ellos mismos como una de las dificultades. Principalmente les resulta difícil trabajar a través del Campus Virtual en los momentos en que tienen que intercambiar opiniones y llegar a acuerdos entre los miembros del grupo, por lo que reclaman hacer eso cara a cara, y al mismo tiempo, sin intermedios.

En este caso, es necesario planificar el trabajo de forma muy estricta en el calendario, especificando muy bien y muy claramente las tareas a realizar individualmente, en pequeño y gran grupo, así como los tiempos para cada tarea y las responsabilidades.

El interés de los alumnos crece, a la vez que su esfuerzo por superar estas dificultades, si se les explican bien las razones que nos llevan a proponer esta forma de trabajo, también si se escuchan sus argumentos acerca de las dificultades que les supone y, explicitando en qué medida estamos dispuestos a ayudarles a superar las dificultades manteniendo los mismos objetivos de aprendizaje y desarrollo de capacidades.

Como logros de los que son conscientes, que se perfilan, estarían: aceptar las diferentes formas de trabajar en equipo de las personas, descubrir que a pesar de las dificultades puede ser positivo y descubrir la riqueza del trabajo en grupo por las aportaciones diferentes que supone trabajar, compartir, colaborar y cooperar con personas distintas.

3. La última de las estrategias es la que se lleva a cabo en la asignatura de "*Didáctica de la Historia del Arte*", en la que se trata de potenciar en los alumnos la capacidad de generar sus propios materiales didácticos y de diseñar contextos de aprendizaje, utilizando las TIC como herramientas de trabajo, de aprendizaje y de desarrollo de habilidades de investigación, análisis y comunicación.

Con ello tratamos de preparar a nuestros estudiantes -futuros profesores- en el manejo de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones y de familiarizarles en el uso habitual de las mismas, de forma que aprendan a integrar las TIC en la enseñanza de las disciplinas de CC. Sociales presentes en el currículo de E. Primaria y Secundaria.

En el desarrollo de la asignatura, los alumnos se ejercitan en el uso de las diferentes herramientas y tecnologías: ofimáticas (procesador de textos, presentaciones,…), de tratamiento de imágenes (analógicas, digitales,.) y de edición y publicación (confección, maquetación,..), destacando, sobre todo, Internet, paradigma de las TIC, pues la "Red" ha traído consigo nuevas posibilidades para la enseñanza de las CC.SS., al ser una gran fuente de información (páginas web, portales educativos, webquest,..) y de recursos (mapas digitales, bases de datos, portales educativos,…) y, sobre todo, un gran medio de comunicación: correo, chat, foros, Campus Virtual, …, fundamental, para el profesor y los estudiantes, en el planteamiento metodológico y de trabajo, en esta asignatura de Didáctica de la Historia del Arte.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como conclusión del trabajo realizado hasta ahora y del que nos falta para completarlo, nos proponemos incorporar, por un lado, estrategias metodológicas como las que se recomiendan desde la UE, para la implantación del EEES. En este sentido pretendemos ir avanzando en ese proceso, incorporando a nuestras clases parte de los cambios necesarios para esa nueva etapa que se avecina. Tanto profesores como alumnos estamos aprendiendo juntos, incorporando los cambios y las estrategias metodológicas en nuestra docencia cotidiana.

Por otro lado, el seguimiento y análisis de estos cambios suponen, por parte de profesores y alumnos, una reflexión crítica sobre los mismos tanto de los aspectos positi-

vos del proceso de aprendizaje como aquellos otros que deban mejorarse. Esto supone evaluar no sólo los resultados de los cambios, sino los procesos mismos de los cambios, lo que implica el feed back necesario para la retroalimentación que debe incorporar las nuevas metodologías a fin de optimizarlas lo mejor posible.

Como beneficios destacamos todos aquellos que se supone introducen las metodologías activas y participativas, a la vez que se profundiza en el conocimiento de las mismas por parte de los profesores y alumnos implicados, preparándonos para la incorporación al EEES y, si es posible, adelantándonos a este proceso.

Las posibles aplicaciones están relacionadas con la incorporación de estos cambios a la práctica docente de nuestras asignaturas, vinculadas con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Y específicamente en el caso de nuestros alumnos, futuros maestros, supone aprender en la práctica "un hacer y saber hacer docente", lo que pensamos que implica un aprendizaje mucho más sólido y permanente sobre su práctica profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO, T (coord) (2006): *Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective/Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea.* (Edición bilingüe). Madrid, UNED, colección Estudios.

AA. VV.(2006): *GUÍA INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela.* Madrid, MEC-CIDE; Libro y DVD

Grupo INTER (2005): "Formación intercultural para el profesorado: una experiencia de cooperación europea". En: *Migraciones: 233- 246, Nº 18*

HERNÁNDEZ, C. (2005): "La suerte del principiante o la osadía del ignorante". En: *Campus Virtual UCM 2 Cómo integrar investigación y docencia: 83-89.* Madrid, Editorial Complutense.

HERNÁNDEZ, C. (2006): Moderadora del Grupo de discusión: "Los alumnos en el Campus Virtual: percepción de las ventajas, dificultades, cómo abordarlas y propuestas que hacen". En III Jornadas Campus Virtual UCM, 26 de septiembre de 2006. Publicación: *Resumen en las Actas.* Madrid, Editorial Complutense. Disponible en versión electrónica en el Campus Virtual y en papel, en prensa

LIBRO BLANCO DEL TÍTULO DE GRADO EN MAGISTERIO, Vol. I. ANECA;

OLMO, M. del y C.HERNÁNDEZ (2004): "Diversidad Cultural y Educación. La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar". En Mª I. VERA y D. PÉREZ (Eds.) *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*: 443-451. Alicante, Universidad y AUPDCS

PAULSON, F., PAULSON, P., and MEYER, C. (1991): *What Makes A Portfolio?* On Educational Leadership Magazine, Vol. 48, No. 5 pp.60-63.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñazas mínimas de la Educación Primaria; BOE Nº 293

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria; BOE Nº 5

SHORES, E. F. y C. GRACE (2004): *El portafolio paso a paso.* Barcelona, Graó

VAL KLENOWSKI, (2005): *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid, Narcea
VV. AA. (2006): *CULTURE IS OUR FOCUS, DIVERSITY IS OUR NORMALITY. INTER Guide to Implement Intercultural Education.* Viena, NAVREME
WEBs: http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html,
http://portafolios.udlap.mx/conoce.aspx,

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS-AS DE EDUCACION PRIMARIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS

Dolors BOSCH
dolors.bosch@uab.cat

Neus GONZÁLEZ
neus.gonzalez@uab.cat

Universitat Autonoma de Barcelona

La experiencia que se pretende mostrar se desarrolló en la asignatura "Ciències Socials i la seva Didàctica" en las titulaciones de las Diplomaturas de Maestro-a Especialidad Educación Física, Educación Musical i Lengua extranjera de la UAB el curso 2005-2006. Es una asignatura semestral y troncal, situada en el segundo semestre del primer curso. El número de alumnos suele estar alrededor de unos cincuenta o sesenta.

1. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS EXISTENTE

Desde el primer día de clase, los estudiantes deben trabajar cooperativamente en cada una de las sesiones. La primera semana se organizan los grupos que trabajarán durante todo el semestre y que irán desarrollando las diferentes actividades que se van proponiendo.

La asistencia a las clases presenciales es obligatoria en un 80% como mínimo, y es en este espacio y tiempo donde se desarrollan diferentes métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje. El docente gestiona la información, estructura el trabajo, negocia las fechas de entrega y los estudiantes plantean problemas, dudas, gestionan su tiempo y se organizan el trabajo a realizar.

El objetivo del aprendizaje cooperativo es compartir la información para facilitar la construcción individual del conocimiento.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INTRODUCCIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

> "Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que se puede asistir como espectador. Requiere de la participación directa y activa de los estudiantes. Igual que los alpinista, los alumnos escalan más fácilmente los picos del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de una equipo cooperativo" (JOHNSON-JOHNSON-HOLUBEC, 1999:14).

El aprendizaje cooperativo necesita de la utilización de grupos reducidos donde los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje, y el de sus compañeros-as. Se opta por trabajar con "grupos de base", que son los que funcionan durante un largo período de tiempo (en este caso un semestre). Son grupos heterogéneos, con miembros permanentes, i que acaban por establecer relaciones de responsabilidad que les deben ayudar a esforzarse en el desarrollo de las actividades y a progresar en la construcción de su propio conocimiento.

La cooperación consiste a compartir con otras personas las tareas necesarias para realizar alguna cosa: hacer un trabajo, resolver un problema, comprender informaciones... No se trata de trabajar al lado de otras personas, sino de hacerlo en colaboración, estableciendo relaciones de reciprocidad.

Como se afirma en la literatura publicada sobre el aprendizaje cooperativo, los objetivos que se buscan con su aplicación el aula de la educación superior son básicamente los siguientes:

- Incrementar el nivel de aprendizaje mediante la interacción,
- Facilitar los diferentes estilos de aprendizaje,
- Mejorar la comunicación oral y escrita, ya que los miembros del grupos deben hablar para ser escuchados y comprendidos, y también deben escribir para ser leídos,
- Reducir los niveles de abandono y aumentar la asistencia a clase,
- Facilitar el desarrollo de la capacidad de razonamiento crítico,
- Organizar, gestionar y administrar la información,
- Organizar, gestionar y administrar el tiempo de trabajo disponible,
- Ser empático-a, además de ser asertivo-a.

Diversos estudios muestran que trabajar en cooperación se convierte en un instrumento muy valioso al servicio del aprendizaje porque potencia:

- La contrastación de ideas, la búsqueda y elaboración de soluciones a los problemas planteados,
- La existencia de una confrontación positiva y enriquecedora, ya que las relaciones comunicativas son imprescindibles,
- La verbalización de pensamientos y de ideas, cosa que mejora la propia comprensión y se detectan más fácilmente los errores, los aciertos, las lagunas…,
- El desarrollo de competencias relacionadas con la negociación, la planificación y la organización del trabajo, la búsqueda y la comunicación de información.

Evidentemente, también se desarrollan las habilidades interpersonales, ya que las relaciones de lideraje, la toma de decisiones, la construcción de la confianza, la comu-

nicación, las habilidades para resolver conflictos... deben de guiar el trabajo del grupo, para garantizar el éxito del trabajo. Esto también es un gran aprendizaje que deben hacer, porque el mundo laboral les exigirá la capacidad de trabajar en equipo y con personas de muy diversa procedencia, formación e intereses. Como todos sabemos, los claustros son muy diversos.

La introducción del aprendizaje cooperativo en una asignatura requiere que todas las actividades que se propongan hacer, impliquen trabajar con los compañeros-as del grupo. Esto obliga a organizar y a diseñar sesiones donde se combinen planteamientos teóricos y prácticos, donde el docente presente y justifique los contenidos a trabajar y donde los estudiantes planteen las dudas y los problemas. De esta manera, las sesiones son espacios y tiempos para compartir y construir conjuntamente.

Consideramos que el trabajo en grupo en estas asignaturas de tipo semestral y troncal, pero que forman parte de una titulación con una alta especialización, es muy importante, porque tienden a pasar "inadvertidas" y a tener un papel "meramente testimonial" en el planteamiento general de la titulación. Por eso creemos que hay que plantear estrategias que impacten en su aprendizaje, crear situaciones y espacios con un gran potencial educativo. Y creemos que este impacto nos los proporciona el trabajo cooperativo porque:

– Los estudiantes deben organizarse y negociar, y eso es un aprendizaje en sí mismo, que incide en todas sus facetas, personales y de estudiante,
– Los estudiantes se ven obligados a implicarse, ya que el compromiso no es con el docente sino con sus propios compañeros-as, es decir, es más difícil eludir las responsabilidades, porque también hay relaciones afectivas,
– Los alumnos se exigen mutuamente y se controlan entre ellos, ya que la imposición del trabajo y las exigencias no provienen solo del exterior, sino que provienen también del propio grupo.

Según RUÉ (1994), la interacción entre iguales que se produce trabajando en grupo favorece notablemente el aprendizaje, ya que la situación de confrontación que se crea es enriquecedora, especialmente cuando las relaciones comunicativas son fluidas, cuando el intercambio es positivo y se da una cierta heterogeneidad en el grupo. En un contexto de cooperación entre iguales, los intercambios son especialmente valiosos, porque se realizan con un lenguaje próximo y comprensible y donde es fácil exponer dudas, preguntas y pedir aclaraciones.

Este tipo de dinámica y situaciones de tipo socioafectivo, hace que el impacto de la asignatura sea mayor, porque perciben que es un curso que les ha exigido mucho a nivel personal, donde se han tenido que implicar mucho y donde han debido trabajar de manera constante. En general, los alumnos-as tienen la sensación de haberle dedicado mucho tiempo, seguramente mucho más del esperado.

Consideramos que todo el tiempo dedicado en el grupo es altamente educativo, y favorece su aprendizaje, ya que constantemente están discutiendo de contenidos además de desarrollar competencias interpersonales, intrapersonales y cognitivas. No es un tiempo perdido, es un tiempo invertido.

El hecho de organizar al alumnado en grupos de trabajo no es ninguna novedad. Pero la presencia del trabajo cooperativo en las aulas universitarias es todavía poco significativa, aunque la irrupción de los créditos ECTS en las universidades españolas puede que lo convierta en una dinámica más habitual.

3. INSTRUMENTO PARA GESTIONAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y EL SISTEMA DE EVALUACIÓN: LA CARPETA DE APRENDIZAJE O PORTFOLIO

La carpeta de aprendizaje (CAES) es uno de los muchos métodos que se pueden usar en educación superior para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, ya que permite una gran adaptabilidad a las necesidades, contextos o situaciones. Es un método muy centrado en los aprendizajes, ya que permite recoger las múltiples evidencias que ilustran los esfuerzos y los progresos de los estudiantes en su proceso de formación.

Se entiende por CAES:

– "un instrumento de evaluación para que los estudiantes demuestren sus conocimientos y sus competencias en un área de aprendizaje" (MABRY, 1999).
– "Un instrumento útil y multidimensional, que recoge las evidencias que ilustran los esfuerzos, los progresos y las metas de un estudiante" (GILLESPIE, FORD, GILLESPIE & LEAVELL, 1996: 487 en DAVIES & LEMAHIEU, 2003).

Se considera que la CAES permite:

– Observar el progreso y el proceso seguido durante el aprendizaje, tanto por el docente como por el estudiante,
– Comprometer al estudiante en su propia evaluación, ya que este conoce los objetivos y los criterios de evaluación, y mantiene un diálogo constante con el docente sobre su propio aprendizaje,
– Demostrar el nivel de competencia y el grado de profundidad de los aprendizajes y valida los métodos y las técnicas de enseñanza,
– Proporcionar al docente información sobre el aprendizaje y la evaluación de manera más diversificada y desde diferentes perspectivas.

Con la implantación de la CAES en esta asignatura, se pretende reforzar la idea que enseñar y aprender requiere de una actividad social-colectiva (en este caso se vehicula mediante el trabajo cooperativo) y personal (la reflexión individual y personal).

La CAES es el sistema de evaluación de la asignatura. Esto se explica el primer día de clase, ya que creemos que los estudiantes deben conocer cuales serán los criterios que se usarán para evaluar su proceso de aprendizaje. Por eso, igual que el programa se van haciendo progresiva y estructuradamente, la CAES se irá construyendo paulatinamente, y la organización y presentación final solo dependerá de ellos.

Con la CAES se intenta que el estudiante tome un camino donde dialogue permanente el trabajo colectivo y el individual, la lectura y la reflexión. Se pretende que el curso sea una red en la que las diversas actividades propuestas constituyan los puntos de anclaje de los contenidos que estructuran el programa. Creemos que la CAES, permite construir una visión panorámica de los contenidos de la asignatura.

Consideramos que este instrumento nos permite gestionar el trabajo cooperativo y el individual, ya que se tienen en cuenta todas las evidencias realizadas por el estudiante a nivel individual y colectivo. Desde un primer momento, los estudiantes conocen la ponderación de cada entrega sobre la nota final. Así, el trabajo en grupo supone un 70%, y el trabajo individual un 30%, aproximadamente

El índice de la CAES es el siguiente:

1. Las presentaciones *(5%)*
   1.1. Introducción de la carpeta (*en grupo)*
   1.2. Presentación de cada miembro del grupo (*individual*)
      1.2.1. Presentación personal
      1.2.2. Expectativas para esta asignatura
2. Los temas que hemos trabajado (*en grupo, 20%)*
   2.1. Comentario crítico de las lecturas obligatorias de cada tema
   2.2. Valoración de cada tema realizado (fortalezas y debilidades)
3. El diseño de una unidad didáctica de ciencias sociales *(en grupo, 45%)*
   3.1. La unidad didáctica: título creativo y original
   3.2. La justificación y las finalidades educativas del tema escogido
   3.3. El modelo curricular planteado
   3.4. Los objetivos didácticos
   3.5. El mapa conceptual y la selección de los contenidos
   3.6. La secuenciación de las actividades de enseñanza-aprendizaje (descripción de todas las actividades: organización del tiempos, gestión social del aula, materiales y recursos didácticos usados...)
   3.7. La evaluación: criterios e instrumentos
   3.8. Bibliografía consultada
4. Reflexión final *(individual, 30%)*
   4.1. Las Ciencias Sociales en la educación obligatoria
      4.1.1. La ciencias sociales y la educación primaria, hoy.
      4.1.2. La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial de los maestros-as.
   4.2. Valoración del diseño de una UD (qué supone diseñar una UD? Éxitos y aciertos. Problemas y dificultades).
   4.3. Valoración de la dinámica de la asignatura y de los contenidos trabajados (se han cumplido las expectativas? Sugerencias, propuestas de cambio, modificaciones).
   4.4. Evaluación de la dinámica del grupo de trabajo (responsabilidad, participación, implicación y compromiso de los miembros del grupo en el trabajo cooperativo).
   4.5. Qué has aprendido de "hacer de maestro-a"? Qué te queda por aprender para "hacer de maestro-a"?

Con este índice pretendemos desarrollar el programa de la asignatura[1], dar respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes y favorecer el desarrollo de las competencias que se considera que los maestros-as deben de tener.

[1] *Objetivos y contenidos de la asignatura*

Objetivos
1. Analizar las finalidades y los propósitos de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria.
2. Valorar las diferentes concepciones, estilos, modelos y prácticas de enseñanza y su incidencia en los aprendizajes.
3. Analizar el curriculum del área de Conocimiento del Medio Social y Cultural del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

4. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS QUE SE DESARROLLAN CON EL TRABAJO COOPERATIVO

Según LASNIER (2000) una competencia es un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor y/o social) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación).

En el *Proyecto Tuning* (2003) las competencias y las destrezas se entienden como: conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

Se podría afirmar que el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma que permite evaluar el grado de realización de la misma.

Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.

Tres de las competencias que PERRENOUD (1999) considera como imprescindibles en todo docente para garantizar el buen desarrollo de su práctica educativa son:

---

4. Diseñar y justificar una propuesta de Unidad Didáctica de Ciencias Sociales.
5. Valorar la formación de una ciudadanía democrática mediante la selección de los contenidos que ayudan a interpretar el mundo (los conceptos sociales clave) y la construcción de un modelo comunicativo (las competencias lingüísticas)
6. Analizar los principales problemas que plantea el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la educación primaria, a partir de la construcción de los conceptos de espacio geográfico y tiempo histórico.
7. Analizar la evaluación como un proceso de regulación y autoregulación de la enseñanza y el aprendizaje.
8. Conocer los diferentes métodos, recursos y estrategias didácticos para enseñar-aprender Ciencias Sociales.

Contenidos

1. Las finalidades educativas de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
2. El maestro-a como profesional de la educación: los estlos de enseñanza responden a concepciones didácticas.
3. La propuesta curricular para el área de Conocimiento del Medio Social y Cultural.
4. El diseño de unidades didácticas.
   - 4.1. Los objetivos didácticos
   - 4.2. Los contenidos.
     - 4.2.1. La selección y secuenciación de los conceptos
     - 4.2.2. Las competencias lingüísticas
     - 4.2.3. Los valores democráticos
   - 4.3. Los métodos y las estrategias.
   - 4.4. La evaluación: regulación y autorregulación
5. La construcción de los conceptos eje de las Ciencias Sociales: la interpretación y representación del espacio y el sentido y la conciencia del tiempo histórico.

a) Trabajar en equipo, lo que según él significa:
   – Elaborar un proyecto de equipo, a partir de las representaciones comunes,
   – Impulsar, gestionar, organizar, e incluso liderar un grupo de trabajo,
   – Confrontar, analizar e interpretar conjuntamente situaciones complejas y/o problemas,
   – Hacer frente a crisis o conflictos entre personas, y ser capaz de buscar soluciones.

b) Implicar a los alumnos en su aprendizaje, lo que supone:
   – Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación, es decir, hacer significativo el conocimiento,
   – Favorecer que cada alumno-a sea capaz de construir un proyecto personal a partir de unas expectativas.

En el *Proyecto Tuning* las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

Consideramos que el hecho de haber diseñado y organizado esta asignatura en función del trabajo cooperativo nos permite afirmar que estamos favoreciendo al desarrollo de estas dos competencias (y seguramente alguna más), ya que como se ha dicho anteriormente, los estudiantes deben desarrollar aquellas habilidades cognitivas, afectivas y sociales que les permitan:

– Comprender y construir el cuerpo teórico de la asignatura *(el programa propuesto)*,
– Saber actuar adecuadamente en cada una de la situaciones que se presenten en el trabajo con otros compañeros-as (dudas, problemas, conflictos...), y desarrollar correctamente un proyecto común *(la carpeta de aprendizaje)*,
– Saber ser una persona empática y asertiva, para ser capaz respetar y comprender las diferencias y las divergencias, e intentar llegar al consenso y al acuerdo *(el aprendizaje cooperativo)*.

Esperamos que esta práctica educativa permita a los estudiantes desarrollarse profesionalmente de forma más eficaz y eficiente, ya que la mayor parte deberán trabajar en equipo y con otros profesionales que no han elegido, por lo que el desarrollo de estas competencias será fundamental.

5. ALGUNAS OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO DEL TRABAJO COOPERATIVO

Estas opiniones se han recogido de las CAES realizadas en el curso 2005-2006. En ellas plantean algunas ventajas y también algunos inconvenientes.

a) Ventajas

"el trabajo cooperativo, nos ha hecho reflexionar sobre la importancia de las aportaciones que cada miembro del grupo hace al grupo. También de la importancia de cada miembro a la hora de asumir responsabilidades. Creemos que el hecho de realizar estos trabajos cooperativos nos enriquece porque podemos explicar los contenidos con nuestras propias palabras, y esto siempre es más próximo" (IL, RL y XM).

"Después de haber realizado diversos trabajos en grupo, y por lo tanto cooperativamente, puedo afirmar con toda seguridad que es muy positivo porque los alumnos somos los verdaderos protagonistas de nuestro aprendizaje" (E.R.).

"el trabajo cooperativo es, posiblemente, donde el alumno puede desarrollar mejor su autonomía, porque el éxito del grupo depende directamente de la responsabilidad individual de cada miembro. Si tenemos en cuenta que la autonomía está directamente relacionada con la maduración personal, podemos decir que el trabajo cooperativo incide de forma positiva en la maduración de las personas. En segundo lugar, el trabajo cooperativo promueve la interacción entre los diferentes componentes del grupo, y esto estimula valores como la solidaridad y el diálogo" (EF, EG, AV).

"Los miembros trabajan juntos con la finalidad de producir resultados positivos. Deben ayudarse, compartir, animar-se, porque tienen un compromiso y un interés común. [...] El grupo es más que la suma de sus partes. Todos trabajan mejor que si lo hubieran hecho solos" (L.E.).

"El trabajo cooperativo, o el aprendizaje cooperativo, toma toda su expansión cuando se convierte en un proceso vital, donde la convivencias, la empatía, el conocimiento mutuo, la aceptación del otro, las afinidades del grupo tejen una resistente malla microsocial sólida y vital" (D.S.).

b) Inconvenientes

"A pesar de las buenas intenciones para trabajar en equipo, creo que como la mayoría de universitarios, tenemos el inconveniente de la imposibilidad de reunirnos, por lo que nos vemos obligados a saltarnos algunas sesiones de clase. Las principales causas son las incompatibilidades horarias, los trabajos de cada uno de los miembros, las diferentes procedencias o lugares donde vivimos... Pero hay que decir, que parte de estos inconvenientes los hemos solucionado mediante el correo electrónico, el Messenger o el Campus Virtual de la asignatura" (P.M.).

"Si bien creo que las estrategias colaborativas, en abstracto, son las que pueden llevarnos a un mejor proceso y a unos mejores resultados, requieren de una serie de variables que a menudo faltan o dificultan la dinámica. Las actitudes impositivas y autoritarias, la falta de responsabilidad o la ausencia de suficiente afinidad suelen ser los principales obstáculos con los que me he encontrado. Debo decir, que en muchos casos, he estado yo el agente de estas perturbaciones" (D.S.).

"Además del inconveniente relacionado con la disponibilidad de los miembros del grupo, hay otro. Si antes decíamos que poner en común y llegar a acuerdos era un aspecto muy positivo, a veces no lo es tanto, ya que el tiempo que se pierde intentando que todo el grupo esté de acuerdo con algo que quedará como documento final es muy complicado, ya que cada uno opina, piensa y ve las cosas de una manera, y ceder o pen-

sar como otro, a veces lleva mucho tiempo y hace ralentizar la realización del trabajo" (G.C.).

"Para nuestro grupo, el trabajo cooperativo ha supuesto mucha coordinación y un gran esfuerzo para establecer horarios y momentos de trabajo común. El hecho que todo los integrantes procediéramos de lugares diferentes, bastante alejados entre ellos, y tuviéramos unos horarios tan distintos por el trabajo o los transportes, ha convertido el trabajo cooperativo en una auténtica contrarreloj" (S.D.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLEN, M.T.- GINÉ, N.-IMBERNON, F. (2006) *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

GIMENO, X. (2004) "La carpeta d'aprenentatge com instrument de formació i avaluació". Comunicación presentada a las "I Jornades de Campus d'Innovació Docent", organizadas por el IDES (Innovació Docent en Educació Superior) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

GIMENO, X.- FLAQUER, E. (2005) "Carpetes d'aprenentatge en la formació dels Mestres d'Educació Infantil, reflexió col·laborativa d'un grup de professorat". Comunicación presentada a leas "II Jornades de Campus d'Innovació Docent", organizadas por el IDES (Innovació Docent en Educació Superior) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

GONZÁLEZ, J- WAGENAAR, R. (2003) *Tuning Educational. Structures in Europe*. Universidad de Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.

HERNÁNDEZ, F. (2000) "El portafolio: la evaluación como reconstrucción del proceso de aprendizaje" en HERNÁNDEZ, F. *Cultural visual y educación*. Barcelona: ed. octaedro.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Educador.

KLENOWSKI, V. (2005) *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Ed. Narcea.

LÓPEZ NOGUERO, F. (2005) Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid: Narcea.

PERRENOUD, Ph. (1999) *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.

POMAR, M. (2001) *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Ed. Octaedro.

RUÉ, J. (1991) *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova.

RUÉ, J. (1994) "El trabajo cooperativo". En: DADER, P., GAIRÍN, J., (eds) *Guia para la organización y funcionamiento de los centros educativos.* Barcelona. Ed. Praxis, pàg. 244-253.

SHORES, E.F.-GRACE, C. (2004) *El portafolio paso a paso*. Barcelona: Ed. Graó.

ZABALZA, M. A. (2001) *Evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Madrid: La Muralla.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DEL HISTORIADOR: LOS CASOS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Y EL PROYECTO 6X4 UEALC EN AMÉRICA LATINA[1]

Silvia AYALA RUBIO
silviaaya@hotmail.com

Universidad de Guadalajara (México)

La evolución y revolución en los distintos campos del conocimiento, los múltiples y diversos avances tecnológicos, la elevada importancia económica que cobra el conocimiento de frontera, los requerimientos altamente calificados del mercado laboral, las tecnologías digitales y su efecto en la comunicación instantánea y el acceso a los conocimientos útiles y de valor que deben brindar las instituciones de educación superior han sido algunos de los detonantes que han incidido en la búsqueda y gestación de nuevos modelos educativos en sociedades más desarrolladas.

Los modelos educativos de corte enciclopédico, erudito, memorístico, informativo y magistocéntrico son ya obsoletos y poco funcionales en las sociedades cuya economía está basada en el conocimiento. Es evidente que las necesidades de hoy en día exigen cambios paradigmáticos en el campo educativo que respondan a la formación académica de ciudadanos, empleados y profesionistas para contextos en constante transición, renovación, mutación y cambio.

No es casual que en el siglo XX y hacia finales de la década de los setenta, fuera surgiendo en algunos países del "primer mundo", un movimiento educativo alterno, tendente a conjuntar teoría y práctica en la capacitación de los trabajadores y la formación de

[1] El trabajo analiza la formación del historiador mediante el modelo de competencias profesionales. El escrito se estructura en dos apartados: en el primero se describen los planteamientos curriculares que sirvieron de plataforma para diseñar el plan de estudios por competencias profesionales de la Licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara; se hace especial hincapié en el proceso que se siguió para construir las competencias de investigación, promover aprendizajes, rescate y conservación de archivos, gestión y comunicación. En el segundo apartado se estudia el Proyecto 6x4 UEALC (Unión Europea, América Latina y el Caribe) como una tendencia globalizante en América Latina para formar a los historiadores por competencias profesionales. A manera de conclusión se hace un breve análisis comparativo de la competencia de docencia para la historia del Proyecto 6x4 UEALC y el de la Universidad de Guadalajara.

profesionistas, modelo educativo al que se le ha denominado educación por competencias.

La llegada a México de este modelo es reciente: empezó en 1995 con el establecimiento del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y Capacitación para el Trabajo. A partir de entonces, la educación por competencias ha cobrado un papel protagónico y se ha expandido desde la educación básica hasta la superior.

En 2000, la Universidad de Guadalajara (México), en la búsqueda de asegurar la calidad de los servicios a la que está obligada, entró también en la vorágine de renovación y reforma: inició una profunda reestructuración curricular a sus 124 programas de licenciatura o pregrado, optó por los planes de estudio basados en competencias profesionales, porque ayudan de forma clara a analizar la pertinencia de la formación que se otorga a los estudiantes en relación con los escenarios laborales y "permite considerar a la persona desde una visión más integral y real del ser humano, dado que pone énfasis en la acción y en sus responsabilidades" (CENEVAL, 2000: 83) .

En la Universidad de Guadalajara, el primer programa cuyo currículo se diseñó por competencias fue la Licenciatura en Educación.[2] Después se desarrollaron otros programas, como el de la Licenciatura en Historia,[3] el cual es reconocido en México como el primer programa en Historia con un currículo por competencias.

Este plan de estudios recupera la añeja premisa pedagógica que refiere vincular teoría y práctica; pretende que las nuevas generaciones de historiadores estructuren cognitivamente cinco competencias específicas: investigar, promover aprendizajes, rescatar y conservar archivos, comunicar y gestionar.

A continuación se describe el proceso en el rediseño curricular por competencias profesionales de la Licenciatura en Historia desde su inicio hasta su implementación y la tendencia globalizante del currículo por competencias en la formación de historiadores en América Latina.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, LICENCIATURA EN HISTORIA, FORMACIÓN DE LOS AGENTES DE CAMBIO Y DISEÑO CURRICULAR

La reforma curricular de la Licenciatura en Historia surge en septiembre de 2002 a iniciativa de los funcionarios de la División de Estudios Históricos y Humanos o instancia académica administrativa de quien depende el programa. Para realizar esta reforma, trazaron un plan estratégico de trabajo constituido en cuatro fases: etapa de preparación del personal o formación de agentes de cambio, etapa de rediseño curricular, etapa de consenso y legitimación y etapa de operación del plan de estudios. Cabe señalar que el éxito en la consecución del rediseño curricular dependió fundamentalmente de las estrategias implementadas por los funcionarios: mecanismos de poder, persuasión, convencimiento racional y proceso participativo de los académicos en línea descendente y ascendente.

---

[2] Véase Silvia Ayala Rubio."Propuesta transformadora para la formación de profesores", en Jesús Estepa Jiménez, Mercedes de la Calle Carracedo y María Sánchez Agusti (comps.) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Palencia, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad de Palencia, 2002, p. 255.

[3] Licenciatura en Historia en la Universidad de Guadalajara data de 1953, y desde entonces ha tenido cinco diferentes planes de estudio.

En la primera etapa, los funcionarios conformaron el comité técnico[4] que llevaría a cabo el rediseño curricular; posteriormente fue sometido a un proceso de formación exhaustiva a través del Diplomado en Evaluación y Diseño Curricular. Como resultado de la primera etapa del proceso formativo, el comité técnico obtuvo dos diagnósticos: el del Plan de Estudios (1995) y del ejercicio profesional del historiador en el ámbito mexicano. A continuación se presenta de manera abreviada este último:

- En México, socialmente se evidencia un demérito y devaluación de las Ciencias Sociales y las Humanidades con respecto de las Ciencias Naturales, Informática e Ingenierías. Frente a este contexto, no se trata de adoptar una actitud pasiva y de atrincheramiento disciplinar que encierre a la Historia y a las Humanidades en la nostalgia de mejores tiempos, sino trabajar en la construcción de una propuesta que permita a la Historia, las Ciencias Sociales y las Humanidades, consolidarlas como herramientas de comprensión del mundo ante la diversidad e interculturalidad, globalización, atonía social, deterioro de la calidad de vida, conformismo, pérdida de identidad, explosión demográfica, crisis ambiental, autoritarismo, corrupción, crisis de valores, consumismo, manipulación de los medios, analfabetismo, pobreza de estructuras cognitivas, desempleo y pauperización de un tercio de la población mundial.
- Se debe trabajar en el reconocimiento de que la Historia no es un conjunto de hechos acaecidos, que se recogen en narraciones cronológicas, sino un conocimiento científico de naturaleza compleja que reflexiona sobre el pasado, lo vincula al presente y lo proyecta hacia el futuro; ayuda a reconocer los problemas sociales del presente y ha de contribuir a fomentar los vínculos entre los individuos, los grupos, las comunidades y las naciones.
- Se reconoce la necesidad de continuar e incidir en la formación de historiadores críticos, reflexivos y propositivos que se ubiquen principalmente en la educación, la administración pública, la organización cultural y los medios de comunicación, evidenciando una formación ética, competente y de compromiso social.
- Se percibe que la mayoría de los estudiantes de la licenciatura muestran una pobreza de estructuras cognitivas sobre las Ciencias Sociales en lo general y de la Historia en lo particular. A fin de subsanar estas deficiencias, el cuerpo académico de la licenciatura trabajará colegiadamente a fin de enriquecer el bagaje cultural de los alumnos en los campos de la Expresión Oral y Escrita, Teoría de la Historia, Historiografía y Teoría, y Metodología de las Ciencias Sociales.

Una vez realizados los diagnósticos, los académicos o agentes de cambio identificaron primero: las responsabilidades y funciones típicas del historiador, los campos y ámbitos en que se desarrolla la profesión, las tareas que realiza y las situaciones y problemas a los que suele enfrentarse en el ejercicio profesional. Todo ello permitió delimitar las competencias genéricas, transversales y específicas, el perfil de egreso, la fundamentación curricular e intencionalidades del currículo. Para efectos del presente trabajo, únicamente se analizan las competencias específicas; las competencias genéricas y transversales serán objeto de otros escritos.

---

[4] El Comité Técnico estuvo conformado por la jefa del Departamento de Historia, once historiadores con diversas especializaciones y dos alumnos de la licenciatura con el más alto promedio.

Si tomamos en consideración que el alumno al término del programa educativo debe alcanzar diferentes tipos de competencias, se hace necesario indicar el sentido del término competencia.

Competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe reunir una persona para desempeñar una determinada función o actividad de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo.

La competencia laboral o profesional se refiere a las capacidades y calificación efectiva que posee un trabajador en relación con un campo laboral y con un puesto de trabajo en particular. En este sentido, la competencia implica el conjunto de atributos cognoscitivos, afectivos, actitudinales, sociales y de valor que una persona detenta y despliega en la resolución de los problemas y retos que conlleva un puesto de trabajo en particular (Universidad de Guadalajara s/f).

El estudiante al término del programa educativo podrá alcanzar tres tipos de competencias: las genéricas, las transversales y las específicas. Las genéricas se aplican a todas las profesiones; las transversales se generan en una familia disciplinar; las específicas son las que corresponden a una profesión en particular, por ende son las que dan identidad profesional a un individuo.

El comité técnico concluyó que los campos profesionales del historiador son: las instituciones públicas y privadas, las asociaciones y los organismos institucionales, y los ámbitos de intervención (museos, archivos, institutos de cultura, escuelas, universidades, medios de comunicación y empresas de difusión; (ver cuadro 1).

Cuadro 1
Campos y ámbitos profesionales del historiador

CAMPOS PROFESIONALES	ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN
· Instituciones públicas y privadas	· Escuelas · Universidades
· Asociaciones	· Museos · Archivos
· Organismos	· Medios de Comunicación · Institutos de Cultura · Empresas de Difusión

Al comité técnico le fue fácil identificar las competencias clásicas del historiador: investigación, docencia y conservación y rescate de archivos. Sin embargo, le costó trabajo reconocer los ámbitos y funciones emergentes del historiador; hubo que pasar por abyectas y pujantes discusiones a fin de llegar a acuerdos y reconocer las nuevas orientaciones profesionales. Finalmente, se acordó que el nuevo plan de estudios se estructuraría con base en cinco competencias profesionales: investigar, rescatar y conservar archivos, promover aprendizajes (docencia de la historia), comunicar y gestionar. Con ello, se definían, delimitaban y explicitaban las intencionalidades educativas (ver anexo).

Las escalas de intervención de las competencias quedaron a nivel nacional, regional y local, y algunas también a nivel internacional (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Competencias específicas y escalas

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	*ESCALAS*
INVESTIGAR	· Nacional · Regional · Local · Internacional
PROMOVER APRENDIZAJES	· Nacional · Regional · Local
RESCATAR Y CONSERVAR	· Nacional · Regional · Local
COMUNICAR	· Nacional · Regional · Local · Internacional
GESTIONAR	· Nacional · Regional · Local

En esta etapa del diseño se dialogó sobre el conjunto de valores implícitos y explícitos que subyacen en la práctica profesional del historiador y en la práctica docente de los profesores del Departamento de Historia. El ejercicio dialógico permitió reconocer que los valores son subjetivos, relativos y en permanente construcción; se registraron algunos de los valores implícitos en el ejercicio profesional del historiador (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Competencias específicas y valores implicados

COMPETENCIA GENÉRICA	*VALORES*
INVESTIGAR	· Responsabilidad · Honestidad · Búsqueda de la verdad · Humildad científica · Sentido Crítico
PROMOVER APRENDIZAJES	· Responsabilidad · Honestidad · Equidad · Tolerancia · Respeto · Flexibilidad · Compromiso social · Justicia · Sentido crítico · Concordia · Corresponsabilidad · Sentido crítico

RESCATAR Y CONSERVAR	Responsabilidad Corresponsabilidad Honestidad Conciencia del rescate del patrimonio histórico Flexibilidad Confianza
COMUNICAR	Responsabilidad Honestidad Libertad de expresión Compromiso social Veracidad Solidaridad Respeto a la diversidad y la diferencia Tolerancia Sensibilidad para leer los signos del tiempo
GESTIONAR	Responsabilidad Corresponsabilidad Honestidad Compromiso social Orden Solidaridad Equidad

En este punto se acordó recomendar al profesor la utilización de estrategias didácticas que tengan que ver con el conflicto para poner en juego los valores que subyacen en los individuos, los grupos y las culturas; los dilemas morales para abrir espacios para la deliberación y la toma de conciencia de los alumnos, y la puesta en común de diversos enfoques y posturas teóricas-metodológicas para el análisis social.

La última etapa del diseño fue la selección de los conocimientos de carácter gnoseológico, metodológico y técnico-práctico; es decir, se identificaron los núcleos de conocimiento en términos de contenidos, habilidades, actitudes, destrezas y capacidades que debía contener el currículo para dar sustento a la formación de las cinco competencias específicas, sin olvidar que las competencias en el currículo son una mera construcción hipotética que sólo pueden observarse mediante el desempeño o la forma en que los egresados podrán realizar ciertas tareas.

Así, se acotaron los núcleos de conocimiento de carácter disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Se estableció la organización, articulación, jerarquías, secuencia y agrupación didáctica de los contenidos. Se determinaron los criterios para elaborar el listado de cursos, seminarios, talleres y prácticas profesionales, y se les agrupó por ejes curriculares y áreas de formación.[5] Se integró el expediente y se sometió al escrutinio y valida-

[5] La Universidad de Guadalajara tiene por norma que todo plan de estudios agrupe su listado de cursos en cuatro áreas de formación: básica común, básica particular, especializante y optativa.

ción, primero de las academias del Departamento de Historia, después de expertos nacionales y extranjeros y, por último, de las instancias correspondientes de la institución.

Finalmente, el plan de estudios por competencias profesionales entró en vigencia en agosto de 2004, y con ello terminó un ciclo álgido y azaroso de trabajo colegiado y de desarrollo curricular en la institución, etapa de intervención social que se somete al juicio implacable de la Historia.

La formación del historiador para América Latina

Mientras que en el Departamento de Historia de la Universidad de Guadalajara se debatía, diseñaba e implementaba el plan de estudios por competencias profesionales, surgía casi de forma simultánea el Proyecto 6*x*4 UEALC.

El Proyecto 6*x*4 UEALC inició en abril de 2005 y concluyó en octubre de 2006.[6] Surgió en el seno del CENEVAL,[7] en colaboración estrecha con el Programa Columbus,[8] un conjunto de expertos de la comunidad europea[9] y la participación de 59 universidades latinoamericanas procedentes de nueve países, quienes vieron oportuno abrir un espacio para preparar los cambios que puedan llevar a la educación superior en América Latina a una comparabilidad, convergencia y reconocimiento de estudios universitarios.

El Proyecto 6*x*4 UEALC se propuso realizar el análisis de la educación superior en cuatro dimensiones clave: la conformación de un sistema común para la asignación de créditos académicos como primer paso para el intercambio de estudiantes entre las instituciones; realizar un análisis de los resultados del aprendizaje en función de las competencias profesionales; hacer comparables los criterios de evaluación y acreditación de los programas académicos y de las instituciones; analizar las tareas de investigación e innovación que llevan a cabo las universidades (CENEVAL, 2006: 9).

Con el propósito de acotar el universo de estudio y disminuir la complejidad de una tarea de tal magnitud, el Proyecto 6*x*4 UEALC optó por restringir el análisis en torno a seis profesiones. Se seleccionaron tres disciplinas de carácter eminentemente profesional: medicina, administración e ingeniería electrónica, y tres disciplinas más orientadas al quehacer académico: matemáticas, historia y química.

Uno de los productos sustanciales que logró el Proyecto 6*x*4 UEALC fue la construcción pormenorizada de las competencias del historiador. A través de la dirección de tres

---

[6] Previo al inicio del proyecto se concretaron reuniones de consulta y los talleres de consolidación del proyecto que se llevaron a cabo en Mérida y Veracruz (México), San José de Bogotá (Colombia) y en Buenos Aires (Argentina). En abril del 2005 se llevó a cabo la Reunión de Inicio del Proyecto en la ciudad de Guadalajara Jalisco (México). Posteriormente se llevaron a cabo tres Seminarios Internacionales de Seguimiento en Cartagena (Colombia), Ciudad de México y Mendoza (Argentina).

[7] Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C., en México.

[8] Fue creado en 1987, con sede en París, para la cooperación universitaria entre instituciones de educación superior europeas y latinoamericanas. Promueve el desarrollo institucional y la cooperación multilateral entre universidades de ambos continentes.

[9] Expertos que han participado en los procesos educativos de las instituciones de educación superior de América Latina, de la Unión Europea y en la definición de los propósitos de la UEALC. El Proyecto 6*x*4 UEALC está sustentado sobre las redes de cooperación e intercambio de la Unión Europea como: ALFA, ERA, Tunning, TEEP y del Mercosur, CSUCA y RIACES de América Latina.

coordinadores,[10] el trabajo virtual y tres seminarios internacionales de seguimiento, los académicos inscritos en el eje de competencias para Historia lograron desglosar siete competencias profesionales.

El Proyecto 6*x*4 UEALC tomó como base la definición establecida por la Universidad de León (España), como punto de partida para la discusión de las competencias del historiador, y mediante el trabajo virtual y presencial, cada institución fue aportando referentes particulares para desagregar las funciones que cumple un licenciado en Historia. Se profundizó en las capacidades que desempeñan los graduados de cada universidad, a fin de señalar las coincidencias entre las competencias de los graduados de la propia casa de estudios con respecto a las demás instituciones participantes.

El Tercer Seminario Internacional de Seguimiento concluyó entre otros puntos, tres cuestiones sustanciales: todas las instituciones presentes en el Proyecto 6*x*4 UEALC incluyen en sus currículos las funciones de investigación y docencia, aunque los planes de estudio mexicanos añaden, además, otras competencias menos tradicionales como son rescate de archivos e historia para los medios de comunicación, etc. Las competencias de archivo o historia para el medio turístico son formaciones académicas paralelas a la del historiador y pueden traslaparse con la carrera en Historia, sin embargo, se reconoce la posibilidad de que la formación histórica puede brindar a estas especialidades. Las competencias profesionales del historiador son: investigación, difusión del conocimiento histórico, gestión del patrimonio histórico y cultural, asesoramiento cultural y político, archivos y bibliotecas, promover el aprendizaje de la historia y docencia o enseñanza de la historia en los diversos niveles educativos[11].

Debido a que el Proyecto 6*x*4 UEALC es un foro donde cada institución encuentra su propio proceso y no busca imponer un modelo único, cerrado, detallado y fijo de competencias profesionales, el modelo aquí trabajado sólo constituye un marco común de referencia que contribuye a un acercamiento entre programas. En este sentido, compete a los académicos y organismos institucionales promover su difusión y desarrollo.

Las competencias Promover aprendizajes (Universidad de Guadalajara), y Enseñanza de la historia en los diversos niveles educativos (Proyecto 6*x*4 UEALC) responden a la misma función social, aunque, la forma en que se articula y presenta la docencia de la historia es diferente en un modelo y en el otro (ver cuadros 4 y 5)

En el Proyecto 6*x*4 UEALC, las competencias son definidas y desagregadas en: situación(es) acción(es), condiciones de realización, criterios de ejecución y evidencias de desempeño. Como se observa, el paradigma funcionalista de competencias fue el que se adoptó para construir el modelo de competencias. En comparación, en el modelo de la Universidad de Guadalajara, la competencia únicamente desagrega los conocimientos y saberes en articulación en diferentes ámbitos de intervención.

---

[10] Doctor Gonzalo Amézola Juanenea, coordinador de la carrera de Historia, doctor Jorge Hernández, coordinador del eje de competencias y doctora Pilar Verdejo, coordinadora de enlace del Secretariado Técnico.

[11] Ver Gonzalo De Amézola Juanenea (2006) "Informe final carrera de Historia", en *Proyecto 6x4 uealc. Seis profesiones en cuatro ejes: un diálogo universitario*. Tercer Seminario Internacional de Seguimiento. Argentina: Mendoza.

Cuadro 4
Proyecto 6x4 UEALC

Función 7. Docencia. Enseñanza de la historia en los diversos niveles educativos

Definición de competencia: Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza de la historia, en todos los niveles del sistema educativo.

Situación: Enseñanza de la historia, en centros públicos o privados, en cualquiera de los niveles educativos. Formación de adultos. Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo.

Acciones: Intentar despertar el interés de los alumnos por la materia que debe impartir. Transmisión de conocimientos históricos exigidos en el nivel educativo. Promover el desarrollo integral de los alumnos conectando el acontecer histórico con la realidad presente.

Condiciones de realización: Centros de enseñanza.

Criterio de ejecución: Impartir cursos a nivel de enseñanza secundaria, bachillerato o universitaria cumpliendo las exigencias de los programas establecidos. Elaborar programas de cursos que contengan los siguientes elementos: propósitos, actividades de aprendizaje de las unidades temáticas, evidencias de aprendizaje, criterios de desempeño, parámetros de evaluación.

Evidencias de desempeño: Despertar el interés de los alumnos y cubrir el programa establecido. Lograr unos porcentajes de éxito razonables en las calificaciones de los alumnos.

Tercer Seminario Internacional de Seguimiento
Mendoza Argentina, octubre del 2006

Cuadro 5: Competencia promover aprendizajes

Campos de intervención: Instituciones públicas y privadas, asociaciones y organismos

Ámbitos: Universidades públicas y privadas, escuelas de educación media pública y privada

Conocimientos y saberes en articulación:

- ✓ Ser sujeto activo de su proceso de aprendizaje
- ✓ Capacidad didáctica
- ✓ Conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje
- ✓ Mediación en la construcción de conocimientos
- ✓ Conocimiento de la diversidad de los estilos de aprendizaje de los alumnos
- ✓ Generar ambientes propicios de aprendizaje
- ✓ Fomentar en los estudiantes el descubrimiento
- ✓ Producir aprendizajes significativos

✓ Diversificar los apoyos didácticos (investigación, historietas, novela histórica, programas de radio, conferencias, etc.)
✓ Capacidad de: autogestión, abstracción, actualización
✓ Fomentar el trabajo individual y en equipo.
✓ Mantener rigor científico
✓ Capacidad de análisis y síntesis
✓ Despertar la conciencia histórica en los alumnos
✓ Conocimiento de técnicas y estrategias de evaluación
✓ Interrelacionar los hechos históricos en línea del tiempo
✓ Interrelacionar pasado y presente, presente y pasado

Licenciatura en Historia, Universidad de Guadalajara
Archivo de la División de Estudios Históricos y Humanos

No obstante las diferencias de construcción de la competencia, en ambos modelos subyacen los aspectos que el currículo debe considerar en la formación de los estudiantes: los conocimientos, habilidades y destrezas que ha de desplegar en las tareas que le depara la docencia de la historia.

Sin duda el modelo por competencias profesionales del Proyecto 6*x*4 UEALC es una fuente de consulta obligada en la Universidad de Guadalajara para iniciar un análisis comparativo del modelo por competencias para el historiador. Obliga a entrar en la reflexión y discusión de las siguientes preguntas: ¿ambos modelos abordan las mismas competencias? ¿Son equiparables las competencias de un modelo y del otro? ¿Hay concordancia en la desagregación de las competencias entre un modelo y otro? ¿Cómo convalidar la adquisición de las competencias entre ambos modelos una vez que el modelo del Proyecto 6*x*4 UEALC sea implementado por alguna institución en América Latina? ¿Es viable comparar los núcleos de conocimiento que integran una competencia en particular en diferentes programas? ¿Cómo incide el contexto regional para intencionar la formación de unas competencias en detrimento de otras? ¿Cómo evaluar la adquisición de las competencias en el currículo formal? Estas y más preguntas han de guiar los posteriores análisis de este modelo educativo emergente y globalizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYALA RUBIO, Silvia (2002) "Propuesta transformadora para la formación de profesores", en Jesús Estepa Jiménez, Mercedes de la Calle Carracedo y María Sánchez Agusti (comps.) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Palencia, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad de Palencia.

CENEVAL (2004) *Inicio del Proyecto 6x4 UEALC. Seis profesiones en cuatro ejes: un diálogo universitario*. México.

COLL, César (1997) *Psicología y currículo.* México: Editorial Paidós (colección Cuadernos de Pedagogía).

Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (conocer). Desarrollo del elemento competencia. México, s/f.

DE AMÉZOLA JUANENEA, Gonzalo (2006) "Informe final carrera de Historia", en *Proyecto 6x4 uealc. Seis profesiones en cuatro ejes: un diálogo universitario*. Tercer Seminario Internacional de Seguimiento. Argentina: Mendoza.

HERNÁNDEZ, Jorge (2005) "Reporte del eje de competencias profesionales" en *Proyecto 6x4 UEALC. Seis profesiones en cuatro ejes: un diálogo universitario*. Primer Seminario Internacional de Seguimiento, primera parte. Colombia: Cartagena de Indias.

PERRENOUD, Phillipp (2002) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Ediciones GAO (colección Biblioteca de Aula núm. 196).

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (2003) "Plan de estudios de la Licenciatura en Historia". Documento interno de trabajo. División de Estudios Históricos y Humanos, Departamento de Historia.

——- (s/f) Glosario de términos utilizados en el modelo para el desarrollo de competencias profesionales. Unidad de Innovación Curricular.

VERDEJO, Pilar (2006) "Hacia un modelo de evaluación basado en competencias", en *Proyecto 6x4 UEALC. Seis profesiones en cuatro ejes: un diálogo universitario*. Segundo Seminario Internacional de Seguimiento. México.

ANEXOS

COMPETENCIA INVESTIGAR

Campos de intervención: Instituciones públicas y privadas, asociaciones y organismos

Ámbitos: Universidades, archivos, museos, institutos de cultura.

Conocimientos y saberes en articulación:

- ✓ Conocimiento de paradigmas históricos
- ✓ Selección de paradigmas histórico-sociales
- ✓ Búsqueda de corrientes historiográficas contemporáneas
- ✓ Identificar la historia de las instituciones y su legado documental
- ✓ Conocimiento de paleografía, latín, diplomática y heráldica.
- ✓ Elaboración de proyectos
- ✓ Identificación y selección de objetos de estudio
- ✓ Elaboración de modelos de análisis y de hipótesis
- ✓ Procesamiento de la información con base en objetivos
- ✓ Construcción de fuentes
- ✓ Búsqueda de informantes clave
- ✓ Conocimiento y manejo de teorías, métodos y técnicas de investigación histórica
- ✓ Búsqueda de bibliografía
- ✓ Elaboración de fichas de la captura de información
- ✓ Análisis del material bibliográfico
- ✓ Capacidad para organizar e interpretar las distintas fuentes
- ✓ Sistematización de base de datos.
- ✓ Conocimiento y manejo de nuevas tecnologías
- ✓ Elaboración de bases de datos en formato digital
- ✓ Crítica histórica de fuentes
- ✓ Conocimiento de los modelos y metodologías afines a cada tema
- ✓ Realizar estudios de mercado
- ✓ Búsqueda de colaboradores
- ✓ Elaboración de presupuesto y búsqueda de financiamiento
- ✓ Búsqueda de contactos y apoyos con instituciones
- ✓ Creación de comité editorial
- ✓ Conocimiento de los mecanismos de publicidad y promoción
- ✓ Corrección de estilo
- ✓ Capacidad de análisis y síntesis
- ✓ Capacidad reflexiva, disciplina, creatividad, innovación, análisis crítico, rigor científico y sistematización
- ✓ Elaboración del producto final: tesis, tesina, ensayo, artículo, libro, ponencia

Licenciatura en Historia, Universidad de Guadalajara
Archivo de la División de Estudios Históricos y Humanos

COMPETENCIA RESCATE Y CONSERVACIÓN DE ARCHIVOS

Campos de intervención: Instituciones públicas y privadas, asociaciones y organismos

Ámbitos: Archivos de toda índole

Conocimientos y saberes en articulación:

- ✓ Elaboración de proyectos
- ✓ Elaboración de guías de museos
- ✓ Rescate de archivos
- ✓ Capacidad para organizar, identificar y clasificar distintos acervos documentales
- ✓ Generar, integrar, procesar, sistematizar y digitalizar acervos
- ✓ Conocimiento y aplicación de la legislación nacional e internacional (ley de cultura y acervos documentales)
- ✓ Gestionar
- ✓ Entrevistar
- ✓ Capacidad para interpretar distintas fuentes
- ✓ Capacidad de análisis
- ✓ Capacidad reflexiva
- ✓ Construcción de objetos de estudio
- ✓ Sistematización de bases de datos
- ✓ Conocimiento de nuevas tecnologías.
- ✓ Generar una cultura del rescate y conservación de los diversos testimonios y vestigios históricos
- ✓ Difusión de los proyectos de rescate y conservación

Licenciatura en Historia, Universidad de Guadalajara
Archivo de la División de Estudios Históricos y Humanos

COMPETENCIA COMUNICAR

Campos de intervención: Instituciones públicas y privadas, asociaciones y organismos

Ámbitos: Empresas de difusión, medios de comunicación, museos, institutos de cultura

Conocimientos y saberes en articulación:

- ✓ Revistas
- ✓ Creación de comité editorial
- ✓ Búsqueda de contactos en diferentes ámbitos
- ✓ Búsqueda de espacios para promoción
- ✓ Corrección de artículos
- ✓ Elaborar guiones literarios
- ✓ Publicación
- ✓ Coloquios
- ✓ Definición de temas y programas
- ✓ Elaboración de presupuestos
- ✓ Búsqueda de financiamiento
- ✓ Establecer contactos con instituciones
- ✓ Publicidad y difusión
- ✓ Rescate de archivos privados
- ✓ Organización de coloquios
- ✓ Inserción en redes
- ✓ Rescate de papeles de familia
- ✓ Estrategia de difusión
- ✓ Fundación de asociaciones
- ✓ Creación de proyectos editoriales
- ✓ Creación del archivo de la palabra
- ✓ Rescate de archivos familiares y de asociaciones privadas
- ✓ Promoción de la creación de fuentes testimoniales
- ✓ Elaboración de documentos de enseñanza (apuntes, guías, antologías, entre otros)
- ✓ Elaboración de libros de texto
- ✓ Elaboración de material didáctico
- ✓ Capacidad para transmitir información
- ✓ Elaboración de: guiones radiofónicos, televisivos, cinematográficos y de video
- ✓ Asesoría a la producción de programas de televisión
- ✓ Producción de video
- ✓ Programas de radio
- ✓ Difusión de la importancia y rescate del patrimonio cultural
- ✓ Difusión en internet
- ✓ Sistematización y digitalización de catálogos de archivo
- ✓ Aplicación de nuevas tecnologías en el intercambio de información

Licenciatura en Historia, Universidad de Guadalajara
Archivo de la División de Estudios Históricos y Humanos

COMPETENCIA GESTIONAR

Campos de intervención: Instituciones públicas y privadas, asociaciones y organismos

Ámbitos: Institutos de Cultura, empresas de difusión y consulados

Conocimientos y saberes en articulación:

- ✓ Administración de museos
- ✓ Presentación profesional en página de internet
- ✓ Promover y organizar eventos, talleres y seminarios
- ✓ Crear empresas y asociaciones académicas
- ✓ Crear estrategias de promoción
- ✓ Establecer convenios editoriales
- ✓ Elaboración de proyectos
- ✓ Desarrollo de la planeación
- ✓ Organización de agendas
- ✓ Capacidad de diagnóstico
- ✓ Asesoría en despachos de consultoría
- ✓ Manejo de nuevas tecnologías

Licenciatura en Historia, Universidad de Guadalajara
Archivo de la División de Estudios Históricos y Humanos

DOS PROPUESTAS NOVEDOSAS PARA LA ELABORACION DE UN NUEVO CURRICULO VASCO Y POSIBLES CAMBIOS EN EL PERFIL DEL PROFESORADO

Iban ASENJO
iban.asenjo@ehu.es

Pello URKIDI
pello.urkidi@ehu.es

Universidad del País Vasco- EHU

INTRODUCCIÓN

La realización de una nueva reforma educativa a nivel estatal y su consiguiente necesaria concreción a nivel autonómico nos tiene que hacer pensar que no solo es el educando y el currículo destinatarios primordiales de la reforma. Ante esta nueva realidad debemos pensar que tanto el perfil del profesorado no universitario como los planes de formación inicial exigirán un replanteamiento o renovación, cuestión que por otra parte ya está obligando el proceso de convergencia europea.

En este artículo se quiere a mostrar dos nuevas propuestas curriculares planteadas en el ámbito educativo vasco, con sus diferencias y similitudes, para así poder analizar posibles necesidades de reforma del perfil del profesorado que puedan emanar de ellas.

DOS INICIATIVAS, DOS PROPUESTAS

Han pasado ya 15 años desde que los DCB de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la CAV fueron aprobados y las voces que en los últimos años han estado pidiendo la elaboración de un currículo escolar propio que responda mejor a las necesidades, demandas y retos de futuro de la sociedad vasca actual no han sido pocas. Sin profundizar en todos los aspectos se pueden citar: currículo que se ha quedado trasnochado ante los nuevos retos y cambios acaecidos en los últimos años (plurilingüismo, cambios demográficos, nuevas construcciones de la familia, el genero, y la sexualidad, cambios en la estructura económica del empleo con una fuerte terciarización de la actividad económica, plena integración en la Unión Europea y desaparición de fronteras y monedas, procesos derivados de la globalización, nuevas corrientes migratorias inter-

nacionales, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación…); o currículo muy generalista de tal manera que son las editoriales las que lo concretan, o currículo muy universalista que no recoge la especificad vasca, o currículo que no parte de la propia sociedad vasca, o la necesidad de un nuevo currículo por reforma educativa estatal… Simplemente se quieren presentar dos propuestas curriculares elaboradas a impulso de dos iniciativas sociales diferentes; el *"Currículum Vasco"* por una parte y el *"Currículum para el País Vasco"* por la otra. Si para analizar la evolución de la primera iniciativa nos tenemos que remontar, al menos, hasta el año 2001, no será hasta el 2006 cuando vemos materializarse la segunda.

Así, a lo largo de estos últimos cinco años, por medio de la iniciativa del *"Currículum Vasco"*, se han ido dando pasos en la elaboración de un currículum propio y si bien en su primera fase de diagnóstico de la situación y elaboración de un marco teórico sólo tomaron parte en el ámbito de la escuela concertada la Confederación de Ikastolas (EHIK) y en el ámbito de la escuela pública la asociación Sortzen-Ikasbatuaz Asociación a favor de la Escuela Pública de Navarra y CAPV), posteriormente se han ido incorporando otros agentes educativos como Eskola Kristaua (Federación de Colegios Cristianos de la CAV, la enseñanza religiosa concertada) y el mismo Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (DEUI) dando a la propuesta un carácter muchísimo más plural. De esta manera, en una segunda fase se explicitó lo que se entendía como currículum vasco mediante el trabajo titulado *"Currículum Vasco: itinerario cultural. Aportación de los expertos"*, en una tercera parte se definió y se aprobó el *"Currículum vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria"* y en una cuarta fase se realizó el *"Currículum Vasco para el periodo escolar obligatorio. Propuesta para su valoración y mejora"*. Este último fue abierto a nuevas aportaciones y se estima que en Junio del presente año esté lista su última y definitiva concreción.

Sin embargo, no podemos olvidar que una segunda iniciativa, nacida de las asociaciones de directores y de padres más representativas de la escuela pública de la CAV (Sarean, BIHE y EHIGE), se ha ido materializando a lo largo del 2006 bajo el nombre del *"Currículum para el País Vasco"*. Estas asociaciones, después de mostrar serias resistencias a participar en el proyecto del *"Currículum vasco"* argumentando, principalmente, problemas en la forma de participar así como la monopolización del proyecto por parte de la escuela concertada o que no se defendía como objetivo primordial la obligatoriedad del currículum escolar resultante de ese trabajo, les llevó a desligarse completamente de esa primera iniciativa y a la elaboración, a lo largo del pasado año y en un tiempo record de seis meses, primeramente de una propuesta para el debate *"Ideas Básicas de un Currículum para el País Vasco"* y posteriormente de la propuesta final *"Currículum para el País Vasco"*. Esta última ha sido ofrecida al DEUI para que sea tenida en cuenta a la hora de elaboración del próximo currículo escolar oficial de la CAV.

De esta manera, si bien ha sido imposible que la práctica totalidad de las asociaciones directamente relacionadas con el ámbito de la enseñanza reglada hallan tomado parte en la elaboración conjunta de una misma propuesta curricular, lo que sí es verdad es que, aun por vías diferentes, una interminable lista de asociaciones educativas han tomado parte en la elaboración de alguna de las dos propuestas curriculares. En esta línea, un dato importante es que la propuesta *"Currículum para el País Vasco"* no tiene como objetivo sustituir la propuesta curricular inicial *"Currículum Vasco"* sino que *"La intención primordial es enriquecer el debate, participar en la construcción curricular*

para el País Vasco y ofrecer sus experiencias y perspectivas al sistema escolar y a los centros educativos."[1]

Por lo tanto, si ha sido sumamente interesante la participación del DEUI en ambos proyectos, más importante puede ser, aún, su implicación en la elaboración definitiva del currículum educativo oficial vasco haciendo converger ambas propuestas.

ALGUNAS DIFERENCIAS DESTACABLES

Si bien el *"Currículum para el País Vasco"* nace con el fin de enriquecer el debate surgido a raíz de la elaboración del *"Currículum Vasco"* se pueden encontrar algunas diferencias importantes en ambas propuestas, tanto en el diseño general del currículum como en lo que, tal vez, a nosotros más nos interesa, a saber, el diseño del currículum en el área de las Ciencias Sociales.

Un primer nivel de análisis sería observar cuales son los sujetos que encontramos en la elaboración de ambas propuestas, es decir, identificar desde donde se impulsan ambos proyectos. Así, en la propuesta que inició el proceso, *"Currículum Vasco"* se encuentran, solamente en la dirección del proyecto, una organización de ámbito nacional vasco y vinculada al ámbito de la educación concertada, EHIK, otra organización vinculada a la educación pública de Álava, Bizkaia, Gipuzkoa y Navarra, Sortzen-Ikasbatuaz, otra organización vinculada a la escuela religiosa de la CAV, Kristau Estola y el propio DEUI. Además de estas asociaciones que observamos en la dirección de proyecto, otra veintena de asociaciones de padres y madres, profesorado u otras redes educativas tanto de Iparralde (País Vasco francés) o de Hegoalde (CAV, CFN) han participado y suscriben esta iniciativa.

Por otra parte, en el *"Currículum para el País Vasco"* la impulsan la asociación más representativa de directores de la escuela pública de la CAV tanto en primaria (SAREAN) como en secundaria (BIHE), y la asociación de padres más representativa de la escuela pública de la CAV (EHIGE), y que también posee alguna representación en la escuela pública bilingüe de Iparralde. Subrayar de nuevo que ambas iniciativas han sido llevadas a cavo con la supervisión del DEUI.

A modo de resumen, mientras en el *"Currículum Vasco"* se identifican agentes educativos de todo el ámbito vasco, siendo la participación de la escuela concertada prácticamente total en la CAV y representativa pero no mayoritaria en Navarra e Iparralde, la representación de la escuela pública es importante pero no mayoritaria, ni en la CAV ni en Navarra. En lo que se refiere al *"Currículum para el País Vasco"* cuenta con la representación mayoritaria de la escuela pública de la CAV pero no cuenta con la participación de la escuela concertada ni de agentes educativos de los otros territorios. Los dos proyectos han sido financiados por el DEUI del Gobierno Vasco, si bien el llamado *"Currículum Vasco"* se ha desarrollado durante el transcurso de varios años siendo un documento muy trabajado, y el *"Currículum para el País Vasco"* se ha abordado en un espacio de tiempo mucho más corto.

---

[1] Cita recogida en la introducción del *"Currículum para el País Vasco"* 2006

Otra de las diferencias sustanciales a analizar sería el cómo definen lo que entienden por Currículum. En el *"Currículum Vasco"* currículum aparece definido como "*la propuesta de itinerario o recorrido cultural y de las competencias que se han de lograr al finalizar dicho recorrido, con la doble intencionalidad de alcanzar el pleno desarrollo de las personas como sujetos individuales, miembros de la sociedad e integrantes de la naturaleza, así como integrar en la sociedad a las nuevas generaciones y construir un proyecto común siempre renovado y actualizado"* mientras que en el *"Currículum para el País Vasco"* se recoge la definición propuesta en la LOE, a saber; *"se entiende por currículum el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación"* aunque también se encuentran otras definiciones del tipo *"El currículum es un proyecto de ciencia, cultura, técnica y socialización en un determinado país y contexto. Para simplificar manifestamos que es un proyecto cultural (sociedad, ciencia, cultura)."* Quizás la definición que ofrece el proyecto *"Currículum Vasco"* es más amplia, haciendo hincapié en lo que supone el currículum como medio de integración, y en las definiciones del *"Currículum para el País Vasco"* se da un enfoque más práctico haciendo hincapié en la gestión y en el marco normativo escolar.

Tal vez estas diferencias quedan más explicitadas en el momento que se define qué es el Currículum escolar vasco. Si en el *"Currículum Vasco"* es *"la selección de los procesos y productos culturales, tanto específicos vascos como universales, realizada desde una perspectiva o visión particular del mundo. El objeto del currículum vasco no se limita por tanto a la elección de lo que pueda considerar proceso y producción cultural específica vasca, sino que pretende abarcar la de toda la humanidad, pero siempre desde nuestro contexto particular"* en el *"Currículum para el País Vasco"* podemos leer *"El currículum para el País Vasco es la selección cultural (selección antropológica, cultural, científica y técnica) organizada en una perspectiva social y psicopedagógica y efectuada en este momento histórico. Y esa selección es un proyecto para los centros educativos. Y a la vez es un compromiso de la Administración y de los centros para poner los medios necesarios y saber desarrollarlo"*. De esta manera, en la primera definición se subraya que el currículum sería una vision propia de lo propio y lo ajeno, mientras que en la segunda definición, nuevamene, el punto de vista más de gestión o administrativa queda patente, a la vez que podemos encontrar una lectura sumamente general, válida tanto para el País Vasco como para cualquier otro país de occidente.

Estas diferencias a la hora de interpretar el Currículum escolar pueden ser fruto, en gran parte, de las diferentes interpretaciones que anteriormente se han realizado sobre lo que es Cultura. Es decir, en el *"Currículum Vasco"* se parte de una definición antropológica de lo que es Cultura en sentido amplio, tomando como base la propuesta realizada por el antropólogo J.M. Barandiaran y una vez validada, se parte de ella para definir que es el Currículum escolar. De la misma manera, antes de hablar de Currículum específico vasco, se toma como referencia la definición de cultura vasca que encontramos en la propuesta del Plan Vasco de la Cultura del año 2004 dirigido y financiado por el Departamento de Cultura del Gobierno Vasco. Es decir, la Cultura es un todo y dentro de ese todo se integra el sistema educativo y su currículum. En el *"Currículum para el País Vasco"*, sin embargo, la Cultura se presenta como otra de las fuentes principales de los contenidos curriculares. Es decir, junto a Cultura, encontramos otras tres fuentes principales para la elaboración curricular, a saber, Civismo y Valores Éticos, La Ciencia y La Técnica. Es relevante que si bien en más de una ocasión aparece nombrado el término de cultura vasca, éste, a diferencia del término Cultura, no aparezca explicitado

en toda la propuesta curricular. No será, por consiguiente, una definición de Cultura la base primordial para definir el currículum sino que, en éste caso, se observa cómo se tiende a analizar el marco normativo educacional y, en especial, la LOE, para validar una definición de currículum.

En la misma línea, a la hora de abordar los conceptos, ambos polisémicos, de vasco/a o País Vasco si bien en el *"Currículum Vasco"* encontramos una concepción más cultural, un punto de vista más amplio o flexible, en el *"Currículum para el País Vasco"* se encuentra, sobre todo, una concepción muy condicionada por los límites administrativos, si bien es verdad que algunas veces el término nos puede llevar a confusión y no saber muy bien si estamos ante una concepción cultural o administrativa. De esta manera, aunque en toda la argumentación en torno al currículum la definición del País Vasco aparece como sinónimo de la CAV, en las concreciones curriculares de las áreas analizadas de *"Conocimiento del Medio"* y *"Ciencias Sociales"* su uso es más ambiguo y la interpretación parece que queda en manos del lector.

Otra diferencia a tener en cuenta sería la elaboración propia del currículo, ámbito este que más atañe al ámbito de la Didáctica, y en el que vemos el diferente enfoque a la hora de construir el currículo y el diferente peso otorgado a las competencias educativas y a las áreas de conocimiento. Así, el *"Currículum Vasco"* ha realizado una propuesta, respecto a los currículos anteriores bastante novedosa, elaborando unos fines educativos, en torno a ellos unas competencias generales, en torno a estos unas competencias metadisciplinares, interdisciplinares y disciplinares y entorno a estas últimas las áreas disciplinares entendidas sobre todo como un medio para el desarrollo de las competencias educativas y no tanto como compartimentos estancos del conocimiento. En el *"Currículum para el País Vasco"* por su parte, si bien se hace una lectura completamente renovada de lo que son las competencias, da la impresión que el eje principal para la construcción de este nuevo currículum ha sido el currículum actual, a día de hoy en vigor, nacido de la LOGSE. Es decir, se ha ido a mejorar o actualizar, área tras área, el currículum oficial de la CAV.

Desde este análisis y observando lo que son las competencias educativas, se podría hablar del *"Currículum Vasco"* como un modelo curricular donde se diferencian e integran las competencias genéricas o transversales con las competencias específicas de las áreas disciplinares mientras que el *"Currículum para el País Vasco"* sería más bien un modelo curricular en el que se mezclan como competencias clave las competencias transversales y las áreas disciplinares.

Así, en el *"Currículum Vasco"* las Competencias Educativas Generales que nos aparecen son las siguientes; aprender a aprender y a pensar, aprender a comunicar, aprender a vivir juntos, aprender a ser yo mismo y aprender a hacer y a emprender. Estas competencias recogidas en el *"Currículum Vasco"*, tienen cierta similitud con las competencias planteadas dentro de las reflexiones que se están realizando para la enseñanza superior europea en el marco del Proyecto "Tuning", elaborado por Eurydice[2] aunque la base principal de las mismas reside en el informe a la UNESCO[3]. A los cuatro pila-

[2] EURYDICE (2002): *Competencias clave. Un concepto de expansión dentro de la educación general obligatoria.*

[3] INFORME A LA UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro.* Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

res básicos que aparecen en dicho informe se ha añadido un quinto, aprender a comunicar, siendo las cuatro competencias generales restantes las mismas.

Por lo que se refiere a el "*Currículo para el País Vasco*", seis competencias nos aparecen diferenciadas y éstas, a su vez, agrupadas en dos grupos, las que hacen referencia a la esfera individual de la persona, es decir, las competencias cognitivas, afectivas y sensorio-motrices y las que hacen referencia al espacio comunitario, a saber, comunicación, inserción social y emprendizaje. De esta manera, vemos como en el marco teórico de esta propuesta el currículo gira en torno a las competencias educativas de tal manera que los propios contenidos *"se convierten en mediadores y tienen como propósito el desarrollo de capacidades y competencias del estudiante"*[4]. Sin embargo, llama la atención que esta reflexión teórica no vaya avalada de una concreción de los contenidos de las áreas en esta dirección, ya que estos han sido reescritos según los DCBs emanados de la LOGSE. Es decir, se produce la incongruencia de la elaboración de un currículum según nuevas directrices europeas y haciendo hincapié en la cada vez mayor importancia de las competencias educativas, a la vez que se desarrolla unas concreciones de áreas bastante inconexas con la teoría anteriormente defendida.

En lo que se refiere al nivel de concreción de las áreas relativas a las Ciencias Sociales, se observa que en el *"Currículum Vasco"* el área de Ciencias Sociales está muy detallado. Así, en una clasificación que abarca once temas encontramos más de 52 contenidos conceptuales, dentro de éstos más de 170 concreciones y dentro de éstas más de 120 subpuntos. Llama la atención que en ésta propuesta, en la cual el nivel de concreción es muy alto, todavía falta por clasificar los contenidos relativos a Primaria (lo relativos al área de "*Conocimiento del Medio"*) y los de Secundaria (los relativos a *"Ciencias Sociales, Geografía e Historia*"). Con esto también se comprueba como la elaboración del Currículum ha sido en base a un núcleo (los fines y competencias) que poco a poco se va concretando en función de cada área y en coherencia siempre con dicho núcleo.

En el *"Currículum para el País Vasco"* si bien las dos áreas *"Conocimiento del Medio"* y *"Ciencias Sociales. Geografía e Historia"* están, cada una por su parte, finalizadas, el nivel de concreción es menor. Así, en los contenidos conceptuales de Secundaria hay diez bloques, 63 temas y 21 concreciones, y en los de primaria ocho bloques temáticos y 41 puntos.

Por último, habría que resaltar otra de las grandes diferencias entre ambos proyectos y es que si bien para los impulsores del *"Currículum Vasco"* la mera elaboración del proyecto era y es un objetivo en sí mismo, argumentando que la elaboración de un currículum propio por agentes meramente educativos sería un hito importantísimo y que una vez realizado podría ser referente para los diferentes agentes educativos, sea este o no oficial, los impulsores del *"Currículum para el País Vasco"* siempre han defendido el liderazgo que en un proceso como este deberían mantener las autoridades educativas, en este caso, el DEUI así como la necesidad de que el proyecto resultante debería de ser oficial para todo el sistema educativo. De esta manera, tal vez, se puede entender mejor la elaboración más innovadora que puede suponer el *"Currículum Vaso"* frente a la del *"Currículum para el País Vasco"*, con un acento más reformista que innovador.

[4] Recogido de la IV Parte del *"Currículum para el País Vasco"*.

PUNTOS EN COMÚN

Aun reconociendo que pueden existir diferencias sustanciales entre ambas propuestas, es igualmente innegable que los puntos en común son también importantes. Así, una de las coincidencias más destacables, a nuestro entender, es que ambas propuestas ponen de manifiesto la necesidad de superar la LOGSE. Partiendo o no de la concreción curricular realizada en la CAV en el año 1992 en el marco de esta Ley Orgánica, ambas propuestas explicitan el deseo de una nueva concreción curricular que se adapte más y mejor a los nuevos tiempos. Sea por el deseo de realizar un currículo propio desde y para el País Vasco, sea por el reconocimiento de que la anterior concreción curricular había quedado ya trasnochada, sea por la necesidad de tener que adaptar la nueva reforma educativa estatal, la LOE, al contexto vasco o sea por una mezcla de todas ellas, la realidad es que la LOGSE ha quedado superada.

Otra de las coincidencias más importante es la propia naturaleza de los sujetos que realizan ambas propuestas. Son agentes propiamente relacionados con el mundo de la educación los que realizan una nueva propuesta curricular, además, de abajo arriba, desde una elaboración propiamente de ellos hacia el Departamento de Educación u otros agentes que deseen acogerla. Son, en este sentido, unas propuestas totalmente novedosas. Por primera vez en este País, y tal vez en toda Europa, una propuesta nacida de la propia comunidad educativa es presentada en el correspondiente departamento para que este realice la concreción curricular obligatoria. No han sido los partidos políticos, ni tan siquiera los sindicatos del sector, los que han elaborado o han participado en la elaboración alguna de estas dos propuestas.

Ambas propuestas, además, no nacen con unos presupuestos ideológicos que hagan incompatible su posible convergencia. Desde que la propuesta de *"Currículum Vasco"* empezó a dar sus primeros pasos siempre se ha buscado la integración del mayor numero de agentes del sector educativo y aunque eso no ha sido posible, cuando el pasado año nació y se materializo el *"Currículo para el País Vasco"* se argumentó que únicamente se quería enriquecer al debate aportando algunas visiones propias de la escuela publica. En palabras de Imanol Zubizarreta (2006), presidente de EHIGE, uno de los tres organismos que suscriben esta ultima propuesta, esta *"no viene a sustituir o minusvalorar otras propuestas, no es una alternativa"*[5]. Además, que ambas propuestas vengan avaladas por el DEUI que, al menos en la CAV, es el competente de la concreción curricular, es un buen motivo para pensar que la integración de ambas propuestas es más que posible.

Por otra parte, observamos que el término eusquérico *Euskal Herria* es utilizado en ambas propuestas, tanto en los textos en Euskera como en Castellano, entendiendo este como una realidad cultural que va más allá de las realidades jurídico administrativas. Incluso en la propuesta del *"Currículum para el País Vasco"* donde, como hemos mencionado anteriormente, el término País Vasco aparece en más de una ocasión un tanto confuso y puede dar pie a equivocación, cuando el término *Euskal Herria* es utilizado para hacer referencia, con naturalidad, a esa realidad cultural. Se entiende, por consiguiente, que las clasificaciones administrativas y culturales no tienen porqué coincidir y que fuera de esas primeras es posible encontrar otras realidades, las culturales en este caso, que se organicen en función de otros parámetros.

---

[5] Recogido en la Revista *Hik Hasi*, numero 112, Noviembre del 2006.

Por último, ambas propuestas giran en torno a un nuevo currículo basado en competencias, a la vez que ambos mantienen una mirada constante a todo lo que pasa en el marco de la Unión Europea a nivel educativo. Incluso, a veces, ambas propuestas utilizan los mismos referentes como base para realizar su propia concreción curricular, tales como el proyecto Eurodyce o el informe de la UNESCO presidido por J. Delors.

¿HACIA UN NUEVO PERFIL DEL PROFESORADO?

Ambas propuestas no explicitan, tal cual, la necesidad de un nuevo perfil en el profesorado de las Ciencias Sociales. Aunque no niegan la necesidad de que este profesorado debe de ser una persona que conozca, de una manera importante, cercana, la realidad social y cultural del ámbito geográfico en el que va impartir conocimientos de esta área, el énfasis principal –especialmente en el caso del "*Currículum Vasco*"– se pone en las competencias, y en especial en aquellas consideradas como generales y que ofrecen mayor versatilidad y capacidad de transferir.

No se habla ya del necesario conocimiento de las dos lenguas cooficiales donde se va a impartir docencia –cuestión muy presente desde la década de los ochenta y que ha supuesto un gran esfuerzo de todo el sistema educativo vasco–, ni de un conocimiento de lo local –sea geografía, historia, antropología o lo que sea– basado en cuestiones esencialistas o de contenidos disciplinares puros y duros. Sin negar que un mayor y mejor bagaje cultural de lo local ayudaría a que el profesorado tenga una mayor capacidad de adaptación ante los nuevos retos y problemas sociales que la globalización está planteado, las dos propuestas curriculares –más claramente el "*Currículum Vasco*" que el "*Currículum para el País Vasco*"– se alejan de los enfoque tradicionales basados en contenidos meramente disciplinares o de tipo técnico, ofreciendo un claro enfoque hacia las competencias.

Dicha orientación deberá marcar las posibles reformas de los planes de estudios de formación inicial, debiéndose profundizar en la adecuación de los contenidos disciplinares en la medida que sirvan para el desarrollo de las competencias fijadas en el currículum y no viceversa, como desde algunos sectores se ha reivindicado anteriormente a nivel estatal. Sin olvidar, por otra parte, las dificultades didácticas que pueda haber para acercar y tratar estas cuestiones en los diferentes tramos educativos. Esto supondría la adecuación, aun mayor, de los planes de estudio de formación inicial a la comunidad en la que su alumnado va a impartir y la necesidad, por consiguiente, de un reforzamiento del Área del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en dichos planes. Reto, por otra parte, posible si se realiza una adecuada adaptación de la Diplomatura actual de tres años al futuro Grado de cuatro.

Por último, se quiere plantear cierta polémica y es que, una vez conseguido el grado, y viendo que es una exigencia social cada vez mayor la que se le hace al sistema educativo para que el alumnado sea competente en alguna lengua extranjera, sobre todo el Inglés, ¿habría que conseguir que nuestro alumnado, los futuros profesionales del ámbito escolar 3-12, sean competentes para transmitir algún área del currículo en una lengua extranjera? Hay que tener presente que, hoy por hoy, y haciendo referencia el propio marco normativo de la LOE, existe la posibilidad real de incorporar otra lengua desde el tercer ciclo de la EP, tal y como aparece recogido en el reciente Real Decreto mediante el cual el gobierno central establece las enseñanzas mínimas de dicha etapa educativa (Art. 4, 3).

La realidad vasca, en la que coexisten dos lenguas oficiales, junto con la necesaria enseñanza del Inglés y la más que probable incorporación del Francés ya no como lengua optativa sino como obligatoria, obliga a pensar que esta va a ser una posible salida, a no ser que se opte por una incorporación de un mayor numero de horas lectivas en el horario escolar, posibilidad no descartable pero si discutible ante la continua ampliación de exigencias al alumnado (y al profesorado).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Departamento de Educación del GV (1992) *Diseño Curricular Base. EP*. Conocimiento del Medio.

Departamento de Educación del GV (1992) *Diseño Curricular Base. ESO*. Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

EURYDICE (2002): *Competencias clave. Un concepto de expansión dentro de la educación general obligatoria*. www.eurodyce.org

GARAGORRI, Xavier (2006): *Currículo basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestión*, en material repartido en El Seminario Sobre el Currículo Vasco, septiembre del 2006.

INFORME A LA UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors. Santillana. Ediciones UNESCO, Madrid.

MEC (2006): *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a EP.*

MEC (2006): *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.*

Revista *Hik Hasi*, numero 112, Noviembre del 2006.

VARIOS (2005): *Currículum vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria. Documento Marco* (2005) DEUI, EHIK, Kristau Eskola y Sortzen-Ikasbatuaz.

VARIOS (2006): *Currículum vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria. Propuesta para su valoración y mejora.* DEUI, EHIK, Kristau Eskola y Sortzen-Ikasbatuaz. También en www.sortzen-ikasbatuaz.org

VARIOS (2006): *"Ideas Básicas del Currículum para el País Vasco. Propuesta para el debate"* Sarean, BIHE y EHIGE.

VARIOS (2006): *"Euskal Herrirako Curriculuma - Currículum para el País Vasco"* Sarean, BIHE y EHIGE. También en www.euskalcurriculuma.org

ZALLO, Ramón (2006): *"Currículo integrador, identidad y ciudadanía: unas notas" y "Un currículo integral e integrador"* ambos en www.euskalherrirakocurriculuma.org

www.euskalcurriculuma.org

II.

LA INCORPORACIÓN DE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS DE CIUDADANÍA DESDE LOS PROGRAMAS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS PROGRAMAS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ernesto GÓMEZ RODRÍGUEZ
aegomez@uma.es

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Desde comienzos de los años 90, tanto la Ciudadanía como la Educación para la Ciudadanía (EpC) ha sido objeto de creciente atención por parte de teóricos éticos y políticos, también lo ha sido para los responsables educativos de la mayoría de los países occidentales. Puesto que han sido muchos los trabajos en los que se han explicado las circunstancias que podrían justificar este interés (KYMLINCKA, 2001 BÁRCENA 1997; GIMENO 2001; GÓMEZ, 2004, 2005 y GUTMANN, 2001) y dado que su análisis desbordaría el tema que abordamos aquí, nos limitaremos a recordar que la mayoría van asociadas al fenómeno de la globalización y que las principales causas están en directa relación con el creciente clima de indisciplina y violencia que se vive en los propios centros escolares, que otras se relacionan con los deseos o las necesidades de integración de minorías étnicas, culturales y religiosas que han aflorado en nuestras sociedades, y que hay otras que inciden sobre la creciente desafección que manifiestan muchos ciudadanos y en especial los más jóvenes, hacia los asuntos públicos y la vida política.

A tenor de lo que ha ocurrido en los países de nuestro entorno, la inclusión y puesta en marcha de la nueva materia de EpC es una empresa de gran complejidad que representa, un auténtico reto para cualquier sistema educativo que como el español, presente la circunstancia de la falta de tradición, al menos reciente, de esta nueva materia entre su profesorado (EURYDICE, 2006).

Como no podía ser de otra manera, este reto incide de manera muy especial en el campo específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales, un campo al que todos los indicios señalan que se encargará oficialmente de la formación inicial de su profesorado, si no en su totalidad, sí al menos del que habrá de hacerse cargo de la enseñanza en los niveles educativos más elementales; concretamente de las asignaturas "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos" que corresponden a uno de los dos cursos

del último ciclo de Educación Primaria y a uno de los tres primeros cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Y es que entre el conjunto de recomendaciones y sugerencias orientadas a conseguir la eficacia la enseñanza de esta nueva materia, la más común de todas subraya la responsabilidad y el papel fundamental que juega el profesorado encargado de su enseñanza y hay numerosos ejemplos representativos.

De los numerosos ejemplos que podríamos traer aquí, hemos seleccionado sólo dos. Uno es la declaración formulada en 1988 por el Comité Permanente de Educación del Senado Australiano que señalaba:

> "*… teacher education is "a key factor in bringing about major improvements in education for active citizenship in schools..*"

El otro se ha extraído del informe elaborado por Huddleston y Garabagiu en 2005 para el Consejo de Europa, con motivo del Año Internacional de la Ciudadanía a través de la Educación:

> "*ciertamente, el éxito de la EpC depende de su profesorado, que es quien introduce y explica nuevos conceptos y valores al alumnado, facilita el desarrollo de nuevas habilidades y competencias y crea -o no- las condiciones más adecuadas para que el alumnado aplique estas habilidades y competencias en sus vidas diarias, tanto en la escuela como en su comunidad*".

2. DIFERENTES INTERPRETACIONES DE LA EPC

Cuando se revisa la abundante literatura existente sobre el tema de la EpC, al margen de coincidir en la responsabilidad y la necesidad de acometer de la mejor manera posible a la formación de su profesorado, también se ponen de manifiesto diferentes cuestiones.

En primer lugar, llama la atención las diferencias que se aprecian entre los enfoques curriculares de la EpC que se han establecido en nuestro país, respecto a la tónica general de los establecidos en otros países de nuestro contexto. Inicialmente, esta diferencia no tendría porqué alarmarnos, ya que como se ha apuntado en numerosos trabajos (AUDIGIER, 2006; DAVIES y ISSITT, 2005), no existe una única concepción monolítica, ni un estricto consenso acerca de lo que ha integrar el currículo de esta materia. Un buen ejemplo representativo de esto lo constituyen estas dos definiciones del sentido de la EpC; definiciones que corresponden a distintos lugares y momentos:

> "*La Educación para la Ciudadanía es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes: conocimientos sobre cómo funciona nuestra sociedad, las habilidades necesarias para participar efectivamente en ella y guiadas por la fuerte convicción de que la participación activa el derecho de todo ciudadano*". (COMITÉ PERMANENTE DE EDUCACIÓN DEL SENADO AUSTRALIANO, 1998)

> "*La Educación para la Ciudadanía es un conjunto de prácticas y principios dirigidos a equipar mejor a los jóvenes y adultos para*

> *participar activamente en la vida democrática a través de la incorporación y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad*" (CONSEJO DE EUROPA, 2004)

En segundo lugar, se observa que en la mayoría de los países analizados, sin duda como una consecuencia derivada de las conclusiones y propuestas contenidas en el Informe CRIECK (1998)[1] se admite sin reparos la idea de que en la EpC tiene una importante función la parte destinada a la alfabetización o educación política. Y es que a diferencia de la insólita situación que está ocurriendo en España, en la mayoría de los países hay un elevado consenso en que uno de los ámbitos de la EpC debería ser el dominio de aquellos conocimientos políticos necesarios para desenvolverse en la vida pública.

En tercer lugar y tal vez como una derivación relacionada con lo anterior, en los países de nuestro entorno la EpC no presenta el marcado matiz filosófico que alcanza entre nosotros. En nuestro caso, esta diferencia viene a justificarse probablemente porque en nuestro currículo, al menos en aquellos niveles educativos más elevados, en 4º curso de ESO -Educación Etico Cívica- y en Bachillerato -Filosofía y Ciudadanía-, las dos asignaturas: tienen un marcado componente filosófico, o por decirlo de otra manera, el profesorado que las impartirá es, preferentemente un profesorado procedente del Area de Filosofía.

Pero esta circunstancia sólo es explicable por dos razones: la primera es que ya en la LOGSE se contemplaba -en 4º curso de ESO- la presencia de la asignatura de Etica que incluía una parte considerable de los contenidos que se han integrado en la actual. La segunda responde a un criterio marcadamente corporativo: ante la reducción de la carga lectiva y horaria del profesorado de Filosofía éste ha ejercido fuertes presiones ante el MEC, que finalmente ha cedido y les ha atribuido la nueva materia de Bachillerato.

Así pues, se da la paradoja de que en la mayoría de los países de nuestro entorno, la materia de Educación para la Ciudadanía se incluye en el ámbito de las Ciencias Sociales (EURYDICE, 2006; MARTÍN CORTÉS, 2006). La razón de esta proximidad se debe a la enorme influencia ejercida por el modelo curricular norteamericano de Social Studies, un modelo que además de dedicar un curso específico para atender las cuestiones relacionadas con la Ciudadanía, concretamente en el curso 11º, que correspondería a nuestro 2º curso de Bachillerato, existe el acuerdo unánime de que la principal finalidad de los Social Studies en el currículo escolar es la formación de la ciudadanía. Tras la Segunda Guerra Mundial la influencia de los Estados Unidos se dejó sentir también en el campo curricular y muchos países, incluyendo algunos europeos entre los que estaba España, la introdujeron en sus programas.

[1] En el Informe Criek (la comisión que lo elaboró estaba presidida por ser Bernard Criek) se analizaba la situación de la educación para la ciudadanía en Gran Bretaña y a raíz del mismo se acordó establecer la materia Citizenship como obligatoria a partir de los 11 años, en el nuevo Currículo Nacional.

3. EL ESTADO DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Cualquier intento de analizar la situación por la que atraviesa la enseñanza y el aprendizaje de la EpC debe arrancar de dos premisas previas, del todo imprescindibles para este campo curricular. La primera es que como hemos señalado anteriormente, el contenido que se integra dentro del campo de la EpC no es un contenido de carácter monolítico, sino que responde a criterios bastante divergentes. Por ello, las líneas que delimitan el terreno de la EpC son bastante borrosas y en los centros educativos, el consenso sobre lo que debe abarcar este campo varía considerablemente de uno a otro. La segunda es que las condiciones, las finalidades, los métodos y los resultados de la EpC son también extremadamente sensibles tanto para la macro cultura política de las naciones, como para la micro cultura política de los centros educativos.

Obviamente, estas premisas se extraen al comparar informes sobre la situación de la EpC en otros países, ya que en España no existe esta materia desde finales de los 70, y sólo un exceso de optimismo nos haría considerar que la única ventaja que se deriva de acceder con retraso a la implantación de la EpC en el currículo escolar reside en el conocimiento que sobre las características específicas de su enseñanza proporcionan los informes y evaluaciones desarrollados por aquellos países que se han adelantado en su puesta en marcha.

De todos los informes que se han emitido, sin duda alguna el más completo y exhaustivo es el conocido como Informe IEA, dirigido por la profesora norteamericana Judith Torney-Purta. Y es que en el campo de la educación cívica solamente se han realizado dos pruebas internacionales. La primera, se aplicó en 1971 y en ella participaron 9 países: Alemania Federal, Finlandia, Irlanda, Israel, Italia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos, todos de ingresos altos y de democracias consolidadas. La segunda, comenzó a aplicarse en 1995 y en ella llegaron a participar un total de 28 países, distribuidos de la siguiente manera: 2 por América Latina -Colombia y Chile-, únicos representantes de países del llamado Tercer Mundo; 11 incluidos en el antiguo bloque socialista: Bulgaria, República Checa, Estonia, Eslovaquia, Hungría, Latvia, Lituania, Polonia, Rumania, Rusia, Eslovenia, en los que cobraba un sentido de urgencia la transición hacia la democracia y, por tanto, la educación en democracia. Los 15 países restantes forman parte del mundo capitalista: Estados Unidos, Alemania, Suecia, Suiza, Italia, Noruega, Finlandia, Bélgica (francesa), Australia, Dinamarca, Inglaterra, Grecia, Hong Kong, Chipre y Portugal.

La Asociación Internacional para la Evaluación de la Calidad de la Educación (IEA) decidió hacer este segundo estudio en consideración a los múltiples cambios experimentados en el mundo entre los años setenta y el fin del siglo: globalización; multiculturalismo; crisis de representación en sus distintas acepciones; caída del socialismo; pérdida relativa del poder de los estados nacionales en la mediación de los sentidos de la vida cultural; cambios en la posición y en el papel de la juventud; profundización de la revolución científico técnica iniciada en 1945, a raíz de la revolución digital y de los profundos avances en comunicaciones, genética, física y otras áreas.

Esta segunda prueba internacional constaba de dos fases: una de recopilación de informaciones nacionales, promovida por expertos nacionales y que incluía múltiples consultas nacionales, que contribuyó a afinar el modelo teórico y técnico; la segunda

fase se completó en 1999 con la realización de la Encuesta y con el procesamiento de sus datos, que fueron difundidos a partir de 2001[2].

De los datos contemplados en el informe sólo hemos considerado aquellos destinados a subrayar dos cuestiones básicas para nuestro trabajo: primero, conocer cuáles son las dificultades que se derivan de la puesta en aplicación de la EpC como materia y, segundo, averiguar qué medidas -especialmente aquellas que inciden sobre su profesorado- se proponen o recomiendan para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestra materia.

Pero además del interesante Informe IEA, también hemos consultado otras fuentes que aportan excelentes datos actualizados de la situación por la que atraviesa la enseñanza de la EpC, entre ellos el informe de EURIDYCE, el reciente trabajo de la Fundación Alternativas, o el monográfico que dedicó IBER a esta temática en 2005.

A) Dificultades en la puesta en marcha de la EpC.

Por lo que alude a esta primera cuestión, las más relevantes detectadas para el trabajo que nos ocupa, son los siguientes:

a) La introducción de la EpC en los currículos escolares exige un elevado nivel de planificación y de negociación con numerosos sectores educativos, entre los cuales, el profesorado es fundamental. La principal de las razones reside en que entre el propio profesorado, al igual que entre los padres y el alumnado, la materia tiene una baja consideración que no es equiparable con otras materias de alto status como las científicas. Entre las razones por las que en los países del informe, la educación cívica, la EpC, o las mismas Ciencias Sociales se consideran materias marginales se señalan las siguientes:

* No son materias básicas que se incluyan en pruebas y exámenes cruciales.
* Cuentan con muy poco tiempo asignado en los horarios, por lo general de 1 a 2 horas.
* En muchos casos, la EpC es una materia opcional.
* Cuando aparece en el currículo de manera transversal, apenas tiene "visibilidad" ya que se atiende de forma esporádica y poco sistematizada.

b) Si no se supervisa, evalúa y revisa la puesta en marcha y aplicación de la EpC por organismos competentes -como la Inspección en el caso español- es fácil que ocurra que su desarrollo sea defectuoso:

> *…con frecuencia existe una diferencia considerable entre la política oficial y la práctica actual, siendo la práctica mucho más conservadora y tradicional que lo que la política pretende.* (TORNEY-PURTA, et al., 2001)

[2] Ante el cambiante contexto internacional, IEA ha propuesto la realización de un nuevo estudio. Se ha encargado del mismo a ACER (Australia), a NFER (Inglaterra y Gales) y a la Tre University de Roma (Italia). Está dirigido a alumnos de 2º de ESO, constará de pruebas cognitivas y cuestionarios sobre actitudes y contexto del alumnado, y además se realizarán cuestionarios para el profesorado, la dirección de los centros y un informe sobre el contexto nacional. En 2006 se mantuvieron dos reuniones y ya han confirmado su participación 30 países y hay otros 10 más interesados. Se prevé que el informe esté terminado en septiembre de 2010 y en esta ocasión, España participará en el estudio

c) Una de las razones fundamentales por las que el profesorado se muestra y siente inseguro al enseñar EpC se debe al hecho de no haber sido suficientemente formado en esta materia.

> "*…hay una falta de conocimiento profesional acerca de cómo se aprenden el conocimiento, las destrezas y disposiciones de la ciudadanía, y menos aún de cómo pudieran ser enseñadas y, basado en lo anterior, hay una falta de seguridad acerca de cómo monitorear el progreso*". (TORNEY-PURTA, et al., 2001)

Según esto, no es de extrañar por tanto que aunque la mayoría del profesorado afirma que la EpC debe incluir el tratamiento de temas que son socialmente controvertidos y polémicos, en realidad, éstos temas apenas se prodiguen y se eviten en todos los niveles educativos.

> *Más o menos una cuarta parte de los estudiantes* [encuestados] *dice que con frecuencia se le alienta a expresar su opinión durante debates en sus aulas, pero una proporción igual dice que esto sucede raramente o no sucede. Las respuestas de los profesores a lo largo de muchos países confirman lo que los mismos estudiantes dicen.*
>
> *Los métodos centrados en el maestro tales como el uso de libros de texto, charlas y hojas de trabajo dominan en los salones de clases relacionados con la educación cívica en la mayoría de los países, aunque también hay raras oportunidades para la discusión de temas.* (HUDDELSTON y GARABAGIU, 2004)

d) Con frecuencia, el profesorado tampoco desarrolla este tipo de temas y actividades por considerar que tienen connotaciones políticas partidistas, o porque podrían resultar "inaceptables" y mal vistas para algunos sectores de la población. Por esta razón, es necesario que las autoridades educativas respalden con todos los apoyos necesarios al profesorado para que aborde tales temas, así como documentarles, profusamente, en que los organismos internacionales apoyan este tipo de enseñanza.

e) La inseguridad que se manifiesta en muchos profesores es, en gran medida, atribuible a la carencia de medios materiales para hacer frente a enfoques pedagógicos que requieren de tiempo para lograr resultados satisfactorios. Así se da la paradoja de que muchos profesores al considerar que sus alumnos no disponen de tiempo suficiente para atender a las disciplinas "importantes", deciden eliminar también este tipo de actividades de la materia de EpC.

f) También se presenta como un obstáculo importante la mala articulación que tiene lugar entre lo que se dice pretender de la EpC y lo que realmente se trata de ella en los centros y en las clases.

> *…los profesores suelen estar en la posición de no saber lo que se espera generalmente de la educación ciudadana, siendo aún así vulnerables a las críticas por no lograr conseguir lo que la sociedad en su totalidad no ha sido capaz de articular y para lo cual no está dispuesta a asignar adecuadamente recursos.* (OSLER, 2005)

g) Otra importante dificultad surge del aislamiento que siente o experimenta el propio profesorado de EpC en los centros escolares. Por lo general, este aislamiento se presenta como una contradicción que se establece entre el espíritu real y los objetivos planteados.

> "*…resulta difícil enseñar acerca de la democracia y de la libre expresión de opiniones cuando la atmósfera del instituto trabajaba en contra de esto. Ellos* [los profesores] *dijeron que, aunque alentaban a sus estudiantes a expresarse, muchos de sus colegas les decían* [a los estudiantes] *que se mantuvieran callados, oyeran y tomaran notas o trabajaran en hojas de ejercicios en sus asientos. Más aún, los estudiantes debían estar callados en los pasillos y se reforzaba una política de silencio*". (TORNEY-PURTA, et al., 2001)

B) Factores que afectan a los programas de formación del profesorado

Se pueden diferenciar en dos ámbitos. En uno estarían aquellos derivados de la naturaleza específica de la EpC.

a) La EpC es tanto una materia escolar específica como una propuesta escolar global. Esto significa que la formación debe atender tanto a la totalidad del profesorado como a aquel profesorado específico de la materia, o de las materias que guardan una estrecha y directa relación con ella, como son: EpC, Historia, Ciencias Sociales, etc. Lógicamente, la idea de que la EpC es una propuesta escolar global, tiene una gran repercusión sobre los integrantes de los equipos directivos y apunta a la necesidad de formarlos adecuadamente, para que impulsen y desarrollen en sus centros actividades de aprendizaje relevantes y enriquecedoras.

b) La EpC es un concepto innovador. La democratización de la educación tiene importantes implicaciones para los centros escolares y para el profesorado. Especialmente en aquellos casos que han pasado de un sistema educativo estructurado en torno al autoritarismo, a otras aproximaciones basadas en la autoridad. Esto requiere que el profesorado en activo sea formado en métodos y modelos adecuados a la nueva situación y en los que el profesor no sea en eje central del aprendizaje.

c) El concepto de EpC no siempre es bien entendido. Por lo general, esta circunstancia es atribuible a la falta de acuerdo sobre lo que la Ciudadanía y la EpC significan en los centros escolares. No es raro que por ejemplo, en demasiadas ocasiones, se confunda la ciudadanía con la "urbanidad", o que en otras se confunda su enseñanza con la "discusión".

d) La EpC se aplica de forma diferente en diferentes países. En algunos se desarrolla como una materia escolar, mientras que en otros va asociada a alguna disciplina como historia, social studies o geografía. En algunos es una materia opcional, mientras que en otros se presenta como obligatoria. Igualmente, puede presentarse bajo diferentes denominaciones: educación cívica, educación para la ciudadanía, educación para los derechos humanos, educación global, educación intercultural… Como resultado, puede dar lugar a diferentes finalidades así como a diferentes métodos de enseñanza. Por ello, los programas de formación deben tener muy presente estas circunstancias para acomodarse a las más específicas.

En el segundo ámbito agruparíamos aquellos factores derivados de la naturaleza específica de la formación del profesorado, entre los que cabría subrayar:

a) La formación del profesorado es una actividad compartida por numerosos agentes. En ella se incluyen en primer lugar las universidades y los organismos gubernamentales de diversos ámbitos, pero cada vez es más frecuente la participación de otras instancias de carácter privado o público: sindicatos, asociaciones, ONGs, etc. Esta variedad influye sobre la calidad y eficacia de la formación y exige un elevado grado de coordinación y supervisión y control por parte de las instancias oficiales.

b) El profesorado de primaria y secundaria suele tener diferentes modelos de formación. Mientras que el de primaria es generalista, el de secundaria suele ser especialista en su disciplina. Esta diferencia aconseja emplear diferentes modelos de formación para uno y otro nivel, tanto en la formación inicial como en la permanente.

c) Los profesores expertos y novatos requieren diferentes modelos de formación. Sin embargo, en el caso de la EpC, dada por lo general la novedad de su presencia en el currículo y en las aulas debe considerarse de una manera diferente a los planteamientos generales.

d) La formación en servicio suele ser voluntaria. Por lo general, la realización de actividades de formación es de carácter particular, pero una vez más, dada la novedad de la EpC deberán adoptarse planes de formación que con carácter obligatorio, habiliten y capaciten al profesorado encargado de impartirla. Estos planes de formación deberán contemplar la inclusión de diferentes modalidades de formación -presencial, no presencial- en los que interactúen la teoría con la práctica cotidiana del profesorado.

e) La formación del profesorado debe incrementar el empleo de las nuevas tecnologías. Este último factor es obviamente un requisito del todo imprescindible que debe entenderse tanto como un recurso para la propia formación, como un recurso para poderlo utilizar en el desarrollo de la práctica docente.

4. EL ESTADO DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La escasa tradición que cuenta en nuestro país la EpC, exige conocer cómo se ha resuelto o al menos tratado esta cuestión en otros países y un análisis detenido de la literatura específica que existente sobre el tema, nos ha permitido establecer algunas conclusiones.

A grandes rasgos, es posible afirmar la presencia de cinco líneas diferenciadas relacionadas con la formación del profesorado en EpC. En primer lugar hemos reconocido una línea que se podría definir como específicamente europea, que está siendo impulsada por el Consejo de Europa y la Unión Europea y que va en consonancia con los intereses demostrados por esta institución en los últimos años y que ha puesto en marcha numerosas acciones encaminadas a la difusión de la nueva materia, entre las cuales destaca en 2005, la celebración del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. Aunque esta línea se ha centrado en experiencias realizadas en países europeos occidentales, no ha sido excluyente y también ha tratado desde diversas perspectivas el tema de la EpC en algunos países de la Europa Oriental. Uno de sus principales representantes sería César Bircea, redactor de numerosos documentos de debate y consulta.

La segunda línea tiene una vinculación muy directa con el mundo académico norteamericano y como es natural, presenta como rasgo general la circunstancia de que está mucho más escorada hacia al marco genérico de los Social Studies, donde se incluye la EpC. Se desarrolla y consolida a partir de los numerosos proyectos que como consecuencia de la caída del Muro de Berlín se destinaron a fomentar la democracia entre los ciudadanos de los antiguos países socialistas. La mayoría de esos proyectos contaban con la importante cooperación de especialistas en educación cívica de universidades norteamericanas y estaban apoyados tanto política como financieramente por instituciones de carácter oficial como el Social Studies Development Center de Indiana University (Bloomington) o bien por fundaciones como el Center for Civic Education, ubicado en Calabasas (California). El principal representante sería el profesor John J. Patrick, director del SSDC y entre los países europeos que han aplicado programas de este tipo se encuentran: Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Rusia y Ucrania.

En tercer lugar, diferenciamos otra línea que se desarrolla como consecuencia de la implantación de la materis de Citizenship en el National Currículum de Gran Bretaña, Gales y Escocia. Esta línea, ha tenido un potente desarrollo y está sostenida por diversos organismos como: el CITIZED, creado en 2002 por el Gobierno Británico para promocionar e impulsar específicamente la EpC a través de la formación del profesorado, algunos institutos universitarios destinados a la investigación y formación en este campo como el Centre for Citizenship and Human Rights Education de la Universidad de Leeds, y otras organizaciones independientes como la Citizenship Foundation, el Institute for Citizenship y la Association for Citizenship Teaching, todas ellas de carácter privado y que vienen desarrollando una interesante labor en este campo. Los principales representantes serían los profesores Ian Davies de la Universidad de Cork, Autrey Osler de la Universidad de Leeds y Hugh Starkey del Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

La cuarta línea la conforman las experiencias en EpC procedentes de Canadá y Australia, países en los que también se ha producido en los últimos años un interesante debate sobre esta materia. En el primero de ellos propiciado a raíz de que en los nuevos currículos de 1997 (DUHAMEL y JUTRAS, 2005), se integrase en una misma materia la EpC y la enseñanza de la Historia. Es interesante subrayar que en este caso, los estímulos han procedido tanto del gobierno central como del gobierno autónomo de Québec y que aunque han tenido diferentes desarrollos, han estado muy orientados entre otros factores por la componente multicultural de la ciudadanía. El caso australiano, tiene un desarrollo parecido al canadiense, pero manteniendo la diferencia de integrar la EpC en el ámbito de los Social Studies.

Por último, también hemos revisado una línea de trabajo integrada por algunas experiencias desarrolladas por instituciones oficiales del ámbito latinoamericano. En este caso se trata de experiencias destinadas a extender el compromiso democrático en países que bien arrastran un tradicional déficit en este campo, o que acababan de salir de sistemas de gobierno de carácter dictatorial (LEIVA, 1999). Aún cuando por lo general han contado con menos medios que en los casos anteriores, algunos de sus resultados han sido muy interesantes, destacando por su valor los trabajos realizados por el Instituto Federal Electoral de México, o por los ministerios de Educación de Chile y de Colombia.

5. CARACTERÍSTICAS QUE DEBE CONTEMPLAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

A grandes rasgos, hemos apreciado también un elevado consenso a la hora de establecer los pasos a seguir en el diseño y en la articulación de planes de formación del profesorado de EpC. Para establecerlos, hemos tratado de determinar cuáles serían aquellas competencias ciudadanas básicas que interesa desarrollar a lo largo de su enseñanza. Ante la abundancia de interpretaciones, hemos partido de la amplia definición de ciudadanía establecida y aceptada por el Consejo de Europa en Cracovia en 2000 y que el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea asumió un año más tarde. A partir de ambas resoluciones se definió que la EpC:

> "*Comprende todas las prácticas y actividades que están diseñadas para ayudar a los jóvenes y a los adultos a participar de forma activa en la vida democrática, a través de la aceptación y el ejercicio de sus derechos y de sus responsabilidades en la sociedad*"

Una definición que como se observa, incluye cuatro dimensiones de la ciudadanía: política, legal, social y económica, y de la que se deduce que la EpC tiene como objetivo fundamental animar y apoyar al alumnado para que desarrollen una ciudadanía activa, informada y responsable, para lo cual, se pretende que los ciudadanos sean:

– **Concientes** de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos
– **Informados** sobre el mundo social y político
– **Interesados** sobre el bienestar de los demás
– **Firmes** en sus opiniones y argumentos
– **Capaces** de ejercer influencia en sus entorno
– **Activos** en el contexto de sus comunidades
– **Responsables** en la forma que actúan como ciudadanos

Hay también una clara coincidencia en que para desarrollar estos comportamientos, su formación debe ir más allá de la mera transmisión de informaciones factuales acerca de la constitución o el sistema judicial de su país, lo que implica, fundamentalmente, la presencia equilibrada e interrelacionada de tres componentes: Conocimientos, habilidades y aptitudes que deben ser a su vez contemplados desde las cuatro dimensiones antes señaladas.

Como resultado de esto, el siguiente cuadro refleja cuáles son las competencias a conseguir por el alumnado:

Componentes del currículo de EpC	**Competencias políticas, legales, sociales y económicas de la ciudadanía activa a conseguir:**
Conocimientos	* Conocimiento del marco institucional tanto político como legal * Aprendizaje de formas de participación y de tomar parte en la acción * Conocer y formar opiniones sobre cuestiones claves

Habilidades y Aptitudes	* Expresar y justificar opiniones personales * Formular juicios y argumentos * Identificar y definir problemas ciudadanos, dando soluciones * Participar en la toma de decisiones colectivas * Aceptar las opiniones ajenas
Actitudes y valores	* Respeto por las diferencias culturales y sociales; apertura, confianza y honestidad, veraz, respeto hacia los demás, tolerancia, … * Derechos humanos; igualdad, libertad, justicia, paz, pluralismo, interdependencia, desarrollo sostenible…

Una vez establecidas estas competencias básicas, es preciso proceder a establecer las competencias necesarias que se deben desarrollar entre el profesorado. Como requisito imprescindible, éstas deben ir en consonancia con la idea del ejercicio activo y responsable de la ciudadanía y podemos agruparlas en las siguientes categorías:

* Conocimiento profesional de la materia. Sin este tipo de conocimiento, el profesorado es incapaz de seleccionar objetivos, planificar actividades y desarrollarlas manteniendo un equilibrio entre conocimientos, habilidades y actitudes.
* Conocimiento razonable y suficiente del currículo. Sin conocer los contenidos que integran la EpC es imposible que desarrolle su labor profesional. Por esa razón, deben articularse formas para que el profesorado en formación domine los diferentes campos que la constituyen. Es necesario que el profesorado posea las más sólidas ideas sobre la ciudadanía, la democracia, un conocimiento de las instituciones, de los derechos humanos, sobre cuestiones de género….
* Capacidad de gestión y de relaciones públicas. Además de la materia específica de EpC, también se considera necesario que los centros educativos desarrollaran formas globales de ciudadanía activa que comprometan al conjunto del alumnado con el entorno social más inmediato mediante prácticas reales que les permitan ir más allá del conocimiento teórico.

6. EL MÉTODO A SEGUIR EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Otra de las cuestiones fundamentales en las que se observa amplio acuerdo, parte de la idea de que la forma en que se forme al profesorado no puede hacerse independientemente de la materia en la que están siendo entrenados, por esa razón, deberán tenerse en cuenta tres principios que juegan un importante papel en su formación:

a) La ciudadanía activa se aprende mejor de forma activa que mediante la explicación; esto significa que los estudiantes necesitan tener oportunidades reales para explorar por sí mismos ideas de EpC y sobre los Derechos Humanos y no sólo decir cómo debería ser, pensar o comportarse.
b) La EpC activa va mucho más allá de la mera y rutinaria adquisición de conocimientos factuales.

c) El medio es el mensaje. Los futuros profesores pueden aprender extraordinariamente sobre la EpC a través de la participación en la vida democrática del centro y en el funcionamiento del mismo, así como mediante la metodología que se aplique en su formación.

De acuerdo con estos principios, se deduce que la formación del profesorado ha de estar basada en una metodología que incorpore una serie de pautas que aunque son ya de sobra conocidas y difundidas en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, no por ello no hay que insistir en las mismas:

* El aprendizaje debe ser activo. Ser un ciudadano requiere una actividad práctica y la gente aprende sobre la democracia, no sólo hablando sobre ella, sino a través de la reflexión acerca de sus propias experiencias. Está suficientemente demostrado que en el ámbito de la educación formal, estas experiencias comienzan en el aula, pero también se ponen de manifiesto a través de las incidencias de la cultura escolar; razón por la cual es importante que los futuros profesores puedan desarrollar sus propias experiencias de enseñanza-aprendizaje, a partir de la forma en que ellos aprenden activamente durante el transcurso de su formación.

* Las actividades deben articularse en torno a las tareas profesionales. La formación del profesorado deberá articularse a partir de aquellas tareas que como profesores necesitarán llevar a cabo en el desarrollo de su futura profesión: planificación de unidades, organización de actividades, asesoramiento, evaluación, etc.

* El aprendizaje habrá de ser relevante. Las actividades deben tener conexión con la vida real y con la experiencia diaria, es decir con cuestiones que conciernan a los profesores y a sus alumnos como ciudadanos, ya que los profesores necesitan ser capaces de "engancharlos" en actividades que les permitan reconocerse como ciudadanos.

* Se potenciará el trabajo en equipo, incentivando el empleo de métodos interactivos como la discusión y el debate, que les servirán para aprender a usarlos cuando actúen como profesores y también, porque es una forma de tomar parte activa en su propia formación.

7. LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA

Después de haber revisado cuáles son las líneas generales de la formación del profesorado de EpC en aquellos países que la han puesto ya en marcha, procede pronunciarse sobre las pautas a seguir en nuestras universidades y para ello, se deberán tener también muy en cuenta las características que conforman su currículo: objetivos, contenido, criterios de valoración, tiempo dedicado a la enseñanza, etc. Al objeto de acomodarnos a la realidad escolar para la que pretendemos formar al profesorado.

Por lo que respecta al currículo, la principal novedad que presenta el recientemente aprobado[3] es su articulación en torno al concepto de competencias básicas que el alum-

[3] Los Reales Decretos que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria son el 1513/2006 y el 1631/2007, que aparecieron en los BOE nº 293, de 7 de diciembre y nº 5, de 29 de enero.

nado deberá adquirir. Desde diversos sectores se insiste en subrayar que las competencias básicas no constituyen un nuevo tipo de contenido, sino que forman una estructura encaminada a lograr que el conocimiento se use de forma eficaz. Desde esta perspectiva, una competencia debe entenderse como un saber que se aplica, susceptible de adecuarse a diversos contextos y de carácter integrador, en tanto que abarca conocimientos, procedimientos y actitudes.

El MEC ha establecido un marco general de 8 competencias básicas, una de las cuales alude específicamente a la competencia social y ciudadana, que comprende al conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Dicho de otra manera, las competencias ciudadanas constituyen el punto de referencia de lo que cualquier alumno puede estar en capacidad de saber, saber hacer y saber ser, para poder participar constructivamente en una sociedad democrática. Se refieren a saber interactuar de manera que promuevan la convivencia y el respeto por los derechos humanos y contribuyan al bien común.

Estas competencias ciudadanas se agrupan en tres grandes bloques que a su vez, se configuran a partir de diferentes objetivos.

Competencias	**Objetivos**
* Comportarse individualmente de manera que sea posible convivir en una sociedad cada vez más plural	* Relacionarse con los demás * Cooperar y comprometerse * Afrontar los compromisos * Ser capaz de ponerse en el lugar de los otros * Aceptar las diferencias * Ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los demás
* Participar plenamente en la vida cívica	* Asumir los valores democráticos * Practicar normas sociales acordes con ellos * Conocer: – Los fundamentos y los modos de organización del estado democrático, – El ejercicio de las libertades y deberes cívicos y la participación
* Comprender la realidad social del mundo en que se vive	* Comprender: – Las experiencias colectivas, – La organización y funcionamiento de las sociedades – La riqueza y pluralidad de la sociedad española y europea * Comprometerse en la mejora de la sociedad

Por lo que respecta a los contenidos del nuevo currículo, éstos se agrupan en diferentes bloques para cada uno de los cursos:

Primaria	1º a 3º ESO	4º ESO
* Individuos y relaciones interpersonales y sociales * La vida en comunidad * Vivir en sociedad	* Bloque común * Relaciones interpersonales y participación * Deberes y derechos ciudadanos * Las sociedades democráticas del siglo XXI * Ciudadanía en un mundo global	* Bloque común * Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional * Teorías éticas. Los Derechos Humanos * Etica y política. La Democracia. Los valores constitucionales * Problemas sociales del mundo actual * La igualdad entre hombres y mujeres

8. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

Para finalizar, queremos presentar algunos de los elementos que configuran el curso de Educación para la Ciudadanía que desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales se imparte en las universidades de Málaga y Autónoma de Barcelona. Se trata de un curso de carácter optativo para quienes cursan la especialidad de Maestro de Educación Primaria de la UMA y de libre elección para el alumnado de la UAB. Es de carácter cuatrimestral y se imparte en dos clases semanales.

El principio inspirador del curso se articula en torno a la idea de "**aprender haciendo**", es decir, se pretende aplicar y desarrollar la idea del aprendizaje activo, articulando aquellos contenidos y actividades que favorezcan la mayor implicación posible del alumnado, que deberá desarrollar el papel de "participante" en lugar de el de meros alumnos-espectadores. Con ello se busca que el profesorado sea capaz de elaborar pequeñas respuestas a situaciones de enseñanza-aprendizaje, que le permitan observar su capacidad de desarrollar y adquirir competencias propias y le capaciten para desarrollar posteriores estrategias didácticas sólidamente elaboradas.

Y es que compartimos la idea de FERRER (2005, p. 95) cuando afirma, al presentar su modelo de Educación para la Ciudadanía en la formación inicial del profesorado, que la finalidad de la Educación para la Ciudadanía es "travailler pour une cause sociale juste et porteuse d'espoir en compannie des humanistas du monde" y hacerlo desde un planteamiento educativo basado en "la conscientisation et l'engagement".

El curso de Educación para la Ciudadanía **pretende** que durante el transcurso de su formación, los futuros profesores y profesoras de educación primaria:

– Adopten posturas personales y profesionales en defensa de los valores democráticos.
– Desarrollen una visión y actitud crítica ante la sociedad democrática, aplicable en la práctica educativa.

– Elaboren un conocimiento interdisciplinar del fenómeno de la ciudadanía que les permita comprender mejor el concepto de Educación para la Ciudadanía, así como su papel en la formación de una conciencia ciudadana.
– Articulen ideas y estrategias que impulsen la Educación para la Ciudadanía, mediante el desarrollo de nuevas formas y métodos de enseñanza de las ideas democráticas.

Para lograrlo, se han establecido los siguientes **objetivos**:

– Analizar y valorar la actual concepción de la Educación para la Ciudadanía y las razones que explican su creciente interés.
– Comparar la situación de la Educación para la Ciudadanía en los curricula de algunos países.
– Analizar y valorar diferentes propuestas de Educación para la Ciudadanía, elaboradas por algunos organismos internacionales y ONGs: Unión Europea, Consejo de Europa, FundaciónCives, Intermón/Oxfam, etc.
– Reconocer los posibles criterios a utilizar para la selección de los contenidos y de los procedimientos de la Educación para la Ciudadanía.
– Describir, analizar y valorar métodos y estrategias para la Educación para la Ciudadanía en contextos de educación formal y no formal.
– Elaborar un breve proyecto de Educación para la ciudadanía, llevarlo a la práctica y analizar y valorar sus resultados.

Y ello mediante el desarrollo de los siguientes **contenidos**:

1) Democracia, ciudadanía y Educación para la Ciudadanía. La Educación para la Ciudadanía, una materia escolar emergente. De la Educación Cívica a la Educación para la Ciudadanía: evolución y tradiciones educativas.
2) Socialización y contra-socialización en la escuela democrática. Causas del actual interés social y político por la Educación para la Ciudadanía.
3) Los valores democráticos, la ciudadanía y la toma de decisiones.
4) Perspectiva comparada de la Educación para la Ciudadanía. La contribución de las Ciencias Sociales.
5) El currículo de Educación para la Ciudadanía: tendencias, proyectos y temas fundamentales.
6) El proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía en el marco escolar: las escuelas y las aulas como comunidades.
7) Desarrollo de estrategias y habilidades en la educación para la ciudadana. Materiales y recursos para la Educación para la Ciudadanía. Internet y la Educación para la Ciudadanía.

El desarrollo de la asignatura se basa en el trabajo cooperativo. Se pretende una **metodología** interactiva y dirigida al desarrollo del pensamiento crítico y creativo del profesorado en formación. Una metodología que pretende potenciar, además, el debate, el diálogo, la comprensión empática, la argumentación, etc., buscando la coherencia y el equilibrio entre el discurso y la práctica.

En síntesis, la específica naturaleza de la asignatura concede un papel fundamental al trabajo y a la participación personal del alumnado a lo largo del curso, en el que el debate y el intercambio de ideas actúan como ejes fundamentales. A fin de facilitarlo y

documentarlo, se establece: una presentación introductoria de los temas por parte del profesor, la adquisición de una información por parte de los alumnos y la discusión y el debate sobre las ideas fundamentales de cada tema.

En cuanto a la evaluación, se basa en el nivel y grado de participación en clase, en una reflexión final sobre lo que se ha trabajado durante el curso y en la elaboración y aplicación de un pequeño proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIGIER, F. (2006): "L'education à la citoyenneté dans quelques curriculums européens", *La cartable de Clio*, nº 6, 255-274.

BÁRCENA, F. (1997): *El oficio de la ciudadanía*, Barcelona, Paidós.

DAVIES, I. y ISSITT, J. (2005): "Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England", *Comparative Education*, vol. 41, nº 4, 389-410.

DUHAMEL, A. y JUTRAS, F. (Dir.) (2005): *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

EURYDICE (2006): *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Comisión Europea.

KYMLINCKA, W. (2001): *La política vernácula*, Barcelona, Paidós.

FERRER, Catalina (2005): «Une expérience d'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire en formation initiale è l'enseignement». In Duhamel, A. y Jutras, F. (Drs.): *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Quebec, Les Presses de l'Université Laval, 93-113

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educar y convivir en una cultura global*, Madrid, Morata.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. (2004): "Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales", en Vera, I. y Pérez, D. (Eds.): *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, Alicante, AUPDCS.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. (2005): "Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI", *IBER* nº 44, (7-15).

GUTMANN, A. (2001): *La educación democrática*, Barcelona, Paidós.

HUDDELSTON, T. y GARABAGIU, A. (Eds.) (2004): *Tool on teacher training for education for democratic Citizenship and Human Right education*, Strasbourg, Council of Europe.

LEIVA, P. I. (1999): "Educación para la Democracia: recuento de experiencias internacionales", *Revista de estudios pedagógicos*, nº 25, 91-112.

MARTÍN CORTÉS, I. (2006): *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, Madrid, Fundación Alternativas.

OSLER, A. (2005): *Teachers, Human Right and diversity: educating citizens in multicultural societies*, Stoke-on-Trent, Trentham.

TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. y AMADEO, J. (Eds.). (2001): *Civic Education Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Bibliografía específica complementaria sobre formación del profesorado de Educación para la Ciudadanía

ARHUR, J. y DAVIES, A. (2005): *Teacher education and citizenship education in England*,

DAVIES, I. (2000): *What subject knowledge is needed to teach citizenship education? How can we with student teachers in order to monitor and promote their subject knowledge? A discussion document for consideration by initial teacher education tutors and mentors.* Doc. fotocopiado.

DAVIES, I., GREGORY, I. y RILEY, S. C. (1999): *Good Citizenship and educational provision,* London, Falmer Press.

GOLLOP, R. et al (2005): *Tool on teacher training for Education for Democratic Citizenship and Human Right Education*, Strasburgo, Conseil ofe Europe.

HOLDEN, C. (2003): *Education for citizenship: teaching about democracy and the law in primary initial teacher education*, Doc. fotocopiado, Universidad de Exeter

HUDDLESTON, T. (2005): Teacher training in citizenship education: training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal for Social Science Education,* nº especial, www.jsse.org/2005.

KUBOW, P. K. (1997): *Citizenship education for the 21st century: Insights from Social Studies teacher preparation students in three countries*, comunicación presentada en la reunion annual de la AERA, Chicago, ED 426005.

NELSON, L. R. y WATERSON, R. A. (2005): "Civic knowledge and the Social Studies Methods course", *International Journal of Social education*, vol. 20, nº 2, 89-98.

OULLET, F. (Dir.) (2004): *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?,* Québec, Les Presses de l'Université Laval,

MINTROP, H. (2002): "Teachers and civic education instruction in cross-national comparison", en: Steiner-Kahansi, G., Torney-Purta, J. y Schwille, J. (Eds.): *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: An international comparison*, New York, JAI Pub.

PATRICK, J. L., HAMOT, G. R. y LEMING, R. S. (2003): *Civic learning in teacher education. International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers*, Vol. 1, y Vol. 2, Eric Clearinghouse for Social Studies /Social Science Education, Indiana University

PATRICK, J. L. (2002): *Defining, delivering and defending a common education for citizenship in democracy*. Comunicación presentada en la Conferencia sobre aprendizaje cívico en la preparación del profesorado, Boston.

SALEMA, Mª Helena (2006): "Teacher and training in education for democratic citizenship. Competencies, methods and processes". *Journal for Social Science Education*, nº especial, www.jsse.org/2005.

SCHUGURENSKY, D. and MYERS, J. P. (2003): "Learning to teach citizenship: A lifelong learning approach", *Encounters on Education*, vol. 4, fall, 145-166.

THORNTON, S. J. (2005): *Teaching Social Studies that matters*, New York, Teachers College.

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: CUANDO EL FUTURO ES LA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL PASADO[1]

Joan PAGES
joan.pages@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona

> "La historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro. La historia es proyección. Es la construcción social de la realidad humana. El más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan. No reconocer este derecho, usurpar o adulterar ese derecho, es imponer, por sobre todo, no la verdad, sino la mentira histórica. Es vaciar la verdadera reserva moral de la humanidad."
>
> GREZ, S./SALAZAR, G. (comp.) (1999): *Manifiesto de historiadores*. Santiago de Chile. Lom editores, p. 19

INTRODUCCION

Desde sus orígenes las finalidades de la enseñanza de la historia han consistido en formar un determinado modelo de persona en consonancia con los valores dominantes. Así durante buena parte del siglo XIX y prácticamente en todo el siglo XX, los valores vinculados al nacionalismo, y a la defensa de la patria, han primado por encima de otros valores tanto en las democracias como en aquellos otros sistemas políticos que se han ido sucediendo desde las revoluciones burguesas a la actualidad.

[1] En este trabajo presento las relaciones entre enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía a través del análisis de las finalidades socializadoras y contrasocializadoras de la enseñanza de la historia. También presento una propuesta para avanzar y profundizar en estas relaciones desde la enseñanza de la historia centrada en las capacidades que el alumnado debería desarrollar y en algunos cambios en la concepción del saber histórico escolar.

Por tanto, explícita o implícitamente, siempre han existido relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación cívica de la ciudadanía. Estas relaciones no siempre, sin embargo, han sido declaradas ni han sido directas. Muchas veces han consistido no tanto en educar a las personas como ciudadanos y ciudadanas libres sino como súbditos y como sujetos al imperio de la ley o a las necesidades de la patria.

¿Por qué hoy existe un discurso, una tendencia, qué no solamente las explicita sino que las reivindica?, ¿qué ha ocurrido, qué está ocurriendo, para que la enseñanza de la historia reivindique su dimensión cívica, su dimensión ciudadana? Existe una importante preocupación por la falta de interés de los jóvenes en la democracia, en la participación política y social, fruto sin duda de muchas circunstancias y de muchas causas, entre otras –y a nuestros efectos quizás la más importante– de la dejadez de la escuela y de la enseñanza de los contenidos históricos en la valoración de la democracia como el mejor de los sistemas conocidos para la organización de la vida política y de la convivencia social.

Las relaciones entre ciudadanía e historia son, pues, tan antiguas como su presencia en el currículo de la escuela obligatoria. La historia puede considerarse de alguna manera una disciplina escolar al servicio del civismo, de la formación de los ciudadanos y ciudadanas de la nación (ver, por ejemplo, el trabajo de FERRO: 1981). O, como afirma LAVILLE (2003: 226), «L'histoire, à sa naissance, était essentiellement une pédagogie du citoyen, d'un citoyen pensé comme sujet de la nation –comme auparavant on était sujet du prince–, qu'il s'agissait d'instruire de son identité et de ses devoirs».

1. LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Esta relación entre ciudadanía y enseñanza de la historia se explicita frecuentemente en las finalidades de los currículos y de los programas**.** Así lo ponen de relieve en el caso francés GARCIA y LEDUC (2003) y LAUTIER (2003), por ejemplo. Para Garcia y Leduc, la enseñanza de la historia en Francia desde el Antiguo Régimen a nuestros días ha obedecido a cuatro grandes funciones o finalidades. En primer lugar la finalidad moral –«l'histoire y est conçue comme un recueil d'*exempla*, de hauts faits méritoires comme de comportements condamnables» (274). En segundo lugar, la función integradora y de socialización –«son apprentissage est conçu comme un processus d'enracinement. Celui-ci prend plusieurs formes. La première à s'affirmer est l'integration à la nation» (275). En tercer lugar, la finalidad cívica: «connaître le passé, prendre conscience de l'évolution de l'humanité, incite à l'action (…). Cette dernière finalité est intimement associée au fait que l'histoire est conçue comme un apprentissage de l'esprit critique et, qu'à ce titre, sa pratique serait une propédeutique à l'exercice de la citoyenneté en démocratie» (276). Y, finalmente, las finalidades intelectuales vinculadas al aprendizaje del saber y del saber hacer.

Lautier (2003), por su parte, al presentar su propuesta de epistemología de la historia escolar, habla de las finalidades sociales de la disciplina y las clasifica explícitamente en finalidades educativas, éticas y cívicas. Estas últimas finalidades tienen su mejor concreción en la temporalidad, en la continuidad y en las relaciones pasado-presente-futuro. Es decir, en la formación de la conciencia histórica de los jóvenes y, en consecuencia, en la educación para la ciudadanía. En sus investigaciones, Lautier ha puesto de relieve en numerosas ocasiones los problemas de aprendizaje histórico y político de

los jóvenes y, en particular en el caso de la historia, el escaso valor que los jóvenes le conceden como herramienta para ubicarse e interpretar el presente.

1.1. La función socializadora de la enseñanza de la historia: una historia al servicio de la nación

La función socializadora de la enseñanza de la historia se puede seguir en prácticamente todos los programas de historia de Europa y de todo el mundo, en especial en relación con su finalidad nacionalista. BOYD (2000: 15), en el análisis de las relaciones entre política, historia e identidad nacional en España, destaca que «en Europa, la preocupación por la comprensión popular del pasado apareció a mediados del siglo XIX, cuando los Estados, especialmente aquellos con instituciones democráticas oficiales, se hicieron con el propósito de inculcar valores "patrióticos" o "nacionales" a sus ciudadanos incluyendo la historia nacional entre las disciplinas básicas de sus sistemas de educación primaria y secundaria».

POZO (2000: 17-18), que como Boyd analiza el proceso histórico de creación del currículo de historia española, destaca que «el debate sobre el ser y la esencia de España se trasladó a la escuela, y ella sirvió de reflejo y caja de resonancia para los diferentes nacionalismos españoles que bullían en el seno de la sociedad finisecular. No es uno sino varios los conceptos de España que se transmite a través de la enseñanza primaria. Todos ellos encuentran sus referentes europeos y tienen paralelismos con los modelos patrióticos y cívicos desarrollados en otros países en esta misma época. También es posible encontrar interrelaciones entre los diferentes discursos políticos sobre la identidad nacional y las prácticas escolares, lo cual nos demuestra que la escuela participaba de algunos de los problemas que agitaban la conciencia colectiva y, a su manera, trataba de resolverlos.»

Las investigaciones de Boyd y de Pozo son un buen ejemplo de la persistencia de .la función nacionalista de la enseñanza de la historia a pesar de no ser España un país pionero en la construcción de un estado nacional burgués. También lo es el trabajo de Garcia y Leduc ya citado y el de Ascenzi. Esta autora italiana indaga (2004: xiii), «la peculiare curvatura ideologica e politica tradizionalmente conferita all'insegnamento della storia», o, en otras palabras, (…) [il] ruolo che tale disciplina ha giocato, nelle scuole italiane del secolo Ottocento in ordine alla questione (...) della formazione del sentimento nazionale e della promozione di una comune identità civile e politica tra la popolazioni della peninsola».

Este sentimiento nacional, que llevó durante el siglo XX a millones de jóvenes de todo el mundo a la muerte en defensa de la patria, esta promoción de una «identidad civil y política común» se apoyó durante mucho tiempo en la idea de que solamente existía un único pasado, una cultura común para toda la nación y para su ciudadanía.

1.2. La historia como transmisora de una cultura común

La función socializadora de la historia sólo fue posible gracias una cuidadosa selección del saber histórico escolar. Este saber histórico escolar fue considerado –y aún sigue siéndolo por algunos– el conocimiento imprescindible que debían aprender los jóvenes para formar parte de la sociedad adulta[2].

[2] A este tipo de conocimiento se refieren los nacionalistas cuando piden y exigen que los inmigrantes aprendan la historia del país que los acoge.

Es un conocimiento histórico parcial que ha escondido y esconde a muchos de los y de las protagonistas de la historia, que evita tratar los conflictos existentes en cualquier país, que presenta a los demás –a las otras naciones, a los otros pueblos– como las responsables de los males de les han ocurrido, etc. Para las historiadoras norteamericanas APPLEBY, HUNT y JACOB (1994: 270) las relaciones entre historia y democracia son tensas porque «las naciones utilizan la historia para construir un sentido de identidad nacional, priorizan la necesidad de fábulas generadoras de solidaridad y postergan la inquisición abierta y docta que acaso lesione ilusiones». Esta es la historia en la que, según estas autoras, se centran los libros de texto: «Los críticos han examinado los libros disponibles en todos los niveles de enseñanza y los han estimado eurocéntricos, racistas, sexistas y homofóbicos. Se alega que celebran logros de varones europeos blancos por sobre las contribuciones de mujeres, homosexuales, minorías u otros grupos oprimidos y excluidos. Antes que ayudar a niños y jóvenes a ver más lejos, reforzarían los peores estereotipos raciales y sexuales» (17).

Sin embargo, sigue siendo frecuente leer apelaciones a esta concepción de la historia escolar y a la cultura común como ponen de relieve, por ejemplo, MARCONIS (2004:9) y el GRUPO DE EXPERTOS EN DIDACTICA DE LA HISTORIAY DE LA GEOGRAFIA DEL INRP (2006). Marconis, presidente de la *Association des professeurs d'histoire et de géographie* (APHG) de Francia, empezaba una entrevista en *Les cahiers pédagogiques* con las siguientes palabras: «Dès l'origine, l'école de la République a rendu obligatoire pour tous les élèves un enseignement d'histoire et de géographie, dont l'une des missions était de former les futurs citoyens en leur donnant des références communes fondées sur la connaissance du passé de la nation et de son territoire».Y más adelante añadía: «tous les élèves, quels que soient leurs projets personnels et professionnels doivent revendiquer, comme un droit, l'acquisition des savoirs et des outils indispensables à leur insertion dans la cité, c'est-à-dire dans le monde contemporain dont les sciences sociales appréhendent, à différentes échelles, la complexité sociale, politique, territoriales et culturelle». Si bien en la segunda parte de su reflexión no alude a las «referencias comunes» tampoco parece que las rechace.

En la presentación on-line del Grupo de expertos en didáctica de la historia y de la geografia del INRP (2006) se puede leer: «L'enseignement de l'histoire et de la géographie est fortement investi de finalités culturelles, patrimoniales, sociétales et civiques. Le rôle que lui assigne la société est de favoriser la constitution d'une culture commune, de valeurs partagées et de règles permettant le fonctionnement d'une société politique républicaine, démocratique et laïque, inscrite aujourd'hui dans une dimension européenne et mondiale». La referencia a la «constitución de una cultura común» no parece muy acorde con la pertenencia a una «sociedad política republicana, democrática y laica» y sobretodo plural y heterogénea como es la sociedad francesa actual. Tampoco parece muy claro que la mejor forma de «aider le futur citoyen à construire des outils intellectuels capables de faire de lui un sujet critique, actif et responsable dans la cité» se pueda realizar a través de una historia concebida como «cultura común» por más que los miembros de este grupo insistan en que «L'enseignement de cette discipline participe donc, de plain pieds, à une *Éducation à la citoyenneté*.»

Como es sabido, algunas de estas ideas entroncan con la función cívica más clásica de la enseñanza de la historia tal como ha sido concebida en Francia durante mucho tiempo. La historia ha estado al servicio de una república democrática y laica y de sus clases dirigentes. En palabras de COMELLI y JEAN (2004:35) «historiquement, c'est à

l'enseignant d'histoire-géographie qu'a été confiée la formation civique du citoyen dont une démocratie représentative a besoin: un citoyen capable de discerner le bon programme politique, l'homme politique digne de confiance, à qui remettre son bulletin de vote et déléguer le pouvoir du souverain». Es decir, un ciudadano o una ciudadana «políticamente correctos».

El debate es antiguo, tan antiguo como la propia enseñanza de la historia. Sin embargo, no parece que, a pesar de las críticas y de algunas importantes propuestas innovadoras, las cosas hayan cambiado mucho hasta la actualidad. Hoy empiezan a observarse algunos pequeños cambios tanto en las finalidades de la enseñanza de la historia como en la concepción dominante de los contenidos y en los mismos métodos de enseñanza. Algunos de estos cambios entroncan con propuestas del pasado tan interesantes, y en muchos aspectos actuales, como las de Dewey o Cousinet.

1.3. La historia como herramienta para ubicarse en el presente y construir el futuro

Las finalidades moral y socializadora de la enseñanza de la historia resisten al cambio y explican el poco impacto de las propuestas realizadas desde la renovación pedagógica y, más recientemente, desde la teoría socio-crítica. Sin embargo, cada vez existen más discursos en los que la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía se dan la mano y se están ofreciendo valiosos argumentos para orientar el cambio de las prácticas. Veamos algunos.

LAVILLE (2003:228) denuncia las tentativas que se están produciendo en prácticamente todos los países del mundo –pero en particular en los USA, Inglaterra y Francia– para imponer la versión tradicional de la educación histórica, la de un relato único y acabado. Las motivaciones, señala, pueden variar, pero la finalidad es la misma: «inculquer dans le citoyen, par l'histoire, une pensée toute faite, qui se sert du passé pour dicter la compréhension du présent et orienter l'avenir». Se trata de preservar un orden social y nacional que algunas personas, que algunos poderes, creen amenazado si cambia el contenido de la historia escolar. Se trata de mantener el saber histórico escolar como un saber no contaminado por la democracia y los derechos de la ciudadanía!

Dada esta situación, Laville defiende «la fonction d'éducation civique (…)» de la enseñanza de la historia ya que «peut exercer mieux que toute autre discipline s'il s'agit vraiment de faciliter la participation sociale en démocratie» (238-239). En democracia, el ciudadano ha de ser capaz de pensar por sí mismo, de analizar, elegir, discutir, participar, comprometerse, etc… Y estas capacidades las ha de adquirir en la escuela y las ha de ejercer «dans son présent, pour aborder les problèmes historiques et sociaux qui s'offrent à lui, et ensuite dans tous les «présents» qu'il rencontrera sa vie durant, si vraiment l'école forme pour la vie». (239).

En una línea parecida encontramos los trabajos del también canadiense OSBORNE (1999) para quien la historia debe aportar a los estudiantes los conocimientos, las habilidades y los valores para a) ser un miembro productivo de la sociedad, b) ser crítico y comprometerse en la mejora de la sociedad, y c) fomentar sus competencias e intereses para su pleno desarrollo como personas y miembros de su sociedad. Para este autor «history that throws light on issues and problems that run through attempts of human beings to gain control over their lives, individually and collectively».

Por su parte, ARTHUR, DAVIES, WRENN, HAYDN y KERR (2001: 59) opinan que las finalidades y los propósitos de la historia y de la ciudadanía en Inglaterra son muy

parecidos. «Both are concernid with equipping young people with the necessary knowledge, understanding, skills, attitudes, values and experiences for life in modern society» (26). Afirman que el conocimiento y la comprensión que pueden promoverse desde las lecciones de historia son absolutamente importantes para la educación ciudadana. La enseñanza de la historia ha de permitir a los jóvenes estudiantes desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía. «History is explicitly intended to promote citizenship through 'providing opportunities for pupils to discuss the nature and diversity of societies in Britain' (DfEE/QCA 1999a: p. 8)».

Además señalan otras aportaciones de la enseñanza de la historia como la discusión y el debate entorno a problemas y acontecimientos contemporáneos o la posibilidad de estrechar la relación entre la escuela y la comunidad a partir del estudio de la historia local.

También creen que existen muchas oportunidades para que la enseñanza de la historia contribuya a formar diferentes aspectos de la ciudadanía europea y, en especial, para que Europa sea una sociedad internacional organizada democráticamente. En definitiva, para estos autores, «The past is the fabric that throws citizenship into in relief; it is the springboard from which citizens learn to think and act» (161).

Uno de estos autores, DAVIES (2000: 137), en un trabajo publicado con anterioridad afirmaba que «the profile of citizenship has been heightened and its significance for history education been more strongly emphasised». Para este autor, existen diferentes maneras para que la enseñanza de la historia apueste por la formación ciudadana de los estudiantes. La primera tiene relación con la adecuación de los contenidos y la segunda con el hecho de informar a los alumnos sobre los propósitos educativos de los mismos. Davies propone cuatro áreas en las que la enseñanza de la historia puede contribuir a la comprensión conceptual. La primera, el aprendizaje de conceptos políticos generales. La segunda, una mayor comprensión de los conceptos que «apuntalen la maquinaria democrática». La tercera, las creencias y las ideologías políticas concretas. Y, finalmente, y tal vez, en su opinión, la más importante, «pupils need to know more about what could be termed the procedural concepts of history and again political material provides a very useful influence» (144). Y, en concreto, el trabajo sobre las interpretaciones históricas le parece de enorme trascendencia para la educación de la ciudadanía.

Sin duda, cada vez es mayor el número de voces que apuestan por un cambio de enfoque de la enseñanza de la historia en la que se fomente , no sólo a través de las finalidades sino también de los contenidos, la función cívica y ciudadana de estas enseñanzas (ver, por ejemplo, PAGÈS, 2003). Y también es importante el número de publicaciones en papel o on-line editadas en este sentido.

Así, por ejemplo, el número monográfico de *IREHG* dedicado a *L'école du citoyen* (1999) está centrado fundamentalmente en la reflexión sobre las relaciones entre la historia –y también la geografía– y la educación para la ciudadanía. A la pregunta: «À quoi peut servir l'enseignement de l'histoire et/ou de la géographie dans une perspective de la construction citoyenne?» (151-161), CITRON, por ejemplo, opina que la construcción de la ciudadanía es una dinámica para el futuro. Cree que «l'enseignement de l'histoire doit permettre de comprendre comment l'idée de «droit de l'homme» a émergé dans l'humanité, quelles en furent les balbutiements et les figures (pas seulement occidentales). La lutte pour les droits de chacun et de tous est un combat nécessaire et jamais achevé: à nous par notre conviction d'en convaincre les jeunes» (157).

Por su parte, la INTERNACIONAL SOCIETY FOR HISTORY DIDACTICS, en su conferencia anual del año 2003 celebrada en Tutzing, aprobaba la siguiente declaración: «La conférence, représentant des professionnels de différents pays de quatre continents, affirme sa conviction que l'enseignement de l'histoire doit avoir pour finalité la formation d'un individu libre, capable d'un jugement indépendant, démocratique et socialement responsable, plutôt qu'un endoctrinement déclaré ou masqué. Pour contribuer à cette finalité, nous appelons les enseignants d'histoire, ainsi que tous les corps qui sont concernés, à promouvoir la compréhensions de l'histoire mondiale, à l'intégrer dans l'enseignement de l'histoire dans toutes les classes et à tous les niveaux, non seulement à l'école et dans les institutions éducatives, mais aussi dans les activités extra scolaires et les mass media éducatifs. Aujourd'hui, une nouvelle conscience historique est nécessaire pour comprendre ce qui a conduit le monde à la situation actuelle, pour lier passé et présent, pour développer la compréhension de la diversité culturelle, pour créer un monde plus sûr et meilleur. La coopération internationale entre professionnels favorise cette évolution.»

En fin,… son algunos ejemplos que, en mi opinión, denotan cambios en determinadas tradiciones y resistencias y, a la vez, señalan importantes líneas de futuro para las relaciones entre la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía. Algunas de estas líneas se recogen en la propuesta siguiente.

2. ALGUNAS IDEAS PARA AVANZAR EN LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A pesar de los pocos cambios producidos en muchos currículos oficiales, y en muchas prácticas de enseñanza, existen, como ya he señalado, propuestas suficientemente interesantes y valiosas para pensar en cambios reales. En un trabajo publicado recientemente, señalé (PAGÈS, 2005) que las principales aportaciones de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia a la educación ciudadana podrían consistir en capacitar a los jóvenes alumnos para que

a) Construyan una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico,
b) Adquieran madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo,
c) Relacionen el pasado, el presente y el futuro y construyan su conciencia histórica,
d) Trabajen sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos. Una enseñanza centrada en los problemas sociales –del pasado, del presente y del futuro– permite el desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes, les ayuda a discrepar de manera inteligente y civilizada y fomenta una perspectiva educativa basada en la multiculturalidad, el género y la clase social,
e) Aprendan a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos,
f) Desarrollen un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía,
g) Aprendan como se elaboran los discursos, aprendan a relativizar y a verificar los argumentos de los demás, y
h) Defiendan los principios de la justicia social y económica y rechacen la marginalización de las personas.

Para ello, sin embargo, deberían producirse algunos cambios en la concepción del currículo y de la enseñanza de la historia que tendieran a (PAGÈS, 2003).

1) Problematizar los contenidos históricos escolares. No se trata sólo de presentar el contenido en forma de problema tal como proponen, por ejemplo, Le Roux o Degondeville para Francia y el Canadá o como ha propuesto el colectivo Clio 92 en Italia sino de que el contenido sea en sí mismo un problema.
2) Potenciar más la enseñanza del siglo XX. El presente y el futuro inmediato –ámbitos de la acción de nuestros jóvenes escolares– son, como es sabido, mucho más el resultado de lo que sucedió en el siglo pasado que no de lo que sucedió en El Renacimiento o la Edad Media. Hace falta, por ejemplo, estudiar mucho más de lo que se estudia el franquismo y sus repercusiones para los pueblos y los hombres y las mujeres de España. Esto no significa que no deban estudiarse otros periodos anteriores. Significa que debemos pensar muy bien qué debemos enseñar para que los chicos y las chicas al finalizar la escolaridad obligatoria sepan qué está pasando en España, en Europa y en el mundo y puedan tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos formados e informados ante aquellas situaciones que requieren un posicionamiento, y a veces, una acción explícita de la ciudadanía.
3) Fomentar más los estudios comparativos. Comparar qué ocurre en una determinada situación conflictiva o en una actividad económica o política en dos países distintos o qué ocurrió en un período concreto del pasado de un país con lo que está ocurriendo hoy en el mismo país o en otro permite, por un lado, relativizar lo propio y, además, facilita el aprendizaje de los procesos sociales y de los conceptos que los explican. Para la comprensión del cambio y de la continuidad, por ejemplo, es fundamental la comparación (PAGÈS: 2006) . Los enfoques diacrónicos de tipo temático permiten una interesante interacción entre tiempos y espacios, entre pasado, presente y futuro y entre espacios y territorios, permiten educar las conciencias histórica y territorial de los jóvenes para que se conviertan en constructores de sus tiempos y de sus lugares.
4) Potenciar el estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales. Muy a menudo la enseñanza de la historia de un país se reduce a la historia de la capital de este país o de la región en la que se han establecido todos los poderes –el político, el económico, el religioso. Se tiende a tratar el pasado o el territorio de manera excesivamente homogénea buscando limitar, reducir o hacer desaparecer la diversidad territorial, social o cultural. Trabajar a partir de casos supone acercar al alumnado a conceptos tan abstractos como los derivados de la temporalidad histórica que le ayudaran a comprender los cambios y las continuidades, y a entender cómo utilizar las fuentes históricas y el patrimonio histórico y cultural para ubicarse en el pasado (SANTISTEBAN y PAGÈS: 2006).
5) Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas, a quienes han ocupado y ocupan los territorios y a quienes han protagonizando los cambios y las continuidades históricas. En primer lugar a las mujeres que siguen estando marginadas en la mayor parte de los textos que se utilizan en la enseñanza de la historia. Pero también debe darse más protagonismo a la gente de la calle, a los campesinos y a las campesinas, a los obreros y a los artesanos, a los inmigrantes –a los de hoy pero también a los de ayer–, a los esclavos –también en

España hubo esclavos–, a los gitanos y gitanas, un colectivo que hace muchísimos años que cohabita entre nosotros –no con nosotros– pero cuya historia y cuya cultura es ignorada en la enseñanza de la historia. Y, por supuesto, a la historia de los y de las inmigrantes actuales (OLLER y PAGÈS: 1999).

6) Renunciar a la «antropomorfización» (WRZOSEK, 2000) de las realidades objeto de estudio, de nuestros países, de nuestras naciones. España, Francia, Europa,…no existen. No son objetos ni seres ni personas. Son constructos del pasado que perduran en el presente, que nos permiten ubicarnos, identificarnos, saber de donde venimos, compartir una misma cultura, convivir en un mismo territorio y participar en su construcción o en su destrucción, etc… pero son constructos que no existirían si no hubiese habido unos hombres y unas mujeres que los crearon, otros que los continuaron y nosotros que les damos vida y sentido. Su pervivencia en el futuro será, en buena parte, una consecuencia de la creación de una conciencia histórica, de una conciencia ciudadana, en los nuevas generaciones.

La historia puede aportar a esta conciencia ciudadana los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarias para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha existido, de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizador y en el que hará falta saber en cada momento cómo decisiones que se toman a muchos kilómetros de donde residimos pueden llegar a afectarnos con mucha mayor fuerza que decisiones que se toman al lado de casa. Y, al revés, como acciones que tomemos cerca de nuestra casa pueden tener un peso decisivo para frenar situaciones que están sucediendo a miles de kilómetros de donde vivimos. La ciudadanía en la que creemos cada vez será menos «nacional» y se verá menos limitada por las fronteras construidas en el pasado y por una determinada historia del pasado.

Si creemos, como afirman los historiadores autores de la cita que encabeza este trabajo que «el más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan», también creeremos que esta realidad dependerá de la opción que haga cada persona cuando lea, interprete y utilice el pasado para participar en la construcción de su futuro personal y social. Las palabras de FONTANA (1999:24) en la presentación del libro de texto de Daniel G. Linacero y del manual de historia del Instituto de España. entroncan con la cita con la que abrí esta reflexión y con el contenido de la misma y ponen punto final a esta reflexión:

«En unos momentos en que tanto parece preocupar a nuestras autoridades que se enseñe "la verdadera historia de España" –sin percatarse de que hay tantas historias verdaderas como proyectos de sociedad-pienso que merece la pena recuperar la obra de un hombre que propuso también su visión de la "verdadera historia" – una que debía basarse en "estos tres ideales: justicia, trabajo y paz"- y compararla con la otra, la de Pemán y del Instituto de España, igualmente "verdadera" en sus planteamientos –en su búsqueda de una genealogía para el Nuevo Estado–, que la vino a reemplazar. No se trata de hacer valoraciones, sino de que cada uno escoja la visión del pasado que mejor se acomode a la clase de futuro que quiera ayudar a construir».

Porque de esto es lo que trata hoy la Educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia en un país democrático como España aunque algunos se opongan a ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLEBY, J./HUNT, L./JACOB, M. (1994): *La verdad sobre la historia*. Barcelona. Andres Bello.

ARTHUR, J./DAVIES, I./WRENN, A./HAYDN, T./KERR, D. (2001): *Citizenship through Secondary History*. London. Routlegde/Falmer.

ASCENZI, A. (2004): *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale-L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento.Milano*. Vita e pensiero.

BOYD, C. P. (2000): *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona. Pomares-Corredor.

CITRON, S. (1999): «L'enseignement de l'histoire et la construction citoyenne». *IREHG* nº 7, 153-157.

COMELLI, D./JEAN. G. (2004): «Esprit critique, es-tu là?». *Cahiers Pédagogiques* nº 425, 35-37.

DAVIES, I. (2000): «Citizenship and the teaching and learning of history». ARTHUR, J./PHILLIPS, R. (ed.): *Issues in History Teaching*. London. Routlegde..

FERRO, M. (1981): *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris, Payot.

FONTANA, J. (1999): «Introduccion». *Enseñar historia con una guerra civil por medio. Daniel G. Linacero: Mi primer libro de Historia (1933). Instituto de España: Manual de Historia de España (1939)*. Barcelona. Crítica.

GARCIA, P./LEDUC, J. (2003): *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris. Armand Colin.

GROUPE D'EXPERTISE ET DE RESSOURCES HISTOIRE-GEOGRAPHIE ET CITOYENNETE (HiGé.C) (2006): *Enjeux contemporains de l'enseignement en histoire-géographie* . http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enseigner-apprendre [31-12-2006]

INTERNACIONAL SOCIETY FOR HISTORY DIDACTICS (2003): *Document de travail de la Société Internationale pour al Didactique de l'Histoire*. Tutzing 15. - 18. September 2003 http://www.int-soc-hist-didact.org/ [27 de diciembre de 2006]

IREHG (Information, Recherche, Education Civique, Histoire, Geographie): *L'école du citoyen*. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la geographie n º 7, automne 1999.

LAUTIER, N. (2003): «Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire». BAQUÈS, M.-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (eds) (2003): *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* . Paris. L'Harmattan, 357-380

LAVILLE, C. (2003): «Histoire et éducation civique. Constat d'échec, propos de remédiation». BAQUÈS, M.-C./BRUTER, A./TUTIAUX-GUILLON, N. (eds) (2003): *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* . Paris. L'Harmattan. 225-240

MARCONIS, R. (2004): «Pour faire des citoyens conscients et responsables. Entretien avec….» . Propos recueillis par Philippe Watrelot. *Cahiers Pédagogiques* nº 425, 9-10.

OLLER, M./PAGÈS, J. (1999): «La historia de los otros». *Historiar* nº 3. Ed. L'Avenç, p. 172-187.

OSBORNE, K. (1999): «The Teaching of History and Democratic Citizenship» in R. Case & P. Clark. (Eds.). *The Canadian Anthology of Social Studies*. Pacific Educational Press. 1999. pp. 29-41.

PAGÈS, J. (2003): «Ciudadanía y enseñanza de la historia». *Reseñas de enseñanza de la historia*, 1, 11-42.

PAGÈS, J. (2003): «La història de Catalunya al nou curriculum». *Materials d'Història de Catalunya* nº 5. http://www.accat.org/seccions/historia/materials/

PAGÈS, J. (2005): «Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 44, 45-55.

PAGÈS, J. (2006): «La comparación en la enseñanza de la historia». *Clío&Asociados.. La historia enseñada* nº 9-10, 17-35.

POZO ANDRÉS, M. del M. (2000): *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid. Biblioteca Nueva.

SANTISTEBAN, A./PAGÈS, J. (2006): «La enseñanza de la historia en educación primaria». CASAS, M./TOMÀS, C. (coord.): *Educación primaria. Orientaciones y recursos*. Madrid. Editorial Práxis. 468/129 a 468/160.

WRZOSEK, W. (2000): «Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscience historique». MONIOT, H./SERWANSKI, M. (dir.): *L'Histoire et ses fonctions*. París. L'Harmattan, 113-126.

GEOGRAFÍA Y CIUDADANÍA. ESPACIO PÚBLICO EDUCATIVO Y GEOGRAFÍA ESCOLAR: LOS RETOS PARA UNA FORMACIÓN CIUDADANA

Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ
xmsouto@ono.com

Grupo Gea-Clío
Profesor del IES Ballester Gozalvo (Valencia)

Los alumnos que acuden diariamente por obligación a nuestras aulas forman parte de un conjunto de personas que aspiran a ejercer sus derechos ciudadanos, aunque no sean conscientes de su reivindicación colectiva. En las relaciones internacionales es perceptible la difusión de los sistemas democráticos formales, que se apoyan en un pacto con los ciudadanos. La cesión de soberanía por parte de éstos se ve recompensada por la organización de unas actividades y servicios que se ponen al servicio de individuos y colectividades. Sin embargo el acceso a dichos bienes y servicios no siempre es público, sino que están restringidos por normas y requisitos, como es el caso del dinero. Las personas disponen de la posibilidad de acceder a la cultura o a la información, pero unos más que otros, según su disponibilidad económica.

Cuando el acceso es gratuito y obligatorio, como el caso de la escolarización se suele generar una dualidad educativa, en tanto que las personas con más poder adquisitivo simbolizan en los centros privados (concertados o no) una señal de distinción, en el sentido que le concedía Bourdieu. De esta manera, lo público queda relegado a un segundo término, es el espacio residual para los que no pueden o quieren optar a tener dicha distinción. El espacio adquiere así una cualidad simbólica que será importante analizar para comprender su importancia en la generación de una identidad personal y colectiva.

En este trabajo quiero presentar una praxis didáctica en el ámbito de la educación geográfica ciudadana. En primer lugar quiero definir el problema desde la perspectiva de los alumnos, profesores y sistema escolar: la oferta académica que se hace desde la geografía no es útil para desarrollar valores y actitudes ciudadanas, como tampoco responde a los intereses inmediatos del alumnado. En segundo lugar quiero contrastar los cambios que se han propuesto por parte de la enseñanza de la geografía en la segunda mitad del siglo XX en relación con las alternativas democráticas de una educación al servicio de la ciudadanía, para lo cual analizo el concepto de espacio público ciudada-

no. Por último quiero proponer un proceso de investigación educativa e innovación didáctica que desde mi experiencia docente puede ser útil para motivar al alumnado en la búsqueda de su identidad ciudadana.

INTRODUCCIÓN: ESPACIO Y TERRITORIO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

En el contexto de la denominada sociedad de la información, las relaciones sociales se hacen más complejas, a la vez que el proceso de globalización genera unas "identidades de resistencia" de carácter local, que son coetáneas a las marginaciones sociales que muchas veces derivan en guetos[1]. Igualmente los centros escolares de muchos países de Europa occidental se llenan de adolescentes que rechazan la cultura que se les ofrece, lo que unido a factores extraescolares (desestructuración social y familiar) provoca una fuerte apatía, cuando no indisciplina, en las aulas.

Sin embargo, la oferta predominante de la geografía es una educación académica, que poco o nada ayuda a entender los problemas sociales, culturales y económicos que se les presentan a los ojos de los alumnos. Para que la geografía se pueda convertir en una materia escolar que le sea útil a la gran diversidad de alumnos es preciso que sepa dar respuesta a los problemas sociales y ambientales que ellos y ellas conocen a través de los medios de comunicación y de su experiencia vital. Y, en este sentido, se hace preciso una nueva manera de organizar los contenidos didácticos. No sólo su selección cultural, sino también su tratamiento en el aula, buscando que el aprendizaje sea significativo para la vida ciudadana.

Para poder analizar adecuadamente las relaciones entre geografía y educación es preciso que comprender qué se entiende por el objeto de investigación de esta ciencia, así como también la organización institucional en escuelas de Primaria y centros de Secundaria. Para ello es necesario hacer un somero resumen de su evolución en los últimos años y ver si sabe responder a las demandas ciudadanas de conocimiento en relación con el objeto que dice delimitar.

La *idea de espacio* es controvertida y ambigua. A menudo se confunde con territorio político y otras veces es difícil distinguir entre las percepciones geométricas y geográficas. Ya en los planteamientos de I. Kant podemos apreciar esta dualidad en la concepción del espacio, que con el tiempo conformaba la identidad humana. Además de las consideraciones filosóficas que inspiran nuestras maneras de conocer es necesario constatar que el espacio implica unas reacciones de sentimientos y comportamientos de unas personas respecto a otras.

Por eso en la geografía académica han surgido escuelas que se han preocupado de investigar estos asuntos. Es el caso de la geografía humanística o de la denominada de la percepción y del comportamiento, que desde nuestra perspectiva didáctica tienen un gran potencial para plantear actividades de aprendizaje. Así en el proyecto Gea-Clío la primera de las unidades que hemos elaborado tenía precisamente como objeto de inves-

[1] Creo que la tríada de libros de CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red; Vol. 2. El poder de la identidad; Vol. 3: Fin de milenio*, Madrid, Alianza Editorial, 1998, constituyen unos ejemplos excelentes para analizar el cambio social, tecnológico, económico y cultural en el umbral del nuevo milenio.

tigación las relaciones entre el medio geográfico y las percepciones y aprendizaje que podían realizar los alumnos[2].

Siguiendo los consejos y estudios realizados por Pedro Reques y Josep V. Boira diferenciamos el espacio absoluto y el espacio subjetivo. Muchos geógrafos, ingenieros, arquitectos y urbanistas suelen tener como marco de referencia para sus actuaciones en la ciudad un *espacio homogéneo, absoluto*, exento de cualquier carga que no sea la geométrica o, en el mejor de los casos, la económica e histórico-artística. El trazado de líneas, rectas y curvas sobre un plano de la ciudad, expresión mínima del urbanismo y la planificación urbana, al margen de cualquier otro tipo de consideración, es la materialización más clara de esta visión simplista.

Es la trasposición del espacio geométrico que analizaba Kant y después desarrollaba con su carga pedagógica Jean Piaget. Es un espacio cartesiano que reduce todo tipo de expresiones a cualidades geométricas (lo recto, lo curvo, lo plano, lo sólido). A través de las coordenadas cartesianas, estamos ante un espacio homogéneo, en el cual, por no existir, no existe ni un punto de origen, pues éste (cruce de ordenadas y abscisas) puede ser desplazado a voluntad de los agentes que dominan este espacio geométrico, que se convierte en numerosas ocasiones en producto inmobiliario. En consecuencia es un espacio alejado del concepto de ciudadanía democrática que antes describíamos.

El mérito de los geógrafos fenomenológicos (humanistas) consiste en descubrir otro ámbito espacial que sí se ve modificado por las percepciones, ideas, creencias y comportamientos de los sujetos que en aquel se mueven. Se trata del *espacio subjetivo*. En principio, diferente para cada ser humano, aunque en la práctica se halle socializado en sus experiencias finales por la cultura, la edad u otras variables sociales y personales. Hasta cierto punto, este espacio subjetivo es una contraposición o un complemento del otro espacio, el absoluto, el cartesiano, siendo la otra cara de la moneda de la realidad. Es un espacio vivido, como se titulaba el famoso libro de Fremont, que encierra recuerdos, deseos, emociones y frustraciones.

Sin embargo, esta definición de espacio subjetivo, que es útil para entender las maneras de concebir simbólicamente los alumnos el espacio escolar, es muy poco utilizada en las aulas de geografía. Al contrario lo que más se utiliza en los programas escolares y en los materiales curriculares es una concepción de la geografía que responde en parte al concepto de espacio absoluto, pero claramente condicionado por un paradigma regional, que hace de la geografía un conjunto de conocimientos enciclopédicos y una variedad de técnicas rutinarias de pintar mapas que son poco apreciadas por el alumnado. No entienden éstos ni el mensaje oculto que se transmite (armonía entre medio natural y acción antrópica), ni la información, ni la forma de trabajar los mapas, sobre todo porque viven en la galaxia internet y saben acercarse a las informaciones y mapas a través de google.earth, encarta o wikipedia.

---

[2] Nos referimos a. SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. *Mi mundo y el globo donde vivo yo*, Valencia: Nau Llibres, 1992 (hay varias ediciones). BOIRA, J.V, REQUES, P. y SOUTO, X.M. *Espacio subjetivo y geografía*, Valencia: Nau Llibres, 1994

PRIMERA PARTE: ¿QUÉ PIENSAN NUESTROS ALUMNOS DEL ESPACIO GEOGRÁFICO?

Nuestros alumnos de Secundaria conforman un grupo social que se ha venido definiendo como adolescencia. Este concepto acuñado desde hace más de 100 años para describir la transición entre la edad infantil y adulta, entre la heteronomía y autonomía moral, entre la dependencia económica y la suficiencia delimita un grupo de personas que oscilan en su edad entre poco más de diez años (con la pubertad) y alcanza casi los treinta años en el mundo occidental como consecuencia de la infantilización de las relaciones y el aumento de la dependencia económica. El tratado clásico de Stanley Hall del año 1904 describía algunos rasgos que se han venido utilizando de forma rutinaria por los pedagogos.

Es difícil conocer qué piensan los adolescentes más allá de los tópicos y generalizaciones que se reproducen en las encuestas del Instituto de Juventud. Pero es importante abrir vías de investigación sobre sus formas de razonar y sentir si queremos interactuar, comunicarnos con ellos y ellas con una actitud educativa. Lo que piensan los alumnos sobre el territorio político está determinado por las ideas hegemónicas, como mostraba Enric RAMIRO (2004) en un estudio sobre 600 alumnos adolescentes del País Valencia. Los tópicos sobre Comunidades Autónomas de España reflejan una clara repetición de los estereotipos que se reproducen en los medios de comunicación. Sin embargo, es una opinión que está preñada de escepticismo, como revelan las encuestas del Instituto de la Juventud, que nos subrayan la desconfianza de los jóvenes respecto a la política, lo que precisamente permitiría realizar una lectura crítica de dichos tópicos. Un estudio que implicaría realizar un análisis riguroso de las imágenes y noticias que se proyectan a través de los medios de comunicación[3].

Nosotros pretendemos sugerir otras vías de trabajo. Queremos conocer el pensamiento del alumno en relación con el espacio vivido; esto es cómo perciben y viven los espacios de ocio y cómo simbolizan las clases de geografía y ciencias sociales. Por último nos atrevemos a plantear una línea de interpretación del espacio público desde la posición de los jóvenes, que se proyectan desde sus medios tecnológicos hacia el ciberespacio. Una manera de relacionarse electrónicamente que convive con un hermetismo físico, como pone de relieve el fenómeno de *hikikomori* japonés, que recluido en su casa, llena de aparatos tecnológicos, se relaciona con otras personas que están lejos físicamente.

Los adolescentes y sus espacios de ocio

El interés que tiene para mí el estudio de los adolescentes y el tiempo libre se remonta a mis inicios en la profesión docente y a la posibilidad de relacionar la adolescencia, con sus diferencias por sexo, respecto a sus expectativas en el tiempo de ocio. Ello me llevó a estudiar los espacios de ocio desde una perspectiva que se denominaba del bien-

[3] Un ejemplo de lo que decimos es el estudio de los medios de comunicación realizado por Bieito Álvarez, que comparó los centímetros cuadrados que dedicaban los diferentes medios de comunicación a las noticias de los lugares de Galicia y el mundo. ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, Bieito."A percepción do mundo a través dos medios de comunicación. A importancia cara a renovación do ensino da xeografía", *Terra*, núm.1, 1983, Sociedade Galgea de Xeografía, páginas 77-102.

estar social, siguiendo las boyantes teorías de David SMITH, que nos recordaba el carácter subjetivo, y a menudo intimista, de lo que solemos llamar "calidad de vida" (1980; 63 y scs.). Se trataba, entonces, de que los adolescentes proyectaran situaciones personales de futuro en relación con el tiempo de ocio.

El estudio realizado en ese momento (SALOM y SOUTO, 1986) nos ponía de manifiesto que las actividades predominantes consistían en disfrutar de los espacios abiertos (acampadas y juegos en descampados), sobre todo por los chicos y en utilizar los lugares cerrados que les ofrecían a los jóvenes (discotecas), sobre todo a las chicas.

Para iniciar este estudio nos ha sido de gran utilidad la confección de una encuesta realizada entre 72 alumnos del instituto de Ibi (Alicante) y 129 de Vigo. La muestra sólo responde al azar de que yo mismo he sido profesor de estas dos localidades, pero me han servido para comprobar diferencias y semejanzas en dos lugares muy contrastados por su morfología y funciones urbanas[4]. La encuesta, que reproducimos en el Anexo 1, nos permitía realizar una serie de debates sobre sus resultados, lo que nos permitió conocer que los adolescentes se asociaban más y tenían un mayor uso del tiempo y espacio público cuando eran varones. Además sus valoraciones respecto a lo que consideraban que era una ciudad eran más positivas en el caso de los alumnos de Ibi, lo que nos plantea la hipótesis que la ciudad es un espacio simbólico agradable para los adolescentes y jóvenes que no viven en barrios urbanos, como les sucedía a los de Vigo, que residían en el polígono de Coia. Esta diferenciación se va a repetir en la actualidad entre los colectivos de inmigrantes que llegan a las ciudades mediterráneas, como luego comentaremos. Como vemos en el cuadro 1 en la ciudad más pequeña la percepción de una ciudad es más divertida, con más jóvenes, menos aburrimiento y menos agresividad. Aun cuando las estadísticas no se utilicen como prueba empírica sirven para plantear debates en clase y analizar con detalle qué expectativas tienen los alumnos cuando son vecinos de una ciudad, o cómo la imaginan cuando no viven en ella. La percepción de la ciudad por parte de los inmigrantes recién llegados nos confirma esta valoración positiva e idealizada de la ciudad.

Cuadro 1. Diferencias de valoración del concepto ciudad en los adolescentes de Vigo e Ibi.

Ideas relacionadas con el concepto ciudad	Varones Ibi	Mujeres Ibi	Varones Vigo	Mujeres Vigo
Diversión	58,3%	85,7	43,1	60,9
Agresividad	50,0	60,0	90,8	90,6
Aburrimiento	22,2	22,8	58,5	31,2
Jóvenes	94,4	80,0	70,7	64,1

Fuente: SALOM CARRASCO, Amparo y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé (1986; 220)

[4] En el primer lustro de los años ochenta del siglo XX, cuando se realizaron estas encuestas, Vigo se situaba sobre el cuarto de millón de habitantes e Ibi rondaba los 20.000. Además la estructura industrial era más específica en Ibi (industria del juguete) que en Vigo.

Además nos ha interesado cómo las percepciones del alumnado, sobre todo en los tópicos que se repiten en los diferentes lugares, muestran unas diferencias con el profesorado. En el cuadro 2 reproducimos los resultados que hemos obtenido con 99 profesores, 129 alumnos de Vigo y 72 de Ibi, en el que queda de manifiesto el resultado más contundente del alumnado en lo que supone la asociación entre barullo, rapidez o polución, que están más matizadas en el caso del profesorado, lo que contrasta con el tiempo libre, que es más apreciado por los alumnos. Ello nos conduce a la necesidad de explicar la realidad de las ciudades teniendo en cuenta la valoración que se hace por parte de los adolescentes, pues esperan que se hable del tiempo libre en las ciudades y no sólo del plano y funciones urbanas.

Cuadro 2. Diferencias de valoraciones en el caso de alumnos y profesores

Ideas relacionadas con el concepto ciudad	Profesores	Alumnos Vigo	Alumnos Ibi
Barullo	69%	93,4	91,5
Rapidez	69	84,5	81,6
Polución	76	93,1	88,6
Tiempo libre	4	10,1	12,7

Fuente: DOPAZO QUIÑÓNEZ. Isabel et *al.*(1994, página 40).

Los resultados obtenidos veintidós años después en distintas localidades del área metropolitana de Valencia nos pone de relieve que existen escasas coincidencias con lo que sucedía en los años ochenta del siglo pasado y que el espacio de ocio se ha privatizado mucho más. Ello nos permite analizar con un poco más de detalle la evolución sufrida y cómo los medios tecnológicos (en especial móviles y ordenadores) han incidido en la concepción del ocio de los adolescentes.

La importancia del ciberespacio

No disponemos de los resultados completos[5], pero las primeras aproximaciones que hemos realizado respecto a la percepción de los espacios y tiempos de ocio por parte de los adolescentes en 2006/07, nos indican la importancia del ordenador y del ámbito doméstico en la concepción del tiempo y espacio de ocio. Ello nos llevó a relacionar estos resultados con otra encuesta que habíamos realizado sobre la influencia de las TIC en la vida de los adolescentes (SOLBES, SOUTO y TRAVER, 2004).

La experimentación de dicha encuesta la realizamos con 187 alumnos de Secundaria Obligatoria (90 alumnos) y Bachillerato (90 alumnos). Se buscó una diferenciación social, por edades y por emplazamiento del centro escolar, de tal manera que pudiéramos alcanzar unos resultados que nos permitieran avanzar en la investigación[6]. Una

[5] En el momento de redacción de esta comunicación estamos tabulando los resultados.

[6] Aunque el número de alumnos no es muy grande, los grupos son representativos dado que hay centros urbanos (de la capital y de su área metropolitana), de una zona residencial y otra rural, hay públicos y concertados, hay dos grupos de línea en valenciano y uno de diversificación. Además en Bachillerato hay 2 grupos de Ciencias y de 2 de Humanidades. Para realizar un análisis lo más objetivo posible de las respuestas hemos realizado la agrupación de éstas, mediante categorías o tipos de respuestas.

breve valoración de los resultados nos indica que, dentro de la heterogeneidad del alumnado, es posible apreciar algunas constantes.

Tan sólo vamos a destacar los más datos importantes con objeto de poder aprovecharlos en esta comunicación. En primer lugar hemos constatado la *desigualdad* en el acceso a las TIC, pues el estudio realizado nos confirma que en los centros públicos, en especial en las periferias urbanas, los alumnos no siempre disponen de las tecnologías de la información que nosotros pensamos. Y ello tiene una incidencia grande en el sistema escolar: por una parte, la falta de medios que se produce en el momento de solicitar un ejercicio que implique el uso de estas tecnologías; en segundo, las expectativas que tienen los alumnos acerca del uso escolar de esta herramienta, aunque desconozcan su funcionamiento y sus implicaciones sociales. Y ello condiciona su enseñanza, que no se soluciona sólo con más ordenadores en el aula, pues si se programan tareas escolares en casa, es en este ámbito donde se producen las diferencias de acceso a las TIC. En este sentido uno de los conceptos clave que buscaremos en los libros de texto, en especial en los relacionados con las TIC y las ciencias sociales, es el de desigualdad. Entendemos que un centro escolar bien dotado de medios informáticos supone un primer paso para romper la desigualdad de acceso a las nuevas tecnologías de la información. Pero siendo un peldaño necesario no es suficiente.

Es preciso, en segundo lugar, crear un ambiente y un método de aprendizaje que haga frente a la ausencia de conocimiento sobre las tecnologías que han hecho posible el ordenador e Internet, que hemos estudiado tanto en los alumnos de la ESO como en los del Bachillerato. Hemos rastreado en los libros de texto la posible presencia de las relaciones entre las NTIC y la sociedad del conocimiento en las explicaciones de los libros de Historia contemporánea, Geografía Humana y Ética de Secundaria, Obligatoria y Bachillerato. Pero la búsqueda ha mostrado un resultado poco positivo, pues son escasas las referencias y además de forma anecdótica, sin establecer relaciones entre ciencia, tecnología y vida cotidiana.

En tercer lugar hemos observado que existe un uso de las nuevas tecnologías en la esfera familiar del ocio y tiempo libre[7]. Ello nos condujo a buscar las relaciones entre las TIC y la vida cotidiana. En este sentido buscamos qué tipo de explicación se ofrecía en los manuales no sólo sobre estos instrumentos en particular, sino en general las relaciones entre la investigación científica y su aplicación técnica. Se esperaba que en los temas históricos de las revoluciones científicas e industrialización apareciera claramente reflejada la evolución de la ciencia en relación con los cambios en los usos y costumbres sociales. Y ello constituyó otra de nuestras búsquedas, también escasa y poco relevante, en los libros de texto.

Un aspecto que nos llamó la atención en el anterior trabajo sobre las ideas del alumnado ha sido la correlación que establecían entre las tecnologías de la información y el grado de libertad de decisión. Una idea que en el ámbito escolar significaba que pensaban que disponían de más información y que podían decidir mejor. En los debates posteriores hemos matizado estas conjeturas, de tal manera que hemos descubierto prejuicios y tópicos. Por tanto entendimos que era preciso analizar los manuales escolares

[7] Las encuestas realizadas entre el alumnado de los centros escolares en los cuales trabajamos nos han permitido comprobar que el ordenador, los móviles y otros instrumentos electrónicos suponen unos porcentajes de propiedad familiar que superan el 70% y en algunos casos el 90%.

desde estas perspectivas, así como las maneras de control de la información que existe en la red, aspecto desconocido por parte del alumnado.

En consecuencia podemos afirmar que los alumnos poseen unas ideas muy superficiales sobre el ciberespacio y que en absoluto saben relacionar con su control político y tecnológico (desconocen todos la existencia del ICAN). En el cuadro 3 hemos querido mostrar algunas de estas concepciones y su relación con el aprendizaje escolar.

Cuadro 3: Ideas de los alumnos respecto a algunos elementos significativos de las TIC

Su papel en el mundo actual	El desarrollo científico que las hizo posible	Las TIC y el proceso de globalización	El control social de las TIC
Facilitan las relaciones sociales a gran distancia Hacen la vida más fácil Permiten difundir y conocer noticias. VALORACIÓN POSITIVA Y AUSENCIA DE CRÍTICA	CONFUNDEN las causas y consecuencias: las redes de comunicación son, para la mayoría, los factores de las TIC. Satélites, fibra óptica e Internet aparecen como causa. SÓLO UNA MINORÍA HABLA DE LA ELECTRÓNICA	Transformación de los mercados financieros SOCIEDAD PLANETARIA por la facilidad de comunicación Las TIC favorecen la globalización por las redes NO EXISTE ANÁLISIS DE LAS DESIGUALDADES	Creen que las grandes empresas controlan, pero no saben cómo. Reconocen las desigualdades de acceso, pero no son capaces de definir los motivos CREEN QUE, AL MISMO TIEMPO, PUEDEN ACERCAR POSICIONES EN EL DESARROLLO

Fuente: Elaboración propia, a partir de SOLBES et al. (2004) y estudios de casos en el aula

Estas ideas superficiales encuentran eco en las prácticas escolares que se realizan desde otras materias, con el agravante de considerar que la informática constituye una materia en sí misma, alejada de su uso en otras asignaturas. Un aviso de lo que puede suceder en educación para la ciudadanía.

El contraste entre el tratamiento que ofrecen los libros respecto a las innovaciones técnicas e implicaciones sociales, que facilitaron la primera industrialización, frente a los cambios sucedidos con la incorporación de las NTIC a la sociedad de finales del siglo XX es muy grande. En un caso se analiza la nueva organización laboral y las consecuencias demográficas, económicas y sociales; en el otro sólo hay referencias al progreso técnico y social. Se puede aducir que el proceso social e histórico de las TIC es más reciente, pero no por ello debería evitarse un planteamiento hipotético sobre las relaciones entre técnica y sociedad. Igualmente en los ejercicios que se programan se abusa de la estrategia de buscar información sin ninguna pregunta previa, lo que permitiría definir un problema.

Los resultados de la presente investigación nos permiten validar la hipótesis de que las TIC en sí mismo no favorecen la democratización de la enseñanza. Para ello se pueden plantear alternativas:

a) en la organización de las materias, aulas y tiempos escolares;
b) en el diseño de actividades en diferentes materias (retomar el concepto de transversalidad).

En el primer caso, el ámbito del estudio de la informática como materia escolar, se debe realizar un debate sobre sus contenidos y metodología. Su incorporación al currículum básico supone una oportunidad para plantear el papel de las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje de actitudes, habilidades y conceptos que sean fundamentales para el desarrollo de la autonomía personal en la sociedad del siglo XXI. Sin embargo, hasta el presente lo que predomina es un debate gremial sobre quiénes son las personas adecuadas para impartir esta materia y no cuál es el objeto de esta materia en la enseñanza básica. Se corre así el grave peligro de legitimar un gremio docente para una nueva materia, que define los objetivos de una educación común y básica. Y además, ello supone la patrimonialización de unos espacios escolares y de unos instrumentos (el aula de informática).

En el segundo caso surge la necesidad de recuperar los elementos que dotan de comprensividad, o sea de cultura común, a todo el alumnado de la Educación Básica. En este sentido, los contenidos que afectan a la sociedad del conocimiento suponen un nuevo reto de alfabetización funcional. Tal como sucede con el uso del lenguaje verbal, que se utiliza como vehículo de expresión en la mayoría de las materias escolares y se educa a los alumnos en su correcto uso, en este caso también se debe proceder de forma semejante, incluyendo las nuevas tecnologías en el uso cotidiano de otras materias. Pero dado que su uso tiene claras implicaciones sociales y científicas, entendemos que estos contenidos deben formar parte de los contenidos educativos comunes, pues afectará a un gran número de personas en los próximos años.

El centro escolar como espacio y territorio de poder

El espacio escolar no es tan sólo un territorio cerrado y acotado, sino un espacio simbólico donde aparecen las frustraciones del fracaso escolar, los miedos a quedar marginado o a ser acosado y también las alegrías del éxito y los sentimientos de la amistad y enamoramiento. Entrar en este complejo mundo de pensamientos y sentimientos desborda mi competencia personal en este momento. Por eso me limitaré a sugerir líneas de trabajo en relación con mi experiencia docente y con las investigaciones que hemos realizado (SOUTO, 1998). Una experiencia que me indica que los alumnos desean como lugar más valorado dentro del centro escolar el patio[8], pues desean estar con sus amigos y no estar concentrados en unas tareas que, a veces, no saben el motivo de su realización. Además rechazan tajantemente el espacio cerrado del centro escolar, lo que se configura como un territorio de poder y excluyente. Poco sabemos sobre lo que sucede en el patio o en las proximidades del centro escolar, donde también se produce la socialización ciudadana.

Para poder entender mejor la simbolización del espacio escolar hemos venido realizando desde el año 1989/90 unas encuestas entre alumnos del segundo ciclo de la ESO. La posibilidad de contrastar sus resultados con las de otros años y con otros colegas del mismo Proyecto Gea-Clío han ha permitido *generalizar estas ideas de los alumnos*. En cursos anteriores hemos obtenido resultados que nos indican que este tipo de pruebas es muy útil para conocer la situación inicial del alumnado cuando comienza el curso

[8] Una encuesta rápida realizada en el mes de octubre de 2006 en el IES Ballester Gozalvo con un total de 220 alumnos indicaba que en todos los cursos y con más de 90% de valoraciones en primer lugar el patio era el espacio preferido del alumnado, siendo el segundo lugar el ocupado por la entrada común al centro.

escolar, pues permite detectar los conocimientos y actitudes de los alumnos. Hasta este momento hemos venido realizando, igual que otros compañeros, un seguimiento de las expectativas del alumnado al inicio de un curso escolar en Secundaria (SOUTO, 1998). Los resultados que he obtenido con un total de 120 alumnos de 3º de ESO en el curso 1997/98 han sido muy semejantes a las obtenidas en otros cursos. Siempre hemos mantenido un mismo modelo de encuesta (tal como aparece en el Anexo 2) para poder contrastar los resultados y así validar las respuestas obtenidas.

Los resultados obtenidos sobre un total de 120 alumnos, al inicio del curso 1997/98 era el que se expresa a continuación. También incluimos en paréntesis las medias obtenidas en otras encuestas realizadas entre 1990 y 1997:

RESULTADOS DE LA ENCUESTA INICIAL DE CURSO
120 ALUMNOS (Curso 1997/1998).

Vas a empezar un curso de Educación Secundaria Obligatoria. En el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se han programado un conjunto de contenidos que están relacionados con geografía. Es muy importante que reflexionemos sobre las ideas que tenemos sobre esta materia.

1. ¿Crees que tendrás que estudiar los nombres de muchos ríos, montañas, países y capitales de Estados?

SI: 109	*NO: 11*
90,8% (93%)	*9,2% (7%)*

Tal como ha sucedido en otras encuestas los resultados nos muestran que los alumnos asocian la geografía a un estudio corográfico del espacio absoluto, o sea a los lugares del mundo. En todos los casos analizados nunca hemos encontrado resultados inferiores al 75% en sentido afirmativo. Este tipo de respuesta permite establecer un diálogo con los alumnos acerca del sentido de la educación geográfica y cuál es el sentido de los mapas, de las fronteras, del territorio.

2. ¿Te gustaría estudiar estos nombres?

SI: 31	*NO: 39*	*ME DA IGUAL: 50*
25,8% (34%)	*32,5% (18%)*	*41,6% (48%)*

Sin duda, la preocupación mayor reside en el 41,6% que indican que "les da igual" estudiar uno u otro tipo de contenidos (la media incluso es un poco superior, pues llega al 48%). Mi experiencia me dice que si los alumnos no tienen interés explícito sobre lo que va a ser objeto de estudio los resultados nunca serán positivos. Es preciso, pues, abordar con urgencia la falta de interés y preguntar:

¿Por qué?

Los alumnos no saben muy bien qué decir, en todo caso indican que las respuestas vienen determinadas por el gusto personal de cada uno los miembros del equipo. Pero otras veces indican que "les guste o no", lo deben estudiar para aprobar. En este sentido también puede intervenir el profesor e indicar que el gusto está relacionado con el conocimiento, que debemos aclarar qué significa "gustar la geografía". Aquí es donde se

hace preciso disponer de una claridad conceptual para aclarar las diferencias entre territorio (espacio absoluto) y deseos espaciales (espacio subjetivo) con el objetivo de ir construyendo la dialéctica del espacio complejo, o sea la interacción entre las dos dimensiones del espacio antes citadas.

3. ¿Qué nombres eres capaz de recordar que consideres muy importantes? ¿Qué nombres son más fáciles de recordar? ¿Por qué?

Hay dos grupos de nombres que se repiten. Unos tienen relación con las grandes ciudades y países del mundo (pues están todos mezclados) y son recordados porque son importantes, pues aparecen en los medios de comunicación. El otro grupo tiene relación con los nombres del medio físico y están asociados a lo que ellos consideran importante, pues aparecen en los libros de texto y los han estudiado anteriormente.

4. ¿Crees que estudiarás otras cosas?

SI: 67	*NO: 2*	*NO LO SE: 50*
56,3% (57%)	*1,7% (3%)*	*42,0% (40%)*

Estas respuestas nos permiten indicar que el papel del profesor reside en saber proponer "otras cosas", otros contenidos didácticos para que ellos puedan aprender "con gusto" y con utilidad, para comprender mejor el mundo en que vivimos. Ello se puede reafirmar cuando le pedimos:

¿Cuáles serían estas otras cosas?

Suelen repetir tópicos que han oído y tienen poco claros: la Tierra, el relieve, problemas de países, población, economía, cultura, Historia, parajes naturales y otros países. Las respuestas se multiplican, pues no hay acuerdos precisos, pese a que se trabaja en equipo. Precisamente la falta de acuerdo puede ser utilizada por el profesorado para explicar su rol en la clase. Como vemos la encuesta inicial no sólo indica lo que no saben, sino también qué esperan de la clase de sociales.

Este tipo de respuestas pone de relieve las características que el alumno de geografía asocia a esta disciplina y a su estudio. Así un estudio presentado por Emilia SANDE (2006), presidenta de la asociación de profesores de geografía de Portugal indicaba la diferente percepción que existía entre los alumnos de geografía, los profesores de esta materia y los de otras asignaturas. En el cuadro 4 vemos una selección de estas palabras asociadas al concepto geografía, que nos muestra una diferente percepción entre el alumnado y los profesores, semejante a lo que sucedía en el caso de los espacios de ocio:

Cuadro 4: Asociación de palabras en la definición del concepto geografía

Palabras	Alumnos Geografía	Prof. Geografía	Profesores otras materias
Clima	52%	0%	42%
Espacio	0	17	8
Mapas	24	42	33
Ríos	40	8	8
Globalización	0	17	0

Fuente: E. Sande (2006; 840).

He seleccionado estas palabras pues muestran la diferente percepción que existe entre los profesores de geografía y sus alumnos e incluso respecto a lo que se puede considerar la opinión vulgar de los ciudadanos más cultos, o sea otros profesores. ¿Por qué no se sabe transmitir lo que se sabe y se cree que define a la geografía? Ese es el reto que nos encontramos en nuestra tarea de educadores y ciudadanos. ¿Por qué hemos abandonado las ideas básicas como clima?, ¿Por qué está tan poco valorado la palabra espacio?, ¿cuáles son los motivos de las discrepancias?

Podemos sugerir que ello está relacionado con la imagen pública de la geografía, sobre todo en España, que bajo el paraguas de las ciencias sociales o conocimiento del medio sigue transmitiendo un conjunto de informaciones poco relevantes. Así los recuerdos de los alumnos encuestados mezclan temas clásicos de Historia (p.e. La Revolución Francesa) con temas enciclopédicos y trabajos sobre el entorno local. Cuando se ha dialogado con el alumnado hemos conocido más ampliamente sus concepciones acerca del significado de "un trabajo de geografía". Para unos era copiar de una enciclopedia o de un libro un conjunto de datos sobre un país; para otros significaba hacer un conjunto de tareas diversas sobre la localidad, pero sin tener muy claros los objetivos.

Con estos mimbres es difícil confeccionar un cesto de conocimiento espacial crítico. Sin duda se puede aducir que las respuestas y encuestas utilizadas son escasas, pero muestran una tendencia que se confirma en los comentarios que se hacen en las salas de profesores. Por tanto se trata de ir fijando unos caminos de investigación para hacer más rigurosa la intuición y observación de las clases.

SEGUNDA PARTE: PROPUESTAS REALIZADAS PARA INDAGAR SOBRE EL ESPACIO GEOGRÁFICO DESDE LA ENSEÑANZA ESCOLAR

La geografía aparece como una materia de tradición elitista en los estudios de Secundaria de España y Portugal. Los estudios realizados por Sergio Claudino, Alberto Luis, Julia Melcón entre otros nos muestran que su enseñanza aparecía en la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX como un estudio dentro de las tradiciones regionalistas, que asociaban el estudio geográfico a los modos de vida. El conocimiento de las diferentes regiones y la búsqueda de las identidades locales eran algunos de los objetivos que se seguían con el estudio geográfico de los lugares.

Como hemos puesto de relieve en otros estudios (SOUTO, 2003; SOUTO y CLAUDINO, 2004), la geografía en España y Portugal constituía en el diecinueve una asignatura que aparecía sobre todo en Primaria Superior y Secundaria, o sea para las minorías. Una materia que se asociaba a la Historia y que desemboca en estudios de Corografías y fomento de la identidad nacional estatal en los decenios finales y ya en Educación Primaria. Era una materia que respondía a los ideales de la burguesía conservadora en el poder, de ahí que las Sociedades Geográficas (como las de Lisboa o Madrid) hagan informes sobre la importancia de esta disciplina, que se pretende independiente de la Historia. La búsqueda de la identidad nacional se complementa con el conocimiento de lugares lejanos, que va parejo a la expansión colonial, así como al fomento de las identidades político-administrativas, lo que se logra, en algunos casos, a través de los estu-

dios monográficos provinciales[9]. En definitiva, una asignatura al servicio de un concepto restringido de ciudadanía.

Las reformas didácticas de la enseñanza de la geografía en los primeros decenios del siglo XX, como La Escuela Nueva o la ILE, no se cuestionan el sentido profundo de los valores ciudadanos que se expresan a través de esta materia. Generan métodos activos a través de grandes maestros (como Beltrán y Rózpide o P. Chico Rello), pero no se cuestionan el carácter específico del saber geográfico, muy determinado por la excepcionalidad kantiana y por la singularidad del hecho regional, tal como había sido consagrado por Vidal de la Blanche.

Si bien es cierto que existe una preocupación por la educación moral y cívica de la formación geográfica (como Ruiz Amado en 1913 o el Boureau International d'Education en 1939), no menos correcto es afirmar que estos pensamientos no se traducen en programas de acción formativos para la población estudiantil. Son la expresión de una voluntad y una preocupación, pero al mismo tiempo revelan la inexistencia de un programa de investigación que permitan fomentar una educación ciudadana crítica.

El cataclismo humano que suponen las guerras mundiales y la constitución de instituciones internacionales (Asamblea de Naciones, ONU, UNESCO) anima a plantear el carácter formativo y cívico de la geografía. Se sabe que puede ofrecer una particular manera de entender el territorio político y la identidad espacial, además de facilitar el componente espacial de los derechos políticos y sociales, entre los cuales adquiere un mayor valor el relacionado con el medio ambiente. Surgen entonces pronunciamientos del BIE a favor de una geografía escolar como medio para promover la comprensión internacional.

Sin embargo, en la Península Ibérica en la mitad del pasado siglo, la geografía escolar seguía anclada en los esquemas del paradigma regional: identificación de espacios regionales y armonía entre las relaciones del ser humano con su medio ambiente. Además los manuales escolares en las dictaduras de Franco y Salazar continuaban en su descripción de Portugal y España como unos territorios imperiales, en el caso lusitano a través de la descripción de sus colonias y en el español en la añoranza de la "madre patria".

Los cambios epistemológicos surgidos en los años sesenta (la denominada Nueva Geografía y los modelos matemáticos y sistémicos) entra en la geografía escolar por la vía de la acumulación de conocimientos y ejercicios prácticos: redes, sistemas, orden jerárquico de lugares. La Carta Internacional de Geografía de 1982 apoya esta concepción de una geografía al servicio de la ordenación técnica del territorio, si bien su eco en las geografías escolares de Secundaria es muy limitada. En cualquier caso es una concepción tecnocrática del espacio; o sea es el espacio absoluto, concebido de forma administrativa y urbana: un territorio a ordenar.

Además si en el campo de la investigación se abrían tímidamente estas formas de entender el territorio, en España seguía primando una concepción escolar regionalista. Como han mostrado los trabajos de Horacio Capel, Alberto Luis, Luis Urteaga o Pilar

[9] Un ejemplo de lo que estamos indicando se puede consultar en el estudio realizado por el equipo de trabajo dirigido por el profesor Horacio Capel. CAPEL SÁEZ, H. et *al. Geografía para todos*, Barcelona: Los Libros de la Frontera, 1985

Benejam, la incorporación de las novedades científicas es lenta en la secundaria, en gran medida como consecuencia de la falta de relación entre la Universidad y la enseñanza no universitaria. El resumen que ha hecho E. RAMIRO (2002) de su tesis doctoral corrobora con datos lo que aquí mantenemos y expone las dificultades de asimilar las innovaciones en la estructura académica y escolar.

En consecuencia son escasas las innovaciones que se realizan dentro de lo que conocemos como espacio subjetivo, así como desde la perspectiva del espacio complejo. Tan sólo la labor de algunos colectivos de profesores minoritarios en Secundaria y alguna figura aislada en la Universidad nos indicaban que la geografía de la percepción y el comportamiento existían.

¿Qué podemos esperar de la educación geográfica?

Para acercarnos al conocimiento de los objetivos y deseos de la educación geográfica contamos con las Declaraciones Internacionales de esta materia, tal como formalmente las han publicado las comisiones de educación de la Unión Geográfica Internacional, en algunas ocasiones con el aval de la UNESCO.

En la segunda mitad del siglo XX conocemos las que se han publicado en los años 1951, 1965, 1982 y 1992. Siguiendo a grandes rasgos el estudio realizado por Sergio Claudino[10], así como algunas precisiones que hemos realizado en otras ocasiones podemos afirmar que estas cartas internacionales han mostrado la preocupación académica por dar una respuesta a las demandas sociales.

Pero hemos podido comprobar que las voluntades de entender y proponer soluciones a las demandas sociales han estado muy mediatizadas por la evolución de la ciencia geográfica. Además hemos de considerar que el diagnóstico social y científico está muy condicionado por el dominio de una geografía escolar occidental, pues la mayoría de referencias están hechas en relación con la producción editorial de Reino Unido, Alemania, Estados Unidos y Holanda. La Carta de 1965 recoge el clásico planteamiento de la geografía regional, que privilegia el método inductivo y la observación del territorio. Sin duda, el dominio de este paradigma era evidente en los primeros años de los sesenta.

La llegada de nuevas formas de pensar el territorio y la búsqueda de relaciones con otras materias tiene su influencia en la geografía escolar. Así en la Carta de 1982 se trata de analizar el problema espacial desde la óptica del ordenamiento territorial y se atisbaba una esperanza de solucionar los problemas por medio de técnicas estadísticas y modelos geográficos, tal como se proponía desde la denominada "Nueva Geografía". Como sabemos estos modelos predictivos han tenido que refugiarse en el azar y en las contingencias sociales y económicas para dar cuenta de las dificultades de explicar el comportamiento de las decisiones humanas en la ordenación espacial. Del espíritu geográfico y la observación pasamos a la competencia espacial y a la organización desde un método deductivo.

En los años noventa muchos geógrafos y geógrafas habían constatado la insuficiencia de los modelos técnicos para asegurar un bienestar social por medio de la planifica-

[10] CLAUDINO, Sergio. "A Carta Internacional sobre a educação geográfica", *Apogeo*, 1993, núm. 7, páginas 19-23

ción. Algunas personas como David Harvey renuncian a estos modelos a favor de una geografía más social y crítica con las estructuras del poder. Evidencia que el espacio es un producto social, pero que al mismo tiempo su lenguaje (formas y volúmenes) generan marginaciones y ocultan realidades humanas que no se quieren presenciar.

En este contexto hay que entender la Carta Internacional de 1992, que retoma los principios de las declaraciones universales que sirvieron para la constitución de la ONU, de la UNESCO y que sentaron las bases de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. Son principios genéricos que en los casos español y portugués van a estar filtrados por la necesidad de converger con la Unión Europea. En este sentido se hace un gran esfuerzo por aumentar la escolarización obligatoria (en España pasa a ser hasta los 16 años y en Portugal hasta los 15), pero sin cambiar las estructuras organizativas y muy poco el diseño de las materias escolares.

En efecto, la entrada de España y Portugal en las Comunidades Europeas en 1986, transformada en Unión Europea en Maastricht, supone que los valores de la productividad, competitividad y modernización llegan al lenguaje de políticos e instituciones. Si el 1996 fue declarado por la UE como año internacional del aprendizaje a lo largo de la vida, el año 2000 consagra en la Agenda de Lisboa los principios políticos que van a regir los planes educativos de la UE: potenciar las competencias escolares que nos permitan aumentar la competitividad productiva mundial. Así la formación para la vida se encuentra en la encrucijada de formar para el trabajo o para la ciudadanía, como denunció en su momento E. GELPI (2005).

En estos años, la geografía escolar en España permite que algunos equipos de trabajo puedan interpretar los objetivos legales, aprovechando el marco de flexibilidad existente. No obstante, la mayoría de las editoriales y del profesorado seguía una forma de programar que estaba anclada en un academicismo temático y en un conservadurismo metodológico. Los estudios realizados sobre los libros de texto en los primeros momentos del cambio curricular denunciaban la utilización de conceptos obsoletos para explicar el medio rural (PUENTE, 2001) o la ausencia de criterios didácticos para secuenciar los contenidos en la enseñanza obligatoria[11]. Parecía preciso investigar en estos obstáculos que impedían que mejorara la calidad educativa en las aulas.

Sin embargo la preocupación política sobre los contenidos de geografía en la enseñanza obligatoria se dirigió preferentemente a la cuestión territorial. Según el partido gobernante en España, a partir de 1996, el tratamiento de las informaciones referentes a los territorios de las Autonomías ponía en peligro el aprendizaje global de España y se corría el riesgo de fomentar unas identidades locales excluyentes. En una actitud mimética respecto a la Academia de la Historia, la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) publicó un informe sobre los libros de texto, que tuvo escaso eco en la opinión pública y entre los profesores asociados a dicha asociación[12].

---

[11] En este sentido podemos mencionar los trabajos de M. Balanzá y E. Climent presentados en el *IV Congreso de Didáctica de la Geografía*, celebrado en Alicante en 1998, o las diversas publicaciones del *proyecto internacional MANES*, que en su revisión de los manuales escolares de los siglos XIX y XX incluye referencias al caso de los libros de geografía.

[12] Nos referimos al informe elaborado por Jacobo GARCÍA y Daniel MARÍAS en diciembre del año 2000 y asumido por la junta directiva de la AGE en marzo de 2001. La repercusión de este informe ha sido escasa, pues tan sólo Mª Luisa de Lázaro y Xosé M. Souto enviaron sus críticas a este documento, según se recoge en la página web de la Asociación de Geógrafos Españoles

El mal llevado debate sobre la enseñanza de las humanidades, dado que no se ponía en cuestión el modelo de enseñanza para una cultura de masas (SOUTO, 2001), así como la percepción de la pérdida de autoridad del sistema escolar, y del profesorado en particular, crearon el campo de cultivo para que se modificara la estructura de los contenidos didácticos, primero de una manera provisional en diciembre de 2000 y, tras la aprobación de la LOCE, de manera definitiva en julio de 2003.

Los programas de la LOCE suponen una vuelta al lenguaje enciclopédico, gremial y académico de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado. Un estudio comparativo de los programas de 1991 y 2000 ponen de manifiesto la vuelta a un conocimiento temático, conceptual y parcelado de la realidad geográfica. En el cuadro 5 hemos comparado, de una forma resumida, los contenidos que aparecían en ambos decretos y que tienen relación con la geografía. En un caso son contenidos para ser organizados por el profesorado a lo largo de toda la Etapa Secundaria Obligatoria, en el otro es la secuencia de contenidos en los cursos de dicha etapa, de tal manera que se rompe con el criterio de flexibilizar los contenidos según los niveles del alumnado. Además, como se puede observar, han desaparecido las referencias expresas a contenidos de procedimientos y actitudes.

Cuadro 5: Comparación de los contenidos de Geografía en 1991 y 2000 (Decretos MEC) en la Educación Secundaria Obligatoria

CONTENIDOS DE 1991 (Etapa)	CONTENIDOS DE 2000 (cursos)
Iniciación a los métodos geográficos	El planeta Tierra: sus movimientos y su representación cartográfica (1º)
El medio ambiente y su organización	Los elementos del medio: relieve, clima, vegetación, aguas (1º)
La población y los recursos	Los medios naturales y los recursos (1º)
Las actividades económicas y el espacio geográfico	Los riesgos naturales (1º)
El espacio urbano	La población mundial (2º)
Espacio y poder político	Las actividades económicas (2º y 3º)
Procedimientos: técnicos de trabajo geográfico (seis)	La ciudad (3º)
Actitudes (tres)	El espacio geográfico español (3º) El espacio mundo y sus problemas (3º)

Fuente: Elaboración propia sobre R.D. 1007/1991, de 14 de junio, y 3473/2000 de 29 de diciembre

En el umbral del nuevo milenio se refuerzan las tendencias de la globalización y de las migraciones planetarias. Un proceso que conlleva un aumento de las desigualdades no sólo entre países, sino entre grupos humanos dentro de un país. Se crean ilusiones sobre el libre acceso a los bienes culturales y de un libre comercio mundial; sin embargo existe una brecha digital y un proteccionismo mercantil que agrava la deuda y dependencia económica de los más pobres.

Las soluciones exigen compromisos políticos y una cierta posición radical en defensa de la democracia ciudadana. No obstante, la Carta Internacional de la Educación

Geográfica de 2000 de Seúl entiende la globalización y el interculturalismo como un proceso de buenas voluntades, que se incardina en la armonía entre ser humano y naturaleza que había argumentado la geografía regional. Como es lógico cualquier documento internacional supone una negociación previa y expone generalizaciones. A nosotros nos interesa recoger de la misma aquellas expresiones que nos permitan desarrollar un concepto de geografía educativa, crítica con el saber ciudadano y desde una perspectiva didáctica de aula, pero no queremos renunciar a ejercer el derecho ciudadano a discrepar del escaso valor de las buenas intenciones y, frente a ello, la injusticia que supone olvidarse de las personas que están fuera del sistema, las personas marginadas del proceso de globalización, que se vende como un producto que mejora la calidad de vida de toda la humanidad.

Por eso en la consolidación de una alternativa educativa desde la geografía nos encontramos en un dilema. Nos proponemos formar a ciudadanos críticos sin renunciar al lenguaje del marketing y a las competencias europeas, pues corremos el riesgo entonces de convertir a los alumnos en unos marginales invisibles del sistema. Entendemos que podemos superar el reto si lo realizamos en colaboración con más colegas y, sobre todo, si somos capaces de articular una propuesta espacial que facilite la comunicación del alumnado con sus compañeros y con el profesorado. La posibilidad existe si somos capaces de plantear la construcción del espacio complejo desde las interpretaciones subjetivas que complementan y dotan de sentido a los conceptos, hechos y datos que los profesores, los libros de texto y otros medios de comunicación ofrecen al alumnado.

Y la geografía tiene como tarea explicar la eficacia ante la ordenación del territorio para captar inversiones y hacer atractivo el espacio para inversores (Decisión del Consejo 2006/702/CE de la UE para sexenio 2007-2013). Explicar cómo es posible compatibilizar este producto de marketing territorial con una propuesta de gobernanza y con un planteamiento de cohesión social y económica. Sin duda, educar para la ciudadanía supone estudiar las estrategias de gobernanza territorial y articular una propuesta para analizar cómo se construye el espacio público en una sociedad preocupada por la competitividad e integración multicultural.

El valor educativo de la geografía en relación con la formación ciudadana está vinculado a la expresión de fenómenos espaciales; o sea, a saber pensar el espacio. En este contexto se le pide al profesor de geografía que "saiba operar simultaneamente na educação geográfica e na educação para a cidadania. A eficacia deste encruzamento exige mobilização do saber e da reflexão pedagógica da educação geográfica" (João REIS, 2002; 95).

Como hemos dicho en líneas precedentes, la educación geográfica supone saber pensar el espacio. El espacio como identidad y, por tanto, como construcción personal y social. Es aquí donde debemos reflexionar sobre el valor educativo de saber pensar el espacio público, ese espacio que es accesible a todo el mundo

Saber pensar el espacio público supone reconocer las tres dimensiones que nos expone E. SOJA (1996) en su estudio sobre el espacio. Por una parte el espacio como resultado de las prácticas espaciales de los agentes urbanos, que se materializan en formas urbanas; en segundo lugar como espacio simbólico que es concebido por las personas; por último, como espacio vivido de sociabilidad. Una diferenciación que tiene aplicaciones didácticas en los espacios residenciales, comerciales o de ocio. Algo que tratamos de vislumbrar en la última parte de esta comunicación.

Sin duda antes de desarrollar didácticamente este concepto será preciso aclarar dónde y cómo se manifiesta el espacio público para los adolescentes. Una preocupación que ha sido objeto de reflexión por parte de la Asociación de Geógrafos Españoles[13]. Así es preciso diferenciar en los espacios residenciales los lugares de ocio colectivos de los espacios públicos, pues aquellos están vallados y por eso sólo accesibles a los propietarios de la urbanización (figura 1). O bien entender el significado residual de la calle como espacio público para el ocio, la reunión, la protesta... (figura 2), mientras aumenta en el imaginario de adolescentes y adultos cobra más importancia los centros comerciales, como han demostrado algunos geógrafos ibéricos.

TERCERA PARTE: NUEVAS VÍAS

Desde hace años venimos sosteniendo que la educación geográfica debe asentarse en el desarrollo de unos objetivos sociales, de tal manera que la denominada geografía física pueda aportar sus conocimientos ambientales en esta sociedad de riesgo planeta-

[13] Del 26 al 29 de octubre de 2005 se celebró en Santander el XIX Congreso de Geógrafos Españoles bajo el título "Espacios públicos, espacios privados. Un debate sobre el territorio", organizado por la Asociación de Geógrafos Españoles con la colaboración, en esta ocasión, del Departamento de Geografía, Urbanismo y Ordenación del Territorio de la Universidad de Cantabria.

rio. Así en el programa de trabajo del grupo Gea-Clío (SOUTO et al., 1997) hemos enunciado algunos problemas que son susceptibles de ser transformados en contenidos didácticos a través de una secuencia metodológica de tareas. Así propusimos desarrollar principios como los siguientes:

- *no todos los seres humanos tienen un cobijo donde resguardarse de las inclemencias del tiempo atmosférico y desarrollar su vida privada*
- *los sentimientos sobre un territorio se utilizan para potenciar políticas localistas y nacionalistas que dan lugar a marginaciones y conflictos*
- *la internacionalización de las comunicaciones y del mercado financiero crea una "falsa cultura" de carácter universal donde aparentemente todos los seres humanos son iguales*
- *no todas las personas disponen de un trabajo donde desarrollar sus competencias físicas e intelectuales*
- *algunos países son explotados por otros a través de relaciones comerciales injustas*
- *en el creciente proceso de urbanización hay colectivos de personas que viven en situaciones de marginación social junto a otras que disponen de todos los medios económicos y materiales a su alcance*
- *en algunos países el crecimiento demográfico crea problemas de superpoblación, mientras que en otros condiciona el proceso de envejecimiento*
- *el poco respeto hacia los otros componentes del ecosistema mundial hace que el ser humano ponga en peligro la estabilidad del planeta*
- *los recursos ambientales (suelo, agua, aire) sufren un proceso de privatización y mercantilización que determina la presencia de grandes espacios de ocio.*
- *la oferta del ocio ha generado una actividad empresarial turística que ha provocado importantes impactos en el medio.*
- *la continua mercantilización de los recursos ambientales genera desigualdades en el acceso a los bienes ecológicos*

No hay duda que esta propuesta supone una lectura e interpretación de la realidad social y espacial que no todas las personas comparten. Pero debemos aclarar que además de ser legítima esta selección, conecta con los intereses del alumnado adolescente, pues le invita a participar en la definición de los contenidos didácticos desde su espacio subjetivo. Finalmente hemos de señalar que esta selección de objetivo facilita el desarrollo de una metodología coherente con la participación ciudadana (en este caso del alumnado) y la confección de pequeños trabajos de investigación. De hecho en los momentos presentes (primer trimestre de 2007) el grupo está reflexionando sobre las concepciones de los adolescentes sobre los espacios de ocio en los medios urbanos.

Así podemos indicar que, desde la experiencia que tenemos en el grupo Gea-Clío desde hace casi veinte años, es factible realizar un conjunto de investigaciones escolares articuladas sobre la idea de ciudadanía y espacio, entendido éste como elemento característico del ser humano, que nos permite simbolizar un territorio, una comunicación, unas relaciones sociales. En este aspecto podemos analizar y proponer una alternativa didáctica que tenga en cuenta:

a) Qué es el espacio local y cómo se relaciona con el global. En este sentido es preciso diferenciar espacio de identidad de territorio político y administrativo, que tanto ha condicionado la geografía del entorno y de "la patria chica".
b) Cómo se fraguan los espacios de la adolescencia: de ocio, de relaciones con los amigos, con las unidades domésticas, con los compás del instituto... ¿Cómo se utilizan los tiempos de ocio en los fines de semana, en vacaciones?
c) Cómo se organizan los colectivos étnicos y culturales en la ciudad de Valencia (u otras ciudades) y cómo se puede proponer una educación cívica, cómo podemos diferenciar espacios públicos en una sociedad intercultural, muy diferente a la multicultural.
d) Cómo se va parcelando y privatizando el espacio público: las urbanizaciones cerradas, el derecho de admisión en bares y centros comerciales. Cómo se estructuran y simbolizan los espacios públicos comerciales.
e) Cómo se organiza el espacio doméstico entre los adolescentes y sus progenitores y cómo influye la variable de género.

Ello permitiría articular unidades didácticas sobre:

a) Espacio ecológico y territorios políticos. Un análisis crítico. Patrimonio ecológico y administración del territorio.
b) Los espacios de ocio en la adolescencia. Deseos y posibilidades.
c) Las relaciones sociales y culturales en los medios urbanos.
d) La privatización de los espacios. La negación del derecho a la vivienda y la apropiación de las plusvalías urbanas.
e) La organización doméstica del espacio. ¿Quién hace qué?

Además de otras posibles temáticas cómo son la organización de un aula de geografía para enseñar ciudadanía y las actividades extraescolares. Así nos podemos plantear si ciertas actividades que se organizan por un centro escolar aumentan o bien compensan las desigualdades familiares y sociales, como hemos mostrado en líneas anteriores respecto al uso de la informática en casa.

Al desear definir los objetivos desde una interpretación de los problemas sociales entendemos que realizamos una interpretación del saber escolar. De esta manera podemos confrontar nuestros deseos con los criterios establecidos por la legislación oficial y con las expectativas sociales y deseos personales que manifiestan los alumnos y el resto de la comunidad política.

Por ello consideramos muy relevante y útil para la educación geográfica, desde una perspectiva de conocimiento crítico ciudadano, la organización de investigaciones sobre la práctica didáctica. Un ejemplo de lo que decimos es la publicación de la Universidad de Lisboa (João REIS *et al.*, 2004) en la cual se recogen experiencias de profesores en prácticas que han realizado su trabajo de investigación durante su *estágio*, o sea en su Seminario dirigido por la cátedra de Didáctica da Geografía de dicha universidad.

En un caso se muestra una propuesta de trabajo a partir del análisis inicial de las ideas del alumnado sobre inmigración. El estudio es un magnífico ejemplo de cómo se puede coordinar el trabajo entre los profesores de la universidad (de la cátedra de Didáctica y de la dirección del Seminario Pedagógico) y de los centros escolares de secundaria. En el otro se plantea un análisis sobre la globalización y su incidencia en la

vida cotidiana. En ambos casos se observa una praxis didáctica que logra aunar teoría y práctica.

No queremos cerrar esta comunicación sin subrayar que el planteamiento expuesto supone un compromiso individual y colectivo con la profesión docente y con una ciudadanía activa. Una actitud que se concreta en proyectos, reuniones, trabajo diario en el aula y difusión de experiencias, como la que ahora presentamos. Una posición que sigue manteniendo la posibilidad de educar a los adolescentes para una convivencia democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CACHINHO, Herculano (2007) «L'espace public dans la banlieue de Lisbonne: de la rue au centre commercial». *Sud-ouest européen*, nº 23.

CLAUDINO, Sérgio y SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2004) "Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI". In *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa. Portugal: Territórios e Protagonistas*. Guimarães, Universidade do Minho, 14 a 16 de Outubro de 2004, 14 p.

DOPAZO QUIÑÓNEZ. Isabel et *al.* (1994) *El estudio geográfico de los problemas urbanos. Orientación teórica y praxis didáctica*, Valencia: Nau Llibres.

GELPI, Ettore (2005) *Educación permanente. Dialéctica entre opresión y liberación*, Xàtiva: Ediciones del CREC, Diálogos y CCOO-PV.

PUENTE FERNÁNDEZ, Leonor de la (2001) "La elaboración del conocimiento académico y su incidencia en las aulas de Secundaria: los medios rurales y la explicación geográfica del territorio. Nuevos enfoques, nuevas perspectivas de futuro", en SOUTO, X.M. Proyecto Gea-Clío. *La didáctica de la geografia i la història en un món globaltizat i divers*, Valencia: Federació d'ensenyament CC.OO. P.V.- L'Ullal, páginas 206 a 219.

RAMIRO I ROCA, Enric (2002) *Aproximació a l'escola valenciana de geografia*. Madrid-Valencia, Biblioteca Nueva, Universitat de València.

RAMIRO I ROCA, Enric (2004) *Tòpics i adolescencia: una visió valenciana sobre les diferents autonomies,* Castelló: Universitat Jaume I, 2004, Col.leció educació.

REIS, João (2002) "Educacação geográfica e cidadania: uma missão possível"; In Barata Salgueiro, Teresa (coord.) *Olhares sobre o territorio e a espacialidade*, Lisboa: Centro Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa, páginas 95-106.

REIS, João (org) et al. (2004) *Boas praticas na educação geográfica*, Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

SALOM CARRASCO, Amparo y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (1986) "Los adolescentes y los espacios de ocio", en García Ballesteros, Aurora (edit) *El uso del espacio en la vida cotidiana*, Madrid, Seminario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma.

SANDE, LEMOS, Emilia (2006) Reflexões de uma profesora de geografía: algumas interrogações e uma proposta de planificação por matrices", In Marrón Gaite, Mª Jesús y Sánchez López, Lorenzo (editores). *Cultura geográfica y educación ciudadana*, Mrcia, Grupo didáctica de la AGE, Asc. Prof. De Geografía de Portugal, Universidad de Castilla-La Mancha, páginas 835-846.

SMITH, David (1980) *Geografía humana*, Barcelona: Oikos-tau.

SOJA, E. (1996) *Thirdspace Journeys to Los Angeles and other Real and Imagined Places*, Cambridge: Blackwell.

SOLBES, J. SOUTO, X.M. TRAVER, M.J. (2004) "El impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el sistema escolar". *Geo Crítica / Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2004, vol. VIII, núm. 170-71. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-71.htm>

SOLBES, Jordi; SOUTO, XM., TRAVER, N. et al. (2004) "Visión del alumnado de las TIC y sus implicaciones sociales", *Investigación en la escuela*, 54, páginas 81-91.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel et alii (1997) *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula? Proyecto Gea-Clío*, Valencia: Nau Llibres.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (1998) *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona. Serbal.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (2003) "A Xeografía e a educación da cidadanía". *Revista da Faculdade de Letras, Geografía*, vol. XIX, Porto, páginas 25-46.

ANEXO 1:
Modelo de encuesta utilizado en diferentes centros escolares para conocer la percepción espacial urbana y de sus equipamientos

ESPACIOS DE OCIO Y ADOLESCENCIA.
Curso: del Centro Escolar:

Edad Sexo Domicilio

1. ¿Qué haces en tu tiempo de ocio?

2. ¿Qué lugares de diversión eres capaz de recordar en un minuto?

3. ¿Qué es lo que echas de menos en tu barrio o ciudad para divertirte mejor?
Barrio:
Ciudad(pueblo):

4. ¿Qué lugares de diversión sueles frecuentar?

5. ¿Qué te gustaría hacer con tu tiempo de ocio?

6. ¿Qué sería lo primero que harías si fueras concejal de cultura?

7. Señala con una * las ideas relacionadas con ciudad (puedes poner hasta 10)

Humanización	Aburrimiento	Pacifismo	Jóvenes
Tiempo libre	Paz	Dependencia	Aire limpio
Solidaridad	Rapidez	Atracción	Repulsión
Diversión	Agresividad	Viejos	Barullo
Poco tiempo libre	Independencia	Polución	Tranquilidad
Deshumanización			

8. Cómo podemos definir el espacio público (ordena por importancia: 1º, 2º...)

*un lugar accesible para todas las personas sin ningún tipo de restricción
*un lugar que utilizamos para desarrollar una actividad
*un lugar agradable que se gestiona desde las instituciones públicas
*un lugar donde nos reunimos con más personas para comunicarnos
*otras definiciones

ANEXO 2
Encuesta utilizada en los centros escolares para conocer las expectativas del alumnado respecto a la materia de Geografía

ENCUESTA INICIAL DE CURSO

Vas a empezar cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. En el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se han programado un conjunto de contenidos que están relacionados con geografía. Es muy importante que reflexionemos sobre las ideas que tenemos sobre esta materia.

1. ¿Crees que tendrás que estudiar los nombres de muchos ríos, montañas, países y capitales de Estados?
   SI NO

2. ¿Te gustaría estudiar estos nombres?
   SI NO ME DA IGUAL
   ¿Por qué?

3. ¿Qué nombres eres capaz de recordar que consideres muy importantes? ¿Qué nombres son más fáciles de recordar? ¿Por qué?

4. ¿Crees que estudiarás otras cosas?
   SI NO NO LO SE ¿Cuáles serían estas otras cosas?

5. Ordena por orden de importancia las cualidades que debe poseer un buen alumno de geografía?

   – capacidad de estudio continuo
   – capacidad de memorizar muchos nombres
   – capacidad de razonamiento
   – capacidad de relacionar varias cosas a la vez
   – capacidad de hacer gráficas y mapas
   – capacidad de resolver problemas

6. Recuerdas algún trabajo que hayas realizado sobre geografía?

PATRIMONIO Y CIUDADANÍA: LA EXPERIENCIA DE CHILLIDA-LEKU.

Amaia FERNÁNDEZ DE BOBADILLA
educacion@museochillidaleku.com

Museo Chillida-Leku.

1. INTRODUCCIÓN

En esta exposición se recogen una serie de reflexiones en torno a la relación entre patrimonio y ciudadanía en el contexto del museo Chillida-Leku. En esta relación, juega un papel fundamental de intermediación el Departamento de Educación desde el que hablo, que surge con objeto de "acercar el arte a las personas". Esta orientación hacia los ciudadanos y ciudadanas, responde a la responsabilidad democrática presente en la misma definición de museo. El Departamento de Educación no sólo "acerca el arte a las personas", sino que, emplea el arte para educar en los valores necesarios para que éstas puedan ejercer su ciudadanía plenamente. En el caso del público escolar, al que me referiré en esta ocasión, esto se materializa a través de distintos programas educativos como veremos a continuación.

1.1. El Museo Chillida-Leku

Chillida-Leku es un museo de arte contemporáneo situado entre San Sebastián y Hernani. Se trata de un museo monográfico dedicado al artista donostiarra Eduardo Chillida y recoge una extensa muestra de la obra de dicho autor. Consta de dos espacios diferenciados: por un lado, cuenta con 12 ha. de jardín donde se ubican al aire libre las esculturas de mayores dimensiones, por otro, un caserío del siglo XVII, rehabilitado por el artista con la colaboración del arquitecto Joaquín Montero, alberga obra de formato más pequeño.

Eduardo Chillida definía Chillida-Leku como "un lugar donde pudieran descansar mis esculturas y que la gente caminara entre ellas como un bosque". El caserío Zabalaga fue adquirido por la familia Chillida-Belzunce en 1984 y utilizado inicialmente como un lugar de almacenaje de obras. El museo abrió sus puertas al público en 2000 con el objetivo de "universalizar la vida y obra de Eduardo Chillida".

1.2. El cometido de la Fundación Eduardo Chillida-Pilar Belzunce: el departamento de Educación

La Fundación Eduardo Chillida-Pilar Belzunce se creó paralelamente al museo con dos objetivos de distinta naturaleza, según su proyecto inicial:

- "profundizar en el estudio de la obra artística de Eduardo Chillida y promover su conocimiento y divulgación"; este primer objetivo, se refiere a Eduardo Chillida y a su obra, es decir, al patrimonio que el museo debe conservar y divulgar.
- "hacer partícipes a los demás de los beneficios que de ella se pueden derivar ya que el arte engrandece a las personas"; este segundo objetivo se refiere pues, a las personas, a ciudadanos y ciudadanas.

En ese mismo proyecto se declara que "la escultura de Eduardo Chillida no es fácil de entender y un gran porcentaje [de las personas] no saca beneficios de ella" y que por esa razón es necesaria un "Área de Educación Artística y Cultural". Los objetivos de esta área, serían:

- "Acercar el arte a las personas ayudándoles a eliminar prejuicios y miedos y aportando claves para su relación con la obra".
- "Dinamización de Chillida-Leku".
- "Establecer lugares de encuentro a través de naturaleza y arte, necesarios para una sociedad plural y, a veces, enfrentada.".

Y su metodología:

- "Participación activa del espectador".
- "Potenciación de capacidad de percepción".
- "Potenciación del contacto con las propias sensaciones".
- "Expresión y comunicación de las sensaciones".

A lo largo de seis años de andadura, el museo ha experimentado muchos cambios en su estructuración; pero estos principios, recogidos en el proyecto inicial, son los que rigen al Departamento de Educación, quien ejerce en la actualidad de intermediario entre la obra y las personas, entre patrimonio y ciudadanos y ciudadanas.

La Fundación, hasta el momento, ha centrado su actividad educativa en el público escolar. Esto no quiere decir que éste sea su único público objetivo aunque sí ha sido el punto de partida; en la actualidad, nos encontramos en un proceso de diversificación y vamos incorporando gradualmente a otros colectivos. En esta ocasión, como he indicado anteriormente, me centraré en el público escolar dado el tema de este simposio.

1.3. Ciudadanía

La orientación de la Fundación Eduardo Chillida-Pilar Belzunce hacia los ciudadanos y las ciudadanas no se manifiesta exclusivamente en el intento de hacer el museo más accesible para todos los colectivos. En el caso del público escolar, el museo Chillida-Leku trabaja en la formación integral de niños, niñas y jóvenes, para lo que considera de gran importancia la educación en valores que contribuyan a ejercer su ciudadanía de una manera plena. Nos referimos a los valores de paz, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, libertad, participación, respeto de los derechos humanos, etc. En resu-

men, valores de convivencia democrática que tuvieron un gran peso en la vida y obra de Eduardo Chillida, cuyo legado estamos encargados de difundir.

Sin entrar en la discusión sobre el concepto de ciudadanía o en qué consiste la educación para la ciudadanía, desde el museo estamos actuando, como explicaremos a lo largo de esta exposición, en los siguientes campos que consideramos de importancia en la educación de niños, niñas y jóvenes para la ciudadanía, tanto a nivel metodológico como de contenidos:

- Autoconocimiento: Identidad personal. Conocer el propio cuerpo, identificar las sensaciones, sentimientos y pensamientos que produce el entorno (percepción). Valorarse a sí mismo (autoestima).
- Conocimiento del entorno: Analizar críticamente el entorno, partiendo de las sensaciones y razonando sin caer en estereotipos y prejuicios (pensamiento crítico).
- Relaciones de grupo: Comunicar las sensaciones, sentimientos y pensamientos a los demás. Escuchar activamente. Respetar opiniones distintas y entenderlas como enriquecedoras. Respetar las reglas en la actividad en grupo. Participar activamente.
- Valores de paz, convivencia, tolerancia, solidaridad, igualdad, etc.
- Respeto de los derechos humanos.
- Respeto del medio ambiente.

2. CONTEXTO

Para entender más a fondo cómo se da la educación en el contexto del museo Chillida-Leku, es necesario conocer algunas de sus peculiaridades, sobre las que reflexiono a continuación.

2.1. Chillida-Leku es un museo

La orientación hacia el público, hacia ciudadanos y ciudadanas del Museo Chillida-Leku no es algo aislado sino que se enmarca dentro de un panorama en el que los museos, en virtud de su responsabilidad democrática, incorporan la educación como una de sus funciones esenciales. Siguiendo la definición del ICOM (Internacional Council of Museums) un museo es "(…) una institución permanente, no lucrativa, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone evidencias del patrimonio material de los pueblos y su medio, con la finalidad de promover el estudio, la educación y el entretenimiento"[1].

Esta definición es el resultado de un largo recorrido que comenzó en el siglo XIX. Tal y como afirma Mª Inmaculada Pastor Homs "(…) el tradicional museo decimonónico, de carácter cerrado y elitista, no tiene nada que ver con los museos actuales, cuya aspiración reside, precisamente en la apertura hacia la comunidad y la vinculación con la misma en una dinámica interrelacional de dar-recibir continuada y enriquecedora" (PASTOR HOMS 2004: 25-1). Prueba de ello, es la presencia de departamentos de edu-

[1] véanse los estatutos del ICOM en la página http://icom.museum

cación o servicios pedagógicos en prácticamente todos los museos (aunque sea muy cuestionable que todos consigamos efectivamente abrirnos y vincularnos dinámicamente con la sociedad).

Esta evolución se enmarca dentro del desarrollo social y político a partir de la II Guerra Mundial en Europa y Norteamérica. El museo cambia de la mano de la democracia, respondiendo a nuevas políticas culturales en relación al patrimonio y su difusión, y está vinculado a una nueva ciudadanía, que demanda y tiene derecho al acceso al patrimonio. En definitiva, el museo, tal y como hoy lo concebimos, es inseparable de la idea de ciudadanía de las democracias occidentales. Y la Fundación Eduardo Chillida-Pilar Belzunce, tal y como hemos visto más arriba, responde igualmente a esa demanda de la sociedad democrática, siendo su objetivo "hacer partícipes a los demás de los beneficios que de ella se pueden derivar ya que el arte engrandece a las personas".

2.2. En el museo trabajamos con objetos

En la definición anteriormente citada del ICOM, se habla de "evidencias del patrimonio material de los pueblos y su medio". Es decir, tradicionalmente el museo expone objetos, en la mayoría de los casos, originales; lo que caracteriza y hace único al museo, es precisamente la relación directa que se establece entre los objetos expuestos y las personas. Los objetos originales tienen el poder de producir fascinación y, esa fascinación, puede ser un gran estímulo para que se dé un aprendizaje significativo.

La forma más primaria de relación entre los objetos y las personas se remite a lo sensorial. En nuestros programas, uno de los principales objetivos será el desarrollo de la percepción: en el museo experimentamos con los sentidos (está permitido tocar la mayoría de las esculturas), reparando en las sensaciones que nos produce el contacto directo con la obra, las fijamos empleando el lenguaje oral y las comunicamos al resto del grupo. Una parte muy importante de los programas, consistirá en aprender a mirar, a "llenar el ojo", como diría Eduardo Chillida, sobre todo en el caso de niños y niñas pequeños.

Después de este acercamiento sensorial y su plasmación a través del lenguaje, es importante que el proceso de investigación continúe, contextualizando el objeto y vinculándolo con los conocimientos y experiencias previas de cada persona. Es más, en el museo Chillida-Leku entendemos que el acercamiento al objeto se puede dar desde muchas perspectivas diferentes y, en el caso de las esculturas de Eduardo Chillida, no únicamente desde su valor estético o artístico. Siguiendo a Hooper-Greenhill creemos que "una de las ventajas de usar objetos es su potencial para explorar una pluralidad de significados dentro de un objeto cualquiera y, con esta exploración, descubrir la información que ese objeto nos transmite relacionada con el amor, los recuerdos, un hecho determinado o una persona, además de los significados vinculados a su naturaleza material y a su historia" (HOOPER-GREENHILL 1998: 204-1).

A través de los objetos, conocemos el mundo que nos rodea. Mª Inmaculada Pastor Homs afirma que "la finalidad que pretenderá un programa educativo basado en la observación y análisis de las piezas expuestas será desarrollar las capacidades de las personas para entender, valorar y criticar el mundo que les rodea y a los seres humanos que lo habitan, sus culturas, sus costumbres, sus mitos, sus prejuicios, etc.," (PASTOR HOMS 2004:58-2).

2.3. En el museo Chillida-Leku, esos objetos son obras de arte

En el caso del museo Chillida-Leku, los objetos expuestos son obras de arte. Las obras de arte son objetos especiales en los que los artistas reflejan su concepción del mundo, su forma de vivir, de pensar, de sentir... Es más, según Gracia Lafuente, "la obra de arte nos propone investigar la realidad tal y como la percibieron otros, obligándonos a menudo a compararla con nuestras propias ideas u opiniones sobre el mundo, y forzándonos a menudo a argumentarlas" y el objetivo de una visita al museo de arte debería ser "estimular la actividad reflexiva, la observación y la imaginación" (LAFUENTE 1997: 36-3a)

La contemplación del arte es una forma de conocer el mundo que nos rodea pero también de conocernos a nosotros mismos. Cuando contemplamos las obras de arte, lo hacemos desde el presente y desde nuestra óptica particular y confrontamos nuestras propias concepciones con las del artista; establecemos un diálogo con la obra de arte y este diálogo nos abre el camino para conocernos a nosotros mismos, como dice Eulàlia Bosch: "Dejarse arrebatar por una obra [...] se inscribe en el registro profundo de descubrirnos a nosotros mismos en todo aquello que nos hace ser únicos, que nos hace irrepetibles, que nos hace saber quiénes somos e intuir lo que podríamos llegar a ser. Contemplar nos hace humanos entre los humanos" (BOSCH 1998:67-1).

Lo cierto es que la mayoría de las personas que nos visitan no se sienten "arrebatadas" por las obras expuestas. El diálogo con la obra de arte o la actitud de investigación no sucede fácilmente y, menos aún, en el caso del arte contemporáneo, más hermético a los ojos del público. Explica Eulàlia Bosch que "Muchas veces lo impide la misma rareza que nos provoca no poder acceder directamente a la interpretación. Vivimos en un mundo de prisas, y el entretenimiento que la reflexión- y el descubrimiento del placer- requiere no acaba de encontrar su lugar en la vida de la gente" (BOSCH 1998:105-3).

Siguiendo a la estadounidense Abigail Housen, que investigó sobre el desarrollo estético desde la psicología evolutiva, esa capacidad de dialogar con el arte no es innata ni depende de la edad o del nivel de estudios, sino que se desarrolla a través del contacto con el arte (HOUSEN 2002). El Departamento de Educación intermedia con distintos programas para que ese diálogo se produzca: una de las condiciones será que los niños, niñas y jóvenes cambien su ritmo, se detengan a mirar y se sientan invadidos por la tranquilidad de Chillida-Leku.

2.4. La mayor parte de la exposición es permanente

La mayor parte de la superficie del museo está ocupada por la exposición permanente. La colección de Chillida-Leku constituye una extensa muestra de la obra de Eduardo Chillida y refleja todas las distintas etapas de su producción: desde las esculturas figurativas en yeso de su etapa parisina a finales de los años 40, hasta las características esculturas de gran formato en acero corten, granito u hormigón de los años 70, 80 y 90. Contamos con muestras de sus primeros trabajos abstractos en hierro o madera a su regreso de París, de proyectos públicos en pequeña escala o de trabajos en alabastro en torno a la luz realizados a partir de los años 60. En el caserío se exhibe obra gráfica o gravitaciones, obras que el autor elaboró a partir de los 80, a medio camino entre la escultura y el collage.

La exposición permanente experimenta pocos cambios por dos razones fundamentales: por un lado, debido a las dimensiones de muchas de las obras y, por otro, por res-

peto al legado de Eduardo Chillida, que decidió en un largo proceso de más de 15 años, dónde debía colocarse cada escultura. La ubicación de las piezas fue cuidadosamente escogida teniendo en cuenta la interacción con el entorno y con las demás obras. De manera que Chillida-Leku es un paisaje o un conjunto constituido por los objetos artísticos, el medio natural y el caserío histórico, una síntesis de arte, naturaleza y tradición, elementos estos también presentes en su obra.

El carácter permanente de la colección nos obliga a programar actividades que dinamicen el espacio. Por ejemplo, exposiciones temporales que persiguen el objetivo de iluminar alguna faceta concreta de la obra, vida o pensamiento del artista y que se ubican en una pequeña sala dentro del caserío Zabalaga. De la misma manera, se programan actividades culturales o educativas que acercan a la ciudadanía a la obra de Eduardo Chillida y al arte contemporáneo en general.

Al mismo tiempo, la extensión de la colección nos brinda la oportunidad de conocer en profundidad al artista y a la persona y de establecer conexiones con otras disciplinas o temas. Esta interdisciplinaridad está presente en la obra de Eduardo Chillida, ávido lector autodidacta, que bebió de las fuentes de la filosofía, la literatura, las ciencias naturales, la religión o la música, y es un principio fundamental en la política del departamento de educación del museo.

2.5. Las obras de arte las ha hecho un artista, Eduardo Chillida

Unas líneas más arriba, hemos comentado que los objetos artísticos reflejan la concepción del mundo, la forma de vivir, de pensar o de sentir de los artistas que los han creado. En el caso que nos ocupa, tratándose de un museo monográfico, las esculturas de Chillida-Leku, nos remiten a la cosmovisión de Eduardo Chillida.

El escultor donostiarra Eduardo Chillida (1924-2002) es uno de los grandes artistas del siglo XX. Fue reconocido con numerosos premios, entre otros, el Premio Príncipe de Asturias o el Premio de la Bienal de Venecia. Trabajó incansablemente desde finales de los años 40, hasta su muerte en una producción artística que destaca por su extensión y coherencia.

Eduardo Chillida no elaboró un corpus teórico sistemático; podemos acercarnos a su pensamiento mediante sus escritos (muchas veces anotaciones en pedazos de papel sueltos), declaraciones en medios de comunicación, entrevistas realizadas por otros autores, actuaciones y, por supuesto, su obra. A través de su familia, que gestiona el museo en la actualidad, y de otras personas que han trabajado directamente con él, tenemos testimonios de primera mano. Dentro de su pensamiento, su obra y su vida, tuvieron un enorme peso los valores que están en la base de la democracia: la fraternidad, la libertad, la igualdad, la diversidad cultural, la solidaridad, la identidad cultural, el respeto por el patrimonio cultural y natural…

Esta cosmovisión del artista es el marco de referencia a la hora de diseñar la política del museo en general y, en particular, las actividades educativas, por un lado, en lo que se refiere a aspectos metodológicos y, por otro, a los contenidos. En materia de educación y ciudadanía son de especial relevancia las ideas que se exponen a continuación[2].

[2] Las frases de Eduardo Chillida que se citan se recogen en archivo de autógrafos del museo Chillida-Leku y se han compilado en Fernández y Chillida (2005).

- Eduardo Chillida **no creía en la enseñanza del arte**. En sus palabras "El arte no se enseña, se aprende". Es decir, cada persona debe ser responsable de su propio aprendizaje y experimentar por sí misma. Siendo coherentes con este pensamiento, adoptamos un enfoque constructivista en los programas educativos, en los que el monitorado se limita a intermediar entre la obra y el público, ayudando a niños, niñas y jóvenes a construir por sí mismos su conocimiento.
- El artista propone otros medios para acercarse al conocimiento además de la razón. En su obra, fue de gran importancia la "intuición", que le guiaba en un proceso creativo, sin un fin conocido a priori. En Chillida-Leku empleamos la razón para acercarnos a las esculturas pero potenciamos y no menospreciamos otros acercamientos desde las **sensaciones y sentimientos**. El escultor dijo: "De la muerte la razón me dice: definitiva. De la razón, la razón me dice: limitada".
- Eduardo Chillida estaba más interesado en los **procesos** que en los resultados. Escribió: "El deseo de experimentar, de conocer, me ha hecho llevar siempre una marcha discontinua. ¿No se deberá esto a que me interesa más la experimentación que la experiencia, así como prefiero conocer al conocimiento?"
- "El arte para el artista es una **pregunta**, ¿es la sucesión de preguntas nuestra respuesta?" Eduardo Chillida tiene una actitud de investigación, de convivencia con la duda y de rechazo ante cualquier fundamentalismo. En las actividades infantiles y juveniles en el museo, empleamos la pregunta como desencadenante de la exploración.
- El escultor busca el **autoconocimiento** y lo hace a través de la interacción con los objetos. "Lucho con las cosas quizás más que para conocerlas, para saber por qué no las puedo conocer. Es decir, para conocerme"
- "Se ve bien teniendo el ojo lleno de lo que se mira" La **percepción** será para el escultor la herramienta por excelencia para conocer el entorno.
- Eduardo Chillida se orienta hacia la **ciudadanía**, piensa que "Lo que es de uno es casi de nadie". Su afán por hacer partícipes de su obra al mayor número posible de personas, le llevó a dirigir su interés principalmente hacia el campo de la escultura pública, donde predicó con valores de fraternidad, igualdad, libertad…
- La **interdisciplinaridad** está presente en su formación, en su vida, en su obra... En su juventud fue portero de fútbol, se formó como arquitecto, ejerció como dibujante antes de dedicarse a la escultura; se nutrió de sus lecturas filosóficas, literarias, científicas... También combinó la espiritualidad cristiana con aspectos del zen o con valores democráticos. Un buen reflejo de sus influencias eclécticas son las esculturas denominadas homenajes, dedicadas a personajes de todos los ámbitos que le han aportado algo. "En otros momentos, con las obras trato de honrar a hombres como Bergson, Goethe, Calder, Neruda, Gris, Giacometti, Guillén, José Antonio Aguirre, Bach, Miró y tantos otros que han dejado huellas importantes"
- Los **valores** que están en la base de la democracia o de los derechos humanos tuvieron un gran peso en su vida y obra. Algunos pensamientos que ilustran su postura:
  - Identidad: "Comprendí que yo era un árbol de aquel sitio, que aquella era mi atmósfera vital. Me di cuenta de mi situación en el mundo, No sé en que sentido expresarlo: existencial, político, social… No sé pero ahí estoy yo, yo pertenezco a esto. Yo suelo decir que soy ciudadano del mundo, pero desde aquí, que es mi sitio"

- Diversidad cultural: "Nosotros tenemos una manera de interpretar la cultura, de sentir el mundo. Pero también somos hombres y formamos parte de la cultura universal. Todo pueblo aporta algo a la cultura universal. Se puede hablar en diferentes lenguas. Aspecto muy importante, pero yo puedo sacar muchas consecuencias, como hombre que cree en la libertad y en la coherencia, de todas las posturas independientes y respetuosas con las ideas contrarias".
- Libertad: "¿No será el único camino hacia la libertad el amar la libertad de otros?"
- Dignidad, derecho a la vida: "¿No vale un hombre, cualquier hombre, más que una bandera, que cualquier bandera?" "¿Hay alguna razón lo suficientemente grande para ser superior a la vida más pequeña?"
- Respeto de los derechos humanos: "Para el hombre, por los derechos humanos. Una denuncia, un abrazo, un clamor, un eco, un refugio, una cruz una flor."
- Paz: "No existe ninguna causa que justifique el uso de la violencia".
- Igualdad: "Todos los hombres somos hermanos ¿no será el horizonte nuestra patria común?"
- Tolerancia: "Mi obra "Monumento a la Tolerancia" trata de decir lo importante que es esa virtud y mi deseo de que se manifieste en todo lo que hago".
- Respeto del medio ambiente: "Somos parte de la naturaleza, defendámosla".
- Participación y solidaridad: "La escultura debe siempre dar la cara, estar atenta a todo lo que alrededor de ella se mueve y la hace viva".

3. LA FUNDACIÓN Y EL PÚBLICO ESCOLAR

Todo lo dicho hasta ahora, se aplica a los grupos de escolares a través de programas adaptados a los distintos ciclos escolares.

La función del museo en su relación con el sistema educativo formal será la de complementar el currículo escolar a través de programas que permitan desarrollar contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales presentes en el mismo. Como marco de referencia en esa relación, tomamos la L.O.G.S.E., que en su preámbulo indica que "el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar (...) una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad" y que "ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer de una manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad".

En el museo Chillida-Leku creemos que podemos hacer una gran aportación a través del arte para alcanzar este objetivo primero de la educación, que se recoge en la L.O.G.S.E.. Cuando digo "a través del arte" me refiero a que no nos limitamos a considerar las obras de arte en su valor estético o histórico o a "aprender sobre arte" ciñéndonos a las áreas de educación artística o plástica. El arte es el vehículo a través del cual trabajamos en la formación integral de niños, niñas y jóvenes, poniendo el acento en la educación en los valores de respeto a derechos humanos y a la convivencia democrática.

El departamento de Educación del Museo Chillida-Leku se moverá dentro de la teoría constructivista, entendiendo el conocimiento como una realidad subjetiva que no existe independientemente del sujeto. Pondrá el acento en la intermediación, con el objetivo de que el público interactúe con las obras expuestas, estableciendo conexiones

con sus experiencias y conocimientos previos, y construya por sí mismo su propio conocimiento.

La intermediación se concreta a través de programas adaptados a los distintos ciclos escolares. El profesorado recibe material didáctico para trabajar en el aula puesto que se desarrollan en tres fases: preparación previa, visita al museo y reflexión posterior para asentar los conocimientos. Los principios señalados en el análisis del contexto se aplican en estos programas. Resumidamente sus características son:

- Uno de los principales objetivos es el desarrollo de la percepción, en tanto que herramienta para conocer el medio, a través de la relación directa e individual con los objetos.
- Se trabaja el autoconocimiento a través de la identificación, la plasmación en distintos lenguajes de las sensaciones experimentadas y la comunicación al resto del grupo.
- Se incentiva la participación activa de todos y todas a través de visitas dialogadas.
- Se desarrollan una actitud de investigación y habilidades de pensamiento crítico, escucha activa y expresión argumentada de la propia opinión.

Los programas son solamente propuestas estándar, que el profesor o la profesora puede adaptar a los intereses de cada grupo concreto. No son programas cerrados que se limiten al área de educación artística o plástica sino que proponen conexiones con diversos temas. Es de gran importancia que el contacto entre el personal del centro escolar y el museo sea estrecho, para que haya una coherencia entre el trabajo en el aula y en el museo.

La realidad es que, muchas veces, la acumulación de trabajo no permite un trato personalizado. Las Jornadas para Profesorado surgieron, en este sentido, para poder encontrarnos cara a cara, al menos una vez al año, y obtener *feed-back* de los profesores y profesoras que son quienes aplican los programas. El Concurso de Fin de Curso pretende del mismo modo ser una manera de prolongar ese contacto y compartir conclusiones, una vez realizada la actividad.

3.1. Cursos temáticos: Derechos Humanos, Medio Ambiente y Espacio Urbano.

El *Curso temático* consiste en un tema que articula las actividades del museo con el fin de dinamizar Chillida-Leku y profundizar en determinadas facetas de la vida y obra de Eduardo Chillida. Gracias al *Curso temático* reflexionamos en torno a cuestiones ligadas al ejercicio de la ciudadanía.

Este programa se puso en marcha en el curso 2004/05 con el tema *Derechos Humanos* como respuesta a una propuesta de UNICEF para celebrar conjuntamente el 15 aniversario de la Convención de los Derechos de la Infancia. El Día Universal de la Infancia, 20 de Noviembre de 2004, fue el punto de partida. Esta fecha se ha institucionalizado en el museo como un día dedicado a la solidaridad y a la participación infantil. En esa primera cita, se colaboró con UNICEF en su labor de sensibilización y recaudación de fondos, abriendo el museo a los menores de edad y convirtiéndoles en los protagonistas del día.

La Fundación concluyó que el tema de Derechos Humanos en relación a Eduardo Chillida era lo suficientemente amplio e importante para que nos ocupara todo un curso escolar y que debía entenderse como un eje de todas las actividades que se desarro-

llaran, también fuera del ámbito escolar. Desde otros departamentos del museo, se entendió que las sinergias podían ser interesantes y se implicaron aplicando esta perspectiva en todas las actividades. Durante ese curso, por ejemplo, vio la luz una exposición temporal titulada *Por el hombre, por los derechos humanos* en la que se reunía la obra más reivindicativa de Eduardo Chillida.

En el curso temático *Eduardo Chillida y los Derechos Humanos* se ponía en relieve la faceta comprometida y solidaria del artista en relación a la defensa de los Derechos Humanos y los valores que los inspiran. Para desarrollar este tema pusimos la atención en dos aspectos: por un lado, en la obra de Eduardo Chillida, que incorpora los valores y derechos humanos en muchos de sus trabajos. Por otro lado, en la vida del autor: como ejemplo de algunas de sus actuaciones, cuentan las numerosas colaboraciones económicas con ONGs o asociaciones a favor de los derechos humanos, como Cruz Roja o CEAR; el empleo de su notoriedad pública para hacer peticiones a ETA de cese de la violencia o, en la época de la transición, al rey Juan Carlos I de España, en pro de la amnistía; o trabajos en los que confluyen vida y obra y que encierran explícitamente reivindicaciones, como el logotipo de amnistía, el de la Universidad del País Vasco, los carteles para Amnistía Internacional, entre otros.

Durante el curso 2005/06, escogimos el tema *Eduardo Chillida y el Medio Ambiente* teniendo en cuenta la actualidad de este tema debido a la aceleración de la degradación y por la necesidad que surge consecuentemente de educar en valores de respeto hacia el medio ambiente; necesidad que se recoge también en el currículo escolar.

La relación del medio ambiente y de la naturaleza con la obra de Eduardo Chillida y con el arte en general es muy estrecha. En el caso de Chillida-Leku, se hace patente ya a través del tratamiento del espacio, que busca el equilibrio entre arte, naturaleza y arquitectura. El tema está presente, como en el caso de los Derechos Humanos, tanto en la vida del artista, amante de la naturaleza y comprometido con su protección a través de distintas organizaciones, como en su obra que se nutre de la misma: en la temática, en los materiales o integrándola dentro de las piezas como es el caso de los monumentos públicos.

En el marco de este año temático, pasamos a formar parte de la Red de Educación Ambiental de San Sebastián. Además fuera del ámbito escolar, acogimos una exposición temporal sobre la naturaleza en la obra de Chillida, se organizó un taller infantil sobre arte y naturaleza, programamos conferencias en torno al medio ambiente y nos preocupamos más sobre nuestra actitud respecto al medio ambiente, elaborando un catálogo de la flora en nuestro jardín, adquiriendo hábitos más respetuosos en nuestro trabajo diario, etc.

En el presente curso 2006/07, a raíz del 30 aniversario de la colocación de la escultura *Peine del Viento* en San Sebastián, vamos a hablar de la ciudad y de escultura pública y de la importancia que tiene el espacio en la misma, bajo el tema *Eduardo Chillida y el espacio urbano*.

En los proyectos públicos, y en concreto en la escultura el *Peine del Viento*, el espacio tiene un papel muy relevante: por un lado, el escultor busca el equilibrio entre la obra y el entorno y, por otro, la escultura incorpora y transforma el espacio real con un tratamiento arquitectónico que obliga a las personas a interactuar con el cuerpo y a no ser espectadores pasivos. El *Peine del Viento* se sitúa en el espacio público y pretende ser un lugar abierto a ciudadanos y ciudadanas, sin los cuáles no tendría sentido: tiene vocación de punto de encuentro, de contemplación, de reflexión o de disfrute. El lugar

cobra vida y se define a través de las personas que lo contemplan, que lo habitan, en un momento determinado y exige de ellas una interacción corporal.

En torno a este recién estrenado *Curso temático* y precisamente poniendo el énfasis en lo corporal, hemos celebrado ya un taller de *Hip Hop y Escultura* para jóvenes para celebrar el Día Universal de la Infancia. En los meses que siguen, tendrán lugar tres exposiciones temporales sobre el *Peine del Viento* desde perspectivas distintas y celebraremos el aniversario de la conocida escultura urbana en colaboración con otras instituciones y equipamientos.

Estos temas sirven, como hemos dicho de eje para todas las actividades, incluidas las dirigidas al público escolar y se imbrican con los programas educativos por edades que explico a continuación.

3.2. Jugando con las esculturas (4-7 años)

"Jugando con las esculturas" es un programa dirigido a niños y niñas de 4 a 7 años. Como su nombre indica, se trata de un enfoque lúdico, puesto que, a esta edad tan temprana, lo que se quiere conseguir es una experiencia positiva en el museo y evitar que se desarrollen los prejuicios existentes en el mundo adulto contra el arte contemporáneo. Estos programas se centran en el desarrollo de la percepción y básicamente consistirán en la exploración sensorial de las esculturas y la fijación de las sensaciones a través del lenguaje. Se incentiva una observación detenida de las esculturas, imprescindible para que el diálogo con la obra surja. En definitiva, niños y niñas "aprenden a mirar".

Este programa es implementado por el profesorado, a cuya disposición se pone el material necesario para seguir la actividad. Su papel es el de moderador, incentivando la participación del alumnado, que dispondrá de la mayor libertad posible para expresar sus descubrimientos. En primer lugar, se proponen una serie de actividades de preparación en el aula para que se produzca un primer encuentro con las esculturas a través de reproducciones fotográficas. La fase de preparación motiva la curiosidad por conocer las obras en directo. Son actividades como el dictado plástico "Imagina Chillida-Leku", un juego tipo *memory* con esculturas divididas en familias representadas por distintos colores o la elección de una escultura de grupo que deberán buscar y reconocer en el museo.

Durante la visita al museo, a los grupos se les propone el reto de encontrar cuatro esculturas de distintas familias que conforman un recorrido. Para ello, reciben unas fichas en las que las mismas esculturas les dan pistas para encontrarlas. Una vez localizadas, el profesor o profesora lee al grupo unas pautas que incentivan, de una manera lúdica, la interacción con las esculturas, a través de su apariencia, de su tacto, de su sonido, de la relación del espacio con el cuerpo o de las ideas que sugiere el título o las formas. Después de este recorrido deben ser capaces de encontrar las esculturas "hermanas", que pertenecen a la misma familia, distinguiendo entre sus características en lo que se refiere a materiales y formas. Por último, localizan la escultura que han elegido como "escultura de grupo", con la que han establecido un vínculo emocional, y juegan con su propio cuerpo a imitar las formas de las esculturas.

La fase de reflexión posterior es absolutamente necesaria para asentar los nuevos conocimientos y para fijar las sensaciones que han experimentado. Para ello, utilizarán el lenguaje plástico, dibujando el museo y comparándolo con el dibujo previo o autorre-

tratándose con la escultura que más les ha gustado o simplemente hablando sobre la visita. Al mismo tiempo que consolidan su aprendizaje desarrollan su capacidad de expresión y creatividad y reflexionan sobre su autoconcepto.

Muchos profesores y profesoras se muestran desconcertados al saber que en este programa son ellos mismos quienes moderan la actividad, algunos incluso prefieren no visitar el museo si no es acompañados por nuestro personal, alegando que "no saben nada de arte". Pero en las escuelas en que han realizado este trabajo, se han mostrado muy sorprendidos con la respuesta de niños y niñas y con los resultados positivos de la actividad.

Los niños y niñas de esta edad, todavía no han desarrollado los prejuicios y los miedos que a los adultos nos impiden acercarnos y disfrutar del arte, sin necesidad de tener un revestimiento intelectual que nos haga sentir seguros. A diferencia de la música, que podemos disfrutar sin saber leer una partitura o sin saber cómo funciona un instrumento, existe el prejuicio de que, para disfrutar del arte, hay que conocer una infinidad de datos históricos o saber identificar las técnicas. Como dice Eulàlia Bosch "No damos Kandinskys, ni Burens, ni Van Goghs, ni Twomblys a los niños porque o no forman parte de nuestro lenguaje común o bien los consideramos demasiado difíciles para ellos. Lo que, en realidad, significa que estamos más atentos a nuestras propias dificultades lectoras que a la información que nos llega de las producciones infantiles" (BOSCH 1998: 138-2). A través de nuestra experiencia constatamos que el acercamiento al arte por parte de niños y niñas de estas edades se da de una manera muy espontánea.

3.3. Miro y comprendo (8-12 años)

En el programa "Miro y comprendo" partimos de los mismos objetivos generales que en el programa anterior, es decir, queremos que los niños y las niñas de 8 a 12 años tengan una experiencia positiva en el museo, que observen detenidamente las esculturas y desarrollen la percepción, que identifiquen sensaciones y las expresen manejando distintos lenguajes, desarrollando al mismo tiempo su creatividad. Teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo y las necesidades del currículo en esta etapa escolar, introducimos algunos conceptos de mayor complejidad como la tridimensionalidad o el arte.

Este programa se desarrolla nuevamente en tres fases para las que cada alumno y alumna dispondrá de un cuadernillo. La primera fase de preparación en el aula se basa en la lectura de textos sencillos que les introducen a los conceptos de arte y artista y a la vida de Eduardo Chillida. En el texto sobre el escultor vasco, se utilizan apuntes de su vida que pueden resultar cercanos para el público de esta edad, como la anécdota de su paso por el equipo de fútbol Real Sociedad como portero.

Otra parte del trabajo previo consiste en la observación detenida de reproducciones fotográficas de esculturas. Para lograrlo les pedimos a los alumnos y alumnas, entre otras cosas, que elaboren hipótesis respecto al tamaño y el número de piezas. Esta tarea no es en absoluto sencilla: las esculturas se presentan fuera de contexto, sobre un fondo blanco y, por tanto, sin elementos que nos puedan servir de referencia para adivinar su tamaño; las imágenes nos permiten ver exclusivamente una cara de la escultura y están tomadas provocando una sensación de ausencia de volumen por lo que se pierde mucha información.

En el museo, niñas y niños identifican y re-conocen las esculturas, sorprendiéndose ante la diferencia entre reproducción y original, interactúan físicamente con ellas

entendiendo de una manera práctica el concepto de tres dimensiones y las exploran con interés para encontrar las confirmaciones de sus hipótesis. Durante la visita, les acompañan nuestras monitoras, que actúan como intermediarias, incentivando la actitud de exploración a través de preguntas, dando lugar a visitas dialogadas. Dependiendo de la edad y de las características del grupo, se introducen más o menos contenidos conceptuales, pero siempre teniendo en cuenta la información que el mismo grupo demanda. Esos contenidos varían de un curso a otro, ya que se rigen por el programa *Curso temático* explicado anteriormente.

En la fase de reflexión posterior a la visita se proponen actividades dirigidas a desarrollar la creatividad y la expresión, ya sea a través del lenguaje oral, corporal o plástico, así como a reflexionar sobre el autoconcepto. En función del tema del año, se incluye un extra con una actividad que ahonde en el mismo.

Este programa es el primero que se implantó en la Fundación y lleva cinco cursos funcionando. Está muy consolidado y la satisfacción de profesores y profesoras, que vienen, en algunos casos cada curso, es, en general, muy alta. Se trabaja sobre todo desde las áreas de conocimiento del medio o de educación plástica, aunque hay casos en los que se ha incluido este programa dentro de proyectos transversales más amplios de educación para la paz y la convivencia o educación ambiental.

3.4. Programas de secundaria y bachillerato (13-18 años)

Los programas para los grupos de educación secundaria y bachillerato tienen como objetivos acercar a los alumnos al trabajo del artista, desde el sentimiento y el contacto directo con la obra, impulsándoles una actitud positiva y reflexiva ante el arte. La exploración sensorial de las esculturas sigue siendo una parte importante de la visita pero ahora ya como medio y no como fin.

Las actividades propuestas en el material del profesorado para la preparación en el aula, consisten en la discusión en torno a una serie de cuestiones y el análisis y debate en torno a documentos, bien imágenes o textos. Como reflexión a la visita, se plantean proyectos de diferente naturaleza en los que siempre se incentiva la reflexión en torno a la relación de alumnas y alumnos con su entorno, la creatividad y la participación activa. Los programas que existen hasta el momento son los que se enumeran a continuación. Entre estos programas, cada grupo deberá escoger el que más se adapte a sus intereses.

- *Eduardo Chillida a través de sus homenajes*: el punto de partida es el visionado de un video, en el que el artista se refiere a una escultura monumental en homenaje al dibujante japonés Hokusai. A partir de ahí se reflexiona sobre el proceso de creación artística y la interdisciplinariedad.
- *Eduardo Chillida: materia y espacio*: a través de imágenes, se analiza la incorporación del espacio a la escultura a lo largo de la historia del arte y se identifican los materiales y las técnicas empleadas por Eduardo Chillida.
- *Eduardo Chillida. Su obra desde la temática*: la lectura de textos del autor son el punto de partida para la reflexión sobre la relación del arte con otras disciplinas como la ciencia, la poesía, la ética, la música...

A los citados, hay que sumar los que corresponden a los *cursos temáticos* que hemos descrito anteriormente. La mayoría de los grupos tiende a escoger el programa que corresponde a cada año.

Eduardo Chillida y los Derechos Humanos

Este programa es una reflexión en torno a la figura del artista y su papel en la sociedad, analizando la postura comprometida de Eduardo Chillida en defensa de los derechos humanos y cómo se refleja en su obra.

Se sugiere como preparación en el aula, que se discuta en torno a ciertas cuestiones agrupadas en tres epígrafes: "Derechos humanos y derechos del menor", "Los derechos humanos en la obra de Eduardo Chillida", "Los derechos humanos en la vida de Eduardo Chillida". Se aportan documentos para comentar en el aula que movilicen el pensamiento crítico: por ejemplo, dos cartas, una dirigida al rey de España a favor de la amnistía y otra dirigida a E.T.A. por la liberación del secuestrado Aldaia, que es necesario analizar en relación al contexto político del que son producto.

La visita al museo hace referencia al trabajo previo en el aula y se realiza un recorrido en el que se incide en la dimensión ética de la obra del escultor. Se visita, entre otras, por ejemplo, la escultura *Lo profundo es el aire*, ensayo del discutido proyecto Tindaya, que el autor definió como "un homenaje a la humanidad".

Como reflexión posterior se propone trabajar en un proyecto que requiere recopilar documentación en prensa o en Internet sobre alguna situación en la que se dé una violación de los derechos humanos, su análisis y la redacción de un manifiesto. Posteriormente se elige una obra de Eduardo Chillida que mejor se adapte al mensaje que se quiere transmitir.

Eduardo Chillida y el Medio Ambiente

Los temas de reflexión propuestos para la preparación dentro del aula son: problemas ambientales y desarrollo sostenible, arte y naturaleza, poniendo como ejemplo el *land art*, la naturaleza en la obra de Eduardo Chillida y la defensa del medio ambiente en la obra de Eduardo Chillida. Como en todos los programas, se aportan documentos para el comentario, como el logotipo que el artista diseño para la Red Estatal de Parques Nacionales.

En la visita al museo, comprueban la relación entre la obra de Eduardo Chillida y la naturaleza, sintiendo la interacción entre las esculturas con su entorno, detectando los materiales provenientes de la naturaleza y analizando la temática en la que aparece recurrentemente la idea de árbol o la luz,

Como reflexión se propone un proyecto en el que detecten y analicen en su entorno más cercano, alguna situación o actividad que se pudiera mejorar de cara a la sostenibilidad, para buscar soluciones alternativas. Esas propuestas se recogen en un informe, cuyo mensaje se sintetiza y se explica utilizando un lenguaje plástico.

Eduardo Chillida y el espacio urbano

El último curso temático parte del concepto de ciudad y propone su análisis a partir de las obras de arte públicas, desde una perspectiva crítica, para llegar hasta los proyectos públicos de Eduardo Chillida y, en concreto, al conocido *Peine del Viento* que cumple 30 años en el 2007. Se proponen docu-

mentos como una noticia sobre la conflictiva retirada de una estatua de Franco en Madrid o una imagen aérea de la Plaza de los Fueros en Vitoria.

La visita se centra en las esculturas de gran formato presentes en el museo, que originariamente se realizaron para ser ubicadas en espacios públicos. Frente a ellas se reflexiona sobre el equilibrio entre la obra y el entorno físico y socio-cultural, la idea de patrimonio, como bien que pertenece a la colectividad, los valores democráticos, la relación de la ciudadanía con la obra pública y, en concreto, el aspecto corporal de esa relación como consecuencia del tratamiento arquitectónico del espacio.

Como proyecto para la reflexión, se proponen multitud de actividades que se pueden desarrollar desde distintas áreas: desde analizar el medio natural en el que se ubica el *Peine del Viento,* hasta observar el comportamiento de las personas en relación a una obra pública y plasmarlo en una maqueta o elaborar un catálogo crítico de las esculturas públicas de su población.

Todos estos programas se acercan a la escultura de Eduardo Chillida desde distintas perspectivas, proponiendo temas diferentes para abordar su obra. Como hemos visto, no consideramos la obra de arte exclusivamente en su dimensión histórica o artística sino que va a servir como excusa para establecer conexiones con otros temas como la filosofía, la ética, la literatura, las ciencias naturales, etc. A diferencia de "Jugando con las esculturas" o "Miro y comprendo" donde la actividad es más cerrada, en el material que se envía al profesorado, aparecen temas muy amplios y abiertos que deben ser adaptados a los intereses del grupo. Es por esto que en el caso de los grupos de secundaria y bachillerato el contacto entre centro escolar y museo es muy relevante.

Este carácter abierto exige un trabajo previo del profesorado que no se realiza en todos los casos. Muchos centros vienen buscando una visita guiada tradicional, donde una guía les transmite una serie de datos e interpreta la obra , siendo el papel del público pasivo o consideran que es una salida de ocio y esto no es lo que nosotros ofrecemos. La diferencia entre los grupos que han preparado en clase la visita y los que no, es enorme en cuanto a la motivación y al rendimiento. Poco a poco, intentamos, dentro de nuestras posibilidades, intensificar la comunicación con el personal docente, a través de encuentros, de materiales atractivos con temas nuevos cada curso, etc., para que realmente se tome conciencia de que la función del museo es educativa y no meramente de entretenimiento y que centros educativos y museo compartimos objetivos y somos complementarios.

4. CONCLUSIONES

La Fundación Eduardo Chillida-Pilar Belzunce es la encargada de lograr que efectivamente haya un encuentro entre ciudadanía y patrimonio en el marco del museo Chillida-Leku, todo ello en virtud de la responsabilidad democrática de los museos y del legado de Eduardo Chillida. Como hemos visto, la actuación del Departamento de Educación se hace necesaria para paliar las dificultades que tienen las personas a la hora de acercarse al arte y, especialmente, al arte contemporáneo.

Su actuación será, en el caso del público escolar, de intermediación a través de los programas descritos, en cuyos principios, metodología y contenidos, se introduce la

perspectiva de educación en valores de respeto a los derechos humanos y convivencia democrática. Para que esos programas sean efectivos es absolutamente necesaria una comunicación fluida y bidireccional entre museo y centros educativos. Desde el museo debemos ser capaces de complementar el currículo escolar y de adaptarnos a la demanda de los docentes. También nos queda hacer ver que nuestra labor es educativa y que compartimos objetivos.

En el Departamento de Educación, hemos dedicado la mayoría de nuestros esfuerzos y recursos a este público, en un primer momento, porque es importante evitar que los niños y las niñas desarrollen los prejuicios y las limitaciones ya presentes en muchas personas adultas. Si logramos una familiaridad con el museo y con el arte ya en edades tempranas, habrá más posibilidades de que se conviertan, en el futuro, en ciudadanos y ciudadanas con herramientas para poder relacionarse con el patrimonio y enriquecer sus vidas a través de él.

El Museo Chillida-Leku quiere ser un museo orientado a la ciudadanía en un sentido más amplio. Para ello creemos que la intermediación es también necesaria con otros colectivos, fuera de la comunidad escolar. En ese sentido, el museo programa otras actividades infantiles, juveniles o familiares fuera de este ámbito (Taller de Arte y Naturaleza, Taller de Hip Hop y Escultura...) y elementos de apoyo para los visitantes en general (visitas guiadas, programa Obra del Mes...) así como actos culturales o festivos (conferencias, conciertos, celebración del solsticio...), que contribuyan a la educación cultural y artística de los personas y conviertan al museo en un lugar de encuentro entre ciudadanía y patrimonio.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLART HERNÁNDEZ, Joseph; JUAN ITRESSERRA, Jordi (2001): *Gestión del Patrimonio Cultural*. Madrid: Ariel Patrimonio.

BOSCH, Eulàlia (1998): *El placer de mirar. El museo del visitante*. Barcelona: ACTAR.

CHILLIDA, Susana (2003): *Elogio del Horizonte. Conversaciones con Eduardo Chillida*. Barcelona: Destino.

FERNÁNDEZ, Nacho (comp.); CHILLIDA, Eduardo (2005): *Escritos*. Madrid: La Fábrica.

HOOPER-GREENHILL, Eileen (1998): *Los Museos y sus visitantes*. Gijón: TREA.

HOUSEN, Abigail (2002): "Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer" en www.vue.org (Publicado originalmente en *Arts and Learning Journal*. Mayo 2002, vol. 18, nº 1.)

LAFUENTE, Gracia (1997): "Otra forma de enseñar en el Museo de Arte" en *Revista de Museología*. Octubre 1997, nº 12, p. 35-38.

PASTOR HOMS, Mª Inmaculada (2004): *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.

LA MIRADA ANTROPOLÓGICA Y LAS APORTACIONES DE LA ANTROPOLOGÍA

Caridad HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
cariher@edu.ucm.es

Facultad de Educación. UCM. Madrid

LA MIRADA DE LA ANTROPOLOGÍA

Con "la mirada antropológica" intento, de una forma sugerente, referirme a la perspectiva antropológica al abordar contextos sociales, en situaciones que, en principio se supone no son familiares para/o la Antropología. De igual manera suelo utilizar la analogía "ponerse las gafas de la Antropología" al referirme a contextos familiares y cotidianos para aproximarse a ellos desde la misma, dado que "la Antropología se ocupa de las cosas normales que le suceden a la gente corriente"[1].

En este caso, la mirada pretende centrarse en un área nueva en Educación Primaria y en una nueva materia en Educación Secundaria Obligatoria, fundamentalmente en el currículo de Educación para la Ciudadanía en ambas etapas. Área y materia que ya han generado, previamente, una serie de opiniones, comentarios y actuaciones, en distintos contextos y por parte de diferentes grupos, de los que puede ser ejemplo este trabajo. A su vez, va a propiciar otra serie de actuaciones en las que van a estar implicados directamente los profesores y los alumnos fundamentalmente.

La mirada o la perspectiva antropológica quiere decir afrontar esta asignatura como lo hace al acercarse a un objeto de estudio, que implica unas características propias de la disciplina como son el "extrañamiento", la comparación y la perspectiva holística, entre otras.

El extrañamiento o distanciamiento entre el antropólogo y el objeto supone la necesidad de desvincularse del objeto, alejarse para mirarlo como un cuadro o un fotograma de una película, en la medida de lo posible.

> *"… hay que seguir ciertas normas antropológicas fundamentales. Primera, intentar dejar a un lado las propias preconcepciones o estereotipos sobre lo que está ocurriendo y explorar el ámbito tal*

[1] KOTTAK, 1994

> *y como los participantes lo ven y lo construyen. Segunda, intentar convertir en extraño lo que es familiar, darse cuenta de que tanto el investigador como los participantes dan muchas cosas por supuestas, de que eso que parece común es sin embargo extraordinario, y cuestionarse por qué existe o se lleva a cabo de esa forma, o por qué no de otra manera (Ericsson 1973, Spindler y Spindler 1982). Tercera, asumir que para comprender por qué las cosas ocurren así, se deben observar las relaciones existentes entre el ámbito y su contexto, por ejemplo entre el aula y la escuela como un todo, incluyendo la comunidad, la comunidad a la que pertenece el profesor, la economía, etc. Siempre se debe realizar un juicio sobre el contexto relevante y se debe explorar el carácter de este contexto hasta donde los recursos lo permitan. Cuarta, ….*" (KATHLEE WILCOX, citado por VELASCO et al., 1993: 97)

La comparación; sobre todo la transcultural, que consigue percibir los objetos de estudio como una variante entre muchas, viendo lo que de común tienen entre sí esas variantes.

> *"…. Y como es lógico, para poder formularse a sí mismo tales preguntas, uno debe pasar por el proceso de convertir en extraño todo lo familiar y cuestionárselo, preguntarse y preguntar por las razones que lo justifican: Para tal ejercicio, no exento de complejidad, no existe mejor recurso que el de tener experiencia de otros lugares, de otras culturas, de otros grupos humanos, sobre sus prácticas escolares y/o educativas* (Wilcox, 1982, 458-459)" (En GARCÍA CASTAÑO,1994: 18)

La perspectiva global u holística, que requiere prestar atención a las interrelaciones del objeto con otros, a las conexiones en las que está inmerso para descubrir la lógica interna y la coherencia del objeto de estudio con el sistema al que está vinculado.

> *"Hymes lo enuncia al insinuar que deben establecerse conexiones entre las diferentes cosas que componen las vidas de determinadas clases de personas. Ogbu alude a ello al proponer una aproximación a nivel múltiple, que muestre la conexión de la educación formal con otros aspectos de la vida social general, la economía, la estructura del sistema de oportunidades, las regulaciones político-administrativas y los modelos de realidad social, las cosmovisiones que tienen los diversos grupos que interactúan en el marco de las instituciones escolares. Wilcox lo sintetiza en el punto programático que habla de "situar las cosas en contexto". Y Wolcott se refiere a él explícitamente, advirtiendo que puede parecer evasivo".* (VELASCO et al, 1993:19)

Como consecuencia de esta forma de "mirar", la Antropología conlleva una visión crítica muy persistente que abarca también nuestras propias formas de vida y nuestras convicciones. Este es uno de los rasgos más conflictivos pero permite y aporta un conocimiento crítico que exige reflexión y análisis de nuestros entornos y contextos, para

verlos en su verdadera dimensión muchas veces, poniendo en evidencia con frecuencia nuestras propias contradicciones y los engranajes que chirrían en nuestros esquemas y seguridades.

> *"…los estudios antropológicos clásicos basados en esas sociedades no tan inocentemente llamadas "primitivas" ejercieron desde el principio un efecto general de crítica cultural, a veces, ni siquiera directamente buscado, que podía alcanzar a todo tipo de instituciones –no sólo a las instituciones educativas- en estas sociedades que, simplemente por tenerlas, creían ser "desarrolladas". El ejercicio comparativo y el uso del principio del relativismo cultural que han caracterizado a la Antropología social y cultural hicieron descubrir un efecto casi no previsto a sus estudios. …"* (VELASCO et al, 1993:13)

CÓMO "MIRAR" LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA ANTROPOLOGÍA

Aplicando la perspectiva antropológica al tema que nos ocupa, la Educación para la Ciudadanía dentro del currículo de las enseñanzas del sistema educativo español, debemos mirarlo primero, con **extrañamiento** y distancia, después, cuestionando lo evidente.

> *"Entender lo que ocurre en un aula escolar requiere la capacidad metodológica de dejar de lado las propias concepciones y estar dispuesto a cuestionar todo lo que ocurre en ella (¿por qué no se trabaja los sábados y domingos en la escuela y además permanece cerrada?, ¿por qué los profesores tienen más espacio que los alumnos para moverse libremente en el aula?, ¿por qué los alumnos no participan en la confección de los horarios escolares?, etc.). (Wilcox, 1982, 458-459)"*. (En GARCÍA CASTAÑO, 1994: 18)

Preguntas como, por qué es nueva esta asignatura, por qué se impone como materia obligatoria, a quienes afecta y de qué forma lo hace. Qué persigue esta nueva materia, qué pautas contiene el currículo, porqué esas y no otras, así como sobre lo que dice, lo que prescribe, ….. son ejemplos de las que se pueden formular para tratar de conocer y entender la incorporación de Educación para la Ciudadanía.

Si pensamos que el periodo educativo es un proceso de socialización, mediante el que los jóvenes se preparan para la vida adulta, veremos esta nueva materia como un ingrediente más en el complejo proceso de socialización de nuestro entorno. Al igual que el resto de materias tiene la función de preparar a los jóvenes para su vida adulta, algo que todas las sociedades contemplan como necesario, pero que lo hacen de forma diferente, por lo que contrastar lo que hacen unas sociedades y otras, en esos procesos de socialización, permite percibir tanto las semejanzas como las diferencias.

> *"Pues bien, la compresión de todo este complejo proceso es mayor después de poder comparar las formas que unos y otros tenemos de conseguir eso que llamamos el sujeto educado: un nuevo miembro social en el que idealmente pensamos en Occidente …"* (En GARCÍA CASTAÑO, 1994:18)

La comparación es la característica señalada en segundo lugar. La comparación, sobre todo la transcultural, que consigue ver los objetos de estudio como una variante entre muchas viendo lo que de común tienen entre sí esas variantes. Esta perspectiva ayuda a ver las cosas con la distancia pero también con relativismo y esto creemos que es importante, pues "los antropólogos nunca pueden olvidar que hay un mundo mas amplio, que existen formas normales de pensar y actuar diferentes a las nuestras" (KOTAK, 1994: 2).

La comparación, tanto a lo largo del tiempo como del espacio, pone de manifiesto que las sociedades buscan cómo preparar a sus nuevos miembros para ser adultos, al igual que esta Educación para la Ciudadanía, y que hay diferentes formas de hacerlo.

> *"En el contexto del trabajo teórico del antropólogo, de fuerte perspectiva transcultural, es necesario acudir a un concepto que explique cómo funciona eso de hacerse hombre entre los ulithianos del Pacífico del Sur y el mismo proceso para los niños de la sociedad americana …"*. (Gª CASTAÑO, 1994:18)

En esta comparación, una forma de ver el proceso de socialización es contemplarlo como un adiestramiento. Algo que en este currículo se refleja, entre otras cosas, en pautas para el adiestramiento de los jóvenes de nuestra sociedad.

> *"….La educación, ……., funciona, en los sistemas culturales establecidos, para reclutar nuevos miembros y mantener el sistema existente (Spindler, 1974, 308-309)"*. (En Gª CASTAÑO, 1994:24).

Por ejemplo, en el currículo de Educación Primaria se dice textualmente, al referirse cómo desde el área se favorece la competencia de *autonomía e iniciativa personal.*

> "*El área entrena en el diálogo y el debate, en la participación, en la aproximación respetuosa a las diferencias sociales, culturales y económicas y en la valoración crítica de estas diferencias así como de las ideas*"

Entrena para adiestrar, es una preparación que implica adquirir la práctica, y se puede deducir en qué y para qué, cómo pretende hacerlo y qué resultado quiere alcanzar. Una lectura desde estas cuestiones proporciona las respuestas a cómo se pretende preparar a los jóvenes para ser adultos y en qué se quieren adiestrar.

Refleja aquello que se considera importante, hasta el punto que se pretende que todos los jóvenes lo adquieran y está conformado por saberes, habilidades, estrategias, valores, principios éticos, perspectivas en definitiva del mundo, de la sociedad, de los comportamientos, … No menos importante es mirar quién establece lo que es importante, que por eso mismo debe conformar el currículo y quienes son los destinatarios del mismo.

> *"Las competencias básicas …..permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles …..Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida"* (BOE, currículo Primaria y ESO)

Al mismo tiempo, dado que nuestra sociedad es muy compleja, en la que hay una alta especialización, quienes se ocupan de esta preparación son unos especialistas, los profesores, que tienen la función de formalizar esos procesos de socialización; al igual que la forma en que está regulado el proceso de socialización; las pautas y normas que orientan todo ello, también es un ejemplo tanto del grado de especialización como de la importancia que se le concede a este asunto, por parte de la sociedad y sobre todo de los grupos que tienen la autoridad y el poder, que establecen las pautas y elaboran el currículo. Ejemplos que confirman estas palabras se pueden encontrar en los Reales Decretos de ambas etapas, Primara y Secundaria obligatoria.

> *"La finalidad de las enseñanzas mínimas es asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español"*

Así podemos afirmar que esta sociedad quiere adiestrar a sus nuevos miembros para ser adultos, mediante un sistema educativo con reglas y materias como la Educación para la Ciudadanía. Pero, dentro del conjunto del sistema educativo qué peculiaridad presenta esta materia, qué aporta o en qué la hace diferente al resto de las materias. Por qué se considera necesario incluirla en el sistema educativo.

Después de tantas cuestiones que planteamos aún nos falta un aspecto importante de esta materia para completar esta mirada desde la Antropología, que es su puesta en práctica. Aunque está orientada a la práctica educativa, todavía no podemos indagar cómo se va a ejecutar, ya que aún no ha empezado a ponerse en práctica. Cuál va a ser la realidad de su puesta en práctica, qué coherencia o correspondencia se dará entre las pautas y la actuación, es algo que nos queda pendiente.

> *"el aprendizaje de esta área va más allá de la adquisición de conocimientos, para centrarse en las prácticas escolares que estimulan el pensamiento crítico y la participación, que facilitan la asimilación de los valores .....los planteamientos metodológicos deben ser atendidos con sumo cuidado porque serán decisivos a la hora de asegurar que el conocimiento de determinados principios y valores genere la adquisición de hábitos e influya en los comportamientos"* (CURRÍCULO PRIMARIA)

Después de una lectura del currículo se puede decir que es un adiestramiento para los jóvenes en una forma de entender la vida colectiva del grupo al que pertenece, con la intencionalidad de que la perpetúe. Implica una forma de convivencia, una forma de entender la interacción entre personas.

Pero también está transmitiendo una visión de la propia sociedad y de las otras sociedades ajenas o que no son la propia. Está transmitiendo una forma de entender la vida, la convivencia, la sociedad en definitiva.

> *"Todos aquellos procesos a través de los cuales un grupo humano trata de inculcar sus conocimientos, normas, valores, tradiciones y costumbres, formas de comportamiento en general y un largo etcétera, a los más jóvenes de ese mismo grupo, a los no tan jóvenes e, incluso, a miembros de otros grupos y, por otro lado, a los complejos mecanismos a través de los que los individuos de ese gru-*

> *po adquieren tales conocimientos, normas, valores, costumbres, etc."* (Gª CASTAÑO, 1994:8)

Buscar las relaciones con el resto de las materias, planteándose, por ejemplo, si hay contradicciones o coherencias con el resto de documentos de educación obligatoria; o qué tiene que ver esta materia con las otras del currículo; o porqué se organiza así; y porqué tienen que ser unos profesores y unos jóvenes los que van a estar afectados directamente y no otros, son también cuestiones importantes.

> *"Los antropólogos implicados en la educación enfocan su trabajo hacia las formas a través de las cuales los valores y conductas concomitantes son enseñados, en el contexto específico de sistemas sociales, culturales o de valores de grupo"* (COMITAS y DOLGIN, 1978, 171)" (En Gª CASTAÑO, 1994:8)

Las preguntas se acumulan, se suceden y siguen planteándose en progresión, puesto que hay que cuestionar lo evidente para, por un lado ver más allá de lo que aparece directamente, buscar lo que queda en segundo plano, y por otro, encontrar una explicación que permita ver la vinculación con el sistema en el que está incluida, en una perspectiva global y comparación transcultural.

En tercer lugar, hemos mencionado la **perspectiva holística o global**. No se puede olvidar que la Educación para la Ciudadanía es una de las materias del currículo de la etapa de enseñanza obligatoria. Por tanto no olvidar, por un lado, las preguntas que indaguen las relaciones con el contexto, con el sistema educativo, como un todo del que esta materia es una parte y, por otro lado, las vinculaciones de dicha materia con el contexto sociopolítico, económico, …del momento en que esto está ocurriendo. Estos aspectos nos permitirían abordar esa tercera perspectiva, la perspectiva holística, o como dice Ogbu *"una aproximación a nivel múltiple"*.

Después de tratar de conocer cómo son las "gafas" necesarias para mirar desde la Antropología, podemos mirar el currículo y especialmente esta nueva materia con estas "gafas", para ver qué percibimos en esa función de preparación y adiestramiento, y con qué particularidades aparece.

UNA LECTURA DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA ANTROPOLOGÍA

Una lectura del currículo, con todas las consideraciones previas, implica necesariamente la última de las características señaladas, la visión crítica. Pues no sólo se lee desde esas perspectivas sino también buscando las contradicciones, los engranajes que chirrían, la lectura de lo que queda detrás o la indagación más allá de lo que aparece a primera vista.

> El Artículo 2 del currículo de la ESO, especifica que los jóvenes adquieran: "*los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos*"

La lectura global del mismo nos remite a una manifestación de la "cultura" de la sociedad occidental, europea y mayoritaria, de nuestro entorno. Es expresión de lo que mayoritariamente se piensa que debe constituir la convivencia en nuestro contexto social, de las percepciones de una amplia mayoría de personas, así como de la estructura dentro de la cual debemos actuar. Decimos esto por haber observado que las discrepancias detectadas ante la implantación de esta materia se deben más bien a posturas políticas, por un lado, y por otro a la formalización de este adiestramiento en una materia obligatoria, , en vez de hacerlo a través de la práctica escolar cotidiana en todos los ámbitos y materias del contexto escolar, y escasa críticas a los contenidos del currículo de la materia.

Desde esa lectura se manifiesta cómo se ordena la convivencia tanto entre nosotros como con el resto, personas y grupos, que no se ven, de partida, formando parte de nuestro colectivo. Es como la armadura "simbólica" dentro de la cual estamos todos, unido a cómo estamos y cómo debemos actuar e interaccionar.

Muestra también la satisfacción por esa forma de convivencia, que se expresa en todos aquellos matices que se explicita o se sugiere la valoración positiva de todos o alguno de los aspectos que se proponen.

Dado que se orienta a la práctica en el contexto escolar cabe pensar en quiénes son los que van a recibir estos principios, para aplicarlos a su práctica cotidiana; los escolares a los que va destinado para que los incorporen a su forma de vida. La percepción es que el contexto al que va dirigido se ha pensado como un contexto bastante homogéneo, de aulas españolas conformadas por chicos y chicas españolas. Deducimos que, la perspectiva de la homogeneidad ha orientado bastante la elaboración del documento, tanto de los contextos escolares como del funcionamiento de los mismos, y del resultado final del proceso, los jóvenes que culminan la enseñanza obligatoria.

Ante esta perspectiva de la homogeneidad tengo que remitirme a trabajos previos[2] donde se abordan el presupuesto de homogeneidad en la educación, ante el que se propone el de la diversidad, que abordaré más adelante. Al mismo tiempo, como contraste con esta lectura me surge de inmediato la experiencia en una de las aulas en las que últimamente estoy trabajando y cuyos estudiantes son: Jasmin, Denisa, Iury, Dominic, Robert, Fatmé, Polina, Denitsa, entre otros, todos ellos alumnos de Primaria, o Yuliya, Vasil, Maximilian, Sebastián, Laila, Dina, Cristina, de ESO y pongo en contacto mentalmente el currículo de Educación para la Ciudadanía y estas aulas, donde según las prescripciones de la administración debe impartirse la materia. Me pregunto cómo van articular la puesta en práctica de esos principios los maestros y profesores, desde dónde lo van a hacer, cómo van a organizar la propuesta didáctica, cómo lo van a percibir los alumnos y cómo se van a ver impulsados a internalizarlos.

Una lectura más pormenorizada del currículo, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria, permite señalar algunos temas y algunos términos, que desde nuestra perspectiva antropológica destacamos, bien por poder establecer una relación más directa con ellos, bien por su presencia reiterada, como serían: los Derechos Humanos, el género y la diversidad cultural; y, entre los términos: discriminación, estereotipo, prejuicio, marginación, desigualdad e injusticia social. Ante los cuales la

[2] Hernández C y M del Olmo, 2003; 2005; Olmo M. del y C. Hernández, 2004; AA VV. 2005; VV.AA, 2006ª; 2006b

Antropología puede, por un lado, cuestionar tal como aparecen enunciados y, por otro, aportar su particular forma de abordarlos y su significado.

No obstante, tenemos que manifestar que nos parece un logro que el término "raza" no aparezca al hablar de diversidad de los grupos humanos. En este caso solamente aparece en el criterio de evaluación Nº 2 de Educación Primaria:

> "2. *Argumentar y defender las propias opiniones, escuchar y valorar críticamente las opiniones de los demás, mostrando una actitud de respeto a las personas.*
>
> *Por medio de este criterio se busca evaluar la capacidad del alumnado, en las situaciones cotidianas del grupo clase, de utilizar el diálogo para superar divergencias y establecer acuerdos, así como de mostrar en su conducta habitual y en su lenguaje respeto y valoración crítica por todas las personas y los grupos, independientemente de la edad, sexo,* ***raza,*** *opiniones, formación cultural y creencias*".

A pesar de ello, hay que señalarlo como uno de los términos más inadecuados y de significativa repercusión en la convivencia entre grupos diferentes, por su vinculación con el racismo[3].

Algunos de los términos mencionados - discriminación, estereotipo y prejuicio-, bastante repetidos en estos documentos[4], desde nuestra perspectiva son términos asociados a interacciones sociales tanto entre grupos como entre personas y relacionados con la diversidad.

Por otro lado, veamos algunas sugerencias respecto a otras propuestas que hace el currículo. En el objetivo Nº 10 de la ESO encontramos que se colocan juntos unos términos que suelen aparece asociados frecuentemente, por ejemplo, en los medios de comunicación, como son: violación de los derechos humanos, pobreza, desigualdad, conflictos armados y subdesarrollo; sobre todo los dos últimos términos. Si atendemos a cómo está planteado el objetivo, podemos ver que la violación de los derechos humanos, la pobreza, la desigualdad, los conflictos armados y el subdesarrollo van en el mismo saco, todos juntos, con lo cual, situaciones de subdesarrollo o lugares calificados así implicarían además el resto, violación de los derechos humanos, pobreza, desigualdad y conflictos armados. Se ha adjudicado todo el lote junto y aunque existan ejemplos en los que ocurre así, hay otros en que no lo es y por tanto se está propiciando verlos a todos igual, y de forma negativa[5].

> *"Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo".*

---

[3] Grupo Inter 2006; 2007

[4] En el manual de antropología de Kottak, 1994, los tres se hallan en el glosario del capítulo titulado "Etnicidad y relaciones interétnicas"

[5] Grupo Inter 2007

De igual manera, el término discriminación, que es otro citado reiteradamente, en varias de ellas asociado o primando la discriminación de género, lo que supone a su vez una discriminación para las otras discriminaciones, por ejemplo por edad, por origen, por religión, por ideología, etc. Desde nuestra perspectiva todas las discriminaciones son iguales, son discriminaciones, igual de graves e importantes, no hay unas que merecen atenderse más que otras[6]. Por lo que podríamos decir que el bloque 6 de la ESO es discriminatorio con las desigualdades que no lo sean de género.

> Bloque 6. "*La igualdad entre hombres y mujeres. Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad. Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho. Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujere*s".

En otros casos, ante la propuesta que hace el currículo, desde la Antropología se revisaría ligeramente la redacción para cambiar sustancialmente el significado. Así en el currículo de Primaria, bloque 2, *La vida en comunidad,* dice:

> *"…identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación y sus cauces. Asimismo, desde el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa presente en el entorno inmediato y asumiendo la igualdad de todas las mujeres y hombres en cuanto a derechos y deberes, se puede trabajar el respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio y permite proporcionar elementos para identificar y rechazar situaciones de marginación, discriminación e injusticia social".*

La propuesta sería: "*asumiendo la igualdad de todos, … (no sólo de hombres y mujeres); … el respeto crítico por las costumbres y modos de vida (distintos al propio y por el propio también)"* Nos preguntamos por qué el respeto crítico sólo para los otros y no para nosotros.

Algo similar ocurre en el objetivo 11 de la ESO del que diríamos que el respeto crítico es tanto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia como también a la nuestra; no sólo para otros, también para nosotros.

> *"Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos."*

Para cerrar esta lectura crítica, en los objetivos de Primaria encontramos:

> *Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.*

[6] Grupo Inter 2007, glosario

Desde nuestra perspectiva, no siempre los estereotipos son negativos[7], también pueden ser positivos, luego no hay que rechazarlos a priori, sólo aquellos que representan una valoración negativa de las personas o los grupos que lleva a actitudes y comportamientos discriminatorios.

Después de este breve panorama, como ejemplo de la mirada crítica antropológica, muchas de las cosas que mencionamos y otras que no lo hacemos, pero que reitera el currículo, para nosotros están vinculadas a la diversidad cultural; quizás de todos los temas mencionados, salvo el de Derechos Humanos, sea el de la Diversidad el más repetido, insistentemente, y bajo diferentes y variadas formulaciones. Esto nos lleva ya al punto siguiente, el de las aportaciones.

APORTACIONES DESDE LA ANTROPOLOGÍA

Después de todo lo que se ha expuesto sería coherente decir que la Antropología proporciona otra forma de mirar las mismas cosas, lo que supone una perspectiva diferente. En consecuencia, la Antropología desde nuestro punto de vista puede aportar una perspectiva válida para elaborar conceptos y herramientas para enseñar los contenidos de esta materia y es un instrumento útil para plantear la enseñanza de una forma más eficaz y equitativa en los nuevos contextos sociales. Implica la mirada crítica que hemos mencionado anteriormente[8] y que el propio currículo de Educación para la Ciudadanía señala como una de sus propuestas.

Ante algunos de los conceptos, contenidos u objetivos que plantea el currículo de Educación para la Ciudadanía, la Antropología puede contribuir completando y enriqueciendo su significado, sus posibilidades de formación en los jóvenes; por ejemplo, cómo entiende y aborda la discriminación, el racismo, los estereotipos o los prejuicios.

Pero de todo ello tengo que señalar especialmente el tema de la diversidad cultural, que aparece repetidamente en el currículo, por que es éste el objeto de estudio de la Antropología, incluyendo tanto la diversidad interna de las sociedades como la diversidad entre sociedades. Por tanto, la mayor contribución que la Antropología puede hacer es precisamente aportar su conocimiento de la diversidad y la perspectiva con que la aborda[9].

En todo el documento hay muchas referencias a la diversidad, explícitas e implícitas, directamente mencionada o en otras referencias que desde la mirada antropológica remiten a la diversidad.

El objetivo 5 de la E.S.O. puede tomarse como una de esas referencias y a la vez como ejemplo de las aportaciones que la Antropología puede hacer:

> *"Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas,*

---

[7] Olmo, M del y C. Hernández 2006

[8] Id p. 2 … *permite y aporta un conocimiento crítico que exige reflexión y análisis de nuestros entornos y contextos, para verlos, muchas veces, en su verdadera dimensión, poniendo en evidencia con frecuencia nuestras propias contradicciones y los engranajes que chirrían en nuestros esquemas y seguridades*

[9] Hernández C. y M del Olmo, 2005; Olmo M del y C. Hernández 2004; AA.VV. 2005; VV.AA. 2006[a]; 2006b

> *rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.*"

O el bloque 2 de la E.S.O. de la asignatura "Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos".

> "*Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.*"

O el bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI.

> "*Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales.*"

Y el criterio de evaluación nº 7.

> "*Identificar algunos de los rasgos de las sociedades actuales (desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora.*
>
> *Este criterio pretende evaluar si se sabe identificar las causas de la desigual distribución de la riqueza, el fenómeno de la pluralidad cultural en las sociedades europeas actuales, los diversos problemas que se localizan en los medios urbanos (racismo, enfrentamiento en el uso de los espacios comunes, tribus urbanas, botellón, etc.) y si el alumnado reconoce y asume las actuaciones que cada ciudadano puede realizar para mejorarlos.*"

En la etapa de Educación Primaria el objetivo nº 4 es uno de los ejemplos que mejor expresa las aportaciones que puede hacer la Antropología.

> "*Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia.*"

Sin olvidar la Empatía que solamente aparece en el Bloque 1, siendo desde nuestra perspectiva uno de los aspectos más significativos para abordar la convivencia en diversidad.

LA DIVERSIDAD CULTURAL

La diversidad cultural es, en términos generales, lo que constituye el campo de estudio de la Antropología. Y se entiende por diversidad cultural la variedad de estrategias y comportamientos ideados por el hombre para sobrevivir y perpetuarse como grupo a través de sus descendientes, a lo largo del tiempo y del espacio.

Todos los seres humanos contribuyen o han contribuido a esta diversidad, ideando soluciones a los problemas que el desarrollo de su vida les plantea, y transfiriéndolas a sus semejantes o a sucesivas generaciones, bien por intercambio, negociación, imposición etc.; a su vez, el grupo responde a ellas de muy variadas formas: olvidándolas, rechazándolas, criticándolas, transformándolas, o aceptándolas.

Ahora bien, en nuestra opinión, la aportación más importante que la Antropología puede hacer consiste, en términos generales, en aprender a aceptar las diferencias y valorarlas positivamente.

Dicha aportación podemos sintetizarla en dos grandes objetivos:

- apreciar la diversidad de forma positiva y
- aprender a convivir con ella.

Para alcanzar estos dos objetivos es necesario secuenciar el proceso que nos permita lograrlos. Así el primero implica, a su vez, otros tres, organizados en este orden:

a) reconocer la diversidad,
b) descubrir su significado y valor social y
c) apreciarla de manera positiva.

El segundo supone emplear la diversidad como un desafío para desarrollar una actitud crítica, idear soluciones para resolver los conflictos que provoca en la vida cotidiana, y, cuando no es posible, enseñar estrategias para vivir con ellos. [10]

La diversidad cultural tal como la planteamos implica que es necesario entender esa variedad de estrategias y comportamientos ideados por el hombre, no sólo en referencia a distintas sociedades sino también en el interior de las sociedades. La diversidad no aparece sólo cuando comparamos sociedades sino también cuando contemplamos una sociedad, ya que con frecuencia es mayor la diversidad interna que la que presenta en la comparación con otras sociedades.

Desde esta perspectiva cualquier diferencia en el estilo de vida, con respecto a las normas y los valores que explican el comportamiento, puede ser entendida como producto de la diversidad cultural, de tal manera que podemos decir que, en alguna medida, todos diferimos de nuestros semejantes y por tanto somos diversos y, a la vez, también somos semejantes con los otros seres humanos y que nuestra diversidad es precisamente el motor que nos impulsa a relacionarnos. Pensar de esta forma proporciona una perspectiva nueva para valorar la diversidad y trabajar con ella, así mismo permite aprovechar el enorme potencial que nos proporciona como seres sociales en general y como agentes del sistema educativo en particular.

Con todos los seres humanos compartimos la capacidad de elaborar el pensamiento simbólico que nos permite comunicarnos, que afecta no sólo al lenguaje hablado, sino a cualquier tipo de lenguaje capaz de comunicar.

Esta capacidad de simbolización la compartimos todos los seres humanos; pero la diversidad está precisamente en cómo la realizamos concretamente, pues las personas han ideado multitud de códigos de comunicación. El adquirir uno u otro depende del entorno, de las necesidades de comunicación y de las posibilidades que tenga de aprenderlos.

---

[10] Estos dos objetivos están desarrollados en dos propuestas didácticas para el periodo educativo desde segundo ciclo de E. Infantil hasta Bachillerato, en Hernández C. y M. del Olmo, 2005

Con las normas de comportamiento pasa exactamente lo mismo, uno se socializa, es decir aprende los códigos de conducta, del entorno en el que crece y puede adquirir otros distintos a lo largo de su vida conviviendo en entornos diferentes. El problema es que durante la infancia se adquieren las reglas como si esas reglas fueran las únicas viables o moralmente aceptables, de manera que si una persona como adulto entra en contacto con un sistema de normas contradictorias con las que él adquirió de niño es posible que las rechace como si se tratara de algo inaceptable.

De todas maneras los grupos humanos desarrollan tal variedad de reglas para situaciones distintas y papeles sociales distintos, que dentro de un mismo grupo conviven normas en parte contradictorias, no quizá sobre los valores fundamentales, pero sí sobre distintas facetas del comportamiento. Para resolver estas contradicciones, las personas aprendemos desde muy pronto a relativizar las normas por referencia al contexto. Es decir, las normas consideradas adecuadas para asistir y escuchar la representación de una ópera no son las mismas que para asistir a una discoteca.

Las personas aprenden pronto también a esperar diferencias en el modo de comportamiento entre unas personas y otras, dependiendo de sus estilos de vida y de los papeles sociales que desempeña cada uno.

Si trasladamos estas reflexiones a una clase, veremos que ocurre lo mismo. En una clase se agrupa a los alumnos de acuerdo a unas normas, pero son un grupo de personas con estilos de vida y aprendizajes diferentes que explican sus conductas, y van al colegio para completar su proceso de socialización. Cada uno actúa de una manera particular y diversa por motivos diferentes y sus comportamientos son juzgados por el sistema escolar también dependiendo de los estilos de vida y de las normas y valores de cada uno de los adultos que los juzga. Estos adultos comparten una serie de acuerdos, pero no otros.

Toda esta diversidad, presente en cualquier grupo humano que interactúa, en el caso de la escuela parece invisible porque la escuela como institución social se basa en el presupuesto de la homogeneidad. Las leyes agrupan a los alumnos por su edad de nacimiento tratando así de conseguir la mayor homogeneidad posible con respecto a su proceso de desarrollo físico y mental.

Pero ningún grupo es homogéneo porque el funcionamiento del grupo se basa precisamente en las diferencias entre sus miembros. El intercambio social se produce siempre gracias al desequilibrio entre las partes: si todos fuéramos iguales, si consiguieran construirnos iguales, no tendríamos nada que decirnos. La heterogeneidad es precisamente el motor del intercambio. Pero del mismo modo, si cada uno fuéramos completamente diferentes perderíamos la capacidad de comunicarnos, porque no podríamos establecer códigos arbitrarios comunes para relacionar los símbolos comunes, que nos permiten comunicarnos con las experiencias personales y distintas que nos impulsan a comunicarnos. De manera que ni somos totalmente homogéneos ni tampoco totalmente heterogéneos, y fundamentar el aprendizaje en uno u otro extremo nos incapacita para realizar la actividad que caracteriza a los seres humanos, es decir la comunicación.

La comunicación, pues, se basa en la búsqueda de un equilibrio entre las semejanzas y las diferencias; las semejanzas nos proporcionan los cimientos desde los cuales entender las diferencias, las diferencias, por su parte, nos permiten movernos desde nuestro sitio a otro lugar.

Comprender este proceso significa entender cuáles son los cimientos de las relaciones humanas, y entre ellas, las que se establecen en una clase. Pretender que todos

somos iguales empleando el presupuesto ficticio de la homogeneidad sólo hace las cosas más fáciles *aparentemente*.

LA DIVERSIDAD CULTURAL: UN PLANTEAMIENTO DESDE LA ANTROPOLOGÍA

La aportación que la Antropología puede hacer, tal como hemos dicho, se puede sintetizar en dos grandes objetivos: apreciar la diversidad de forma positiva y aprender a convivir con ella.

El primero se desarrolla en torno a otros tres objetivos secuenciados que deben ser entendidos como tres etapas, cada una de las cuales daría paso a la siguiente:

– Descubrir la diversidad
– Conocer el significado social de las diferencias
– Comprender el significado social de las diferencias

Para *descubrir la diversidad,* el primer punto, es necesario *aprender a reconocerla*, lo que implica un proceso de comparación, a través del cual se seleccionan diferencias y semejanzas, identificando lo que en el contexto resulta más significativo, por contraste. Muchas de las diferencias que se aprecian resultan evidentes, pero existen otras muchas que no lo son tanto porque funcionan de una forma inconsciente. Ambas se emplean a la hora de clasificar, pero es necesario aprender a identificar cuáles son las más significativas. A partir de los rasgos significativos seleccionados, se realiza el proceso de clasificación, que consiste en adscribir lo que observamos a una de las categorías conocidas que tenemos en nuestra mente.

Así pues, descubrir la diversidad es importante por las consecuencias que ésta tiene en la convivencia. Porque la diversidad, como ya hemos dicho, es el material sobre el que se construyen las relaciones humanas: el intercambio se produce cuando alguien tiene algo que uno desea pero no posee y viceversa, por eso la desigualdad, cualquier tipo de desigualdad, impulsa las relaciones sociales. Descubrir la diversidad de nuestro entorno significa, identificar diferencias para entablar una posible relación, un intercambio; adscribir las diferencias detectadas a una categoría de clasificación, nos permite suponer cómo creemos que la persona que ejerce el papel en cuestión se va a comportar, y también, nos permite ajustar nuestro propio comportamiento al que esperamos del otro.

El segundo punto es *entender el significado de la diversidad,* que supone la necesidad de distinguir cuáles son las diferencias que tienen un significado social; ya que no todas, ni siquiera las más evidentes, resultan siempre significativas. A veces las mismas diferencias tienen significados distintos en diferentes grupos. Por ejemplo, el sexo suele ser una diferencia importante en muchos contextos sociales y en todas las sociedades conocidas, aunque sus consecuencias son distintas en unos lugares y otros. Las diferencias son relativas y dependen del significado que les confiere el contexto social. Detectar qué diferencias son importantes supone poder profundizar en la relación que existe entre esas diferencias, el comportamiento que implican de forma implícita, y las expectativas que a ellas se asocian.

El tercero y último de los puntos es: *comprender el valor social de las diferencias.* Si las diferencias no tienen el mismo significado es porque se les confiere un valor distinto a la hora de entablar relaciones sociales. Es decir, el contexto social no sólo discrimi-

na entre unas diferencias y otras dándolas o no sentido, sino que además les asigna un valor determinado, haciendo unas deseables y otras no.

Este punto tercero es difícil separarlo del anterior, pero supone un análisis un poco más complicado, ya que implica no sólo el hecho de darse cuenta de que un grupo social atribuye un sentido distinto a unas diferencias con respecto a otras, sino que se trata de aprender a determinar cuál es el valor que un grupo concreto adscribe a una diferencia o a una categoría en particular.

En definitiva, realizar el análisis de la diversidad teniendo en cuenta estos tres objetivos, tal como proponemos, nos va a permitir profundizar en el conocimiento de la diversidad. Hacerlo en clase con los alumnos, no sólo va a enriquecer a los profesores, sino que les va a proporcionar un esquema de referencia útil para entender la diversidad de otra forma, evitando el error extendido, tanto en el contexto de la educación como fuera de él, de identificar las diferencias con la inmigración, y eludir la estrategia discriminatoria de concebirlas como obstáculos para el desarrollo del alumno o de la persona.

Por ello, si averiguamos conscientemente cuáles son nuestras propias diferencias y, además, somos capaces de detectar cuál es el valor que nuestro grupo concede a esa idiosincrasia, podremos mejorar nuestra capacidad de relación con el entorno, y ello nos permitirá incluirnos plenamente a todos, igual que a los demás, en el concepto de diversidad.

Tras completar este proceso, la conclusión debería ser que el conocimiento de la diversidad humana nos permite entender las diferencias como un conjunto de estrategias que el ser humano ha desarrollado para buscar soluciones a los problemas que le plantea la vida. Todas ellas constituyen un archivo de soluciones ideadas, cuyo conocimiento supone una riqueza porque pueden emplearse en resolver los conflictos y los problemas que se le han planteado a lo largo de la historia o que se le pueden plantear en el futuro. Por este motivo, los alumnos deberán entender que las diferencias deben ser respetadas y valoradas de forma positiva, aunque algunas veces planteen problemas.

Desde esta perspectiva descubrir la diversidad humana supone enriquecer el propio conocimiento, asombrarse por la capacidad creativa del ser humano, y al mismo tiempo, tomar conciencia de que la propia posición, relativa en el contexto de la historia de la humanidad, es sólo una pequeña aportación a ese conjunto amplio y variado, lo que, en consecuencia, debe suponer estrechar lazos con otros grupos y fomentar actitudes de entendimiento y solidaridad hacia los demás.

VALOR EDUCATIVO DE ESTA APORTACIÓN

El valor educativo que representa el análisis de la diversidad desde esta perspectiva se puede resumir en tres puntos:

- En primer lugar, porque contribuye a aceptar y reconocer las diferencias que existen en el entorno social, lo que implica adecuar mejor la convivencia a la realidad social.
- En segundo lugar, porque reconocer el valor social que se atribuye a las diferencias contribuye al desarrollo de una actitud crítica.

- Y por último, porque una valoración positiva de la diversidad contribuye a enriquecer el patrimonio de cada individuo, proporcionándole perspectivas diferentes para analizar su entorno; es decir, formas distintas de vivir la vida.

APRENDER A CONVIVIR CON LA DIVERSIDAD: LA CONVIVENCIA MULTICULTURAL

Este segundo objetivo, decíamos que supone emplear la diversidad como un desafío para desarrollar una actitud crítica, idear soluciones para resolver los conflictos que provoca en la vida cotidiana, y, cuando no es posible, enseñar estrategias para vivir con ellos.

Supone un paso mas allá con respecto a lo dicho hasta aquí sobre la diversidad y el objetivo ahora es un poco más complejo porque se dedica al tema de la convivencia de la diversidad; o lo que es lo mismo, se trata de analizar cómo es posible que en un mismo espacio social convivan normas y valores opuestos entre sí que generan contradicciones en la vida cotidiana. De manera que si primero se orienta a aprender a apreciar la diversidad cultural de una forma positiva, de lo que se trata ahora es de aprender a convivir con ella.

Se trata, pues, de entender esta realidad diversa como un contexto enriquecedor, tanto si pertenece a la mayoría social como no, aceptando el reto de convivir con las diferencias, aprender a convertirlas en un recurso útil para la enseñanza y solucionar los problemas que se derivan de los conflictos que provoca la existencia de normas contradictorias. Por último, una doble meta: por un lado, aprovechar los aspectos positivos de la convivencia con las diferencias culturales, tales como el enriquecimiento que supone conocer distintas perspectivas sobre la complejidad del mundo, y por otro, desarrollar capacidades creativas e imaginativas para buscar alternativas a la hora de solucionar o convivir con los problemas derivados de una sociedad multicultural.

La secuenciación para abordar esta propuesta distingue los objetivos siguientes:

1. reconocer el propio contexto multicultural
2. entender cuáles son las diferencias significativas y cuál es el valor que les atribuye la propia sociedad
3. comparar las diferencias para deducir cuáles son las normas que plantean conflictos buscar soluciones para resolverlos cuando es posible, o aprender a convivir con ellos cuando solucionarlos no lo es

Enlazar estos objetivos con los anteriores permite llegar a la conclusión de que es necesario aprender a reconocer la diversidad independientemente del origen que ésta tenga, que las diferencias son significativas siempre, y no sólo cuando proceden de grupos culturales distintos, y que los métodos que deben emplearse para reconocerlas, analizarlas, contrastarlas, criticarlas o aprender a convivir con ellas, son iguales, tanto si se trata de una discapacidad física, como de una etiqueta sexual o una costumbre originada en un lugar diferente.Y además que, en definitiva, todos somos un poco diferentes y por lo tanto, todos plateamos, algunas veces, conflictos con nuestro entorno.

La propuesta pretende trabajar, desde este enfoque, las actitudes y los valores útiles en la convivencia multicultural, independientemente del contexto concreto de cada escuela en relación a la diversidad, porque al adquirirlas, el alumno se está formando

para convivir en una sociedad distinta en la que las diferencias no se imponen, sino que se negocian.

Dos son las ideas que subyacen en este planteamiento:

En primer lugar todas las diferencias que existen en la sociedad del alumno deberán ser tratadas *de la misma forma*, sean éstas étnicas o de cualquier otro tipo. Este presupuesto básico es imprescindible para aprender a percibirlas en un plano de igualdad, *las diferencias siempre son diferencias*, y exigen el mismo tratamiento en cuanto tales. Sólo a partir de esta premisa será posible trabajar una serie de actitudes que posibiliten *la integración y no la marginación*, tales como la cooperación, la solidaridad, la empatía, la convivencia, el espíritu crítico, la creatividad en la búsqueda de soluciones a problemas y conflictos; y, a partir de todo ello, valorar positivamente las diferencias, aprender con el intercambio y respetar otras formas de pensar y explicar el mundo. Las consecuencias de este argumento, aparentemente tan lógico y fácil de aceptar, son, sin embargo, profundas e incluso radicales al adoptarlo en la vida cotidiana. Exige todo un ejercicio constante de relativismo cultural, puesto que implica dejar de juzgar nuestro alrededor con esquemas tan cotidianos como "lo normal" y "lo que no es normal", incluyendo en ese juicio la perspectiva personal, es decir, haciendo explícito el lugar desde donde estamos juzgando. Algo así como "lo normal para mí…" o "lo que yo considero normal…". De esta manera aceptamos que lo que puede resultar normal para nosotros es posible que no lo sea para otros.

En segundo lugar, es necesario tener en cuenta que los problemas que se derivan de las contradicciones de las formas de ver el mundo y emitir juicios, sobre nuestro entorno, no son diferentes al resto de los problemas que pueden plantearse por otros muchos motivos, es decir que no deben afrontarse con miedo, puesto que estamos acostumbrados a enfrentarnos a muchos tipos de problemas en nuestra vida cotidiana, y nuestra vida consiste, precisamente en tratar de resolverlos de la mejor forma posible.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Todo lo mencionado anteriormente sobre la diversidad y la convivencia con la diversidad se concreta en una propuesta didáctica que se expone brevemente a continuación.

La diversidad cultural

Procesos cognitivos: comparar y discriminar

1. hacer explícito el proceso de discriminar semejanzas y diferencias.

Descubrir la diversidad

1. percibir semejanzas y diferencias.
2. entender que las diferencias proporcionan variedad.
3. comprender que las diferencias son distintas formas de hacer las mismas cosas.
4. descubrir que la variedad enriquece.
5. valorar positivamente la diversidad.
6. apreciar la diversidad de los grupos humanos.

7. entender las diferencias como un conjunto de estrategias.
8. apreciar que la variedad humana es un patrimonio.

Entender el significado social de las diferencias

1. comprender que las diferencias tienen significado social.
2. percibir que su significado es relativo y depende del contexto.
3. descubrir qué diferencias son importantes.
4. analizar la relación entre las diferencias, el comportamiento y las expectativas.

Comprender el valor social de las diferencias

1. percibir el valor social de las diferencias.
2. descubrir que el valor social depende del contexto.

La convivencia con la diversidad

- PERCIBIR la diversidad en el propio contexto social.
- ENTENDER cuáles son las diferencias significativas, independientemente de su origen, y cuál es el valor que les atribuye la propia sociedad.
- COMPARAR las diferencias para deducir cuáles son las normas y los valores, y cuáles plantean conflictos entre sí.
- BUSCAR SOLUCIONES para resolver conflictos, cuando es posible, o aprender a convivir con ellos, cuando solucionarlos no lo es, utilizando en ambos casos la empatía.

Cada uno de los puntos del esquema conlleva otros que concretan aquellos, como se puede ver a continuación.

PERCIBIR la diversidad en el propio contexto social en el que vive el alumno nos lleva a:

- reconocer las diferencias propias y ajenas como base del propio contexto multicultural, y se consigue observando, comparando y seleccionando
- y a reconocer la diversidad de ese contexto

ENTENDER cuáles son las diferencias significativas en ese contexto y cuál es el valor que les atribuye la propia sociedad nos lleva a:

- percibir el significado y el valor de las diferencias. Comprender cuál es el valor que les concede el grupo social
- y a entender el significado social de la variedad multicultural

COMPARAR las diferencias para deducir cuáles son las normas y los valores que subyacen a esas diferencias, y cuáles plantean conflictos entre sí nos llevará a:

- reconocer las normas y relacionarlas con los contextos. Comprender el porqué de las diferencias observadas; a qué normas y valores responden
- y a comparar diferencias distintas y los esquemas de normas y valores que las explican, para determinar qué conflictos pueden surgir entre ellas

BUSCAR SOLUCIONES para resolver conflictos, cuando es posible, o aprender a convivir con ellos cuando solucionarlos no lo es, empleando en ambos casos la empatía, supone:

- buscar soluciones para lograr un objetivo común
- conocer conflictos
- idear soluciones para resolver conflictos
- y, reconocer la importancia de la comunicación para entender las razones del comportamiento de los demás

LA EMPATÍA

Por último se trataría de desarrollar la empatía. La empatía es una de las actitudes más señaladas en los programas de educación antirracista porque es una estrategia excelente para imaginarnos lo que otra persona está sintiendo, que nos enseña no sólo a entenderle, sino también a comprender sus reacciones. Todo ello supone un antídoto contra la discriminación y la estereotipación que muchas veces hacemos del comportamiento de los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (2005): *INTER Guide. A practical Guide to implement Intercultural Education at Schools.* Publicación electrónica disponible en http://www.uned.es/interproject. PRIMER PREMIO EUROPEO DE LA FUNDACIÓN EVENS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL www.evensfoundation.be

GARCÍA CASTAÑO, F. J. y R. A. PULIDO (1994): *Antropología de la Educación.* Madrid, Eudema.

GRUPO INTER, (2006): *Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias del racismo en adolescentes y jóvenes.* Publicación electrónica disponible en http://www.uned.es/centrointer y en http://www.aulaintercultural.org . Un proyecto de FETE-UGT para la Red de Menores Extranjeros Escolarizados del IMSERSO, financiado por RED DE MENORES. DIRECCION GENERAL DE INMIGRACION. MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. Pgs. 132

GRUPO INTER (2007): *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre Racismo*. En proceso de edición para colgar en pag web: www.aulaintercultural.org

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. y M. del OLMO PINTADO, (2003): "Propuestas desde la Antropología para la enseñanza en contextos multiculturales". En *Actas. 9è Congrés d'Antropologia.* IX Congrés d'Antropologia [CD-ROM] (ISBN: 84-607-7889-4). ICA-Institut Cátala d'Antropologia y FAAEE – Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español. Depósito Legal: B-25963-2003. Barcelona

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. y M. del OLMO PINTADO, (2005): *Antropología en el aula. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural.* SÍNTESIS. Madrid.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. y M. del OLMO PINTADO, (2006): "Identidad y enseñanza" En *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales*. Graó, Nº 47, pp.14-22

KOTTAK, C. Ph.: *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. McGraw Hill. Madrid, 1994

OLMO PINTADO, M. del y C. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ (2004): "Diversidad cultural y Educación. Una perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar" En Mª

I. VERA y D. PÉREZ (Eds.): *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos Problemas.* Univ. Alicante y AUPDCS, pp. 443-451

OLMO PINTADO, M. del y C. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, (2006): "Identidad y educación. Una perspectiva teóricas" En *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales*. Graó, Nº 47, pp. 7-13

VARIOS AUTORES, (2006): *CULTURE IS OUR FOCUS, DIVERSITY IS OUR NORMALITY. INTER Guide to Implement Intercultural Education.* NAVREME, Viena, Austria

VARIOS AUTORES, (2006): *GUÍA INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela.* M.E.C. CIDE, CREADE. Nº 1 de la colección "Entre manos". Libro y DVD

VARIOS AUTORES, (2006): *Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective/Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea.* (Edición bilingüe). Madrid: UNED, colección Estudios

VELASCO, H. M.; GARCÍA, J. y DÍAZ DE RADA, A. (Edits) (1993): *Lecturas de Antropología para educadores.* Madrid, Trotta.

IMÁGENES DE LA JUSTICIA: EXPERIENCIAS EN LA DISEMINACIÓN DE RESULTADOS EN DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

Pompeu CASANOVAS
pompeu.casanovas@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

1. LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIOLÓGICO

Este artículo versa sobre videos, documentales, cursos y conferencias. Creo que es una buena oportunidad para compartir la reflexión sobre las experiencias de diseminación de resultados que nuestro equipo de investigación viene llevando a cabo desde hace unos quince años.[1]

Hablo de "diseminación de resultados" o de "transmisión de conocimiento" y no de "pedagogía" porque, en realidad, aunque nuestro ánimo sea didáctico, creo que dialogamos con la ciudadanía más con un espíritu de reflexión en común que de enseñanza. En ciencias sociales, resulta un poco pretencioso suponer que el objeto estudiado —los grupos y relaciones humanas en todas sus dimensiones— sea sólo una abstracción. La gente existe realmente, y sus reacciones y percepciones son vivas y dinámicas. Por eso preferimos la denominación de "sujetos de análisis" a la de "objetos de análisis" cuando nos hallamos en ese nivel.

La etnografía nos ha enseñado que el proceso de construcción de datos más efectivo se realiza no *a* los sujetos, sino *con* los sujetos[2]. Luego aplicamos, claro está, toda clase de protocolos de análisis, algunos muy complejos, al conocimiento que ellos han compartido con nosotros y que hemos extraído del trabajo de campo, entrevistas, encuestas, grabaciones etc. Incluso modelamos ese conocimiento de base con procedimientos formales que lo transforman en secuencias de símbolos volviéndolo irrecono-

---

[1] Grup de Recerca i d'Estudis Sociojurídics (GRES) / Institut de Dret i Tecnologia (IDT) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Vid. http://idt.uab.cat . Agradezco la invitación que me ha sido cursada amablemente por Joan Pagès y Rafael López Atxurra para participar en este libro.

[2] Tuve ocasión de desarrollar este punto hace ya algún tiempo en algunos cursos sobre etnografía y método etnográfico impartidos en el Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati. Vid. Casanovas (1998).

cible para la mayoría.[3] Pero lo importante es darse cuenta de que el plano superior y graduado de abstracción propio del análisis de datos no puede él mismo empezar siendo abstracto. Al principio, siempre existe la interacción entre el investigador y los sujetos con quien investiga. Y esta relación no está dada naturalmente de entrada, sino que constituye un proceso, un conjunto de actividades e intercambios complejos, y no una mera aplicación de protocolos para la adquisición de conocimiento.

Bien, lo que quiero decir con ello es que esta misma filosofía sirve también para la diseminación de los resultados y el diálogo con los ciudadanos. Muchas veces, quien nos escucha hablar de familias monoparentales tiene justamente un hijo, es mujer y vive sola; quien nos sigue atentamente en el debate sobre la construcción de mezquitas en Cataluña practica la religión musulmana; y quien se interesa por la implantación de la convergencia entre ciencia y tecnología en España (las denominadas NBIC) es una persona que precisa de atención médica seria.

¿Cómo podemos ignorar este hecho tan evidente en el diseño de la propia investigación? Tenemos forzosamente que incluirlo en él, al menos para conservar el buen sentido de presentar, compartir, debatir resultados de investigación (a poder ser replicables), y no confundirlos con un baluarte defendible a toda costa y a cualquier precio.

Esta es la razón por la que no pretendemos hacer pedagogía: obtenemos un conocimiento de retorno (*feed-back*) tanto de los propios sujetos de estudio (en nuestro caso, de los profesionales del derecho) como de los ciudadanos con los que dialogamos abiertamente en los ciclos de cursos y conferencias que organizamos para ellos.

Me gustaría que mis palabras no les confundiesen: no se trata de decir que el conocimiento científico-social es democrático y resulta del acuerdo y consenso creado dentro de la comunidad. Más bien se trata de la prudencia que acompaña a la afirmación contraria: puesto que el conocimiento científico no es democrático, debe serlo el acto de su transmisión. Es justamente a la comunidad a quien interesa este tipo de conocimiento y la discusión de los múltiples usos de que puede ser objeto.

2. IMÁGENES DE LA JUSTICIA

Hay por lo menos tres acepciones de la expresión "imagen de la justicia". La primera se identifica con la "imagen" o representación iconográfica de la justicia. Entrarían en esta acepción todas las representaciones que identificasen actos, situaciones, actores o contextos jurídicos a partir de la percepción de su imagen: abogados, jueces, tribunales… Dentro de ella considero también su *dimensión simbólica*: la venda en los ojos, la balanza y la espada son usados desde el derecho romano clásico para identificar los elementos abstractos de la justicia: la igualdad, la imparcialidad y la fuerza. Nótese que la dimensión simbólica, y por ende lingüística, es necesaria para la labor de expresión, interpretación y posterior descodificación de la imagen. 'La justicia es ciega' es una proposición. La expresión de su contenido es mucho más fácil si se construye un código que implícitamente se incorpora en una expresión simbólica compleja. La Fig. 1. muestra dramáticamente cómo es posible operar sobre ese código implícito a partir de la variación de los elementos gráficos.

[3] Convertimos, especialmente, las estructuras conceptuales del conocimiento práctico en ontologías aptas para aplicaciones de inteligencia artificial. Vid. Benjamins et al. (2005).

Fig. 1. Argentina. Imagen en la red. http://tercermundonline.com.ar

El punto interesante de esta primera acepción es que las proposiciones implícitas contenidas en las imágenes constituyen una serie de códigos transmisibles, compartibles en cuanto conocimiento almacenado como "sentido común". Este contenido es implícito, tácito y complejo, pero el acto de su transmisión a través de las imágenes es muy rápido y se produce de una forma natural para el sujeto que lo recibe. Es más rápido captar una imagen que descodificar un alfabeto simbólico en una lengua natural. Bien, me estoy refiriendo a la *transmisión cultural* de conocimiento.

Este aspecto de la construcción discursiva a través de imágenes, escenas o secuencias expresivas es conocido también de antiguo.[4] En la Edad Media, como parece que está sucediendo también ahora en el siglo XXI con la tecnología de Internet, la forma habitual de transmisión de contenido era justamente la imagen en movimiento, las secuencias que se encuentran en los claustros, los retablos y los códigos miniados. Hay una gran discusión entre los científicos sociales y cognitivos sobre cuáles son exactamente estos mecanismos de transmisión. No vamos a entrar en la discusión sobre los *memes* ahora.[5] Pero lo que parece estar claro es que las imágenes y su poder expresivo, evocativo, interpretativo y reproductivo están en el centro de los mecanismos evolu-

[4] Véanse, en relación a imagen y derecho, los estudios contenidos en Douzinas y Nead (1999).

[5] Un "meme" es una entidad conceptual que se replica a sí misma de manera evolutiva, igual que lo hacen los genes (Dawkins, 1976, 1989). Las mentes de los sujetos son, desde este punto de vista, portadores de *memes* que se replican a si mismos de forma similar a como lo hace un virus informático que infecta un ordenador. Para una crítica antropológica de esta idea de Dawkins aceptada por filósofos como Daniel Dennet, véase Sperber (2001).

tivos del habla, la memoria, los mecanismos de inferencia y su impacto en la construcción del propio tejido social.[6]

Esto nos lleva a la segunda acepción del término "imagen de la justicia": la estructura o esquema cognitivo que, de forma práctica o teórica se construye como una epistemología de base para entender e identificar los elementos que la componen. Las "imágenes de la justicia", pues, en esta acepción epistemológica, tienen una dimensión *descriptiva* (identifican a la justicia), y otra de *normativa* (indican cómo identificar a la justicia, mediante qué reglas, pautas, normas, valores o principios).

En esta segunda acepción del término, "imagen" significa también "modelo". Es decir, un análogo o representación más simple que el objeto referenciado, compuesto a través de diversos elementos correlacionados. Esta acepción más abstracta de "imagen" da lugar a diversos problemas de explicación en ciencia cognitiva, puesto que entonces la imagen funciona como una matriz simbólica, como una "estructura profunda" o un generador de conceptos no siempre compatibles entre sí. Este es un ejemplo de lo que en ciencias de la computación se denomina "*mismatch* ontológico" de la representación.[7] Desde este punto de vista, hay "imágenes del derecho" diversas, dando lugar a distintas a concepciones teóricas de *derecho* y de *justicia*.[8]

El tercer significado de "imagen de la justicia" se sustenta en los dos primeros: se trata ya de las imágenes "situadas" contextos determinados de razonamiento, donde cada hablante puede representarse escenas de justicia que tengan sentido para él. Desde este tercer punto de vista, las imágenes ya no son *iconográficas*, como en la primera acepción, o *epistémicas*, como en la segunda, sino eminentemente *prácticas*, inscritas y situadas en un contexto concreto de acción y de razonamiento.

3. CIUDADANOS, JUSTICIA Y ABOGADOS

Bien, creo que éste es el momento de introducir aquí a los ciudadanos. Estos, si no son expertos en el tema, suelen recibir el impacto de la iconografía de la justicia ofrecida por la televisión y las películas norteamericanas. En España, no así en los países del *Common Law*, hasta hace muy poco la crónica de tribunales no se veía en la televisión. Y, si ahora se ha vuelto visible, lo ha hecho de la mano del terrorismo, de los atentados, de la prensa del corazón, de los escándalos financieros o inmobiliarios, de los jueces-estrella —más una crónica política acerca de los jueces y de los tribunales que no una descripción real de sus prácticas, hábitos y formas de operar. Este hecho refleja sim-

---

[6] Paul Thagard, Keith Hollyoak y Cameron Shelley usan el concepto de "abducción visual" para describir las inferencias que se producen a través de la "visualización" en imágenes del razonamiento. Vid Thagard y Shelley (1997). Cf. también, para una descripción de los mecanismos de este tipo que operan en la argumentación en el derecho y en los tribunales, Casanovas (2007).

[7] Esta expresión se refiere al hecho de la existencia al mismo tiempo de varios objetos conceptuales que se confunden en su representación simbólica o lingüística. Una forma de desambiguar las entidades abstractas es inserirlas en una secuencia de imágenes visuales, para luego volver a diferenciarlas en una abstracción non-visual o intuitive, tal y como ha sido propuesto e.g. por Davies (2004).

[8] "En general, una imagen del derecho consiste en un conjunto de creencias acerca de sobre qué versa el discurso jurídico. Una imagen del derecho determina de qué modo deben ser entendidas y aplicadas las materias jurídicas, y un estudio de su contenido y de su función se convierte en el campo donde es más útil reconocer que la teoría del derecho constituye un campo común para juristas y filósofos". (Atria 2002).

plemente que antes de los años noventa la cultura jurídica española podía calificarse de "no-proclive a la litigación" [*non-litigation prone*].[9] El ciudadano evitaba en lo posible llevar sus conflictos a los tribunales estatales de justicia. Los propios estudiantes de derecho solían acabar la carrera y empezar su trabajo de abogado sin haber pisado nunca un juzgado.

Esta situación empezó a cambiar gradual pero radicalmente a partir de los años ochenta, cuando el número de abogados comenzó a crecer desmesuradamente[10]. Esto se debió en parte a la tendencia general —en USA, EU y Asia— conocida como *lawyers' big-bang* (explosión de abogados), y en parte a la particular situación de debilidad de la universidad española en el post-franquismo, más tendente a la promoción del ascenso social mediante la creación por doquier de facultades de derecho que al análisis de las necesidades reales del mercado, la industria y la ciudadanía.[11]

Hay que incidir en un posible error en este punto: la globalización económica y política es posterior, y no anterior, a la creación de mercados jurídicos y a la reconversión de la abogacía como profesión liberal en empresas de servicios jurídicos. La "explosión de abogados" y el pluralismo jurídico es condición, y no consecuencia, de la generalización de las economías de escala, la reestructuración de los órganos corporativos de gobierno en las empresas y la preeminencia de la distribución de mercancías sobre la producción propias de la globalización. Todo, hasta el uso de ejércitos privados y la gestión de la violencia en África y en los conflictos supra e infra-estatales, se ha realizado "jurídicamente", mediante un uso extensivo de contratos privados, garantías, seguros y mecanismos de financiación.

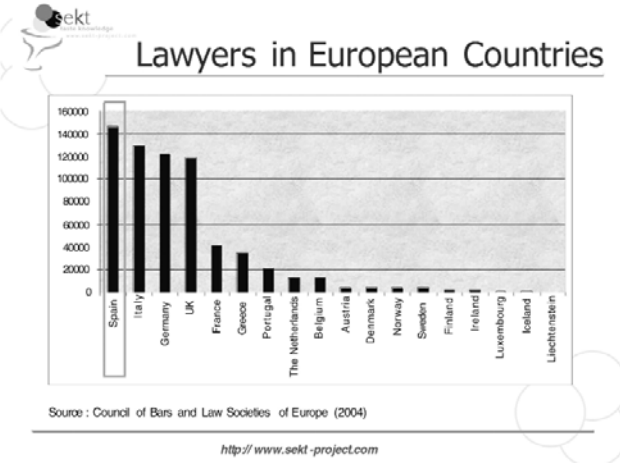


Fig. 2. Número de abogados en Europa. Fuente: Council of Bars and Law Societies of Europe. Marta Poblet, SEKT Project 2007.

[9] Véase una buena descripción del advenimiento de la "cultura de la reclamación" en España en Toharia (2003).

[10] A España le cabe el dudoso honor de tener el número de abogados por 100.000 habitantes más alto del mundo después de Estados Unidos. La media oscila entre 240 y 250 abogados/ 1000.000 h. En algunas zonas de Barcelona y Madrid se llegan a contabilizar 400 abogados/100.000 h.

[11] Hay una bibliografía muy numerosa en sociología del derecho que describe este fenómeno presente en Europa, Asia y USA a partir de la crisis del petróleo de 1973 y de la liberalización del índice monetario en el mercado de valores de la Bolsa de Londres en 1979 (*London Stock Exchang*e). Véase, por todos, Casanovas (1998a).

Lawrence FRIEDMAN (1989), entre otros, denominó *popular law*, *pop-law*, a la tendencia que empezaba a apuntar a principios de los noventa en Estados Unidos de expresar e interpretar la ley de acuerdo con los valores y principios del usuario o del consumidor de servicios jurídicos. Internet puso el resto a mediados de los noventa: un conjunto de creencias, situaciones, informaciones y conocimientos fragmentarios que constituían el *patchwork* o calidoscopio cuyo filtro proporcionaba las imágenes de la justicia que cada cual necesitaba.

Nos dimos cuenta de que este "hiperrealismo jurídico" de las imágenes afectaba a la concepción que los ciudadanos tenían de la justicia. Esto tampoco es exclusivo del derecho. Los ciudadanos de las sociedades digitales viven en una "cultura saturada" (SHERWIN, 2000), donde los filtros cognitivos no actúan de forma uniforme y, sobre todo, no operan a partir de una racionalidad científica común o compartida. La producción de sentido, pues, opera más (y más rápidamente) a partir de la manipulación de las emociones que no a partir del conocimiento o de representaciones complejas.

Es difícil medir de forma precisa cómo opera la *justicia hiperreal*, pero fenómenos sociales como los efectos producidos por la muerte de Lady Di, o la ya relativa normalidad de las relaciones afectivas a través de la red, no pueden ser ignorados en los actos de transmisión de los resultados de investigación. Los estereotipos sociales —los "inmigrantes", "musulmanes", "norteamericanos", "mujeres"…— se construyen más fácilmente y se perpetúan a través de estos fragmentos. Nada asegura tampoco que los estereotipos así construidos no afecten a la producción de conocimiento científico, puesto que éste es cada vez más especializado. Es razonable suponer, pues, que el "sentido común" de científicos, juristas, sociólogos y filósofos es el mismo que el del ciudadano de a pie cuando éstos se hallan fuera de su campo específico de conocimiento.

4. LA DISEMINACIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN COMO DIÁLOGO O REFLEXIÓN COMPARTIDA: LAS EDICIONES DOCUMENTALES

La cámara, el video, las imágenes, constituyen un poderoso instrumento de comunicación para el diálogo con los sujetos de investigación o con el público que recibe los resultados de investigación.[12] Nosotros empezamos los registros audiovisuales en los tribunales de justicia en 1992, mediante un programa integrado de investigación y docencia realizado conjuntamente con el jurista Manuel Cachón (experto en derecho procesal) y con la antropóloga Elisenda Ardèvol, quien realizó justamente su tesis doctoral sobre el aprendizaje de la cámara y el análisis de la mirada a partir de esta expe-

[12] Vid. una descripción de este programa inicial en Casanovas et al. (1994). Filmamos y analizamos por primera vez en la Audiencia Provincial de Barcelona un caso de tráfico de estupefacientes y otro de asesinato. Para la etapa inmediatamente posterior vid. Ardèvol (1998). Los orígenes son importantes, porque suele suceder que el material, los proyectos, el trabajo acumulado "hiberne" durante mucho tiempo, hasta que se materializa en resultados concretos o se reutiliza en otros programas. Por eso es importante el almacenamiento y conservación de las cintas. Estas deben ser convenientemente digitalizadas, y no deben descuidarse los aspectos más técnicos. Las plataformas de clasificación y los programas de indexación de las imágenes y material audiovisual son ya imprescindibles para asegurar las posibilidades de trabajo. Nuestro Laboratorio Multimedia, utiliza en la actualidad la plataforma VRstore, basada en entorno web, diseñada por Vision Robotics Ingeniería y Sistemas SL, gestionada por Emma Teodoro. Vid. una descripción técnica específica del sistema VRstore en http://www.vision-robotics.com,

riencia (ARDÈVOL, 2006). Ahí, para decirlo con Bateson, "aprendimos a aprender". Cosas muy básicas, pero imprescindibles para el trabajo posterior: la dificultad de lograr un sonido aceptable, la posición de las cámaras en un espacio reducido, o el mantenimiento de los procesos de negociación institucional en todas las fases de la filmación (pre-producción, producción y post-producción). Cuando nos enfrentamos, en 1996 y 1997, a la labor mucho más complicada de la filmación de jurados, todo ello nos resultó muy útil (Fig. 3).

Fig. 3. Sala de Jurado de la Audiencia Provincial de Barcelona. Toma frontal (GRES, 1996)

Incorporamos luego al equipo durante algunos años al montador Javier Rodero (2001-2003) y al cámara Robert Roig (2000-2005). La presencia de cineastas encargados de la realización aportó solidez para un tipo de ediciones que no podían calificarse ya como obras derivativas o secundarias (el registro y tratamiento de protocolos de análisis o de datos audiovisuales). Aprendimos mucho de ellos. Ambos introdujeron lo que podemos denominar una "tensión fértil" entre la creación de conocimiento científico-social y su plasmación en obras documentales, con un proceso de planificación y realización distinto al de la obra científica de donde partían.

La tensión entre la calidad de la expresión y el carácter del estudio o de la etnografía científica existe y no debe negarse. Algunas veces, ambos aspectos se combinan en un producto que satisface las condiciones de ambos campos, el artístico y el científico. En otras, especialmente cuando la atención necesaria para la producción no es óptima, la tensión entre estos dos polos no se deja dominar y el resultado final se resiente de ello. Es importante entender que, tratándose de producciones audiovisuales, el empleo del video no es solamente una técnica auxiliar de la docencia o para la diseminación, sino que pronto cobra entidad propia como producto independiente, con reglas propias. Es fruto de un trabajo profesional, cuyos mínimos son tan exigentes como los de la producción científica y académica (Fig. 4).

Fig. 4. Grabación de interiores en los Juzgados de Plaza Castilla (Madrid) para "Aula de la Justicia" (GRES, 2003).

Descubrimos también que había una razón adicional para trabajar con documentos audiovisuales en la investigación socio-jurídica. Al margen de los análisis del discurso, de la argumentación o del espacio que requerían los datos y protocolos aplicables de este tipo, descubrimos que la relación con los sujetos de estudio (no solamente los jueces y magistrados, sino otros actores como policías, abogados, fiscales…) podía construirse a partir de un valor añadido a su trabajo. Pero éste no podía ser el propio resultado académico o de investigación del estudio. Jueces, policías, fiscales, abogados… no tienen tiempo para ello, y, además, después de compartir con nosotros su tiempo y su conocimiento, no necesitan saber más de lo que ya saben para realizar eficazmente su trabajo cotidiano.

Esto sucede también con otros sujetos de estudio: justiciables, jóvenes, inmigrantes, hombres y mujeres en conflicto en los procesos de familia, mediación, separación y divorcio… los ciudadanos en general raramente acceden a los trabajos de investigación o académicos, generalmente escritos en un lenguaje críptico para los no iniciados.

La estrategia para superar esta barrera fue doble y sucedió casi sin querer, con el propio desarrollo del equipo de investigación. En primer lugar, recibimos encargos de documentales para la docencia y formación de los profesionales de la justicia. Esto constituía una aportación tangible, concreta, útil, que permitía compartir resultados al mismo tiempo que nos aportaba mucha más información sobre los efectos de nuestro trabajo en el propio campo de estudio En segundo lugar, la Fundació Caixa de Sabadell, contactó con nosotros para la realización de cursos para la ciudadanía. Estos han sido, durante diez años, los Ciclos Aranguren, de los que hablaré luego.

De las numerosas ediciones realizadas por el equipo, voy a seleccionar cuatro: (i) *Juzgado Simulado. Nuevas vías para la formación de jueces y abogados* (2001), vídeo de formación para las Escuelas de Práctica Jurídica de los Colegios de Abogados de Cataluña; (ii) *La oficina judicial* (2002), un video de formación de jueces y magistrados para la Escuela Judicial y los cursos de formación continuada del CGPJ, (iii) *Aula de la Justicia* (2003), un vídeo más una guía con ejercicios realizado para la divulgación en los institutos madrileños de las profesiones jurídicas y la labor de los tribunales, encargado por la Consejería de Justicia de la Comunidad Autónoma de Madrid; (iv) *Harrag* (2005), un vídeo para cursos de formación de formadores en materia de inmigración.

Vistos con una cierta distancia, los resultados son desiguales, dependiendo de las dificultades en la producción, redacción del guión, filmación y montaje. Quedamos satisfechos de *La Oficina Judicial* (2002), un video que es utilizado hoy —en los cursos de Madrid y Barcelona— para la formación de la relación que deben mantener los jueces con los ciudadanos que acuden a su juzgado. En el video, entre otras historias, puede verse a un ciudadano perdido en los Juzgados de 1ª Instancia e Instrucción de Terrassa (Barcelona), acarreando una citación de oficina en oficina sin que nadie le advierta que la citación no es para ese día ni para ese juzgado. Creo que logramos el efecto que buscábamos: la importancia de la actitud del juez respecto a la atención y situación del ciudadano en los procedimientos judiciales (Fig. 5).

En cambio, seguramente, deberemos volver a montar *Harrag* (2005). *Harrag* es la palabra utilizada en Marruecos, Túnez y Argelia para designar a los que "queman" su pasado en el viaje a Europa. Esta producción empezó en diciembre del 2002, cuando contactamos a un joven marroquí de 19 años que trabajaba como camarero en Vilanova i la Geltrú (Barcelona). Había llegado con 16 años en patera a la costa de Almería desde Tánger. Reconstruimos su historia, hicimos una campaña en Marruecos, graba-

Fig. 5. Fotogramas de "La Oficina Judicial" (GRES, 2002)

mos en los barrios de Charf-Bendibane y Beni-Makkada de Tánger, y en Beni-Mellal, en el centro agrario de Marruecos (la llanura de los Fosfatos) donde residimos con su familia, estuvimos en los centros de acogida de Cataluña y de Tánger, entrevistamos a diversos responsables de asociaciones educativas que trabajaban con niños y jóvenes de la calle…. Sin embargo, no acertamos a reflejar en imágenes de forma satisfactoria por qué se producen estas situaciones ni el itinerario de vida o "proyecto migratorio" de nuestro protagonista. Deberemos regresar a las casi 30 horas de grabación de las que disponemos para volver a contar la historia.

Llego aquí a un punto básico. Últimamente, en nuestro campo, el jurista Anthony Amsterdam y el científico cognitivo Jerome Bruner han colaborado en la New York University para estudiar la importancia de la narración en el derecho (BRUNER 2006). La argumentación en derecho consiste básicamente en esto: en contar una historia. Pero no cualquier historia, ni de cualquier modo, ni de cualquier manera. La narración transcurre mediante reglas procesales, judiciales y legales que —y esto es muy importante— *sean creíbles, logren aquiescencia, muestren consistencia, respeten, en suma, el sentido común del interlocutor o del oyente.*

La cohesión o coherencia cognitiva debe tenerse en cuenta, claro está. Pero nuestra experiencia es que puede aprovecharse también de otro modo a través de su aspecto más dinámico. Contar bien la historia es básico para lograr el efecto desestabilizador que buscamos. Suponemos que el hiperrealismo jurídico que antes mencionaba opera subliminalmente organizando las emociones y la sensibilidad. Se trata de proporcionar al espectador los elementos necesarios para que él mismo pueda desarticularlo.

En nuestro asalto al sentido común ——sea éste general o profesional— no se trata, pues, tanto de convencer o persuadir como de sugerir a través del contacto con una representación de la realidad. Hace tiempo que sabemos que en las cosas importantes, y los derechos lo son, no se puede convencer a nadie. Por lo tanto, no presentamos los argumentos en imágenes como si de un silogismo o razonamiento explícito se tratara. Es mucho más efectivo provocar una pequeña diferencia, aprovechar los resquicios que presenta la conciencia para presentar al espectador historias y situaciones que hagan que él mismo reflexione, a poder ser, en el sentido propuesto por los conocimientos sociales de base que han inspirado el guión. Pero ni tan siquiera esto es preceptivo. Ahí

va a prevalecer siempre la libertad del espectador: a nosotros debe bastarnos con captar su atención de forma continuada durante más de veinte minutos.

En síntesis, podría resaltar los siguientes puntos básicos en nuestro trabajo de diseminación mediante documentos audiovisuales:

(1) Estudio sobre una determinada realidad social: conocimiento de base
(2) Etnografía, contacto con las personas, contacto directo con situaciones, problemas y colectivos (a poder ser, con una pluralidad de actores distintos)
(3) Elaboración del guión y planificación del video
(4) Fase de pre-producción: acuerdos institucionales, contratos, identificación de escenarios para el rodaje, contacto con actores profesionales, contacto con profesionales del derecho, contacto con los profesionales precisos para la producción (maquilladoras, cámaras etc…) discusión, elaboración del guión-escaleta
(5) Fase de producción: guión-escaleta, rodaje en escenarios reales, obtención de datos etnográficos y audiovisuales que modifican el guión-escaleta…
(6) Fase de post-producción: realización, montaje (tratamiento de imagen y sonido) y volcado en el formato escogido (VHS, miniDV, DVD…)
(7) Visionado del video y uso por parte del colectivo o del público más general
(8) Obtención de datos de *feed-back*

Obsérvese que en nuestras producciones trabajamos conjuntamente con miembros de los colectivos jurídicos, protagonistas reales de sus propias historias ajenos al derecho, y con actores profesionales. La razón radica en que, para la expresión buscada, suele ser mucho más efectivo un profesional auténtico haciendo de sí mismo que un actor. Sin embargo, esto no es cierto cuando el rol representado es otro: víctima, mujer maltratada, agresor, denunciante…

Hay también una perspectiva concreta: (i) lograr la empatía del espectador a través de la historia; (ii) utilizar distintos tipos de estrategias etnográficas de filmación, en función del tipo de espectador a quien va dirigido (público general, profesionales del derecho…); (iii) incitar a la reflexión mediante el logro de la repetición calculada y diferida de algunas imágenes en su memoria.[13]

Naturalmente, este es un proceso abierto. *Intentamos* lograr estos efectos e incidir en el recuerdo, pero no hay modo alguno de controlarlos y esto hay que aceptarlo: nada asegura que las imágenes o las historias produzcan el efecto deseado. En este sentido, es necesario que el documento audiovisual se integre con otros medios que construyan la estructura de su contexto de visionado y uso, y que ayuden a dar sentido a las imágenes —cursos universitarios, de formación profesional… Conviene también acompañarlo con otro tipo de documentos teóricos u otros textos en función del usuario.

Aula de la Justicia (2003), por ejemplo, es una producción realizada para la Consejería de Justicia de la Comunidad de Madrid. Se trataba de contar a los adolescentes de 14 a 16 años los rudimentos de la Justicia: cómo es un tribunal, de qué miembros se compone, etc. Lo hicimos a través de tres historias con jóvenes protagonistas con los que éstos pudieran identificarse. La historia más compleja consistía en la denuncia del testigo de una agresión en la que el protagonista superaba el miedo para acudir al tribunal para testificar. La contamos a partir de un *flash-back* desde el interrogatorio del

[13] Sobre los distintos tipos de registro y grabación etnográfica, véase ARDÉVOL y PÉREZ TOLÓN (1995).

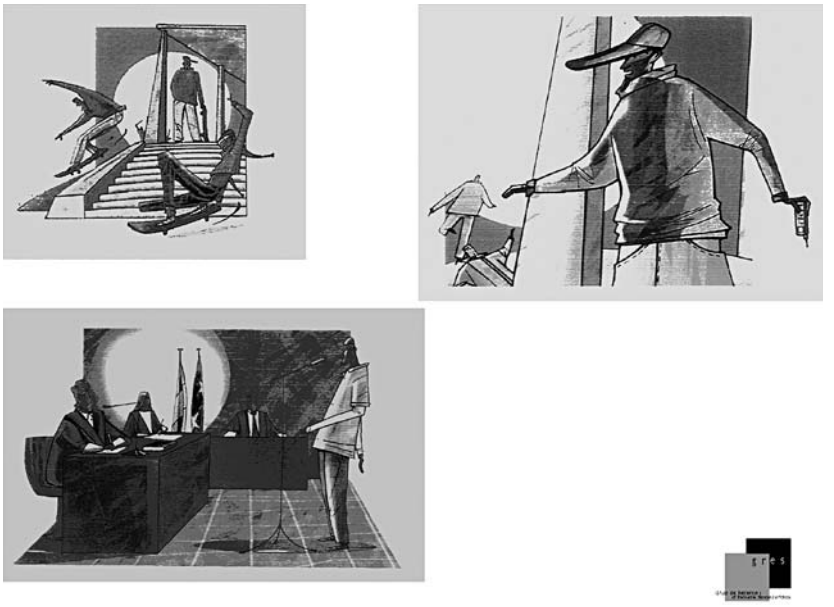


Fig. 6. Ilustraciones de la Guía Pedagógica de "Aula de la Justicia" (2003), de la Consejería de Justicia de la Comunidad de Madrid.

fiscal en el propio tribunal. Al final, en el mismo video, usamos la cámara reflexiva para que juez, fiscal, secretario judicial y abogados pudieran presentar su propio trabajo.

Para que este material pudiera ser utilizado, elaboramos una guía pedagógica con ejercicios sobre los casos, e ilustramos con fotogramas y viñetas la guía para fijar las imágenes del video (Fig. 6).[14]

Aula de la Justicia (video y guía pedagógica) fue distribuida en un paquete conjunto con la Guía de la Justicia de la propia Comunidad de Madrid en todos los institutos de enseñanza secundaria de la Comunidad (1000 copias). La Guía Pedagógica estaba especialmente dirigida y diseñada para los profesores tanto como para los alumnos. Sin embargo, de nuevo, debe prevalecer la prudencia en la evaluación de los resultados obtenidos, puesto que nunca hemos podido conocer el grado de aceptación, uso y efecto reales de este material en los institutos.

Aprendimos en este caso a relativizar los imponderables. El contexto político, las decisiones fluctuantes de las políticas públicas, y la estrategia de las administraciones que financian la investigación o la diseminación también cuentan dentro de las condiciones de la gestión, uso y comunicación de resultados.

Aquí el tiempo es importante: para los equipos o institutos de investigación no tiene sentido saltar de tema en tema o de área en área. Generalmente se sostienen en su cam-

[14] Para una explicación más pormenorizada del guión-escaleta y la técnica de grabación utilizada, vid. Casanovas (2004).

po durante largos años, puesto que el avance en el conocimiento es más vertical que transversal y la inversión en formación y mantenimiento de la propia estructura de investigación es costosa. Los ciclos políticos y algunos ciclos sociales suelen ser más cortos. Puede suceder, pues, que el impacto de la investigación en la ciudadanía o en la sociedad no se produzca de forma inmediata. Lo importante es que *la accesibilidad* de la comunidad y de los ciudadanos a los resultados se mantenga abierta. Internet, las páginas web, los *blog* y la personalización creciente del conocimiento digital, parece que pueden resultar esenciales para ello. La introducción del *copyleft*, el movimiento *Creative Commons* iniciado por Larry Lessig para la difusión de las obras de creación a través de la red, ayuda también efectivamente a esa apertura.

5. LA DISEMINACIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN COMO DIÁLOGO O REFLEXIÓN COMPARTIDA: LOS CICLOS ARANGUREN (1996-2006)

Añadiré, finalmente, una nota sobre los Ciclos Aranguren. Estos Ciclos surgieron en 1996 como homenaje al filósofo entonces recientemente desaparecido, con el propósito expreso de dialogar con los ciudadanos con ánimo "libre e indocumentado". Fue una idea de Fermí Pons, quien entonces dirigía la Fundació Caixa de Sabadell. Organicé una exposición de "textos vivos", y a partir de ahí se inició una fructífera relación con la Fundación y el Ayuntamiento de la misma ciudad para efectuar cada año —bianualmente, un poco más tarde— una reflexión conjunta en la que pudieran participar universitarios (las distintas universidades catalanas) y ciudadanos.[15]

Los Ciclos se convirtieron pronto en un foro abierto para que investigadores e intelectuales reflexionaran en voz alta con los ciudadanos, y éstos tomaran la palabra. Hemos cubierto así un período de diez años, con temas como la globalización, la transformación del estado, la memoria histórica, la violencia, la gestión y resolución de conflictos, el Islam en Europa y la convergencia NBIC de ciencia y tecnología.[16]

Es pronto aún para sacar demasiadas conclusiones, puesto que aún estamos editando el último y definitivo ciclo. Pero sí podemos efectuar una primera reflexión, aunque resulte somera.

Contemplados a diez años de distancia, me doy cuenta de que los temas revelan las preocupaciones, el momento o el pulso de nuestro equipo de investigación. Es como si la secuencia de temas tratados reflejara nuestros itinerarios y demonios personales: la

---

[15] Merece la pena explicitar un poco más la expresión "textos vivos" en palabras del propio Aranguren:: "En definitiva, bien sea bajo la forma de autobiografías, memoria o diario, bien bajo la de auténtico grado cero de la escritura, ni tan siquiera realmente verbalizado, todos consistimos en 'textos vivos'. Explicaré el sentido de esta expresión, de la que ya me he servido en otra ocasión. Hace alusión a un episodio de la historia universitaria española del siglo XIX y a la lucha, dentro de ella, contra el krausismo. Expurgados ya por la autoridad académica los 'libros de texto', se cayó en la cuenta de que la medida sería insuficiente si no se suprimía la influencia de los 'textos vivos', como se los llamó, es decir, de los profesores krausistas mismos. Y así se hizo, sentando un precedente para futuras separaciones de profesores. Lo que importa aquí no es claro está, la anécdota histórica, sino la expresión lingüística tomada en toda su radicalidad. ¿No será que todos y cada uno de nosotros, y no sólo aquellos profesores krausistas, somos 'textos vivos'?" (ARANGUREN 1987: 62).

[16] Nano-Bio-Info-Cogno: se trata de la convergencia en resultados tangibles y útiles para la sociedad de robótica, ciencia cognitiva, inteligencia artificial, nanotecnología y biotecnología. Vid. en Anexo el elenco completo de publicaciones e investigadores participantes en cada ciclo.

Fig. 7. Publicación del V Ciclo Aranguren, y tríptico anunciador del VI.

preocupación ética, la transformación de la sociedad y del estado en un mundo globalizado, los nuevos ciudadanos europeos —la inmigración— y, finalmente, el impacto de la tecnología, Internet y la sociedad del conocimiento.

Quizás deba suceder así: la transmisión de resultados es también una cuestión personal. Puede, sin embargo, llegar a una multitud de personas a través de lo que podríamos denominar *instituciones mediadoras de la sociedad civil*: fundaciones de bancos, cajas y empresas, secciones de I+D de las empresas, asociaciones, centros educativos y culturales, administraciones públicas locales … Lo que caracteriza a estas instituciones es que, justamente, ni son centros profesionales de investigación ni son centros administrativos —como el Ministerio de Educación y Ciencia, el Ministerio de Industria o la Comisión de la UE— dedicados a la financiación sistemática de la misma. Tienen, pues, objetivos propios de relación con los ciudadanos, los clientes, votantes o usuarios de sus servicios. Creo que esto debe respetarse y está en el origen de la negociación que acompaña a cada convenio, publicación, ciclo de conferencias o estudio de encargo.

También radica aquí lo que podríamos denominar *tiempo óptimo de colaboración*. Ignoro si existe algún cálculo al respecto, pero lo que es primordial es la constatación de que el esfuerzo continuado desgasta la relación. Los equipos que publican en campos competitivos son evaluados en función de los índices de impacto de sus publicaciones en la comunidad científica (en revistas del *Science Citation Index*, o del *Social Sciences Citation Index* e.g.). El tipo de diseminación ciudadana de la que aquí estamos hablando —la creación de tejido social— no cuenta en este terreno. Por lo tanto, es posible que en algún momento de la vida de los investigadores puedan producirse incompatibilidades entre objetivos alternativos. Y lo que antes resultaba compatible, deje de serlo en un período de competitividad fuerte en el propio campo científico. Deben existir o preverse, pues, mecanismos de renovación para la diseminación social de la investigación, dependiendo de cada caso.

Otro aspecto importante es la participación de los ciudadanos en los Ciclos. Calculamos que éstos han tenido una audiencia directa de unos 2.500 asistentes. Pero es también difícil determinar su impacto, puesto que, más allá del número, en este tipo de experiencia es importante la persona: cada uno de los asistentes es distinto y el acceso al conocimiento puede haber generado efectos individuales también distintos. El público lo constituye *cada una* de las personas que ha asistido a los ciclos, y no una masa indiferenciada.

El punto clave quizás haya sido el diálogo con la ciudad, y la ausencia de soberbia. En la transmisión de resultados, el "conocimiento experto" debe saber callarse para que hablen los demás. Si se hace de ese modo, quien tiene la experiencia directa del tema tratado porque lo vive en primera persona, accede a compartir con el investigador su experiencia y habla libremente. No se siente en peligro, no hay miedo. La ignorancia y el ridículo dejan de existir. Y ello propicia colaboraciones espontáneas en la investigación, y la creación de sinergias con otros investigadores e instituciones.

Una palabra final, a modo de resumen. Los actos de diseminación son múltiples, y abarcan en la actualidad, en nuestro caso, todas aquellas publicaciones o acontecimientos que, al margen del estricto campo profesional especializado, se dirigen a colectivos sociales determinados o a un público más amplio de ciudadanos. Son actos, pues, de diálogo social. No hemos encontrado ni seguido reglas específicas para ese diálogo. Para nosotros, se trata de una dimensión importante del proceso de investigación en ciencias sociales. Una parte de la investigación misma que desarrollamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANGUREN, José Luis L. *Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa*. Madrid: Ed. Tecnos.

ARDÈVOL, Elisenda; PÉREZ-TOLÓN, Luís (Eds.)1995. *Imagen y cultura. Perspectivas del cine etnográfico*. Diputación Provincial de Granada.

ARDÈVOL, Elisenda. 1998. "Aprender a aprender: vídeo etnográfico de los procesos penales. Metálogo instrumental sobre grabación de vistas orales para un proyecto integrado de investigación y docencia", en J.L. Domínguez, M.A. Ramos Ulgar (Coord.) *La joven sociología jurídica en España. Aportaciones para una consolidación.* Oñati Papers n. 6, Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati, Gipuskoa, p.p. 69-92.

ARDÈVOL, Elisenda. 2006. *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: Ed. UOC.

ATRIA, Fernando. 2002. "The powers of application", *Ratio Juris* n. 15: 347-376.

BENJAMINS, Richard; CASANOVAS, Pompeu; GANGEMI, Aldo; BREUKER, Joost. 2005. *Law and the Semantic Web. Legal ontologies, Methodologies, Legal Information Retrieval, and Applications.* LNAI 3369. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag

BRUNER, Jerome. 2006. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita.* Bari: Laterza.

CASANOVAS, Pompeu; ARDÈVOL, Elisenda; CACHÓN, Manuel; RIBA, Cristina, i el Seminari d'Antropologia i Sociología del Dret de la UAB. 1994."Vídeos als Tribunals

de Justícia (1992-1994). Una experiencia integrada d'investigació i docència", *L'Autònoma i la innovació docent. II Jornades.* 1 i 2 de juny de 1994. Institut de Ciències de l'Educació. UAB, p.p. 11-23.

CASANOVAS, Pompeu. 1998a. "Las formas sociales del derecho contemporáneo: el nuevo *ius commune*" WP n. 146, Institut de Ciències Polítiques i Socials, Barcelona, http://www.recercat.net/bistream/2072/1320/1/ICPS146.pdf

CASANOVAS, Pompeu. 1998b. "Ensayo sobre la bondad. Guía práctica no sólo para la investigación de campo". En J.L. Domínguez, M.A. Ramos Ulgar (Coord.), *La joven sociología jurídica en España. Aportaciones para una consolidación.* Oñati Papers n. 6. Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati, Gipuskoa, p.p. 27-68.

CASANOVAS, Pompeu. 2004. "Aula de la Justicia. Video educativo y guía didáctica sobre la justicia de la Comunidad de Madrid". Jornades IDES UAB, 17 de septiembre. http://www.magno.uab.es/**ides/jornades**/arxius/aula_justicia.pdf

CASANOVAS, Pompeu. 2005. "Teaching AI and Law in Spain (position paper)". Workshop on Legal Education and Artificial Intelligence. En: International Conference ina Artificial Intelligence and Law, ICAIL 2005, Bologna, http://www.ntt.dis.titech.ac.jp/ICAIL2005/paper4.pdf

CASANOVAS, Pompeu. 2007. "La argumentación en derecho: supuestos pragmáticos y cognitivos para la construcción de sistemas inteligentes", en C.Lozares (Ed.) *Interacción, ciencias cognitivas y redes sociales* , Granada: Ed. Comares (en prensa).

DAVIES, Jim. 2004. *Constructive Adaptive Visual Analogy.* Doctoral Dissertation. College of Computing, Georgia Institute of Technology. Technical Report Number: GIT-COGSCI-20004/3 http://www.jimdavies.org/research/visual-analogy/dissertation/

DAWKINS, Richard. 1989. *The selfish gene* (1976). Oxford University Press.

DOUZINAS, Costas; NEAD, Lynda (Ed.). 1999. *Law and the Image. The Authority of art and the Aesthetics of Law*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

FRIEDMAN, Lawrence. 1989. "Law, lawyers, and popular culture". *Yale Law Journal* n. 98: 1579-1605.

MINGUET BATLLORI, Joan. 1998. "¿Tú vas al cine? Mira que es un medio diabólico de perversión… (Sobre la recepción del cine en la España de los años diez)". M.L. Ortega, D. Sánchez Salas (Eds.). 1998. La pantalla maestra: encuentros entre imagen y educación. *Secuencias Revista de Historia del Cine* n. 8.: 17-28.

SHERWIN, Richard K. 2000. *When Law Goes Pop. The Vanishing Line between law and Popular Culture*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

SPERBER, Dan. 2001. "An objection to the memetic approach to culture", en Robert Aunger (ed.) *Darwinizing Culture: The Status of Memetics as Science*, Oxford University Press, pp. 163-173, http://www.dan.sperber.com/meme.htm

THAGARD, Paul: Shelley, Cameron. (1997). *Abductive reasoning: Logic, visual thinking, and coherence*, en M.L. Dalla Chiara et al. (eds.) *Logic and Scientific Methods*, Dordrecht Kluwer, p.p. 413-227.

TOHARIA, José Juan. (2003) "Sistema judicial y cultura jurídica en España (1975-2000)". , en H. Fix-Fierro. L.M. Friedman, R. Pérez Perdomo (eds.), *Culturas jurídicas latinas en tiempos de globalización*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie Doctrina Jurídica n. 139, UNAM, México, p.p. 305-358.

Anexo I. Documentales del GRES-IDT citados[17]

GRES-IDT. (2001) *Juzgado Simulado: nuevas vías para la formación de jueces y abogados*. Escuela Judicial del CGPJ, Consell dels Il.lustres Col.legis d'Advocats de Catalunya. Abril 2001. VHS/DVD 18 m. PAL.

GRES-IDT. (2002) *La Oficina Judicial*. Escuela Judicial del CGPJ. VHS/DVD. Enereo 2002. 25 m.

GRES-IDT. (2003) *Aula de la Justicia* [Video/Texto de Guía Pedagógica]. Consejería de Justicia de la Comunidad autónoma de Madrid. Junio 2003. VHS/DVD. 30 m.

GRES-IDT. (2005) *Harrag*.Video sobre los MEINA: menores inmigrantes indocumentados no acompañados. Fundació Jaume Bofill. Marzo 2005. VHS/DVD. 30 m.

Anexo II. Ciclos Aranguren editados (1996-2007)

I Cicle Aranguren. 1996. ***Per una cultura democràtica. Les dimensions polítiques de la moral contemporània. Homenatge al prof. J.L.L.Aranguren***. Pompeu Casanovas (ed.). Con artículos de: Victòria Camps, Eduardo López Aranguren, Xavier Rubert de Ventós, Isidre Molas, Antoni Domènech, Salvador Giner, Félix Ovejero, Javier Muguerza. Aula de Ciència I Cultura n. 1. Sabadell: Fundació Caixa de Sabadell, Ajuntament de Sabadell, 1997, 110 pp.

II Cicle Aranguren. 1997. ***Per una cultura democràtica. Globalització econòmica i experiència politicomoral.*** Pompeu Casanovas (ed.). Con artículos de: Manuel Castells, Salvador Cardús, Ignasi Terradas, Marina Subirats, Enric Fossas, Victòria Camps, Ignacio Sotelo, Marta Poblet. Aula de Ciència I Cultura n. 3. Sabadell: Fundació Caixa de Sabadell, Ajuntament de Sabadell, 1998, 115 pp.

III Cicle Aranguren. 1998. ***Per una cultura democràtica. Societat civil I transformació de l'Estat al llindar del segle XXI.*** Pompeu Casanovas (ed.). Con artículos de: Álvaro Rodríguez-Bereijo, Luis María Díez-Picazo, Yves Dézalay, Bryan Garth, Blanca Vilà Costa, Joan Subirats, Joaquim Bisbal, José-Juan Toharia, Antonio Elorza, Marta Poblet. Aula de Ciència i Cultura n. 9. Sabadell: Fundació Caixa de Sabadell, Ajuntament de Sabadell, 1999, 148 pp.

IV Cicle Aranguren. 2000. ***Filosofia del segle XX a Catalunya: mirada retrospectiva.*** Pompeu Casanovas (ed.). Con artículos de: Norbert Bilbeny, Jaume Casals, Pompeu Casanovas, Pere Lluís Font, Antoni Mora, Jesús Mosterín, Félix Ovejero, Mercè Rius, Gerard Vilar. Aula de Ciència I Cultura n. 11. Sabadell: Fundació Caixa de Sabadell, Ajuntament de Sabadell, 2001, 241 pp.

V Cicle Aranguren. 2002. ***Gestió i resolució de conflictes al segle XXI: ciutadania i violència.*** Pompeu Casanovas i Marta Poblet (eds.). Con artículos de: Byrond Bland, Pompeu Casanovas, Vicenç Fisas, Txema Montero, Salvador Puntes, Amadeu

[17] El lector puede encontrar una muestra mayor de los documentales, artículos y vídeos editados por el GRES en http://idt.uab.cat

Recasens, Simon Roberts, Francesc Vendrell, Pere Vilanova, Eduard Vinyamata. Aula de Ciència i Cultura n. 19. Sabadell: Fundació Caixa de Sabadell, Ajuntament de Sabadell, 2003, 245 pp.

VI Cicle Aranguren. 2004. ***Polítiques de l'Islam i models d'Europa***. Marta Poblet i Pompeu Casanovas (eds.). Con artículos de: Leila Ben Salem, Mohammed Chaïb, Josep Cañabate, Sílvia Carrasco, Pompeu Casanovas, Baudouin Dupret, Jean-Noël Ferrié, Juan Goytisolo, Bichara Khader, Jordi Moreras, Marta Poblet, Adela Ros. Aula de Ciència i Cultura n. 24. Sabadell: Obra Social Caixa de Sabadell, Ajuntament de Sabadell, 2006, 274 pp.

VII Cicle Aranguren. 2006. ***NBIC. La convergencia de ciencia i tecnologia en la societat de la informació.*** Marta Poblet, Núria Casellas, Pompeu Casanovas (eds.). Con artículos de: Jordi Aguiló, Joost Breuker, Margarida Boladeras, Núria Casellas, Martí Dalmases, Emilio Lora-Tamayo, Isabel Narváez Gallardo, Pablo Noriega, Marta Poblet, Josep Samitier, Adolf Tobeña. Aula de Ciencia i Cultura. Sabadell: Obra Social Caixa de Sabadell, Ajuntament de Sabadell, 2007. (en prensa).

SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y OPINIÓN PÚBLICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA. LOS CENTROS DE ENSEÑANZA Y OTRAS AGENCIAS DE SOCIALIZACIÓN

José Manuel MATA
Cristina LAVIA
Eider ALKORTA

Departamento de Ciencia Política y de la Administración. UPV/EHU

INTRODUCCIÓN

La socialización política es uno de los procesos más importantes para la entender la conformación de la Identidad Política, para situar las vías del reclutamiento político, así como para discernir las pautas de estabilidad de las culturas políticas de una sociedad.

Quizás debido a una deformación determinista; bien por su énfasis sociológico; quizá por las dificultades que conlleva su estudio en el nivel de los efectos; bien porque su inclusión en un marco interpretativo coherente ha resultado muy problemática; o bien por otros motivos, lo cierto es, que las investigaciones sobre los diferentes niveles de análisis de la socialización política, han sido muy fragmentarias, residuales y en todo caso muy escasas.

La propuesta que se ofrece, viene dada por la exposición de una trabajo de investigación inédito y original realizado en los últimos año sobre la socialización política en la Comunidad Autónoma Vasca por un equipo de la UPV/EHU.

El interés de esta investigación viene dado por la situación actual de debilidad de la democracia y la polémica sobre la socialización política especialmente sobre el sistema de enseñanza en la Comunidad Autónoma del País Vasco, pero también en España y en algunos países europeos. Su carácter conflictivo se concreta en su inserción en la lucha política (latente o manifiestamente): como elemento fundamental de integración pluricultural, como reproductor de determinadas visiones de la realidad, y de determinados elementos diferenciales como es el euskera, en su vinculación, en algunos discursos, con las subculturas de la violencia, y en la inserción de los modelos de enseñanza en determinados enclaves ideológicos y reivindicativos.

Así en primer lugar, repasaré brevemente algunas bases teórico-analíticas sobre las que descansa el análisis que nos ocupa; en segundo lugar, expondré algunas dimensiones del diseño metodológico y técnico de la investigación, con ámbito en la Comunidad

Autónoma Vasca y en tercer lugar me fijaré en una síntesis de algunas conclusiones extraídas de la investigación que hemos realizado.

1. BASES TEÓRICO-ANALÍTICAS

Fuera de España, especialmente en **Estados Unidos**, se han realizado multitud de estudios de socialización política. Los análisis pioneros realizados, dentro de la formulación de las culturas políticas por ALMOND & VERBA (1970), donde tratan, entre otros objetivos, de explicitar los efectos de diferentes tipos de experiencias no políticas sobre las actitudes y los niveles de participación políticas y la mediación de otras variables. En general es necesario subrayar algunos trabajos generales sobre la literatura existente de socialización política como los de BUGENTHAL y GOODNOW (2000), DAWSON y PREWITT (1977); EASTON y DENNIS (1969), GREENSTEIN (1970) y NIEMI y HEPBURN (1995). Así mismo, también se deben señalar las formulaciones teórico-analíticas de SCHWARTZ & KENYON (1975), LANGTON (1969), BIGALA (1978), MERELMAN (1986), MERELMAN y KING (1986), las perspectivas de la influencia del orden de nacimiento en la socialización política de RENSHON (1977), así como los enfoques, de LIPSET, con su clásico *El Hombre Político* (1987) y la síntesis de DOWSE & HUGHES (1981), entre otros[1] .

En **España** los estudios sobre socialización política son muy escasos exceptuando los de MARAVALL (1976 y 1978), de los que se pueden extraer algunos rasgos de socialización diferencial de los obreros y estudiantes, bajo el régimen franquista; el análisis parcial de MATA (1993), que ha extraído algunas pautas generales de la socialización política de los integrantes del nacionalismo vasco radical, los de HERNÁNDEZ (1981 y 1982); los de HERNÁNDEZ & MERCADE (1983) y sobre la socialización diferencial en el nacionalismo catalán; el muy parcial de SABUCEDO CAMESELLE (1996) en el ámbito de la Psicología Política; el trabajo sobre la identificación con Cataluña en la adolescencia de TRESERRA & VIROS (1982 y 1986), y pocos más.

Además del pionero de MARAVALL, quizás uno de los trabajos de más relevancia sea el de VIROS & TRESERRA (1986) en el que se detienen en diferentes aspectos de la socialización política en Cataluña (enmarcada con otras tres investigaciones anteriores) como son las actitudes cognitivas y valorativas y el grado de participación en la política. A través de cuestionarios para la población adolescente y joven y de entrevistas en profundidad para la adulta, se centran en dos niveles concretos: Por una parte el grado de coherencia entre el sistema de valores implícito, la ideología manifestada y el comportamiento electoral, y por la otra, la identificación con Cataluña y la conflictividad o

[1] También podemos citar trabajos de campo como los de JENNINGS y NIEMI (1974). De la perspectiva behaviorista WESTHOLM (1999). Los estudios sobre adolescencia y primera juventud de JENNINGS y NIEMI (1974), MERELMAN (1971,1972 y 1973). En nuestro trabajo también han sido tomadas en cuenta las obras que incluyen los estudios de agentes de BECK (1977) JENNINGS Y NIEMI (1981). Específicos sobre la familia de MERELMAN (1980) WALKER et al (2000) y WESTHOLM (1999); sobre las instituciones educacionales de GLANVILLE (1999), GOLDEN (2001), NIEMI, HEPBURN Y CHAPMAN (2000) y WALKER (2000); sobre los grupos de pares de KENNY (1998) y WALKER et al (2000); sobre los medios de comunicación de MUTZ Y MARTIN (2001); sobre la importancia de los movimientos sociales de SAPIRO (1990) y ADAMS (2000); sobre la memoria histórica en DAVIDSON (1996), KNUDSEN (1990); sobre las actitudes hacia la autoridad de GREENSTEIN (1975); sobre el razonamiento moral en ARMON Y DAWSON (1997), TURIEL (1997) y WALKER et al (2000).

no de la doble identificación con España y Cataluña. Así incluyendo -con estudios anteriores- una muestra de la población catalana de entre 13 y 50 años tratan de analizar hasta qué punto los jóvenes presentan valores significativamente diferentes a los de los padres, y hasta qué punto los niños son un fiel reflejo de sus padres.

Para un estudio de socialización política en el País Vasco es necesario señalar que la medición de la profundidad con que se producen estas relaciones socializadoras, evidentemente depende del grado de interiorización de la identificación con el grupo y de la fuerza del sentimiento de pertenencia. TAJFEL (1984) ya deslindó los comportamientos endo y exogrupales y las repuestas a través de la identificación grupal en diferentes contextos y a diferentes niveles. Este autor deja entrever los canales de interiorización de las actitudes hacia los diferentes objetos políticos, a través de las percepciones endogrupales y el tránsito hacia el exogrupo. Todo esto, es de una importancia fundamental para entender la evolución y los cambios en el comportamiento político, a través de las diferentes claves de socialización y control de los diferentes agregados políticos. A este respecto, por los paralelismo con algunos de los procesos que se dan en el País Vasco, tenemos también como referencia el análisis sobre las orientaciones de identidad intergrupal de THOMPSON (1999); las investigaciones sobre socialización política en sociedades en un ambiente social de violencia como las de ED CAIRNS (1996); DUNN y HUGHES (2001); COLES (1986) y BROWNE (1997) y de los colectivos basados en identidades étnicas ABRAMSON (1977), MILLER (1999), TAMURA (1994) y THOMPSON (1999). También es de destacar la obra sobre Irlanda del Norte de WHYTE (1998). En relación con los libros de texto especialmente los de Historia y Ciencias Sociales tenemos las obras colectivas de BOURDILLON (1994) y HOLDEN y CLOUGH (1998). La importancia de la función de socialización en los rituales políticos es ampliamente analizada en KERTZER (1988).

En el caso de *los procesos de socialización en el País Vasco*, también es necesario aludir a la existencia de un paso problemático entre la interiorización emotiva de determinados símbolos y la comprensión racional exigida posteriormente en el proceso de socialización política, de manera que la comprensión racional, según cual sea la manera en que se lleva a cabo la primera interiorización, se puede debilitar, perder plausibilidad, o incluso desautorizar, trayendo como consecuencia un reforzamiento y sobre valoración de las claves emocionales y valorativas, así como un desinterés por las propuestas medios-fines, del marco institucional donde se enclavan y en general de las instituciones (FURTH:1978). La justificación del terrorismo, la segmentación moral y la convicción tomada como absoluto, podría tener su origen dentro de esta socialización desigual. Distintas investigaciones de tipo cualitativo, como las desarrolladas en Cataluña por F. HERNÁNDEZ (1981) y en el País Vasco por MATA (1993) corroboran las hipótesis ya contrastadas por Furth.

También debo señalar la importancia, -dentro de un esquema ecléctico de investigación de la socialización política en el País Vasco-, de la alternativa que proponen BOURDIEU & PASSERON (1981), (BOURDIEU: 1985 y 1988). Para estos autores, lo que el sistema de enseñanza inculca no son opiniones, sino actitudes y predisposiciones para actuar y reaccionar, esquemas inconscientes, a partir de los cuales se organiza el pensamiento y la acción.

La concepción de los procesos de reconocimiento y desconocimiento, la importancia dada a la lógica práctica y a la imposición de formas, así como la práctica de la distinción (importante para entender determinados componentes del carisma y del lideraz-

go), y las conceptualizaciones establecidas con respecto a las clasificaciones, las nominaciones y la distancia simbólica pueden constituirse en importantes variables para situar o profundizar algunos de los problemas de investigación en el marco de sociedades que presentan un conflicto de identidades, y por lo tanto, en el País Vasco. Desde un punto de vista ecléctico, incluso pueden ayudarnos a comprender en toda su dimensión procesos tan importantes, como puede ser la *espiral del silencio*[2] (en su crítica de la teoría de los efectos limitados) sobre todo en referencia al potencial de los medios, la formación de la opinión pública y su influencia en los resortes de la socialización política, así como en la expresión de las orientaciones y el comportamiento político en general (NOELLE-NEUMANN: 1973, 1977 y 1988) (MONZON: 1990).

En la situación del País Vasco, además de la existencia del terrorismo y la contraposición de dos discursos contrapuestos: el nacionalista y el no nacionalista, lo que debilita las posibilidades de expresión pública de las orientaciones políticas divergentes o matizadas y refuerza el funcionamiento de la espiral del silencio y de las divisiones políticas. Al mismo tiempo, los componentes más emocionales adquieren mayor vigencia, se debilita el proceso de secularización de la política y se refuerza la sobre-dramatización e impregnación política de la vida cotidiana.

Es evidente por otra parte, que puede producirse un desequilibrio en los contenidos de la socialización por parte de las diferentes instancias con diferentes culturas políticas, así se establece una red de presiones cruzadas entre las instancias institucionalizadas de socialización, de manera que el individuo en vez de una socialización no errática, puede interiorizar únicamente un complejo indefinido e inestable de actitudes políticas, susceptibles de ser canalizadas por otras vías subculturales hacia comportamientos políticamente relevantes al margen del sistema.

En lo que se refiere específicamente al sistema de enseñanza ALMOND & POWELL (1973:59 y ss.) hace unas décadas señalaban que, "*si los maestros permanecen atados a valores subculturales, éstos sólo pueden ser eliminados con gran dificultad. En los casos en que la lucha entre la escuela y la vida cotidiana es demasiado grande, el contenido de la educación formal se reduce a una memorización abstracta de escaso efecto sobre las orientaciones políticas cognitivas ... Sin embargo, como las escuelas son las instituciones de socialización más fácilmente controlables por el sistema político, muchas naciones han intentado utilizarlas para cubrir el abismo que puede existir entre las subculturas y la cultura política nacional dominante con notable éxito*".

Ahora bien en nuestro caso, es necesario analizar si en la situación política actual del País Vasco, se siguen estas pautas unificadoras, o más bien, se intenta mantener una socialización en las diferencias culturales y simbólicas, desde el punto de vista de las diferentes versiones de la identidad política, existentes en la sociedad vasca.

En este sentido, está también por comprobarse la mediación en los procesos de socialización realizados a través de la escuela con respecto a diferentes orientaciones que existen hacia la violencia política, así como sobre la modelación de actitudes ante los diferentes símbolos e instituciones políticos, y la generación de pautas de participación propias de una sociedad democrática. Lo mismo puede decirse con respecto a la labor de reconstrucción del tejido social; a las dificultades de expresión de las identida-

[2] La formulación de la espiral del silencio, ya ha sido empíricamente contrastada, por ejemplo, en el País Vasco, entre otros por J. J. LINZ (1986: 124 y ss.)

des políticas; a la socialización en la tolerancia y educación para la paz; y a la labor de debilitamiento del control social ejercido por los portadores de diferentes discursos.

Como señala SANI (1983:1569) en el caso de las instituciones dedicadas a la instrucción, el esfuerzo dirigido a distribuir conocimientos y establecer valores, es explícito y directo. Sin embargo, en los sistemas pluralistas la influencia de la escuela es restringida, pues existe confrontación de ideales, diversos filtros, y otras agencias con las que contrastar los contenidos. Si se produce un desequilibrio entre las diferentes agencias, o entre la realidad política y los contenidos trasmitidos en la escuela, entonces la fuerza socializadora de ésta queda debilitada y sus contenidos acaban siendo recibidos con escepticismo y desencanto. Por otra parte, es necesario señalar que la labor socializadora de la escuela, se encuentra material y temporalmente limitada. Los profesores en virtud de su posición, función y edad pueden permanecer distanciados respecto al grupo. Por ello, para que la escuela, además de transmitir conocimientos políticos, sea fuente de actitudes políticas fundamentales y duraderas, es necesario que exista congruencia con otras agencias, o bien que posea influencia sobre distintos grupos primarios. Si esto no sucede así se puede crear una barrera donde la influencia de los otros compañeros, el clima social, o la posición, se pueden dejar sentir más intensamente que la enseñanza y la labor de los profesores. Esto es especialmente cierto allí donde las sociedades pluralistas obligan a los profesores a comportarse neutralmente, despolitizando así la enseñanza (BEHRMANN:1980,605).

Por otra parte, no hay que olvidar que antes del advenimiento de la democracia, uno de los factores que llevaban a determinadas personas a un posicionamiento antisistema, fue la represión lingüística. Algunos sectores de la población, incluso después del advenimiento de la democracia, han basado su posicionamiento radical en contra de la institucionalización política en la memoria histórica a veces con componentes casi míticos de estas situaciones traumáticas.

Hoy en día se posibilita el aprendizaje de la lengua vasca a través de diferentes grupos, asociaciones y escuelas, tanto de carácter público como privado. Sin embargo, las disensiones permanecen. No solamente por las posibles exigencias de conocimiento planteadas por diferentes instituciones públicas y por las dificultades para fortalecer su protagonismo, desde un punto de vista pragmático de utilización cotidiana, sino también y sobre todo, por su posible conexión simbólica con determinadas claves identitarias y sus discursos políticos; para algunos incluso, por su carácter de portador práctico y eficaz de determinadas posturas políticas excluyentes y cercanas al terrorismo.

Los problemas planteados con la titularidad de las ikastolas (en su mayoría nacidas a través de iniciativas cooperativas ciudadanas); los conflictos acerca de las subvenciones para determinadas asociaciones que se encargan de la enseñanza del euskera -conectadas a determinadas fuerzas políticas- y el requerimiento de control público; las disensiones generadas en torno a los modelos bilingües; las diferentes declaraciones de políticos conectando el idioma con los procesos de reproducción de los valores y las estructuras normativas propias de una subcultura de la violencia, son algunos de los rasgos que conforman el marco especial, en el que es necesario situar al modelo lingüístico de enseñanza y su contexto político cercano, (sus agentes, claves pedagógicas, orientaciones políticas del profesorado, características de la identidad política de los que optan por los diferentes modelos, análisis de las pautas políticas del hábitat donde se inserta y otros) para cualquier trabajo que se quiera realizar sobre la escuela, como agencia de socialización política en el País Vasco.

Las investigaciones del proceso de socialización política, en lo que se refiere específicamente a las instituciones educativas como agencia de socialización son bastante frecuentes, sobre todo fuera de España. Además de las citadas anteriormente, dentro de una perspectiva general y ecléctica podríamos citar, las investigaciones referidas al papel de las escuelas en el desarrollo de una moral convencional de respeto a la ley y otras pautas de orden, así como de una imagen favorable de los líderes políticos (EASTON & DENNIS:1969; MOORE et alt.:1976); aquellas que perciben las instituciones educativas como instrumentos para fomentar la confianza en las instituciones (ABRAMSON: 1983); los trabajos de SINGH (1992) sobre la socialización política en los estudiantes; FURTH (1978) y su investigación sobre el desarrollo social de la infancia; SLEETER (1990) con su análisis de las pautas de socialización en la educación multicultural; el trabajo de TARRANT (1989) en el que puso de relieve las relaciones entre democracia y educación; (HESS & TORNEY: 1967) con su investigación sobre el desarrollo de las actitudes políticas en los niños; el trabajo llevado a cabo por JENNINGS & NIEMI (1974), sobre el carácter político de la adolescencia, haciendo especial hincapié en la influencia que sobre ésta ejercen la familia y la escuela en lo que se refiere al aprendizaje político y en la localización de las pautas de continuidad y cambio; las investigaciones de MERELMAN (1971) y MERELMAN & KING (1986) sobre la adolescencia; el impacto de la escuela superior sobre el desarrollo social (NEWMAN & NEWMAN: 1987) o la socialización política en la escuela elemental que aborda PALONSKY (1987).

Existen también una gran cantidad de trabajos, de autores que - partiendo de la constatación de que las instituciones educativas son, casi siempre, las más abiertas a la influencia política -, entienden que el ejercicio de las funciones ideologizadoras y de mantenimiento de la posición privilegiada de los sectores dominantes, se llevaría a cabo fundamentalmente a través de estas instituciones. Aquí, nos encontraríamos con los trabajos de ANYON (1980) y FITZGERALD (1979), los cuales muestran la forma en que los libros de texto escolares favorecen determinados valores del sistema, contrastándolos en los de otros tipos de enseñanza y con los de otros países con regímenes diferentes. JENNINGS & NIEMI (1981) también comprobaron cómo las trayectorias escolares seguidas según la estratificación social, habían generado una estratificación política, en la cual los estudiantes de una condición económica más elevada, llevaban a cabo programas escolares que les permitían desarrollar más auto confianza, mientras que los otros adoptaban un rol más pasivo. Sin embargo, como ha mostrado MERELMAN (1980), las prácticas informales en muchas escuelas, no sólo no tienden a inculcar apoyos al sistema, a través de las pautas de autoridad internas, sino que si se da una traslación mimética, realmente sucedería lo contrario, puesto que dichas prácticas, en muchas ocasiones y crecientemente, comprometen la autoridad de los profesores, hasta el punto de que, como han comprobado JENNINGS & NIEMI (1974 y 1981) entre 1965 y 1973 se produjo un significativo aumento de protestas y críticas hacia los citados estamentos.

Además de las críticas reseñadas, se han producido otras que indican que las diferencias entre los individuos socializados a través de la escuela, son más bien diferencias de origen y no de una socialización diferencial (GROVE et Alt.:1974; MORGAN:1977 y JENCKS:1979). Pero es que además, también se ha rebatido el marco general del que parten en sus análisis. Se ha señalado que la prueba más concluyente, de la necesidad de relativizar, tanto la importancia de las escuelas, como su función estabili-

zadora, proviene de la debilidad y de los fallos de estas instituciones, en su intento de ideologizar a los jóvenes, por ejemplo, en los regímenes socialistas y totalitarios. Todo ello, a pesar del control por parte de los estados, tanto de los programas, como de los contenidos y estructuras del proceso (FAGEN et Alt.:1969). Por último, hay que señalar que en los regímenes pluralistas se producen sistemáticamente reformas educativas, en lo que se refiere a la estructura, conceptualizaciones y comportamientos; reformas con las se intenta implicar a los alumnos en la lucha contra la desigualdad, y hacia valores y comportamientos que entran en conflicto con los -supuestamente- asignados por los sectores dominantes de la sociedad (KOHLBERG:1980; CRICK & HEATER:1977).

Otros analistas, se han preocupado por investigar los rasgos de las instituciones educativas, como agencias secundarias dentro de los procesos de socialización política. A diferencia de los que entienden estas instituciones como agencias ideologizadoras, parten del supuesto de que la familia posee una importancia mayor en el desarrollo de algunos aspectos políticos relevantes como son: el desarrollo de la identificación partidista y sus diferentes vertientes (CUNDY:1980 y CLAGGETT:1981); el aprendizaje de las orientaciones y contenidos ideológicos (SIGEL & HOSKIN:1981; CALDEIRA & GREENSTEIN:1978); y la predisposición a participar en política (CALDEIRA & GREENSTEIN:1978; SIGEL & HOSKIN: 1981).

Las instituciones educativas se encargarían más bien de transmitir *las reglas del juego* y de proveer de la destreza y capacidad necesarias para la participación política y de inculcar las orientaciones relativas a la tolerancia en el disenso político. En este sentido, se han percibido grandes contrastes entre las distintas edades, llegándose a la conclusión, de que es en la educación secundaria, cuando suben los niveles de actitudes tolerantes (HYMAN & WRIGHT:1979). Sin embargo, también estos estudios han recibido las más variadas críticas. Se ha aludido a la inadecuada conceptualización y conversión operativa de la *tolerancia* (JACKMAN: 1978); incluso se ha llegado a constatar una llamada *intolerancia pluralista* (prejuicios raciales y otros) ya que parece, que lo primero que se interioriza son las actitudes y los comportamientos propios de grupo, mucho antes que las actitudes generales de tolerancia (SULLIVAN et Alt.:1982).

Por último, también tenemos una serie de analistas que -al contrario de los que suponen que la socialización es un proceso que induce a la integración en el sistema y a la estabilidad-, entienden que el proceso de socialización política como fuente de conflictos, fundamentalmente a través de la interiorización de la existencia de jerarquías en todos los niveles de la vida social y de la producción de solidaridad dentro de los diferentes grupos, minorías y subculturas, tomando conciencia de los antagonismos a través de la presencia de líderes carismáticos que lleva a los jóvenes a la práctica de la violencia y otros medios ilegales de acción política (RUSSELL:1977); y a través del papel de las universidades y otras instituciones educativas que pueden adoctrinar a los estudiantes en valores antisistema (O'CONNOR:1975; MARAVALL:1976 y 1978)

En España, genéricamente sobre la socialización política en el sistema de enseñanza únicamente tendríamos -además del citado de Maravall- los estudios de RAMIREZ (1980); el de FERNÁNDEZ SORIA (1998) sobre la educación y socialización y su papel en la legitimación política desde 1931 a 1970; el de JIMÉNEZ TALLON y GARCíA IZQUIERDO (1990), que aborda el posicionamiento político de los estudiantes de B.U.P. y F.P. o el de CÁMARA (1984) con respecto a la relación existente entre el nacional-catolicismo y la escuela, enmarcado en el régimen franquista.

2. METODOLOGÍA Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

a. Criterios y bases de diferenciación de las instituciones educativas en el País Vasco

1. En la Comunidad Autónoma del País Vasco existen diferentes modelos de enseñanza
   a) en función de la titularidad:
   – Ikastolas pertenecientes a la red privada.
   – Ikastolas integradas en la red pública.
   – Escuela Pública.
   – Colegios privados: religiosos, laicos.
   b) en función del modelo lingüístico de enseñanza:
   – Modelo A: las clases son impartidas en castellano y el euskera constituye una asignatura más dentro del curso.
   – Modelo B: las clases son impartidas siguiendo unas pautas bilingües
   – Modelo D: las clases son impartidas íntegramente en euskera, impartiéndose el castellano como una asignatura más.
   – Podríamos hablar de un cuarto modelo que sería el adoptado por aquellos centros que imparten sus clases en un idioma extranjero.
   c) en función de la condición: Religiosa o laica.
   Así mismo, habrá que tener en cuenta:
   d) las características ecológicas socio-políticas y culturales, etc. de cada zona donde se insertan los centros (públicos).
   e) la procedencia (claves geográficas, socio-económicas y políticas) *de los padres*.
   f) su inserción histórica en el contexto del País Vasco e imagen pública.
2. Cada modelo de escuela posee una estructura educativa distinta que se concreta en:
   a) un *ideario* diferente: una concepción general sobre los objetivos de la enseñanza en el plano religioso, social, moral y práctico, que aparece tanto de forma explícita como implícita.
   b) un claustro de profesores diferenciado, con unas características objetivas, así como ideológicas, identitarias y de cultura política específicas.
   c) una estructura docente y pedagógica diferente, en lo referente al plan de estudios, a los contenidos de las asignaturas, a las actividades extraescolares que realizan los alumnos y a los distintos modelos lingüísticos existentes.

b. Objetivos

Objetivos generales

– Relacionar los modelos escolares con los diferentes tipos de orientaciones y cultura política de los profesores, amigos y los padres de los alumnos.
– Establecer los niveles de congruencia entre las pautas de las orientaciones políticas de los padres, amigos y profesores con las de los alumnos.
– Analizar las vías de socialización y su importancia en la transmisión de las diferentes orientaciones políticas y de adhesión partidaria. Esquemas conceptuales y códigos de formación de la identidad política.

En relación con los estudiantes

- Analizar las orientaciones políticas de los alumnos
- Investigar si se está produciendo un declive del funcionamiento de la espiral del silencio en los alumnos
- Establecer qué factores coyunturales o traumáticos están relacionados con las actitudes políticas de los estudiantes.
- Evaluar el debilitamiento o no de la reproducción de la subcultura de la violencia en los alumnos, así como las actitudes con respecto a las reglas del juego democrático y los valores que conllevan.
- Atender genéricamente, a algunas claves del clima político, dentro de los grupos de amigos.

En relación con el centro de enseñanza

- Estudiar el papel de la escuela como agencia de socialización política en el contexto de una sociedad con identidades y subculturas políticas diferentes.
- Evaluar el papel de la escuela en el debilitamiento o no de la reproducción de la subcultura de la violencia, así como de las reglas del juego democrático y los valores que conllevan.
- Analizar las orientaciones y actitudes políticas del profesorado, así como las claves de significación política de la estructura docente y pedagógica.

En relación con la familia y los grupos de pares

- Diseccionar y contrastar -junto con la información obtenida en la escuela- las pautas de cultura política entre los padres y amigos de los alumnos de los centros seleccionados, así como de aquellas claves de transmisión de contenido político utilizadas dentro de la familia y los grupos de pares.

En relación con la opinión pública vasca

- Evaluar y analizar la percepción que tiene la opinión pública y sus perfiles, sobre el papel del sistema de enseñanza y su vinculación con determinadas orientaciones políticas e incluso con las vinculadas a la práctica y/o apoyo al terrorismo.

c. Búsquedas / indicadores

Cualitativas simples

Libros de texto

- Lenguaje, terminología y clasificaciones, descripciones geográficas y de acontecimientos históricos (territorio, valores, identidad, violencia y otros)
- Universo de símbolos, fotografías, mapas, y otros códigos de percepción de la realidad vasca

Entrevistas en profundidad

- Nivel de politización de los estudiantes, de las familias y los profesores y orientaciones políticas.

– Niveles de coincidencia en las orientaciones políticas
– Conocimientos políticos
– Lenguaje, terminología y clasificaciones, (territorio, valores, identidad, violencia, acontecimientos, simbología, historia, literatura)
– Cultura, participación e identidad políticas, autoridad, violencia y etnocultural
– Transmisión de códigos y coincidencia de opiniones políticas
– Hablar y discutir sobre política. Libertad, miedo, para hablar de política / espiral del silencio
– Percepción de las agencias fundamentales de socialización política
– Percepción de la importancia del centro de enseñanza y su vinculación y actividad con determinadas orientaciones políticas (modelo lingüístico, zona, titularidad, vinculación religiosa, actividades extraescolares, coincidencia de ideas entre los alumnos, las cuadrillas, posibilidades de integración de los otros)
– Motivos de la elección del centro de enseñanza e imágenes de los centros.
– Vinculaciones del euskera/castellano, su aprendizaje/utilización / desarrollo con las orientaciones nacionalistas/constitucionalistas/justificadoras del terrorismo
– Origen de las cuadrillas y grupos de pares
– Percepción de los ámbitos sociales fundamentales en la transmisión de ideas políticas
– Percepción de la adhesión a la práctica o justificación de la violencia de ETA y la violencia callejera.

Cuantitativas simples

– Motivos de elección del centro / perfiles
– Percepción de la vinculación de los centros con opciones políticas / sentido /categorización / vía / perfiles
– Precaución de los padres por riesgo de politización /perfiles
– Percepción de la vinculación del modelo lingüístico con concepciones político-valorativas – culturales / perfiles
– Percepción de la coincidencia de ideas políticas de los padres / de los hijos / perfiles.
– Percepción de la influencia de las diferentes agencias en las opiniones políticas de los padres / de los hijos / perfiles
– Percepción de la influencia de las diferentes agencias en la adhesión de jóvenes a grupos que apoyan o justifican la violencia de ETA o de la violencia callejera/perfiles

d. Técnicas de recogida y análisis de información

Bases cualitativas

- 17 Entrevistas en Profundidad. 14 alumnos de 16,17 y 18 años (4 castellano y 10 en euskera) y 3 profesores (2 modelos A, B y D y 1 en euskera). En los tres territorios de la Comunidad Autónoma Vasca. Guión estructurado semiabierto.
- 5 Libros de Texto. CC. SS. Historia y Geografía. (3 en euskera y 2 en castellano)
- Análisis de contenido a través de un programa de ordenador y a través de un esquema ecléctico guía de análisis.

Bases cuantitativas/ estudio por encuesta

- 38 preguntas en un cuestionario para toda la Comunidad Autónoma Vasca (N= 1.200 / A= 400 /G= 400 /V= 400). 14 específicas de opinión pública sobre socialización y 24 de identificación, opiniones y cultura política. Realización entre el 1 y el 20 de noviembre de 2002. Población de 18 y más años. Diseño muestral polietápico y autoponderado según tipologías de secciones censales realizadas por el EUSTAT en 60 secciones censales (20 por provincia) y 30 municipios con selección aleatoria por cuotas de edad y sexo. N.C. 95% P=Q=0,5 SE: ± 2,82% y para cada submuestra provincial SE: ± 4,89%
- Análisis estadísticos con cruces simples y múltiples y en su caso análisis estadístico factorial

3. RESUMEN DE ALGUNAS CONCLUSIONES

a. cualitativas

Agencias, secuencias y claves de socialización política

- Las secuencias, circunstancias, vinculación horizontal y vertical de los agentes, y de las diferentes orientaciones políticas, así como las claves de la conformación de la identidad política asimiladas con identidades políticas partidarias esta resumido en los cuatro gráficos al final de este punto[3] .
- Los jóvenes afirman que hablan más de política con los amigos, afirman con rotundidad que es la familia el agente o sujeto más politizado y que influye en la base política de los jóvenes, el agente socializador por excelencia, aunque en algunos casos por supuesto es un mecanismo que solamente influye en las primeras impresiones emocionales que puede tener el joven, que luego se verán matizadas y completadas por la influencia de otros agentes y por las propias experiencias y vivencias personales.
- El segundo foco o lugar con mayor nivel de politización es la cuadrilla. Hay que destacar el hecho que los dos jóvenes entrevistados que estudian en el modelo lingüístico A, digan que son los medios de comunicación los más politizados y los que mayor influencia política ejercen sobre ellos, más que la familia y los amigos.
- Una tercera posición, es la que defiende que no son los centros de enseñanza las que tienen una posición política concreta, sino que por el contrario, son los padres y jóvenes con determinadas posiciones políticas los que influyen en el centro de enseñanza. No es el centro de enseñanza el que influye, sino que los alumnos con unas determinadas posiciones políticas acuden a determinados centros. Los padres con una ideología nacionalista vasca tenderán a matricular a sus hijos en unos centros de enseñanza determinados, mientras que los padres con una ideología no nacionalista, tenderán matricular a sus hijos en centros de enseñanza o en modelos lingüísticos determinados. Como la mayor parte de los amigos provienen

[3] El análisis de los procesos contenidos en dichos gráficos exigiría una larga exposición escrita que no es pertinente realizar en este resumen. La explicación se realizará en el turno de exposición oral del trabajo.

del centro de enseñanza, el círculo se cierra y se convierten en compartimentos estancos de reproducción de orientaciones políticas.

- En cuanto a la posible vinculación de determinados centros de enseñanza con algunas posiciones políticas no es posible extraer una conclusión única aunque casi la mitad de los entrevistados afirma que en general los centros de enseñanza no tienen ninguna posición política concreta y que no ejercen ninguna influencia política hacia los alumnos, no al menos directamente.
- Una parte importante de los entrevistados que estudian en el modelo A, si creen que existe una vinculación entre determinados centros de enseñanza y determinadas posiciones políticas. Se refieren sobre todo a los centros de enseñanza en los cuales predomina el modelo lingüístico D y en particular a las ikastolas. Sin embargo entre los que creen que sí se da una vinculación de determinados centros de enseñanza con determinadas posiciones políticas, no todos piensan que sean única y exclusivamente las ikastolas las que tienen una marcada orientación política, según algunos entrevistados también hay centros vinculados directamente con otras ideologías políticas, no vinculadas al nacionalismo vasco.

Euskera y vinculación política

- Mayor nivel de politización entre los que estudian en euskera.
- Afirmación repetida por aquellos que saben euskera, de que cuando se sabe o se aprende euskera se "entiende de verdad" lo que es el País Vasco, se descubre la "realidad vasca".
- El modelo lingüístico D, y el ambiente que se puede percibir en todos los centros de enseñanza en los que se imparte este modelo, es favorable al nacionalismo, la politización del euskera es muy notoria en todas las entrevistas.
- Los motivos para la elección del centro de enseñanza por parte de los padres son: la cercanía y comodidad por el hecho de que es habitual que los padres elijan el centro de enseñanza más cercano posible a su vivienda. En segundo lugar, el modelo lingüístico del centro de enseñanza. Los que matriculan a sus hijos en el modelo A temen que ese ambiente en euskera pueda influir de una forma negativa (según su identidad política) en sus hijos al relacionar directamente el euskera con el nacionalismo vasco e incluso con el terrorismo.
- El nacionalismo vasco por parte de los estudiantes y profesores del modelo D se plantea siempre en oposición con otro nacionalismo español y odio a lo vasco: identificando lo vasco con lo nacionalista vasco.
- El euskera es utilizado como arma política para señalar a los otros como "no totalmente vascos", o por el contrario para nominar a los otros como "cercanos al terrorismo". Al existir una identificación implícita en los discursos entre nacionalista y vasco; entre vasco y poseedor del euskera; y entre la utilización política del euskera para encubrir objetivos políticos y actividades cercanas al terrorismo, se produce un planteamiento discursivo en la mayor parte de los casos de carácter dicotómico: respecto a los modelos lingüísticos, a la imagen de los centros, a la vinculación política de los mismos y a su conexión con la pervivencia del nacionalismo e incluso del terrorismo.

Violencia, Terrorismo y conformación de la identidad política

- Se ha comprobado que en algunos centros de enseñanza no existe educación para la paz a través de la transmisión de valores de activación moral. No cumplen ningún rol, este aspecto es políticamente sensible y en muchas ocasiones se considera antipatriótico o se duda si detrás de determinadas propuestas se esconden posiciones antinacionalistas y no solo contrarias a la violencia.
- Ciertos aspectos de la violencia y *el conflicto* aparecen como estimulantes políticos: rebeldía, osadía, consecuencia, convicción, entrega, mártires, héroes de la causa, etc.
- La vinculación concreta de centros o modelos con las órbitas del terrorismo se complementa según la opinión de los entrevistados, con determinadas zonas geográficas o el ambiente social, político y cultural de determinados municipios o barrios.
- No existe una percepción nítida de que existan centros o modelos lingüísticos específicos vinculados en su imagen con el mundo cercano al terrorismo, pero sí al nacionalismo en general, con lo que al constatar la identidad de fuentes nacionalistas de la órbita del terrorismo

Comunicación, expresión pública, espiral del silencio y socialización política

- Gran parte del lenguaje utilizado es mimetizado del nacionalismo por todos de una manera similar.
- Los jóvenes vascos hablan de política con cierta asiduidad. Al preguntarles con quién hablan de todos los temas que puede abarcar la política, todos ellos y ellas responden que con los familiares y amigos. Pocas veces hablan de política en el centro de enseñanza con profesores o en público o con otra gente. Se puede decir que más que funcionar una espiral del silencio entre los jóvenes, los alumnos que estudian en euskera y los que estudian en castellano forman dos mundos diferentes e incomunicados.
- Tensión y estereotipos entre los alumnos del modelo A y los del D
- Separación de grupos de amigos de una manera radical en relación con las diferentes opciones políticas. Ausencia pronunciada de pluralidad política dentro de los grupos de amigos.

b. cuantitativas[4]

- La mayor parte de los amigos de los hijos provienen del centro de enseñanza.
- A pesar de que la mayoría de los entrevistados no sabe euskera, incluso a casi 2 de cada 10 no les interesa para nada, sin embargo 2/3 de sus hijos saben euskera.
- Casi 6 de cada 10 entrevistados envían a sus hijos a centros públicos siendo un porcentaje muy pequeño el de padres que envía a sus hijos a ikastolas de la red privada.
- 3 de cada 10 entrevistados ha elegido el centro de enseñanza de sus hijos por cercanía y comodidad, otros 3 de cada 10 por la calidad de la enseñanza y únicamen-

[4] Los perfiles se analizarán en el curso de la exposición oral.

te un 16% ha seleccionado el centro por el modelo lingüístico. A este respecto sería necesario establecer un mapa educativo con las alternativas lingüísticas de la oferta en cada zona y medir la interrelación entre los tres diferentes parámetros.

- 1 de cada 4 entrevistados asegura que existen centros de enseñanza que poseen unas orientaciones políticas determinadas.
- En lo que se refiere a las vinculaciones políticas de los diferentes centros según su titularidad, tenemos que únicamente un 8% de los entrevistados considera que existe una vinculación entre los centros públicos y las orientaciones nacionalistas de manera que se educa a los alumnos para ser nacionalistas. Un 6% considera que los centros privados religiosos son antinacionalistas y un 14% los considera de derechas.
- En lo que atañe a la imagen de las vinculaciones políticas de los diferentes modelos lingüísticos 1/3 de los entrevistados opinan que en el modelo D se enseña a los alumnos a ser nacionalistas y 1 de cada 5 considera que en este modelo se enseña a odiar lo español.
- Un 68% identifican la enseñanza en las ikastolas como vinculada a posiciones nacionalistas, un 18% vinculada a la adhesión a quienes apoyan la violencia, un 36% a odiar lo español y un 15% a ser de izquierdas.
- En lo que se refiere a la manera en la que se produce la posible influencia en las orientaciones políticas de los alumnos en los centros de enseñanza, tenemos que un 19% opina que se produce a través de los grupos de amigos dentro del centro, un 17% por los profesores, otro 17% por la politización desde la dirección del Centro, un 11% indican que depende de la zona y el ambiente que rodee al centro de enseñanza, un 8% por la junta de padres y un 7% por las asignaturas y los libros de texto.
- 1 de cada 3 vascos opina que algunos padres evitan mandar a sus hijos a determinados centros de enseñanza para evitar el riesgo de politización en un sentido no deseado.
- Casi 2 de cada 3 entrevistados opinan que existe una vinculación entre el modelo lingüístico en euskera y la defensa de la cultura del País Vasco, un 17% opinan que existe una vinculación de este modelo y el hecho de llegar a ser vasco de verdad y un 22% señalan que esta vinculado con la asunción de ideas nacionalistas.
- Cuando se pregunta a los vascos con quien coincide políticamente más entre las personas o grupos que le rodean tenemos que el 38 señala que con su pareja; un 27% con los amigos; un 15% con los padres o hijos y un 7% con otros familiares como datos más significativos. Es de destacar que vecinos, profesores, compañeros de trabajo u otros no alcanzan niveles significativos.
- En lo que se refiere a los hijos se señala que estos coinciden políticamente más con los amigos (29%) y en la familia nuclear (26%).
- El 25% de los entrevistados señalan que la influencia fundamental en sus opiniones políticas se da dentro de la familia, un 19% a través de los medios de comunicación y otro 19% a través de los grupos de amigos.
- Los entrevistados indican asimismo que la mayor influencia política de sus hijos se da en el grupo de amigos (27%), un 20% indica que la influencia se da en el medio familiar y un 8% a través de los medios de comunicación.
- Por último, señalar que los entrevistados consideran que la adhesión de algunos jóvenes a la practica del terrorismo o a los grupos que lo apoyan o justifican, se genera fundamentalmente en los grupos de amigos (35%); el 27% considera que

nace en la familia y solamente el 3% indica que los centros de enseñanza son el núcleo fundamental. Un 4% señalan que esta adhesión nace en el trabajo, y otro 4% en el vecindario y otro 4% desde los medios de comunicación.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES DE EVALUACIÓN CRÍTICA

1. Necesidad de cuestionar profundamente las identidades y gestionar una educación intercultural explicitando las interacciones e interdependencia, a través de la participación y explicación de las culturas, tradiciones diversas. Por ejemplo a través de historias familiares de migraciones, cambios en la familia, relaciones entre hombres-mujeres, modos de vida, etc.
2. Se observa una educación de percepción del sistema a través de la enseñanza de la historia, literatura, etc, excesivamente exclusivista y no de conjunto y global. Hay un localismo muy acentuado.
3. Necesidad de dar una explicación de cómo diferentes fuentes afectan a las explicaciones de los hechos y los factores que intervienen.
4. Es preciso resaltar la importancia extrema del lenguaje en todos los aspectos: Clasificatorio, simbólico, ideológico, etc.
5. Diferenciación entre descripciones, explicaciones e interpretaciones.
6. Incidencia en la necesidad de complementar las actitudes de súbdito y de participación. Desconocimiento de los inputs y outputs del sistema y su entramado de relaciones.
7. Falta un desarrollo de la idea europea que sirva de sustento legitimador a las instituciones comunes.
8. Preponderancia preocupante del nivel simbólico.
9. Politización e ideologización excesivas. Percepción de la realidad a través de clichés y estereotipos. Inmersión también excesiva en lo políticamente correcto, por ej. Palestina, religión, ser de izquierdas, etc.
10. Difuminación, confusión y relajación en las interpretaciones de valores básicos: respeto, justicia, etc. Falta de construcción de espíritu crítico y autocrítico

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMSON, P. (1977): *The political socialization of Black americans: a critical evaluation of research on efficacy and trust.* New York: Free Press.

ABRAMSON, P. (1983): *Political attitudes in America: Formation and Change.* N.Y. Freeman.

ADAMS, Jacqueline (2000) "Movement socialization in art workshops: a case from Pinochet's Chile." *The Sociological Quarterly* 41 4: 615-38.

ALMOND, G. & POWELL, G. B. (1973): *Política comparada.* Buenos Aires. Paidós.

ALMOND, G. & VERBA, S. (1970) *La Cultura Cívica.* Madrid: Euramérica.

ANYON, J. (1980) «Ideology and the U.S. History Textbooks» *Harvard Educational Review,* 50, pags. 361-386.

ARMON, Cheryl and Theo L. DAWSON (1997) "Developmental trajectories in moral reasoning across the life span." *Journal of Moral Education* 26 4: 433-54.

BECK, Paul Allen. (1977) "The role of agents in political socialization." In Stanley A. Renshon, ed., *Handbook of Political Socialization: theory and research*. New York: Free Press.

BEHRMANN G. (1980) «Socialización Política» pp. 598-607 en A. Görlitz dir.: *Diccionario de Ciencia Política.* Madrid: Alianza.

BIGALA, J. (1978) *A framework of political socialization.* Nairobi: Kenya Literature Bureau. Univ. of Iowa. Fotocop.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1981) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona. Laia.

BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.* Madrid. Akal.

BOURDIEU, P. (1988) *Cosas dichas.* Buenos Aires. Gedisa.

BOURDILLON, H. (1994) "Introduction", en Bourdillon N, H. Ed. *Teaching History.* London. RoutledgeThe Open University. Pags. 1-5

BROWNE, Kingsley R. (1997) "An evolutionary perspective on sexual harassment: Seeking roots in biology rather than ideology." *Journal of Contemporary Legal Issues*. 8:5-77.

BUGENTHAL, Daphne Blunt and GOODNOW, Jacqueline J. (2000) "Socialization processes." In William Damon and Nancy Eisenberg, eds. *Handbook of Child Psychology, Volume 3, Social, Emotional, and Personality Development*, 5th Edition. New York: Wiley, pp.389-462.

CAIRNS, E. (1996): *Children and political violence.* Oxford, Blackwell.

CALDEIRA, G. A. & GREENSTEIN, F. I. (1978): «Partisan orientation and political socialization in Britain, France, and the United States» en *Political Science Quarterly,* 93, pags. 35-51.

CAMARA, G. (1984): *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del Franquismo, 1936-1951.* Jaén: Hesperia.

CLAGGETT, W. (1981): «Partisan acquisition versus partisan intensity: life cicle, generation and period effects; 1952-1972» en *American Journal of Political Science*, 25, pags. 193-215.

COLES, Robert (1986) *The Political Life of Children.* New York: Atlantic Monthly Press.

CRICK, B. & HEATER, D. (1977): *Essays on political education.* London. Taylor & Francis.

CUNDY, D. 1980: «Taking Stock: Some major difficulties in the assumptions, foci and conceptual aparatus of political socialization research» *en G P S A J.,* 8, pags.29-66.

DAVIDSON, Denise (1996) "The role of schemata in children's memory." *Advances in Child Development* 26: 35-58.

DAWSON, R., PREWITT, Kenneth and K. DAWSON. (1977). *Political Socialization.* 2d edition. Boston: Little Brown.

DOWSE , R. & HUGHES, J. (1981): *Sociología Política.* Madrid: Alianza.

DUNN, Judy and HUGHES, Claire. (2001). "'I got some swords and you're dead!'": Violent Fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children." *Child Development*.72 2: 491.

EASTON, D. & DENNIS, J. (1969): *Children in the Political System: origins of political legitimacy.* N.Y. McGraw-Hill.

EASTON, David and DENNIS, Jack. (1969b). "A political theory of political socialization." In David Easton and Jack Dennis, *Children in the political system*. New York: McGraw Hill, 47-70.

FAGEN, R. (1969): *The transformation of political culture in Cuba.* Stanford, Ca. Stanford University Press.

FERNANDEZ SORIA, J.M. (1998)*: Educación, socialización y legitimación política España 1931-1970.* Valencia, Tirant lo blanch.

FITZGERALD, F. (1979): *America Revised.* Boston. Little Brown.

FURTH, H. G. (1978): «Young Children's Understanding of Society» en H. McGURK ed.: *Issues in Childhood Social Development*. Cambridge. Cambridge University Press.

GLANVILLE, Jennifer L. (1999). "Political socialization or selection? Adolescent extracurricular participation and political activity in early adulthood." *Social Science Quarterly.* 80 2: 279-90.

GOLDEN, Deborah (2001) "Now, like real Israelis, let's stand up and sing": Teaching the national language to Russian newcomers in Israel." *Anthropology and Education Quarterly* 32 1: 52-79.

GREENSTEIN, F. & POLSBY, N. eds. (1975): *The Handbook of Political Science.* Boston: Addison & Wesley.

GREENSTEIN, F. (1970): «Socialización Política» -S- pp. 21-25 en AA.VV.: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales.* Madrid: Aguilar.

GREENSTEIN, Fred I. (1970) "A note on the ambiguity of 'political socialization': Definitions, criticisms, and strategies of inquiry." *Journal of Politics*, 21 November: 969-78.

GROVE, J. D. et alt. (1974): «Political socialization and political ideology as sources of educational discontent» en *Social Science Quarterly,* 55, pags. 411-424.

HERNÁNDEZ, F. & MERCADE, F. (1983): «Sociología del Nacionalismo Catalán». *Revista Internacional de Sociología,* 41, 45 - 1-3, pags. 9-30.

HERNÁNDEZ, F. (1981): «El Nacionalismo Catalán y la socialización nacionalista». *Revista Sistema,* 43-44, 9, pags. 151-169.

HERNÁNDEZ, F. (1982): «Socialización política y Régimen Franquista». *Revista de Política Comparada.* 1982, 7, pags. 90-115

HESS, Robert and TORNEY, Judith (1967): *The Development of Political Attitudes in Children.* Garden City: Doubleday.

HOLDEN, C. & CLOUGH, N. Eds. (1998): *Children as Citizens. Education for Participation.* London, Jessica Kingsley Pbs.

HYMAN, H. & WRIGHT, C. R. (1979): *Education's lasting influence on values.* Chicago. University of Chicago Press.

JACKMAN, M. (1978):«General applied tolerance: Does educational increase commitment to racial desegregation?» en *American Journal of Political Science,* 22, pags. 302-324.

JENCKS, C. 1979: *Who gets ahead?* N.Y. Basic Books.

JENNINGS, M. & NIEMI, R. G. (1974): *The Political Character of Adolescence. The influence of families and schools.* Princeton, New Jersey: Princeton University Press. U.M.I.

JENNINGS, M. Kent and NIEMI, Richard G. (1981): *Generations and Politics.* Princeton: Princeton University Press.

JIMENEZ TALLON, M. A. & GARCÍA IZQUIERDO, M. (1990): «Diferencias sociofamiliares y de posicionamiento político entre estudiantes de BUP y FP» . *Revista de Psicología General y Aplicada.* 43, 4, Octubre pags. 519-526.

KENNY, Christopher. (1998): "The behavioral consequences of political discussion: another look at discussant effects on vote choice." *The Journal of Politics* 60 1: 231-44.

KERTZER, D. (1988): *Ritual, Politics and Power*. N.H. Yale University Press.
KNUDSEN, John Chr. (1990): "Cognitive models in life histories." *Anthropological Quarterly* 63 July, 122-32
KOHLBERG, L. (1980): «The future of liberalism as the dominant ideology in the west» en R. Wilson & g. Schochet eds.: *Moral development and politics.* N.Y. Praeger.
LANGTON, K. (1969): *Political socialization*. New York: Oxford University Press. Univ. of Iowa. Fotocop.
LINZ, J. J. (1986): *Conflicto en Euskadi*. Madrid. Espasa-Calpe.
LIPSET, S. M. (1987): *El Hombre Político*. Madrid, Tecnos.
MARAVALL, J. M. (1976): «Political Socialization and Political dissent», *Sociology,* 10, 1.
MARAVALL, J. M. (1978): *Dictadura y Disentimiento Político: Obreros y Estudiantes bajo el Franquismo.* Madrid. Alfaguara.
MATA, J. M. (1993): *El Nacionalismo Vasco Radical. Discurso, Organización y Expresiones.* Bilbao. UPV/EHU.
MERELMAN, R. & KING, G. (1986): «The Development of Political Activists: Toward a model of Early Learning». *Social Science Quarterly,* 67, 3, pags. 473-490.
MERELMAN, R. (1986): «Revitalizing Political Socialization». pp. 279-319, en Margaret G. Hermann gen. ed.: *Political Psychology. Contemporary Problems and Issues.* San Francisco, California: Jossey - Bass.
MERELMAN, Richard M. 1971. "The development of policy thinking in adolescence." *American Political Science Review*, 65 4: 1033-1047.
MERELMAN, Richard M. (1972): "The adolescence of political socialization." *Sociology of Education,* 45 2: 134-166.
MERELMAN, Richard M. (1973): "The structure of policy thinking in adolescence: A research note." *American Political Science Review*, 67 1: 161-166.
MERELMAN, Richard M. (1980): "The family and political socialization: Toward a theory of exchange." *Journal of Politics*, 42 2: 461-486.
MILLER et al. (1999): "Personal dynamics as political participation." *Political Research Quarterly,* 52: 2 269-292.
MONZON, C. (1990): «La espiral del silencio y la hipótesis del distanciamiento social» en Muñoz, A. et alt. comps.: *Opinión Pública y Comunicación Política.* Madrid. Eudema, Pags. 282-294.
MOORE, S.W. et alt. (1976): «The civic awareness of five and six years olds» en *Western Political Quarterly,* 29, pags. 410-423.
MORGAN, E. (1977*): Inequality in Classroom Learning.* N.Y. Praeger.
MUTZ, Diana C. and MARTIN, Paul S. (2001): "Facilitating communication across lines of political difference: the role of mass media." *The American Political Science Review*, 95 1: 97-114.
NEWMAN, B. & NEWMAN, P. (1987): «The Impact of High School on social Development». *Adolescence,* 22, 87, pags. 525-534.
NIEMI, Richard G. and HEPBURN, Mary. (1995): "The rebirth of political socialization." *Perspectives in Political Science*, 24 Winter: 7-16.
NIEMI, Richard G., HEPBURN, Mary A. and CHAPMAN, Chris (2000): "Community service by high school students: A cure for civic ills?" *Political Behavior*, 22:45-69.
NOELLE-NEUMANN, E. (1988): «La espiral del silencio en el País Vasco». *Cuenta y Razón,* 33. pags. 48-49.

NOELLE-NEUMANN, E. (1973): «Return to the concept of powerful mass media» en H. Eguchi & K. Sate eds.: *Studies of broadcasting*. Tokyo. Kyokay.

NOELLE-NEUMANN, E. (1977): «El doble clima de opinión: la influencia de la televisión en una campaña electoral» en *REIS*, 4.

O'CONNOR, R. (1975): «Political activism and moral reasoning: political and apolitical students in G.B. and France» en *B.J.P.S.* , 5, pags. 54-78.

PALONSKY, S. (1987): «Political Socialization in Elementary Schools».*Elementary School Journal*, 87, 5, pags. 493-505.

RAMIREZ, M. (1980): «La socialización política en la enseñanza: una empresa para la democracia». *Revista Sistema,* 34, 1, pags. 91-115.

RENSHON, Stanley A. (1977): *Handbook of Political Socialization.* New York: Free Press.

RUSSELL, J. (1977): «Replication of inetability: political socialization in Northern Ireland» en *B.J.P.S.*, 7, pags. 115-128.

SABUCEDO CAMESELLE, J.M. (1996): *Psicología Política.* Madrid, Síntesis.

SANI, G. (1983): «Socialización Política» en Bobbio, n. & Matteucci, N. dirs.: *Diccionario de Política.* Madrid. S. XXI. pags. 1566-1570.

SAPIRO, Virginia. (1990). "The women's movement and the creation of gender consciousness: Social movements as socialization agents." In Orit Ichilov, ed., *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*. New York: Teachers College Press.

SCHWARTZ, D. C. & KENYON S. eds. (1975): *New Directions in Political Socialization.* N.Y. Free Press.

SIGEL, R. & HOSKIN, M. (1981)*: The political involvement of adolescents.* N.J. Rutgers University Press.

SINGH, M. (1992): *Political socialization of students*. New Delhi: Deep & Deep Pub.

SLEETER , Ch. E. Ed. (1990): *Empowerment Through Multicultural Education.* State University of New York Press.

SULLIVAN et alt. (1982): *Political Tolerance and American Democracy.* Chicago University Press.

TAJFEL, H. (1984): *Grupos humanos y categorías sociales.* Barcelona. Herder.

TAMURA, Eileen H. (1994): *Americanization, Acculturation, and Ethnic Identity: The Nisei Generation in Hawaii.* Urbana: University of Illinois Press.

TARRANT, J. (1989): *Democracy and Education.* Aldershot, Hants.

THOMPSON, Vetta L. Sanders (1999): "Variables affecting racial-identity salience among African Americans." *The Journal of Social Psychology* , 139 6: 748-61.

TRESERRA, M., MIR, O. y VIROS, R. (1982): «El proceso de identificación con Cataluña de los preadolescentes catalanes» en *Universidad y Sociedad,* 4, pags. 93-113.

TURIEL, Elliot. (1997): "The development of morality." In William Damon and Nancy Eisenberg, ed., *Handbook of Child Psychology, Volume 3, Social, Emotional, and Personality Development*, 5th Edition. New York: Wiley, 863-932.

VIROS, R. & TRESERRA, M. (1986): «Processos de socialització i cultura política a Catalunya» en Estudis Electorals/ E.S.E.-U.A.B.: *Decisió Electoral y Cultura Política.* Barcelona. Fundació Jaume Bofill.

WALKER, Lawrence J., HENNIG, Karl H. and KRETTENAUER, Tobias (2000): "Parent and peer contexts for children's moral reasoning development." *Child Development*, 71 4: 1033.

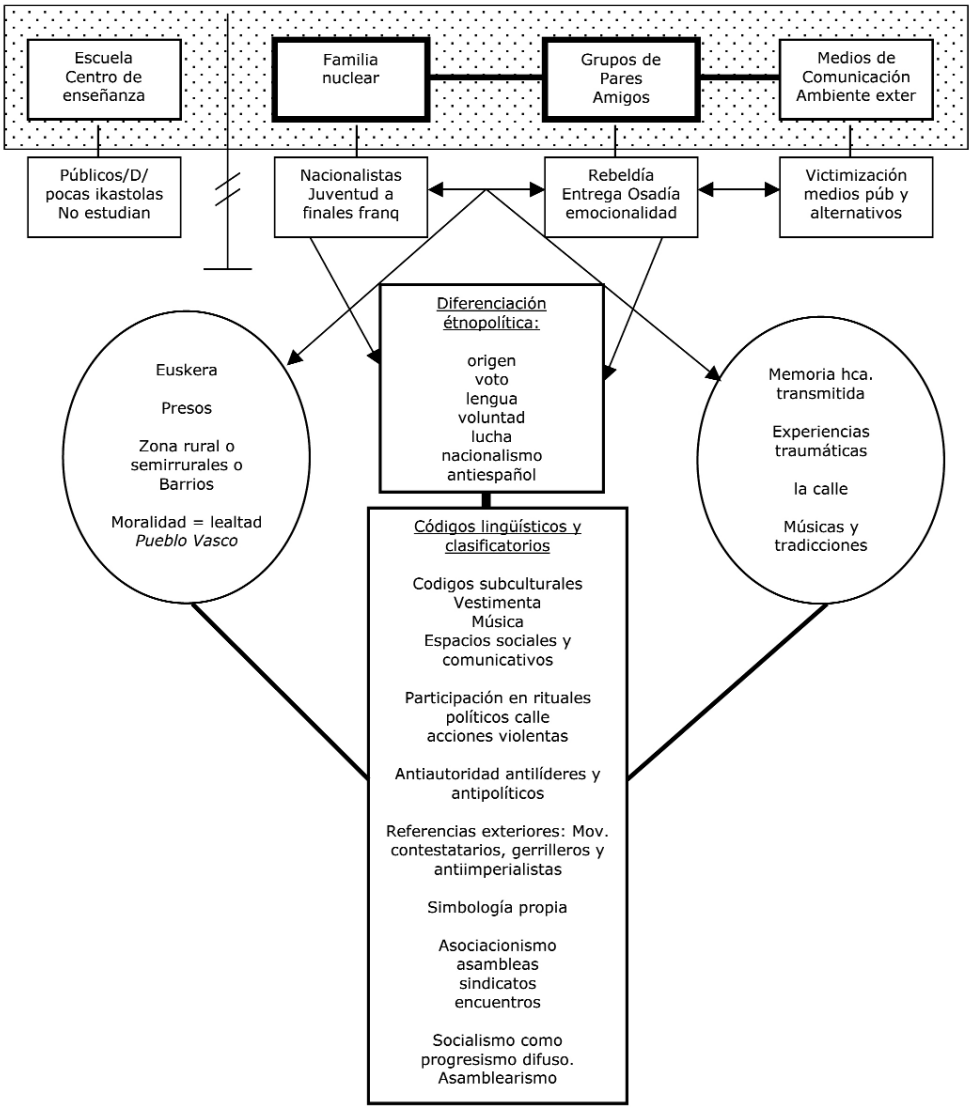
WALKER, Tobi. (2000): "The service/politics split: Rethinking service to teach political engagement." *PS, Political Science & Politics* 33 3: 646-49.
WESTHOLM, Anders (1999): "The perceptual pathway: Tracing the mechanisms of political value transfer across generations." *Political Psychology*, 20: 525-52.
WHYTE, Jean (1998): "Young citizens in changing times: Catholics and Protestants in Northern Ireland," *Journal of Social Issues*, 54 3: 603-19.

DIFERENCIAS ENTRE LAS APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

RICHARD M. MERELMAN (1986: 283)

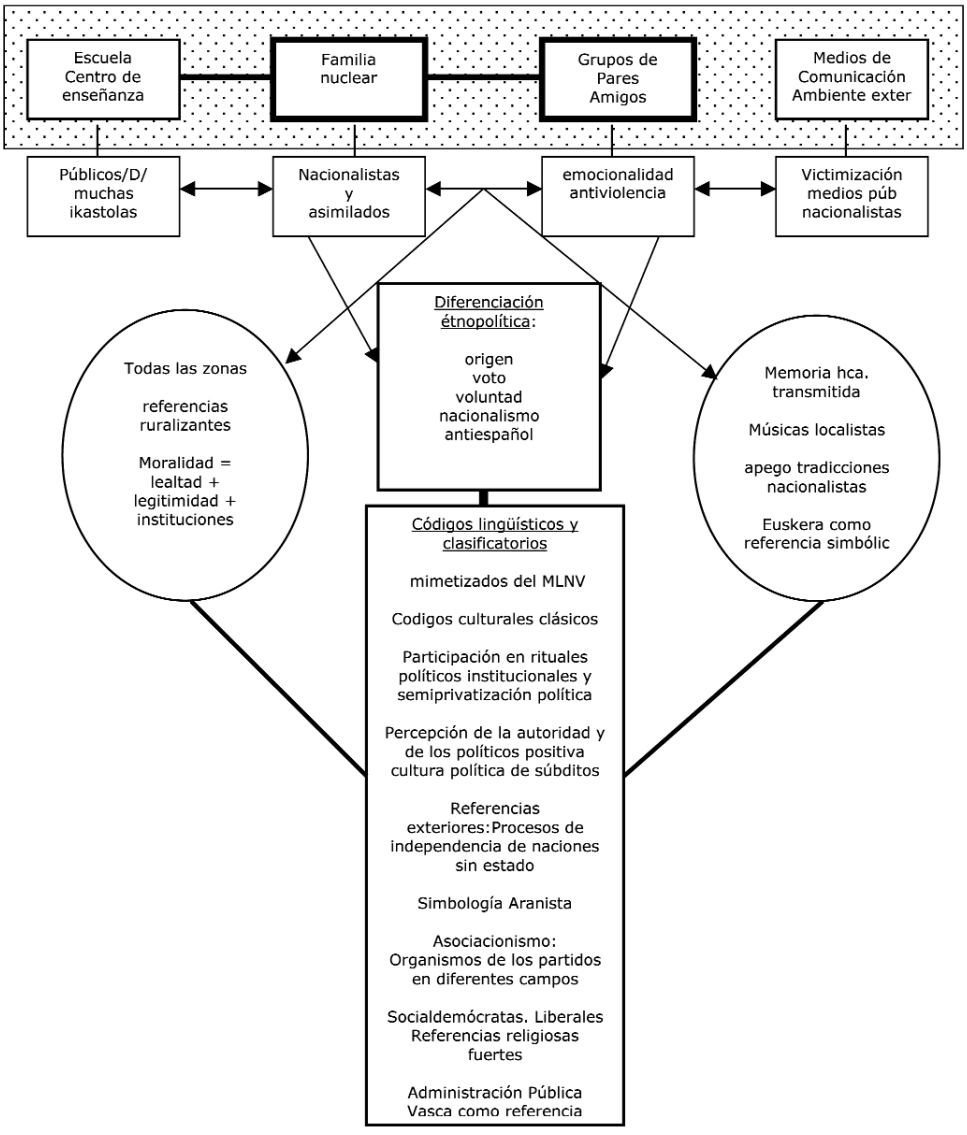
TEORÍA	ACTORES	FUERZAS QUE MANTIENEN A LA SOCIEDAD UNIDA	INTERÉS DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA	SUGERENCIA DE LOS EFECTOS DESEADOS DE LA SOCIALIZACIÓN P.
Sistémica	Líderes benévolos y súbditos leales	Deferencia, deber y responsabilidad	Proporciona apoyo difuso al sistema	Fomenta actitud positiva hacia la autoridad política, la ley y el orden, las instituciones políticas y sentido de eficacia política
Hegemónica	Dueños capitalistas de industrias que forman las conciencias y sus aliados políticos contra un público moldeable pero latentemente resentido y atomizado	Manipulación y conciencia falsa	Un proceso penetrante de difusión de ideología mediante varias agencias; centrándose en la enseñanza de valores económicos como un factor imprescindible para la acción política	La juventud debe aprender el mensaje de los grupos dominantes, a través de los medios de comunicación, la escuela y la cultura popular
Pluralista	Grupos de apoyo y Partidos Políticos	Representación en el marco de las "reglas del juego" aceptadas	Creación de un público capaz de velar por sus propios intereses, sin dejarse acobardar por las autoridades, pero tolerantes en la disensión y conocedores de las "reglas del juego"	Identificación partidista fuerte y perdurable; aprender y desempeñar la orientación ideológica; conocer las "reglas del juego" en particular: tolerancia y disensión. Llegar a ser verdaderos participantes.
Conflictual	Grupos sociales en conflicto con hostilidad duradera entre ellos: clases victorias ocasionales para todos grupos de status, subgrupos dentro del grupo dominante	Solidaridad intragrupal, equilibrio de poder entre grupos hostiles los partidos	Creación de jóvenes que se identifican firmemente con sus propios grupos y que se concentran en el progreso de su propio grupo	Conciencia de grupo, aprendizaje y empleo del conflicto como medio para dirigir la política cotidiana
Lateral	Agentes de socialización conectados horizontalmente que compiten entre sí para socializar diferentes modelos de sociedad	Elección, igualitarismo, transitoriedad	Desarrollo de normas para elegir entre imágenes de la sociedad con el propósito de actuar políticamente	Capacidad de articular razones para los intereses políticos y/o compromiso

Gráfico 1
Socialización Política en códigos de adhesión: Modelo A



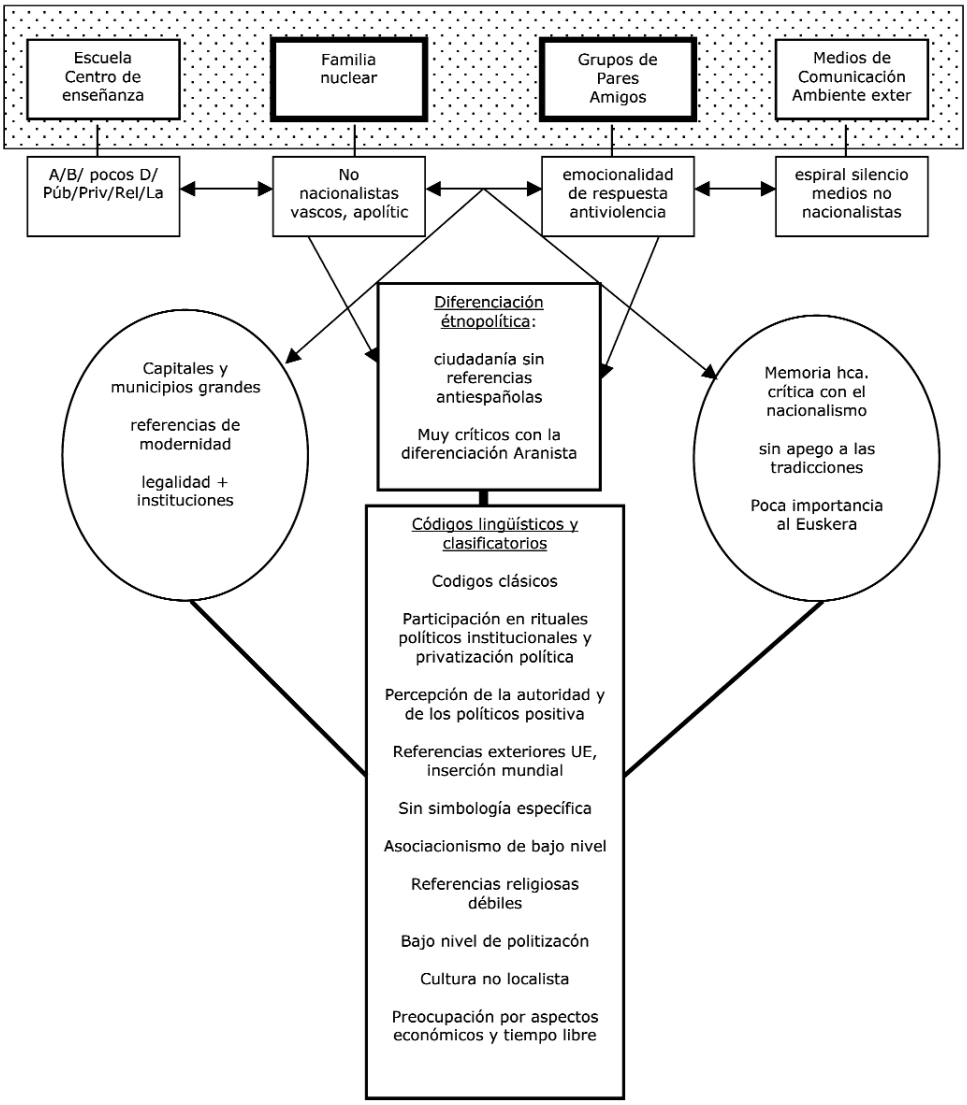
Fuente: Elaboración propia 2000-2006

Gráfico 2
Socialización Política en códigos de adhesión: Modelo B



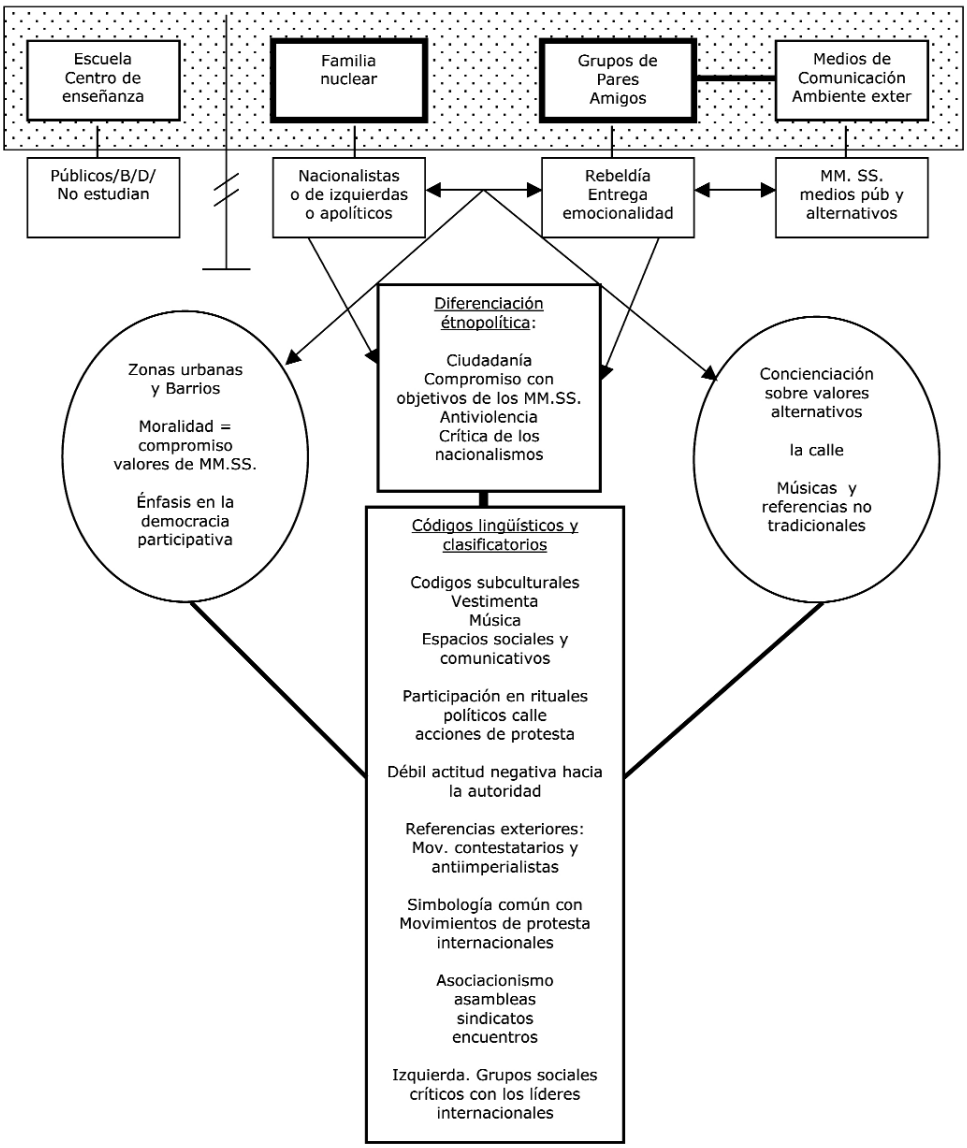
Fuente: Elaboración propia 2000-2006

Gráfico 3
Socialización Política en códigos de adhesión: Modelo C



Fuente: Elaboración propia 2000-2006

Gráfico 4
Socialización Política en códigos de adhesión: Modelo D



Fuente: Elaboración propia 2000-2006

EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA, LA HISTORIA Y EL TERRITORIO COMO FACTORES DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN FRANCIA E INGLATERRA

Gloria LUNA RODRIGO
Gloria.luna@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

Pocos campos hay dentro de las Ciencias Sociales más interdisciplinares que el de la Educación para la Ciudadanía. En el convergen las disciplinas de las didácticas aplicadas como la pedagogía y la psicología con la ciencia política, la historia, el derecho, la psicología social, la filosofía, la antropología, la geografía, la sociología y alguna más. No sólo eso sino que tiene una carga "emocional" que comparten pocas disciplinas ya que concita sentimientos y valores conscientes y razonados aprendidos o culturales, pero también subconscientes e irracionales acerca de la identidad, la pertenencia, las pautas que rigen las relaciones con los demás y con la figura de autoridad y que entroncan con la autoestima, tanto a título individual como colectivo.

La necesidad cada vez más imperiosa de contribuir a la cohesión social mediante la educación a todos los niveles, me llevó a sondear las propuestas educativas de países con un acervo democrático probado pensando en su adaptación a España. Sin embargo, existe una gran diversidad de opiniones y perspectivas en cuanto a qué enseñar en esta materia y de hecho no parece cercano el consenso ni en el seno de la Unión Europea (PAPANASTASIOU et al., 2003; ROSS, 2000; NAVAL et al. 2002; OSLER y STARKEY, 2001; ROSS et al., 2004). Tal dispersión se debe a la cantidad de factores culturales, políticos e históricos que influyen en cómo abordar este campo de la educación. Parecía obvio que uno de ellos fuese el contexto político, pero entendido éste no solo como el ideario del partido en el gobierno sino como "cultura política" o "ética filosófica nacional" que informa las pautas y procedimientos comúnmente aceptados en los países para gestionar la relación entre los individuos y el Estado y para resolver los conflictos de poder. Sociólogos y politólogos se han venido ocupando con dedicación durante la última década a lo que se podría llamar concepto de ciudadanía en razón de los problemas que suscita una supuesta identidad y ciudadanía europeas y los temas relacionados con el liberalismo económico y político y la globalización (PREUSS, 1998).

En este artículo pretendo indagar en la relación que parece existir entre cultura política, ligada al concepto de ciudadanía, y la educación para la ciudadanía en dos países europeos con tradiciones democráticas de largo arraigo aunque muy diferentes, Francia e Inglaterra.

Los datos concernientes a la educación para la ciudadanía se refieren a la asignatura de tal nombre tal como se describe y desarrolla en los Currículos nacionales on-line para el nivel de secundaria en ambos países.

(http://www.cndp.fr/secondaire/ecjs/) y

(http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=4164)

EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA EN FRANCIA

El concepto de ciudadanía se gesta durante todo el siglo XVIII y eclosiona en el periodo revolucionario en Francia. Desde la segunda mitad del siglo XVII hasta 1789 se había desarrollado un intenso debate en torno a temas constitucionales, a las relaciones entre el rey, el parlamento y el pueblo, y en torno a política fiscal y a la modernización de la administración. Aunque sucesivos episodios políticos consolidaron un régimen republicano alejado de las primeras aspiraciones revolucionarias (HOBSBAWM, 1974), los valores e ideales democráticos en la Francia actual siguen marcados por la experiencia de la revolución (LEFEBVRE, 2003). Veamos sus características.

La revolución francesa encarna los ideales de emancipación propios de la Ilustración y la victoria de la burguesía como clase social en plena expansión. La democracia burguesa clásica nace como constructo filosófico que toma cuerpo por la mediación de un grupo de personas que, en un momento fundacional, toman la decisión de promulgar leyes fundamentando su legitimidad en el principio de Universalidad. Es decir actuando en nombre del Pueblo al que otorgan la Soberanía antes vinculada a la Monarquía[1]. La igualdad de derechos y la homogeneidad fueron por tanto pilares de la Asamblea y del Poder Constituyentes.

La subversión sin precedentes que supuso la transferencia de la Soberanía a la Nación, es decir al conjunto de ciudadanos que escogieran vivir bajo las leyes de un Estado, exigió la legitimación y el poder de trascendencia de un documento escrito, una Constitución escrita, a la que adherirse y apelar en caso de involución.

La institucionalización de los derechos y libertades civiles coincide, tanto en Francia como en otros países europeos, con el desarrollo de la capacidad administrativa del Estado que, a partir de entonces, cuenta con instituciones administrativas centrales eficaces para un territorio determinado, siendo pues sede de Poder.

El modelo de ciudadanía actual en Francia sigue aun anclado en estos principios de forma que "el concepto republicano de ciudadanía universalista es un instrumento de homogeneización igualitaria impuesto desde el Estado sobre los ciudadanos" (LEFEBVRE, 2003, p.23).

[1] Tanto es así que el primer artículo de la Declaración de Derechos Humanos refleja la aspiración más deseada de los revolucionarios, la igualdad de derechos y la abolición de privilegios que supone la exclusión de la Sociedad a los "enemigos del Pueblo".

Esta concepción en favor de un orden político "vertical" se explica si rememoramos la separación de las esferas de la vida privada y pública que se implantó en el periodo revolucionario. Las relaciones familiares, las amistades y los intereses profesionales pertenecían a la esfera privada en la cual toda capacidad asociativa se rechazaba por desconfianza. De esta forma se estableció una relación vertical entre el ámbito político y la población, en la que los delegados se constituyeron en la única forma de expresión de las voluntades. Los hombres de la revolución y pensadores posteriores pensaban que el derecho de voto constituía todo el espectro posible de derechos políticos.[2] Tanto es así que la ley de1791 prohibió la actividad de las colectividades, aunque no impedía el contrato libre entre iguales. Los gremios fueron disueltos y las cámaras de comercio abolidas con lo que toda la red asistencial y de caridad pasó a la tutela de la Nación. En los periodos de desempleo las autoridades organizaron campos de trabajo como los "chantiers nationaux" de la Segunda República. Este hecho también tuvo repercusiones en el sistema de derechos sociales francés que, unido a la aceptación generalizada del intervencionismo estatal, no se construyó mediante la presión de las masas, ni de los sindicatos, ni gracias a la demanda de derechos sociales y políticos, sino que fue impuesto por el Estado y la patronal.[3] El sistema francés de Seguridad Social presenta un gran componente semi-privado y, se puede afirmar, que no es el instrumento de redistribución de rentas entre clases sociales, como en otros países (LEFEBVRE, 2003).

Sin embargo, por otro lado, y en virtud del origen mismo de la ciudadanía, parece implantada la idea de que en el ámbito público, los ciudadanos pueden y deben actuar como agentes de cambio político y acceder a los derechos sociales u obtener otras reivindicaciones mediante la lucha y los movimientos populares.[4]

En resumen pudiera afirmarse que desde el siglo XIX en primer lugar sigue plenamente vigente la "idea de la necesidad de un Estado fuertemente intervencionista" y en segundo lugar que aparentemente en Francia se ha venido recurriendo "a una trascendencia republicana" que actúa mediante "principios cívicos y un horizonte universal de razón…a favor del Bien General" (LEFEBVRE, 2003, p. 26) para la resolución de conflictos sociales y para lograr un buen funcionamiento de la democracia y la cohesión social a pesar de las desigualdades socioeconómicas y de la diversidad cultural.

Este concepto idealista y abstracto de ciudadanía solo es viable en el seno de una sociedad estable, boyante económicamente y homogénea desde el punto de vista cultural. La situación actual se encuentra en el polo opuesto. Por ejemplo cabría mencionar que el legado colonial y un uso generoso del *ius soli* durante los años setenta y ochenta explican la presencia en Francia de una masa de ciudadanos de pleno derecho cuyas raíces étnicas, religiosas y culturales son completamente ajenas a los principios e ideales republicanos. La situación económica desaconseja la continuidad de la intervención estatal mediante servicios sociales universales. Las tensiones generadas por las desatendidas reivindicaciones sociales y culturales de una población multicultural agrava-

[2] Aunque la intención era integrar a gran parte de la población en un cuerpo abstracto de ciudadanía mediante el sufragio universal masculino, la ley no tuvo efecto hasta 1850 y se ratificó en 1852. Además las mujeres no adquirieron su derecho al voto hasta 1944.

[3] En 1864 se reconoció el derecho de huelga individual, no como forma de acción colectiva.

[4] Algunos ejemplos de esto, de importancia dispar, son las revoluciones del siglo XIX, el Mayo del 1968, las acciones violentas de agricultores o las revueltas callejeras de Noviembre de 2005.

das por otras quejas económicas se expresaron en los violentos episodios del 2005 en las *banlieues* convertidas en guetos de exclusión y desesperanza (VILLECHAISE-DUPONT, 2000; GEARY y GRAFF, 2005; GRAFF, 2005).

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA REPÚBLICA FRANCESA

Principios y métodos

Vamos a ver a continuación hasta que punto el currículo dedicado a la ciudadanía se amolda a los principios y prácticas descritos.

En primer lugar, la educación para la ciudadanía se adoptó muy tempranamente como instrumento sustentador del sistema político francés. Así cuando se restauró la República en 1871, la necesidad de afianzar y preservar sus principios se tradujo en la instauración de una asignatura específica -"Instrucción moral y cívica"- en el currículo obligatorio de Educación Primaria (OSLER, 2001). La dedicación y el cuidado en preservar los ideales y ética republicanos mediante la educación se han mantenido intactos hasta nuestros días sin oposición.

El análisis del currículo nacional para la etapa de los once a los catorce años, es decir la del *collège*, así como de la que llega hasta los diecisiete, etapa del *lycée*, deja patente el papel indiscutido del Estado en materia de educación cívica. Aun más, la intervención estatal a favor de los principios de *Liberté, Fraternité* y sobre todo *Egalité* se considera una obligación del Estado antes que un derecho.

Cualquier preocupación sobre adoctrinamiento se liquida en una única mención en todo el currículo: "El respeto a la moral cívica y a los principios legales distingue la educación en las democracias del adoctrinamiento en los Estados totalitarios" (CNDP14051, p. 45).

El currículo del año 2006 implementa el Decreto de Mayo de 1996, y modifica los de 2002 y 2004. En él, con lenguaje directo y a veces imperativo se informa a profesores y estudiantes de las directrices y prácticas concernientes a la educación cívica que son de aplicación nacional, obligatoria y universal y se organizan cuidadosamente y con detalle en un itinerario coherente que recorre todo el nivel secundario. Así en los años de *collège* se mantiene una gran coherencia en cuanto a principios, conceptos y métodos, todos dirigidos a la integración de los estudiantes en una única "cultura nacional común" (CNDP14051, p. 44). El Ministerio de Educación da directrices claras y obligatorias acerca de horarios y programas en los que se incluyen principios, fines, conceptos, datos, temas específicos (*accompagnements des programmes)*, fichas de trabajo y documentos de referencia.

La educación para la ciudadanía se organiza sinérgicamente bajo el mismo epígrafe que la Historia y la Geografía y corren las tres asignaturas a cargo del mismo profesor aunque cada asignatura mantiene sus métodos y especificidad. La "alianza" de estas disciplinas es de gran importancia desde el punto de vista metodológico y en línea con el fin último de la educación cívica que no es otro que crear ciudadanos críticos conocedores de sus derechos y obligaciones-comunes-y luchadores activos en el mantenimiento de los ideales democráticos republicanos. El método recomendado, el "debate documentado"-*débat argumenté*-es un pilar más que apuntala el sistema. En efecto, en éste, se supone que los estudiantes discuten temas sociales controvertidos, a menudo de

actualidad, apoyando siempre sus argumentos con datos e información factual que extraen fundamentalmente de la Historia y de la Geografía que cobran, a su vez, especial relevancia por su aplicabilidad.

El desarrollo de la identidad nacional

La identidad nacional y la nacionalidad reciben especial atención en los programas de los primeros años de la educación secundaria bajo la forma de información obligatoria. Los derechos de ciudadanía se presentan aparejados a la nacionalidad y a la adhesión a valores y símbolos compartidos por todos. Para información general se advierte que: "El gobierno puede negar la nacionalidad en virtud de algún acto contra la dignidad (*indignité*) o del fracaso en la integración (*défaut d´assimilation*) (CNDP, 14100, P.53).

La ciudadanía en el currículo se define como un estatus mediante el cual el ciudadano pertenece a la comunidad política, es copartícipe de la Soberanía, debe fidelidad al Estado, colabora en la construcción de la Nación, ostenta derechos y deberes y está sometido a la Ley. Todo ello sirve para conseguir una mayor identificación con Francia como Nación con un papel activo que le corresponde desempeñar en el Mundo y con un Estado y un territorio específicos. La educación para la ciudadanía de la mano de la Geografía ofrecen toda la información necesaria para que cada alumno se convierta en un "*citoyen actif dans notre democratie républicaine" (*CNDP, 14100, p. 44).

El peso de la historia y de la tradición es patente en la elección y uso, como recursos didácticos, de los símbolos nacionales como son el gorro frigio, la figura de la Marianne, el himno y la fiesta nacionales. Todos ellos estrechamente vinculados, junto con la enseña nacional, a los acontecimientos revolucionarios. Lo mismo cabe decir de varios de los documentos de uso obligado en el currículo como el preámbulo de la Constitución de la IV República (1946-1958), o la carta que remitió el ministro de educación a los maestros en 1883, alabando el "carácter de universalidad" propio de la educación cívica y moral, así como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 o la de los del Niño de 1980.

El papel de la comunidad

Al empezar la educación secundaria el colegio constituye en principio una comunidad a la que pertenecer pero sobre todo una institución sujeta a determinadas reglas de forma que se convierte en una arena política para todos los estudiantes. Los jóvenes toman conciencia de forma natural de la utilidad de las instituciones para atender las necesidades de las comunidades y para resolver conflictos mediante el diálogo y la representatividad.

Se estudia con atención el funcionamiento de las instituciones locales y las reglas electorales, haciendo especial hincapié en derechos y obligaciones cívicos, ya que constituyen la esencia de la ciudadanía en tanto que su cumplimiento indica el grado de adhesión o lealtad a los valores y leyes nacionales. La apatía electoral se considera una deplorable amenaza a la República, siendo uno de los objetivos fundamentales de la educación cívica: "mettre tous les talents de la personne dans l´exercice de la parole, en particulier de la parole militante" (CNDP 14051, p. 57).

Diversidad y cohesión social

Mediante la educación ciudadana se intenta mantener la cohesión social, construyendo la identidad del estudiante con el concurso de sucesivos grupos de referencia de amplitud creciente, hasta conseguir una sensación colectiva de ciudadanía nacional basada en la libertad y la solidaridad (o *fraternité*).

Aunque se manifiesta que la Nación francesa es un crisol de pueblos, se asume que todos los que la componen deben adherirse a los principios descritos e integrarse en el *peuple souverain*. Lo que es más, cualquier organización que se articule en torno a la etnia, la cultura o la religión contraviene los reglamentos y costumbres igualitarios, de forma que es notorio, por un lado, el compromiso absoluto del currículo con la laicidad, y, por otro, la desatención a la diversidad cultural.

EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA EN EL REINO UNIDO

En oposición al concepto francés, la idea de ciudadanía en Inglaterra no es una construcción de tipo filosófico sino una situación generada por la jurisprudencia del siglo XVII y la aparición de una clase obrera reivindicativa (HOBSBAWM, 1974; SOMERS, 1993). Asimismo, como hemos visto, la tradición republicana asume que la autonomía individual se concilia con el poder soberano a través de la Constitución. Pues bien, en el Reino Unido siempre se han evitado las estructuras constitucionales y no existe un único documento que responda al título de Constitución.

Ser ciudadano en Inglaterra no es un acto de adhesión voluntario a un cuerpo político sino que viene determinado desde la Edad media por la doctrina de la fidelidad a la monarquía de tipo feudal, reflejada en la Common Law. En este sentido podían y pueden llamarse británicos todos los nacidos en los dominios del Rey. Por ello, este derecho que se conoce como *ius soli*, aunque diferente del francés, prevalece sobre otras consideraciones. Esta relación "territorial" antes que "personal" entre el individuo y el Estado supuso la inexistencia de un cuerpo político británico.

En la concepción republicana de ciudadanía derivada de la romana (modelo francés) se considera al Estado como la asociación de miembros iguales, incorporados mediante un vínculo personal a un cuerpo político o *res publica*. En el caso del Reino Unido, la monarquía feudal desplazó a la noción corporativa de *res publica*, cortó todos los vínculos horizontales e impuso ataduras jerárquicas de lealtad y fidelidad entre cada individuo y el monarca. La noción de Estado como comunidad encarnada, que informa todo el sistema francés, nunca quedó fijada en la ley inglesa, nunca existió un cuerpo o *res publica* al que pertenecer.

La fidelidad al monarca no solo era un vínculo jerárquico sino una condición orgánica que llevaba aparejados derechos y deberes que eran superiores "de forma natural" a los obtenidos democráticamente (EVERSON, 2003; HOTTOIS, 1999). El súbdito no podía violar el vínculo o renunciar a él nunca, si bien podía ser leal a dos señores, el Rey Británico siempre tenía la primacía. En justa reciprocidad, el rey estaba obligado a "gobernar y proteger" a sus súbditos, pero también a "mantenerlos y servirlos". Este pacto feudal presupone la idea que el estado natural del hombre no es tolerable y que se hace necesaria una autoridad indiscutida que imite el orden divino en el que la humanidad tiene más posibilidades de sobrevivir (DEL ÁGUILA, 1998). Este deseo de orden

llevó, en el caso del Reino Unido, a traducir los dictados divinos en Leyes que limitasen el poder del soberano (ANGOULVENT, 1994; MACPHERSON, 2005). El rey sólo temía a Dios y a la Ley y no legislaba por derecho divino, sino, en virtud de lo establecido en el sistema legal, al que podían apelar los súbditos. Ya hacia 1300, en virtud de un rápido proceso de profesionalización, los jueces constituían un brazo autónomo de gobierno dotado de una densa red de reglas y procedimientos (EVERSON, 2003).

Fue un avance importantísimo el reconocimiento del papel de las leyes como garante del orden social[5]. El Estado de Derecho, es decir el imperio de la ley (como expresión de la voluntad de Dios) es el único que preservaba los derechos de libertad y de propiedad, derechos "naturales" junto a la seguridad personal y el honor, de cuantos más súbditos mejor (BLACKSTONE en EVERSON, 2003, p.68).

Junto a estos avances se vislumbra en la temprana instauración de la democracia en Inglaterra el papel de la representación electoral y lo que podría llamarse listas abiertas. El mecanismo que plantea Blackstone para conseguir una forma de gobierno que persiga con eficacia el bien común es la representación basada en el distrito con larga y fructífera vida.

En resumen el examen del sistema que regula las relaciones entre los británicos y el Estado parece ajeno a los principios filosóficos de la ciudadanía a la francesa. En concreto el ciudadano británico existe por haber nacido en el territorio británico y no se "crea" mediante acción voluntaria de nadie. El británico no se incorpora al cuerpo político, sino que simplemente es representado por él; el conjunto de británicos no es "sinónimo de Estado" (EVERSON, 2003, p.78) sino autónomo. La soberanía se sitúa en el Parlamento, que es un cuerpo político paternalista que representa a los ciudadanos pero no los encarna[6]. Los británicos no están protegidos por derechos positivos ni reivindican su protagonismo directo en la labor legislativa. En vez de ello, la libertad individual se fundamenta en la Common Law y en un supuesto "autocontrol de la comunidad política" (TINLAND, 1988).

Ciudadanía "industrial" y atrofia constitucional

En virtud de las características del temprano desarrollo económico inglés este *ius soli* fue acompañado del reconocimiento jurídico de derechos contractuales civiles que llevaba aparejada una autonomía personal post-feudal y que permitió el desarrollo de una economía de mercado (HOBSBAWM, 1974). Los derechos de esta ciudadanía "industrial" no se basaban en un concepto neutro y universal de justicia social, sino en una noción pragmática de equilibrio en la sociedad de entonces, y sin embargo fundamentaron el paso de una reivindicación particular y concreta a un concepto de tipo universal de ciudadano acreedor de derechos sociales, políticos y civiles (EVERSON, 2003). En efecto la industrialización generó una clase obrera desfavorecida pero consciente de

[5] Blackstone en Everson, Ibid., p. 66. Aportación de largo alcance de Blackstone es el catálogo del conjunto difuso de leyes generadas por los jueces, de instituciones creadas por motivos políticos expeditivos y de compromisos en el reparto de poder que se convirtieron en un a modo de compendio constitucional y que de hecho fueron la base de los debates posteriores sobre el sistema político y legal. Blackstone *Commentaries* 1765-1769.

[6] El Parlamento, que se considera capacitado para legislar en el interés de la comunidad nacional, distancia al individuo de las decisiones de gobierno.

sus intereses colectivos, suficientemente poderosa para conseguir la emancipación política y empeñada en obtener unos derechos sociales que equilibraran las desigualdades. Así, las reformas y reestructuraciones legislativas y administrativas llevadas a cabo en 1945 por el gobierno laborista pusieron en marcha el Estado del Bienestar y los servicios públicos universales.[7]

En cuanto a los problemas raciales que han ido surgiendo desde 1970, se ha mantenido la noción de que la igualdad racial no se basa en un derecho superior de igualdad entre los seres humanos, sino que es una cuestión "privada" de relaciones entre individuos regulada por la legislación consuetudinaria y privada de valor universal. Mientras que en la noción republicana de ciudadanía, Nación, Estado e identidad individual se confunden, el vacío constitucional inglés supone que el cuerpo político no tiene entre sus prioridades la formación de una identidad común. Es por ello que no parece haberse desarrollado un sentido de pertenencia nacional claro, quizá puesto en evidencia por los trágicos sucesos en Londres (McALLISTER, 2004; WALT y McALLISTER, 2005; McGEARY, 2005).

El gobierno actual abrazó en su momento y promueve lo que se ha llamado la "Tercera Vía", forma de gobierno que se sitúa entre el tradicional Welfare State británico que asume y trata de corregir la desigualdad económica propia del sistema capitalista y el modelo americano basado en el liberalismo económico y social. Lo que se presentó como la Nueva Izquierda basa su política en el "Comunitarismo" (ARTHUR, 2003) porque mantiene que la comunidad debe ocupar el centro del sistema social de valores frente a la intervención estatal y a las leyes del mercado que promueven el individualismo. La comunidad ofrecería, en teoría, valores, intereses y prácticas compartidas que paliarían los problemas propios de las relaciones sociales, el incremento en la delincuencia, el desorden y la exclusión sociales.

La fraternidad, la solidaridad, el civismo, la responsabilidad ante la sociedad y los valores tradicionales constituyen, en teoría, una poderosa base ética política para acabar con la exclusión y la desintegración de la sociedad. En este mismo sentido la familia, el colegio, el vecindario, las organizaciones de voluntarios, incluyendo las de índole religiosa así como los sindicatos se consideran como ejes vertebradores de la cohesión social en tanto que ámbitos de la comunidad que conforman los valores individuales. De forma muy especial, las relaciones en el seno de la familia que se basan en el respeto y en el servicio o deber mutuos constituirían el modelo para el conjunto de la sociedad.

---

[7] No podemos dejar de reseñar el trabajo de Marshall que propone en su modelo clásico liberal la existencia de una ciudadanía civil y política a las que añade una ciudadanía de tipo social. En su análisis distingue unos primeros derechos "cívicos" como son el derecho de expresión, de asamblea y de libre contratación otorgados en Inglaterra ya en el Siglo XVIII que contribuyen a la afirmación del Estado de Derecho. A éstos se añaden los derechos políticos como el sufragio "más o menos" universal que se desarrollan durante el S. XIX y constituyen el pilar de la democracia. Finalmente el ciudadano es acreedor de derechos sociales vinculados al Estado del Bienestar ya en el S. XX. Marshall (1964) en SOMERS, 1993. A todos ellos debemos añadir los derechos culturales, propios de la postmodernidad.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN INGLATERRA

Principios y objetivos

Veamos a continuación cómo se refleja esta cultura política en la disciplina dedicada a la ciudadanía dentro del currículo inglés de enseñanza secundaria.

En los años mil novecientos sesenta y setenta se aceptaba comúnmente la relatividad moral (DAVIES, 1999), aunque en el decenio de los noventa cambia el clima político que se traduce en la implementación del Human Rights Act en 1998 y la adopción de la Convención Europea de Derechos Humanos, así como en la exacerbación del nacionalismo escocés e irlandés y los debates sobre la nacionalidad, las identidades nacionales, y el sentido de pertenencia a la Nación.

Al mismo tiempo y a medida que avanzaba la década se empezó a percibir en Inglaterra una clara erosión de la cohesión social merced a la difusión de prejuicios que se traducían en prácticas discriminatorias, brotes graves de xenofobia y exclusión social y económica tanto de índole individual como institucional; tal como se reseña en el *Macpherson Report* de 1999 (ROSS, 2003). De forma igualmente preocupante las estadísticas británicas del momento señalaban que era en el seno del grupo de edad 14-24 donde más delincuentes había, donde más abortos se producían, donde se consumía más droga y donde el interés por la política era más bajo.

A la vista de los datos, el gobierno respondió otorgando a la educación cívica un papel determinante, que ha obtenido prioridad absoluta desde el atentado del metro de Londres en 2005 a cargo de jóvenes británicos musulmanes. (Este atentado se menciona explícitamente en una de las fichas de trabajo curriculares dedicada a temas de etnia (www.standards.dfes/ethnicminorities) pero sobre todo en una circular a todos los colegios. (http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/resources/movingonfrom77)

El análisis del currículo inglés dedicado a temas de ciudadanía que se desarrolla en la etapa de secundaria muestra la determinación del gobierno actual de implementar el sistema que propuso al acceder al poder. El currículo refleja con precisión los ideales y los principios del comunitarismo ya mencionados en el intento de elevar el clima moral en la sociedad. Aunque el gobierno trata de conseguir un amplio consenso mediante las vías de participación propias de una democracia antigua, se aprecia una voluntad de intervención más clara que nunca (ARTHUR, 2003). El hecho de que exista un programa obligatorio para esta materia rompe con políticas anteriores propias y sin duda contraviene los principios educativos del partido conservador basados en el individualismo y la libertad de elección.

La Nueva Izquierda heredó y mantuvo vigente el *National Curriculum* (que se había implantado en 1988) en tanto que sus fundamentos casan bien con la nueva agenda sobre ciudadanía. Entre ellos está: "favorecer el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos en el colegio y en la sociedad", y obviamente ofrecerles una preparación profesional adecuada al nuevo entorno laboral (que se traduce en un gran énfasis en la eficacia y la excelencia competitiva).

Igualmente heredó y mantiene procedimientos y resultados de lo que se conoce como *National Forum*, es decir un conjunto de valores troncales sobre los que parecía existir un amplio consenso: la amistad, la justicia, la verdad, la dignidad, la libertad y el respeto por el entorno; conceptos a los que se añaden actualmente: "el respeto por los Derechos Humanos y por el Estado de Derecho así como el empeño colectivo a favor

del bien común" además de la importancia otorgada a "la familia como fuente de cariño y apoyo y como pilar de una sociedad en la que impera el respeto mutuo" (www.nc.uk.net/statement_of_values.html).

La búsqueda y logro de consensos y la fobia al adoctrinamiento propios de la "cultura política", o procedimientos habituales en política, en Inglaterra, se tradujo en una plétora de informes oficiales sobre el estado de la cuestión, que se hicieron tanto más indispensables en virtud del carácter controvertido de los temas relacionados con la ciudadanía. Así han aparecido varios informes como el *Crick Report* de 1999, un Libro Verde, *Schools: Building on Success* y un Libro Blanco, *Schools: Achieving Success* en 2001 (En ARTHUR, 2003).

La asignatura dedicada a ciudadanía en el Currículo actual sigue de cerca las directrices del Informe Crick como son el fomento del desarrollo personal, la responsabilidad social y moral, la integración y servicio a la comunidad y la educación política (QCA, 1998). Entre las recomendaciones de Crack está "encontrar y restablecer el sentido de una identidad común, incluso de una identidad nacional", sin embargo, temas como la diversidad de razas, de lenguas maternas, las clases sociales, la religión y el género reciben poca atención. Son muy escasas las menciones a las desigualdades estructurales o a la discriminación para explicar posibles problemas de cohesión en la sociedad que se abordan mediante una hipotética y deseable buena voluntad y sobre todo apelando al imperio de la Ley. Asimismo los Derechos Humanos, desprovistos de legitimidad universal se sitúan y defienden dentro de la esfera legal (OSLER, 2001, p. 296).

El Informe pone el énfasis en la participación en temas locales y el voluntariado para conseguir un adiestramiento político, ya que se asume que la cercanía emocional y de intereses, así como la inmediatez en los resultados generarán en los jóvenes una sensación de control en los procesos de toma decisión que afectan a sus vidas y una mayor motivación (QCA, 1998 en OSLER, 2001, p.293 a 299).

Todos estos ideales constituyen los fundamentos de la educación para la ciudadanía en Inglaterra que se aceptan como tales - es preciso insistir – en virtud del consenso que parece existir sobre ellos y no sobre la base de una legitimidad universal o trascendente (www.nc.uk.net/statement_of_values.html).

Currículum en Educación para la ciudadanía

Así la educación para la ciudadanía se plantea como una asignatura específica básica (aunque *non-core*, es decir no troncal) y obligatoria desde Agosto de 2002 para las etapas tres y cuatro (*Key Stage 3 y 4)* , es decir para alumnos de once a dieciséis años (Educación Secundaria Obligatoria en el Sistema inglés)

(http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=4164).

Pero también aparece en las etapas una y dos, para alumnos de cinco a once años, en un marco no obligatorio unida a la educación para la salud. (Sumergida en ella como señala Ross (ROSS et al., 2004, p. 413).

Principios y fines educativos conforman los programas de la asignatura que se estructuran fundamentalmente en torno a competencias, habilidades sociales y cuestiones relacionadas con el auto-conocimiento y el desarrollo personal. Es en este nivel donde se siguen con claridad las directrices de la agenda "comunitaria" propia de la Tercera Vía y las recomendaciones anteriores. El individuo en la comunidad inmediata y el

propio centro educativo se conciben como entornos ideal para aprender y practicar principios, actitudes y comportamientos democráticos, pero, siempre, dentro del ámbito local, obviándose cualquier extrapolación conceptual o práctica a la sociedad en su conjunto. Se dedica bastante espacio a la inclusión pero sólo desde el punto de vista de la eficacia pedagógica para paliar retrasos achacables al entorno personal y social de determinados alumnos.

http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=4164

Estos programas se definen aun más mediante objetivos (específicos de cada estadio) y mediante "notas" y alcanzan su concreción máxima en esquemas de trabajo propuestos que presentan los temas en "unidades manejables de trabajo". En este nivel, generado por instancias públicas, por los centros educativos y por los profesores, a modo de grandes portales de direcciones útiles y bases de datos, aparecen desarrollos curriculares que incluyen conceptos, estrategias y métodos, así como recursos en torno a temas controvertidos cuya adopción o selección se deja al albedrío y responsabilidad de los profesores[8]. Es aquí donde también se presta atención a la sinergia con otras disciplinas como la historia, la geografía[9] y la lengua de enorme precision y utilidad (fs_litxc_cit025804Literacycitizenship).

Consideraciones finales

Del presente análisis se desprenden dos conclusiones. La primera es que los currículos (tanto los contenidos como las estrategias didácticas), al menos en temas de ciudadanía, no solo se amoldan a las directrices de los gobiernos en el poder, lo que no es de extrañar, sino que lo hacen aun en mayor medida a la "cultura política" o a los ideales y principios arraigados en las tradiciones políticas nacionales. La segunda es que las propuestas y prácticas en este aspecto presentan muy notables diferencias.

En Francia se impone a cada alumno un conjunto de principios universales nacionalistas, idealistas, cargado de símbolos, mientras que en Inglaterra se limitan a sugerir una serie de recomendaciones para vivir en comunidad de tipo pragmático, consensual, centrado en el alumno y en su inserción en una economía de mercado. Ambos currículos se basan y defienden el Estado de Derecho y la asunción de unos derechos y obligaciones y suponen un enorme esfuerzo educativo y político.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTHUR, J. (2003). *Education with Character: The moral Economy of Schooling*. London, Routledge.

ANGOULVENT, A. L. (1994). *Hobbes et la Morale Politique*. Paris, PUF.

BIRNBAUM (1997). "Citoyenneté et Identité, de T.H. Marshall à Talcott Parsons." *Citizenship Studies* 1(1): 133-151.

[8] www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship y www.becal.org/re_pshe_ce/citizenship/index.htm/

[9] Para la historia véase: http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_history/links,
Para el caso de la geografía véase: http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/sec_geo/

DEL AGUILA, R. (1998). *La Democracia en sus textos*. Madrid, Alianza.

EVERSON , M. (2003). ""Subjects", or "Citizens of Erewhon"? Law and Non-Law in the Development of a "British Citizenship". *Citizenship Studies* 7(1): 57-84.

GEARY, J. and J. GRAFF (2005, November 21). "The other Face of France, Restless Youth". *TIME*: 25-27.

GRAFF, J. (2005). "Streets of fire". *TIME*. 166: 26-31.

HOBSBAWM, E. J. (1974). *Las Revoluciones Burguesas*. Madrid, Ediciones Guadarrama.

HOTTOIS, G. (1999*). Historia de la Filosofía del Renacimiento a la Postmodernidad.* Madrid, Ediciones Cátedra.

LEFEBVRE, E. L. (2003). "Republicanism and Universalism: Factors of Inclusion or Exclusion in the French Concept of Citizenship." *Citizenship Studies* 7(1): 15-36.

MACPHERSON, C. B. (2005). *La teoría política del individualismo posesivo de Hobbes a Lock*e. Madrid, Trotta.

MCALLISTER, J. F. O. (2004). "The wrong Time for Equal Rights?", *TIME*. Vol. 163: 30-31.

MCGEARY, J. (2005, November 21). "Outside Looking" In *TIME*: 28-31.

NAVAL, C., PRINT, M. AND VELDHUIS, R. (2002) "Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform", in *European Journal of Education,* 37(2), 107-127.

OSLER, A. and STARKEY, H. (2001). "Citizenship Education and National Identities in France and England: Inclusive or Exclusive?" *Oxford Review of Education* 27(2): 287-305.

PAPANASTASIOU, C., M. KOUTSELINI, et al. (2003). "The Relationship between Social Context, Social Attitudes, Democratic Values and Social Actions." *International Journal of Educational Research* 39(6): 519-524.

PREUSS, K. U. (1998). "The Relevance of the concept of citizenship for the Political and Constitutional Development of the EU". *European Citizenship, Multiculturalism and the State*. F. Requejo. Baden Baden.

ROLAND-LÉVY, C. and A. ROSS, Eds. (2003). *Political Learning and citizenship in Europe*. European Issues in Children´s Identity and Citizenship. Stoke on Trent, Uk & Sterling USA, Trentham Books.

ROSS, A. (2000) "Curricula for citizens and for their teachers: processes, objectives or content?" In A. Ross (Ed.), *Developing Identities in Europe; CiCe Conference Papers*. London: CiCe

ROSS, A., Ed. (2003). *A Europe of Many Cultures, Proceedings of the Fifth Conference of CiCe* Network, Braga. London, CiCe Publications.

SOMERS , M. R. (1993). "Citizenship and the place of the Public Sphere: Law, Community, and Political Culture in the Transition to Democracy." *American Sociological Review* 58: 587-620.

TINLAND, F. (1988). *Droit Naturel.Loi civile. Souveraineté*. Paris, PUF.

VILLECHAISE-DUPONT, A. (2000) *Amère Banlieue, les Gens des grands Ensembles*. Paris: Bernard Grasset

WALT, V. AND J. F. O. MCALLISTER (2005, February 28). "Identity Crisis, Is multiculturalism dead? Inside the bitter backlash against Muslim immigrants". *TIME*: 32-43.

Páginas web de Francia

http://www.cndp.fr/secondaire/ecjs/
http://www.cndp.fr/archivage/valid/67654/67654-11011-16661.pdf:
(Desarrollo del currículo en troisième)
http://www.cndp.fr/archivage/valid/67654/67654-11012-14053.pdf:
(Desarrollo del currículo 5º y 4º)
http://www.cndp.fr/archivage/valid/67654/67654-11013-14052.pdf:
(desarrollo del currículo 6º)

Páginas web en Inglaterra

http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=4164
(National Curriculum, educación para la ciudadanía)
http://www.becal.org.uk/lc/re_pshe_ce/re_pshe_ce.html (Portal de reflexión y recursos)
http://www.becal.org.uk/datapool/index.php?c=2 (Listado de páginas web)
http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6001&Session/@id=D_N275C5gahSR43Ivr7ezC&POS (Key Stage 3)
http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6001&Session/@id=D_N275C5gahSR43Ivr7ezC&POS (Key Stage 4)
http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_history/links
http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/
http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/resources/movingonfrom77
http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/sec_geo/:
(Desarrollo del Currículo, relación geografía y ciudadanía)
http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_history/his02/?view=get:
(Uso de la Historia para la ciudadanía)
fs_litxc_cit025804Literacycitizenship (Documento que relaciona la lengua con la educación ciudadana)
CommunityCohesionEducationStandardsforSchools_id1502613

APÉNDICE

Principales ítems del currículo de ciudadanía

El desarrollo y la autoestima personal por ejemplo deben abordarse "reconociendo su valía como individuos descubriendo su singularidad" o dando a los alumnos la oportunidad de "desarrollar sentimientos positivos" sobre ellos mismos. Mantener relaciones personales "efectivas" y hacerse responsables de sus acciones se puede enseñar "entendiendo porqué y cómo se generan y se aplican las leyes y los reglamentos", o "entendiendo cuales son las consecuencias de comportamientos antisociales o agresivos, como el acoso o el racismo…".

"Reconocer que existen diversos tipos de responsabilidades, de derechos y deberes en casa, en el colegio y en el vecindario…" se puede fomentar tutelando a otros niños más jóvenes mediante el voluntariado, o "reflexionando sobre temas espirituales, morales, sociales y culturales, usando la imaginación para comprender otras experiencias de vida…".

Aprender a ser responsable y participar sobre todo en el colegio ofreciendo a los alumnos ocasiones de "responsabilizarse de la planificación y el cuidado del entorno del colegio y de las necesidades de otros niños…" o bien "participando en la toma de decisiones en temas escolares…desarrollando relaciones en el trabajo y el juego…" (National Curriculum on-line, www.nc.uk.net/webdav).

Es notoria la ausencia de temas relacionados con la identidad nacional en los programas y en los documentos de referencia que contienen conceptos, objetivos y actividades, excepto en la etapa 4, punto 2 g e i (National Curriculum on-line), en el que se indica que los alumnos deberán aprender "qué es democracia y que instituciones de ámbito local y nacional la constituyen" además de "apreciar la variedad de identidades nacionales, regionales, religiosas y étnicas que conviven en el Reino Unido". Ahora bien no aparece ninguna recomendación sobre documentos o símbolos que pudieran reforzar una identidad nacional como la Monarquía, la bandera o el himno nacionales, aunque si se destaca el Parlamento, los parlamentos regionales y el sistema legal. No se contempla el papel de Gran Bretaña entre las demás naciones.

El respeto por estilos de vida diferentes se trata en el ítem 4 b: "El alumno deberá pensar en tipos de vida que se desarrollan en otros lugares y momentos, así como en pueblos con otros valores y costumbres".

El colegio es la comunidad más idónea para aprender a relacionarse de persona a persona favoreciéndose la dignidad personal y las habilidades sociales sobre la base de la tolerancia, el respeto y la educación.

No se han encontrado menciones a problemas potenciales relacionados con la discriminación racial, ni a directrices para su control. Los derechos de las minorías, étnicas, se tratan recomendando la puesta en marcha de Foros dentro de las Comunidades para que las necesidades y reivindicaciones de estos grupos salgan a la luz. Aunque el ítem 4 e indica que los alumnos deben aprender a "reconocer estereotipos y enfrentarse a ellos" sin embargo no los relaciona con la raza, la cultura o el género.

CIUDADANÍA GLOBAL Y EDUCACIÓN. UN RETO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Carmen R. GARCÍA RUIZ
crgarcia@ual.es

Universidad de Almeria

INTRODUCCION

Los vertiginosos cambios sociales a los que estamos asistiendo generan alteraciones en las mentalidades, los valores y las costumbres, que precisan de nuevas respuestas ante problemas que tienen su traslación al sistema educativo. Es una exigencia social que las reformas educativas den soluciones coherentes a una escolarización total, a la atención del alumnado inmigrante, a la presencia de nuevas identidades en las aulas, al impacto de la sociedad del conocimiento en la escuela, a problemas relacionados con la violencia o la iniciación cada vez más temprana en la drogodependencia. Aquí nos centraremos en los aspectos culturales y de identidad para responder a las nuevas necesidades de una educación para la ciudadanía democrática (ECD) desde la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La concepción tradicional de ciudadanía se ha visto modificada por los cambios económicos, políticos y sociales que se están produciendo a nivel local y mundial. D. KERR (1999) señala entre ellos los movimientos de población, el fracaso de estructuras políticas tradicionales y el nacimiento de otras, el cambio del papel de la mujer en la sociedad, la economía global y la transformación de los modelos laborales, la revolución tecnológica y el incremento de la población global.

Nación, ciudadanía y democracia son por ello conceptos en reconstrucción ante la definición de nuevos espacios de identificación, que desencadenan nuevas formas de pertenencia y nuevos significados que demandan modificar el ideal democrático, redefiniéndose en sus límites normativos, y el ejercicio de una nueva ciudadanía. En un proceso en el que se prima su naturaleza de actividad política en una comunidad compleja que tienda a la conciliación.

Definir estos parámetros implica adentrarse en cuestiones de teoría política que conjuga pronunciamientos sobre educación, que implícitamente conducen a la actividad política: educar por y para la democracia con la finalidad de ejercer una ciudadanía democrática activa. Precisamente esa es la orientación que están recibiendo recien-

tes reformas educativas, preocupadas por el sentido político que ha de adquirir, tradicional en EE.UU., y adaptada en diferentes países europeos a partir de la Declaración del Consejo de Europa de Jefes de Estado y de Gobierno de 1997, una respuesta al fenómeno inmigratorio y multicultural que vive Europa Occidental y a los recientes procesos de transición democrática de la Europa del Este. Responde a la necesidad de preservar el sistema político democrático y promover la cohesión social frente a problemas de integración.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA VERSUS EDUCACIÓN POLÍTICA

La ECD supone admitir distintas ideas morales sobre la educación que enlazadas den respuesta a las disfunciones de una sociedad multicultural. Su fin sería promover la búsqueda de la libertad y de la justicia más allá de las fronteras culturales, enseñando respeto a todas las personas con independencia de su nacionalidad, etnia, género, clase o religión. La teoría política y pedagógica, compartiendo el planteamiento, ofrece diferentes versiones del mismo propósito. Identificar educación con socialización política o reproducción de la sociedad, es una interpretación tradicional que responde a contextos políticos y educativos estables (M. L. GONZÁLEZ, 2002). En cambio, en el contexto de globalización en el que estamos inmersos, nos debe servir para replantearnos si la educación debe generar sentimientos patrióticos o cosmopolitas. Precisamente ante ese dilema, la respuesta no puede ser otra, la ECD se hace cada vez más necesaria para afrontar los problemas que desencadenan sociedades plurales y multiculturales como las actuales.

De hecho, la reciente preocupación por la ECD está justificada en la necesidad de promover la convivencia en una sociedad globalizada, a la vez que diversa y cambiante. Está comúnmente aceptado que desenvolverse en ella exige ciudadanos informados, activos y comprometidos. En ese sentido, los programas educativos deben trascender los conocimientos, necesarios pero no suficientes, para sumarles habilidades y actitudes a adquirir mediante una metodología activa. Pero sustancialmente una educación cívica solo será posible si presta atención a las diferencias y al déficit cultural de la población.

Sabemos que la globalización, las nuevas agrupaciones supraestatales y la inmigración, son fenómenos que inciden en una redefinición constante de la ciudadanía (F. ARREGUI, 2004), pero según C. NAVAL aún no se cuenta con un marco teórico lo suficientemente elaborado, solo asistimos a una redefinición de conceptos (175, 2003). No obstante, encontramos tres modelos marcados por el Consejo de Europa (*Education for Democratic Citizenship*, 1997), la Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (*Civic Education Studies*) y la reforma inglesa de finales de los 90 que ha inspirado a la española. Pero la ECD ha de contar con un componente de responsabilidad cívica, en ese sentido, la Comisión Europea (*Education and Active Citizensip in the European Union*) plantea como objetivo el de un ciudadano autónomo, crítico, participativo y responsable, en una sociedad que respeta los principios de la democracia, los derechos humanos, la paz, la libertad y la igualdad. Efectivamente, los derechos humanos son la base en la que se sustentan la mayor parte de discursos que reflexionan sobre una nueva ciudadanía, más democrática e igualitaria; representan un conjunto de valores universalmente aceptados que pueden

constituir el sustrato moral sobre el que se construya un mundo más justo (J. HABERMAS, 1999).

Efectivamente, la teoría de la ECD demanda políticas activas que acepten las diferencias de género, clase, religión, etnia o nación, que promuevan principios de libertad, justicia e igualdad. Para ello es necesaria una socialización política en la que los individuos adquieran la capacidad de influir en las formas en las que se reproduce la sociedad, desde el ejercicio de las libertades políticas y civiles. En ese sentido, la participación política debe ser una de las labores esenciales, desde el reconocimiento y el respeto de la multiculturalidad y la complejidad de nuestras sociedades, al margen de divisiones nacionales y diferencias culturales, defendiendo los principios de la sociedad democrática.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, UN TÉRMINO EN CONSTRUCCIÓN

El concepto tradicional de ciudadanía ha entrado en crisis, su vinculación a la noción de nacionalidad, se muestra incapaz de conciliar la diversidad étnica y cultural de las sociedades actuales, que exigen una ciudadanía inclusiva e igualitaria, que reconozca las identidades que conviven en un mismo espacio. Una ciudadanía cosmopolita, acorde con el fenómeno globalizador, una ciudadanía intercultural que responda a la pluralidad de la sociedad, una ciudadanía social que evite la exclusión, una ciudadanía activa frente a la pasividad... son tantas las ciudadanías necesarias como aquellas que deben responder a los retos futuros que se nos plantean (M. BARTOLOMÉ PINA y F. CABRERA RODRÍGUEZ, 2003, 44).

Consideramos que los cambios actuales nos obligan a reexaminar el significado de ser ciudadano y junto a A.YEATMAN (1994), quien observa en la tradición norteamericana una moderna concepción republicana de la ciudadanía, basada en la idea de que la comunidad cívica es homogénea y monocultural, excluyendo sistemáticamente la particularidad, pensamos que cabe defender una concepción de la ciudadanía que reconozca y acepte la diferencia con la representación de todas las identidades.

Otras voces ponen el acento en nuevas definiciones de la cultura como forma de pertenencia definida por la lengua, la historia, las costumbres o las creencias, ante la crisis de relación entre individuos y estado-nación (J. RANCIÉRE, 2002). La ciudadanía puede verse enriquecida con las mediaciones entre individuo, comunidad cultural, nación y sociedad global. En caso contrario, se plantearían problemas ante la estipulación de ciudadanía como relación de pertenencia del individuo, o profundizando en una relación de participación cultural. En el primer caso, la comunidad política se funda sobre la aculturación para compartir un sistema de creencias y valores obviando la comunidad cultural. En todo caso, creemos que el juego de las identidades debe dejar paso a los sujetos políticos con capacidad para gobernar y ser gobernados como esencia de la democracia.

Esto nos puede ayudar a comprender por qué se ha optado por una materia nueva en el currículum escolar cuando la Historia, y por extensión las Ciencias Sociales, han contribuido a la educación cívica desde la formación de los sistemas educativos modernos. La Historia como visión del pasado, no ha sido contemplada como la más adecuada para educar ciudadanos en contextos sociales multiculturales, lo que debe llevarnos

a reflexionar sobre cómo han cambiado las funciones que se le han asignado hasta ahora en el ámbito político, científico y educativo.

Se están realizando esfuerzos educativos que apuntan a la necesidad de construir identidades en sociedades multiculturales, mediante la creación de sentimientos inclusivos de pertenencia a una comunidad política y basada en la solidaridad. Eso exige el desarrollo de actitudes responsables y comprometidas con la transformación social en vez de limitarse al conocimiento de los principios democráticos (M. BARTOLOMÉ PINA y F. CABRERA RODRÍGUEZ, 2003, 50).

Dentro de la educación ciudadana, A. E. GÓMEZ RODRÍGUEZ (2005, 8) distingue dos grandes líneas de pensamiento, una tradicional de carácter identitario-nacional y otra que pretende dotar de cohesión a ciudadanos que han pertenecido a marcos estatales diferentes y con frecuencia enfrentados. Pero actualmente, se está configurando como un campo en construcción y definición que está conformando una nueva visión de la educación que forme para pensar y actuar como ciudadanos activos, dotándolos de habilidades críticas, capacitándolos para su inclusión o integración en la sociedad. En ese sentido, esta nueva área curricular ha de formar en valores, inducir conductas y actitudes prosociales, a la vez que capacitar a los futuros ciudadanos para ejercer sus derechos y deberes.

Una forma de centrar el problema es considerar que la nueva educación ha de poner un mayor énfasis en los viejos valores de libertad, igualdad, solidaridad o responsabilidad, y otros nuevos que respondan a las condiciones actuales en las que se ejerce la ciudadanía. Retornamos pues a la versión ilustrada de la educación basada en el abandono de explicaciones míticas a la hora de conocer el mundo natural para ser más libres, formar un ser moral acorde con nociones comunes a todos (A. VALCÁRCEL, 2002).

De hecho, según L. GÓMEZ LLORENTE (2005), la misión esencial de la escuela es reproducir los conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que de forma sistemática y actualizada ninguna otra institución puede transmitir. Este fin ha de suponer el límite que debe respetar cualquier otra finalidad que se asigne a la escuela, como propiciar el reequilibrio de las desigualdades, la integración de los menos dotados y la contribución a las reformas sociales. Ello no imposibilita la necesidad de intensificar la educación moral y la formación en valores para el ejercicio de una ciudadanía democrática que debe conectarse directamente con la participación en la vida escolar.

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA, EL OBJETIVO DE TODA EDUCACIÓN

Es indudable que no podemos desligarnos del sentido ilustrado de la educación, el de instrumento de progreso de la humanidad hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Tal presupuesto nos obliga a posicionarnos ante problemas como la pobreza, la exclusión, las desigualdades o los conflictos bélicos. En ello, el conocimiento juega un papel fundamental, su adquisición y actualización deben estar al servicio de la promoción social y del género humano, enseñando a vivir mejor a partir de principios éticos. Sumar a ellos los componentes científicos y tecnológicos, económicos y sociales han de definir, con mayor o menor peso, la acción educativa a desarrollar. No obstante, servir a fines económicos no debe ser la única dimensión de la educación, construir comunidad y una identidad cosmopolita desarrollando capacidades sociales e interpersonales que incluyan el sentido de los derechos y responsabilidades ciudadanas, exige

de la enseñanza el desarrollo de una responsabilidad que responda a la complejidad cultural de nuestra sociedad frente a posiciones que rechazan la razón democrática.

Si partimos de la idea de que la educación debe garantizar un futuro sostenible basándose en la ética del comportamiento, rebasamos la concepción de la misma que la considera un bien individual con valor económico para decantarnos por la educación como un derecho universal (R. CAÑADELL, 2005). Es decir, partimos de un valor sobreentendido de la misma que está vinculado con la obligación de que responda a los retos de la sociedad de la información, de hecho las reformas educativas más recientes sintonizan con la rápida evolución de la sociedad del conocimiento para adaptarnos a la dinámica de evolución tecnológica de la información y la comunicación. La formación que se considera necesaria es aquella que sirva al alumnado para adaptarse a un mundo en continuo cambio, que lo oriente en la transmisión masiva de información mediante la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos adaptados a esa realidad.

Según J. DELORS (1996, 95-109), para poder afrontar la mundialización desde la educación, debemos entenderla como la posibilidad de abordar proyectos fundados en el desarrollo recíproco de las personas y las comunidades. El suyo es un planteamiento global que podría vincularse a la necesidad de desarrollar una nueva ciudadanía, si partimos de la idea de que la educación es una práctica propia del ser humano, ocupada de la iniciación en capacidades racionales, en valores y virtudes del niño. Según D. CARR (2005, 27-28) la educación tiene por objeto la adquisición de ciertas formas de conocimiento, comprensión y capacidad que son formativas de la personalidad, pero no podemos limitarnos a considerar el conocimiento sólo desde su utilidad práctica, una educación histórica no está ligada a la iniciación en una serie de datos, ha de suponer un compromiso con nuestra herencia y tradición cultural sin los que no podemos entender lo que somos y lo que podemos ser. Tampoco ha de ser excluyente de que conozcamos la historia y la tradición cultural de aquellos que conviven con nosotros y tienen otro origen.

Eso nos debe servir para replantearnos los objetivos de la educación como la iniciación de las personas en proyectos moralmente aceptables, alejándonos de una concepción técnico-científica que entiende la pedagogía como adquisición de habilidades o destrezas. En esa labor, la relación entre interlocutores, la comunicación que se establezca entre ellos, es fundamental, pero guiando un proceso natural que consista en potenciar la iniciativa del que aprende. En función a ello, toda la educación, entendida no solo como conocimiento, es ECD. Según J. TEDESCO (1995), hay que introducir la dimensión ética en el conjunto de las disciplinas escolares para que responda a las exigencias de una ciudadanía democrática, más aún cuando asistimos al debilitamiento de los mecanismos tradicionales de cohesión social. Hay que educar para la responsabilidad, la interculturalidad, conviviendo con el diferente y enriqueciéndose con la diversidad, para reconocerse a uno mismo y al diferente.

De todo lo anteriormente expuesto deducimos que enseñar en la sociedad del conocimiento es más complejo y variado, exige poner énfasis en desarrollar capacidades de pensamiento de alto nivel o metacognición (pensar acerca del pensamiento), utilizar enfoques constructivistas del aprendizaje basados en la comprensión y cooperación, en inteligencias múltiples y costumbres mentales diferentes. Eso exige un repertorio cambiante de prácticas educativas basadas en la investigación, formación y autoevaluación, promover un aprendizaje cognitivo que cree conocimiento, aplicarlo a problemas y comunicarlo.

En contraposición, nos encontramos con discursos educativos basados en competencias que ponen el énfasis en destrezas y habilidades cognitivas que responden a las demandas de la sociedad del conocimiento, cuando también deben promover valores basados en la justicia social. Para ello A. HARGREAVES apela a que se promueva un aprendizaje social y emocional que desarrolle una identidad cosmopolita (2003, 75).

UN NUEVO RETO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En éste proceloso terreno, las Ciencias Sociales pueden jugar un papel fundamental, especialmente en la sensibilización hacia otras identidades incluyendo la comprensión de hechos del pasado y del presente. La enseñanza de lo social siempre ha estado vinculada a la transmisión de la identidad como una construcción simbólica que actúa a modo de realidad material. Para algunos autores esa labor es más necesaria que nunca pero responde a objetivos distintos, entre ellos construir una identidad cosmopolita compatible con diferentes adscripciones culturales, bajo los principios democráticos y el respeto de las libertades (R. LÓPEZ FACAL, 2006). La intención es conseguir la convivencia solidaria bajo un mismo marco político, sin renunciar a la identidad propia, para crear una nueva, compatible con la de origen, de carácter postnacional y basada en un patriotismo constitucional (J. HABERMAS, 1999).

La construcción de identidad en comunidades interculturales se debe basar en la comunicación entre culturas e individuos, si se camina hacia la integración apelando a un contenido cultural común a todos los miembros de la sociedad, caeremos en un error. La solución puede estar en la necesidad de partir del principio de igualdad aceptando la integración social desde el respeto de todas las orientaciones culturales (A. TOURAINE, 2002, 115) sin renunciar a los principios y valores democráticos que inspiran la convivencia.

De ello se entiende que toda ECD, en sociedades complejas demanda un importante componente de educación intercultural (M. A. ESSOMBA i GELABER, 2001), o lo que es lo mismo, una educación en valores que facilite la comprensión entre individuos al margen de su procedencia, religión o lengua. Pero esta ha de trascender a todo el currículum escolar aunque los contenidos sociales se presten especialmente, a contribuir con la misma.

Pero es un doble reto el que se le plantea al sistema educativo, el de la integración además de la construcción política de Europa y su ciudadanía, sabemos que los jóvenes se sienten europeos pero por razones geográficas más que culturales, políticas o históricas (J. PRATS, 2001). Para algunos, la enseñanza de las Ciencias Sociales en clave europea, debe desechar las historias nacionales y potenciar esa nueva identidad, reflexionando sobre lo que nos une y la cultura de los pueblos que la componen (F. X. HERNÁNDEZ CARDONA, 2000).

La construcción de la ciudadanía europea basada en un patrimonio cultural y ético común, en los valores de la democracia y los derechos humanos (F. ETXEBERRIA BALERDI, 2004) tiende a la creación de una identidad compatible con otras manifestadas a diferentes escalas. El objetivo es construir una conciencia y mentalidad colectiva que actúe como motor de la construcción de Europa, inventarla a través de una realidad espiritual subjetiva.

El valor cívico de la enseñanza de las Ciencias Sociales siempre ha formado parte de nuestras preocupaciones ante la necesidad de socializar al alumnado, pero ha sido entendido en función a la ideología que guía ese propósito. No obstante, en el actual contexto se perfila una nueva ciudadanía relacionada con la residencia y no con el lugar de nacimiento que configura un bagaje cultural individual al que debe responder la enseñanza (A. BAILLY, 1998). Para E. MESNARD (2004) los contenidos sociales son un instrumento que la escuela puede utilizar para construir un nosotros y abrirnos al mundo.

Sabemos que en sociedades multiculturales, a la enseñanza de la historia se le presentan nuevos retos puesto que interpretaciones anteriores de un pasado común no son viables. B. von BORRIES (2006) realiza esta reflexión al hilo de la enseñanza que se imparte en Alemania sobre el holocausto nazi, entendiendo que si el alumnado lo percibiese como una pérdida personal y cultural se avanzaría más que con sentimientos de culpa, miedo o vergüenza. Eso exige formar identidades cosmopolitas, dando cabida a la pluralidad, por lo que propone cuatro criterios de selección de contenidos para el aprendizaje de la historia nacional desde una perspectiva integradora, de los derechos humanos, del mundo inmediato y de las mentalidades (2006, 74).

La escasa conciencia cívico-política de los jóvenes, demostrada en los estudios de M. ANGVIK y B. von BORRIES (1997) y el Consejo de Europa (*Éducation á la citoyenneté démocratique 2001-2004*), ha obligado a revisar planes de estudio y el lugar que en ellos debe desempeñar una ECD. Las respuestas han sido variadas, desde las que han apuntado hacia un énfasis en temas tradicionales, hasta las que apuestan porque los jóvenes aprendan a participar de manera responsable en la vida política de las comunidades a las que pertenecen. Eso genera tensiones entre los que ponen énfasis en la herencia cultural de la sociedad dominante y los que lo ponen en el desarrollo del pensamiento crítico, entre los que entienden la ciudadanía como reproducción o reconstrucción social (J. PAGÉS, 2005, 49). No existen acuerdos de conjunto sobre el conocimiento, habilidades y valores necesarios para propiciar una participación activa y democrática en la sociedad, por lo que las implicaciones que tiene en el currículum son muy variadas. No obstante, la relevancia que está adquiriendo la educación política es tal que en nuestro país ha alcanzado su propio lugar en el currículum. Según el mismo autor (2005, 50-51) la enseñanza de las Ciencias Sociales puede aportar un sentido crítico de la ciudadanía mediante la adquisición de madurez política y la construcción de una memoria común trabajando sobre problemas sociales y utilizando la historia contra la imposición de discursos.

Según J. ARTHUR et al. (2001) el conocimiento y la comprensión de la historia son centrales para una educación ciudadana puesto que el pasado es la estructura sobre la que se proyecta la ciudadanía. La historia aporta contenidos con los que desarrollar habilidades intelectuales y valores cívicos, desarrollar el pensamiento crítico mediante el análisis y la reflexión social. La relación de ese aprendizaje con el presente propiciará la construcción de su futuro personal y social. Para J. PAGÉS (2003) hay que reconstruir la relación entre historia y ciudadanía, no limitándose a enseñarla, también a practicarla dada la actitud pesimista y pasiva de los jóvenes ante la política.

Por ello creemos que el conocimiento en general, y el social en particular, debe cumplir otras funciones, como apunta E. MORIN (1999, 20), todo conocimiento contiene una competencia o aptitud para producir conocimiento, una actividad cognitiva efectuada en función de esa competencia, y un saber resultado de esa actividad.

Alcanzar ese fin supone que han interactuado elementos de carácter ético, político y cultural que hacen del conocimiento un fenómeno multidimensional. Debido a la complejidad del mundo actual es imprescindible profundizar en las formas en las que se elabora ese conocimiento, en su dimensión reflexiva, empírica y epistemológica. Para ello es necesario generar un método que permita pensar en la complejidad del conocimiento, con la capacidad necesaria para abordar problemas globales (E. MORIN, 1994).

El marco de una educación ético-cívica exige proyectos educativos elaborados de forma cooperativa por la comunidad educativa, que utilice diferentes métodos y han de ser empleados para descodificar o dar nuevos significados a las narraciones cerradas de los medios de comunicación y realizar un aprendizaje en valores. La socialización, orientada a la formación del ciudadano y a la acción social, sitúa al sujeto como agente en la construcción de la realidad para el que la competencia comunicativa ha de ser una herramienta fundamental (F. ARREGUI GOENAGA, 2004).

Para X. R. JARES (2005), la asignatura de Educación para la Ciudadanía es una oportunidad para reflexionar sobre la convivencia y la aceptación de la diversidad, pero esa iniciativa no tendrá repercusión sino se ve acompañada por un plan integral de ECD llevado a la educación formal y no formal, que cuente con un plan de formación del profesorado y materiales curriculares de apoyo para la innovación educativa.

Educar para la ciudadanía debe consistir principalmente en saber hacer, lo cual no se aprende con conocimientos, discursos y memoria, sino mediante la observación y el desarrollo de acciones como ciudadanos, participar con ellas en el bienestar de la comunidad. En ese sentido adquiere una dimensión de educación cívico-moral que comprometa al alumnado con los derechos humanos (X. MARTÍN, 2004, 43).

Educar para los derechos humanos debe ser un proceso continuo y permanente que constituye una forma particular de educación en valores. Su planificación ha de contar con objetivos cognoscitivos y actitudinales cuya consecución será mayor conforme el alumnado los viva en todos los ámbitos de la acción educativa, esté conectada con la realidad, mueva a la práctica de ellos y a una participación activa en los procesos de enseñanza/aprendizaje, en definitiva que sea coherente con los fines y medios empelados (X. R. JARES, 1999). Los temas a tratar en una educación para los derechos humanos tienen un componente social, cuestiones como el hambre, el racismo, la inmigración o los conflictos bélicos, problemas que se prestan a abordarlo desde la perspectiva de las ciencias sociales.

De hecho, L. G. AVERY (2004, 44-45) considera que la ECD, más que conocimiento político, requiere adentrarse en la esfera política formal, dotar de técnicas para interpretar la información política y evaluar críticamente las fuentes, para desarrollar técnicas de pensamiento crítico y sistemático a través de la discusión sobre problemas sociales.

En resumidas cuentas, una ECD, en el marco de sociedades complejas e interdependientes, debe responder a la coexistencia con identidades progresivamente más fragmentadas y esa no es una tarea fácil. La escuela ha estado vinculada tradicionalmente a una visión homogeneizadora de la identidad que hoy es imposible defender. A ello debemos responder con una educación intercultural que trabaje tanto con contenidos culturales de los grupos mayoritarios como de los minoritarios, pero fundamentada en valores democráticos que reconozcan el derecho a la diferencia, a la igualdad de oportunidades y a la promoción social. Debe suponer un compromiso con la justicia social frente a la exclusión, una educación que debe contribuir a construir identidades com-

plementarias con voluntad cívica. Para ello, la práctica educativa ha de responder a la necesidad de cohesión social mediante el respeto a la diferencia y la igualdad, para la adquisición de competencias cívicas (J. CARBONELL, 2005, 71).

En definitiva, creemos que debemos abandonar posturas asimilacionistas y pluralistas a favor de una educación para la ECD y la participación social, basada en el respeto de los derechos humanos (R. MARÍYTARTE, 2005). En relación a ello, la ciudadanía ya no puede tener el sentido de pertenencia a una identidad, si no que hablamos de ciudadanía universal entendida en sentido plural e igualitario. Esto debe servirnos para plantearnos los fines educativos a asignar a la enseñanza de las Ciencias Sociales según las circunstancias sociales actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGVICK, M. y BORRIES, B. Von (eds.) (1997); *Youth and History. A comparative european survey on historical conciousness and political attitudes among adolescents*. Körber-Stiftung, Hamburg.

ARREGUI GOENAGA. F (2004); "Escuela y educación ciudadana". En ARREGUI, F. (coord.); *Ciudadanía y Educación. Aportaciones para la práctica civil.* Erein, Donostia, pp. 233-259.

ARTHUR, J.; DAVIER, I.; WRENN, A.; HAYDN, T. y KERR, D. (2001); *Citizenship through Secondary History*. Routledge, London.

AVERY, P. G. (2004); "Social studies teacher education in an era of globalization". En ADLER, S.; *Critical issues in social studies teacher education*. Greenwich, Conn, pp. 37-57.

BAILLY, A. (1998); "La educación para las nuevas ciudadanías mediante la historia y la geografía: enfoque teórico". En *Perspectivas*, vol. 28, 2, pp. 223-229.

BARTOLOMÉ PINA, M. y CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2003); "Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales". En *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 33-56.

BORRIES, B. von (2006); "¡Qué nos importa vuestra historia! Enseñanza de historia en una sociedad de inmigración". En *Iber*, 47, pp. 64-79.

CAÑADELL, R. (2005); "El debate oculto sobre la educación". En *Cuadernos de Pedagogía*, 346, pp. 82-86.

CARBONELL I PARÍS, J. (2005); *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

CARR, D. (2005); *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Graó, Barcelona.

DELORS, J. (1996); *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO, Madrid.

ESSOMBA I GELABER, M. A. (2001); "Educación intercultural y atención educativa a la población inmigrada reciente". En PRADO RODRÍGUEZ, Javier de (coord.); *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. INET, Córdoba, pp. 249-263.

ETXEBERRIA BALERDI, F. (2004); "Ciudadanía europea y educación". En ARREGUI, F. (coord.); *Ciudadanía y Educación. Aportaciones para la práctica civil.* Erein, Donostia, pp. 261-287.

GÓMEZ LLORENTE, L. (2005); "Educación para la ciudadanía". En *Andalucía Educativa*, 49-50, pp. 7-12.
GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. (2005); "Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI". En *Iber*, 44, pp. 7-15.
GONZÁLEZ, M. L. (2002); "Educación y política. Claves para el futuro de la democracia". En *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 36, pp. 363-372.
HABERMAS, J. (1999); *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Paidós, Barcelona.
HARGREAVES, A. (2003); *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro, Barcelona.
HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2000); "La enseñanza de las ciencias sociales en el nuevo contexto político europeo". En *Iber*, 23, pp. 7-16.
JARES, X. R. (1999); *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Popular, Madrid.
JARES, X. R. (2005); "Reflexiones y propuestas". En *Cuadernos de Pedagogía*, 350, pp. 88-92.
KERR, D. (1999); *Citizenship Education: An Internacional Comparison*. QCA/NFER, London.
LÓPEZ FACAL, R. (2006); "Identidades postnacionales y enseñanza". En *Iber*, 47, pp. 54-63.
MARÍYTARTE, R. (2005); "Pluralidad y educación. La intercultura como modelo educativo", pp. 66-95. En FERNÁNDEZ GARCÍA, T. y MOLINA, J. G. (coords.); *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Alianza Editorial, Madrid.
MARTÍN, X. (2004); "La educación cívicomoral en la escuela". En *Aula de Innovación Educativa*, 129, pp. 43-46.
MESNARD, E. (2004); "Histoire, géographie, éducation civique et éducation á la citoyenneté". En CHALON, L. et al.; *L´education civique. Une dominante transversale. Cycles 1, 2 et 3*. CRDP Académie de Créteil, pp. 15-84.
MORIN, E. (1994); *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.
MORIN, E. (1999); *El Método. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra, Madrid.
NAVAL, C. (2003); "Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual". En *Revista de Educación*, número extraordinario 2003, pp. 169-189.
PAGÉS, J. (2003); "Ciudadanía y enseñanza de la historia". En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, pp. 11-42.
PAGÉS, J. (2005); "Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia". En *Iber*, 44, pp. 44-55.
PAGÉS, J. (2005a); "La educación económica de la ciudadanía". En *Kikiriki*, 77.
PRATS, J. (2001) (dir.); *Los jóvenes ante el reto europeo*. Fundación la Caixa, Barcelona.
RANCIÉRE, J. (2002); "Ciudadanía, cultura y política". En ELBAZ, M. y HELLY, D. (dirs.); *Globalización, ciudadanía y multiculturalismo*. Maristán, Granada, pp. 71-84.
TEDESCO, J. C. (1995); *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Anaya, Madrid.
TOURAINE, A. (2002); "Comunidades en construcción". En *Cuadernos de Pedagogía*, 315, p. 115.
VALCÁRCEL BERNARDO DE QUIRÓS, A. (2002); *Ética para un mundo global: una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Temas de Hoy, Madrid.
YEATMAN, A. (1994); *Postmodern Revisionings of the Political*. Routledge.

¿QUÉ CIUDADANÍA? ¿QUÉ EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA?[1]

Nicolás DE ALBA FERNÁNDEZ
ndealba@us.es

Universidad de Sevilla

CIUDADANÍA SÍ, PERO ¿QUÉ CIUDADANÍA PARA UN MUNDO GLOBAL?

Vivimos en un mundo que se encuentra inmerso en un proceso evidente de urbanización. Cada vez es mayor el número de habitantes del planeta que habita en ciudades. Ciudades, además, cuyo tamaño no para de aumentar (GARCÍA PÉREZ, 2005), con consecuencias más que evidentes en los modos de organización de la vida que toman un carácter marcadamente urbano. Este hecho, unido al triunfo en occidente de los estados nacionales que gestionados a través de democracias contemporáneas ha provocado la extensión del concepto de ciudadanía al conjunto de la población. Y es que, si algo necesitan las democracias para funcionar son ciudadanos que se identifiquen con un territorio, al tiempo que participen en los procesos políticos que se prevén en su desarrollo y que, de este modo, los legitimen (ZUBERO, 2006).

Sin duda, desde un punto de vista sociológico, la extensión del concepto de ciudadanía al conjunto de la población de los habitantes de un determinado territorio supone un avance con respecto al anterior concepto de súbdito. En este sentido, la ciudadanía supone la consecución de una serie de derechos en los ámbitos civil, político y de derechos sociales que están en la base de nuestra concepción actual de la sociedad (MARSHALL y BOTTOMORE, 1998).

Este proceso de extensión y consolidación de ciudadanía al conjunto de los habitantes ha tenido consecuencias evidentes en lo que se refiere a los modos de estructuración, organización y cohesión social. De esta manera se produce una desaparición de la denominada sociedad de clases, al menos en el sentido más clásico del término (TEZA-

[1] Este trabajo es resultado parcial de la primera fase del Proyecto I+D, con referencia SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, titulado "Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana", que se desarrolla en el seno del Grupo de Investigación DIE (Didáctica e Investigación Escolar) de la Red IRES, bajo la dirección de profesor Francisco F. García Pérez.

NOS, 2001). Así, la fuerte jerarquización social, que es característica de otros periodos históricos, pasa a ser sustituida por un modelo de organización en el que los ciudadanos no se encuentran incluidos en diferentes grupos o compartimentos más o menos estancos a los que pertenecen, ya sea por nacimiento, ya sea por el trabajo que desempeñan – cuestiones éstas que, por lo demás, solían estar estrechamente relacionadas –. En las sociedades contemporáneas postindustriales todos formamos parte de un grupo heterogéneo constituido por el conjunto de ciudadanos. Este hecho tiene profundas consecuencias en lo que a la ruptura de identidades de clase, defensa de intereses de grupo y lazos de solidaridad se refiere (Ibíd.).

Sin embargo, esta evolución en la estructura social dista mucho, como sabemos, de la consecución de un modelo de organización más igualitario en el que todas las personas cuenten con oportunidades similares. Así, siguiendo a Marshall, podemos decir que la igualdad básica de derechos que supone la ciudadanía y que garantiza la pertenencia a una comunidad, justifica y sostiene la desigualdad económica. Es decir, el sistema igualitario en materia de derechos convive con un sistema profundamente liberal y, en consecuencia, desigual en materia económica. Las profundas desigualdades sociales provocadas por este sistema son justamente tolerables gracias al sistema de igualdad básica en el terreno de los derechos ciudadanos (1998).

Por otra parte, los derechos ciudadanos a los que hemos hecho referencia se desarrollan en el contexto de lo que algunos autores han denominado *democracias de mercado* (ZUBERO, 2006). Así, la configuración y la lógica de funcionamiento de las estructuras políticas de las democracias occidentales contemporáneas son esencialmente las mismas que rigen el mercado. De este modo, el objetivo de la clase política es el de "vender" a la población ideas o proyectos. Siguiendo con el paralelismo, el acto de votar se correspondería con la compra de los mismos por parte de los compradores / votantes. Podemos decir, en consecuencia, que una democracia de mercado genera un modelo de ciudadano consumidor, cuyo único modo de participación y relación con el estado es pasivo en la medida en que se limita a "comprar" o no las ideas que les son ofrecidas, y sólo ésas, de un modo, además, competitivo, y a reclamar los servicios asociados a las mismas. Lo que acaba convirtiendo al estado en la práctica en una especie de gran empresa de prestación de servicios.

Por lo demás, no podemos olvidar que esta estructura social convive con el proceso de globalización que se está produciendo a escala planetaria que choca con la vinculación al territorio nación que es propia de los derechos ciudadanos. Dicha vinculación hace más evidente, si cabe, la insuficiencia de los mismos en relación a las grandes desigualdades económicas y problemas globales que son cada vez más patentes gracias al desarrollo de la globalización. El liberalismo económico se ha globalizado con las consecuencias de desigualdad que acarrea, pero no ha ocurrido lo mismo con los derechos derivados de la ciudadanía. De este modo, la conjunción de ambos que se daba en los estados nacionales no existe ahora a escala planetaria, dando lugar a una ruptura del equilibrio que, como se ha comentado, hace tolerables las desigualdades sociales a menor escala.

Finalmente, desde una perspectiva crítica, cabría plantearse si tiene sentido mantener el modelo vigente de ciudadanía tal y como lo acabamos de caracterizar brevemente. Y, si no es así, ¿qué modelo de ciudadano sería necesario construir? En este sentido, sería muy pretencioso – y es evidente que dista mucho de ser el objetivo de un trabajo de estas características – intentar dar respuestas más o menos acabadas a un problema

cuya característica más definitoria parece ser la complejidad y cuyo debate está completamente abierto. En cambio, sí podemos apuntar algunas pistas que permitan una aproximación más adecuada al mismo y en torno a las cuales hay cierto consenso entre los especialistas. Seguramente podrían argumentarse algunas más, pero me voy a centrar en tres que a mi juicio parecen imprescindibles, en especial en relación con la cuestión educativa, que es la que fundamentalmente nos interesa.

Así, en primer lugar, precisamente parece que es necesario tener en cuenta una perspectiva compleja para aproximarse a la problemática de la ciudadanía. De este modo, argumentar la preeminencia de los derechos individuales frente a los colectivos, o viceversa, para defender una mayor o menor profundización de los derechos ciudadanos frente a la libertad económica, supone simplificar y empobrecer el debate llevando a un callejón sin salida en el que se desemboca en la elección entre dos aspiraciones ciudadanas perfectamente legítimas. En la línea del paradigma de la complejidad[2], sería necesario considerar derechos individuales y colectivos desde una perspectiva de complementariedad más que desde el ángulo de la contradicción. Esta visión arroja matices mucho más ricos y creativos en relación con la problemática.

Se hace necesaria, por otro lado, la desvinculación del concepto de ciudadanía con respecto a una realidad meramente nacional y la construcción de una ciudadanía que esté vinculada a los problemas del planeta y de la comunidad de los seres humanos en su conjunto que sea capaz de forjar habitantes / ciudadanos de la tierra (MORIN, 2001) y que algunos han dado en llamar *ciudadanía planetaria* (GUTIÉRREZ PÉREZ, 2003) o *ciudadanía global* (Polo, 2004). Salvo matices prácticamente de forma, ambos conceptos hacen referencia esencialmente a lo mismo.

Por otra parte, es patente que junto con el proceso de globalización se está produciendo una emergencia de realidades particulares vinculadas fundamentalmente a lo cultural o identitario y que, al igual que hemos planteado para el caso de intereses individuales y colectivos, deberían considerarse no como contrario a lo anterior, sino más bien como complementario. Emerge así una realidad más conectada, pero al tiempo más plural y variada y, en consecuencia más rica y compleja. Esto nos hace plantearnos la cuestión: ¿ciudadanía o ciudadanías? En este sentido, parece que debemos ser capaces de conjugar y hacer compatible la construcción de unas identidades ciudadanas vinculadas a una comunidad local, con el desarrollo de una ciudadanía global.

Por último, parece claro que, como ya se ha visto, no hay ciudadanía ni estado democrático sin participación. Sin embargo, es necesario profundizar en los modelos de democracia. Así, frente a la democracia predominante de mercado a la que se ha hecho referencia, se proponen modelos alternativos de democracia deliberativa en los que debe haber espacio para el debate público y en los que las decisiones se basan más en el consenso que en la mayoría (ZUBERO, 2006). Es evidente que los modelos de participación asociados al funcionamiento de este tipo de sistema son esencialmente distintos a los que se dan en los modelos que hemos definido como democracias de mercado, de manera que ésta, la participación, pase de ser considerada como reactiva y reproductiva a desempeñar un papel activo y transformador. Es decir, la profundización en una

[2] Como sabemos el principal artífice de esta teoría es E. Morin, quien la desarrolla en una extensísima obra. A modo de introducción, puede verse MORIN, 1996.

auténtica democracia supone asumir la capacidad de los ciudadanos para influir directamente en las cuestiones que tienen que ver con la gestión y el gobierno de lo público incluso desde la propia transformación de las estructuras sociopolíticas vigentes en función de su validez o no para dar respuesta a los problemas de una realidad cada vez más cambiante.

¿QUÉ EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA?

En este contexto es necesario considerar e interpretar el debate de la Educación para la Ciudadanía que, como sabemos, ha pasado a constituirse en uno de los temas centrales de discusión en nuestro país de la mano de la última reforma legislativa (plasmada en la LOE) promovida por el gobierno en materia educativa. Bien sabemos que este contenido, así denominado o con nombres similares – como pueda ser el de *educación cívica* para el caso francés – cuenta con cierta tradición de presencia en el currículum de Europa y los Estados Unidos. Sin embargo, la constatación de su tratamiento inadecuado (GROSS y DINNESON, 1991) unido a los últimos fenómenos de conflictividad ciudadana como los acaecidos en París en los meses finales de 2005 e inicios de 2006, además de la necesidad de la construcción de una identidad europea que lleve a los ciudadanos a participar de la vida política de la unión y, en consecuencia, a legitimar tanto sus instituciones como las decisiones que emanan de las mismas[3], han hecho reabrir el debate en los últimos tiempos en todo el viejo continente.

Centrando la mirada en lo que se refiere al caso español, la discusión que se ha planteado y se continúa planteando en torno a la cuestión, ha acabado desembocando en una concepción muy particular de cuáles son los contenidos que deben ser objeto de trabajo en este tipo de materia, es decir, en un currículum con unas características bastante definidas. De este modo, podríamos decir muy resumidamente que se consideran fundamentalmente contenidos relacionados con organización política del estado y la historia de las instituciones, junto con otros que tienen que ver con ética ciudadana, a lo que se suma, finalmente, una especie de conjunto de normas de buen comportamiento. Por lo demás, dichos contenidos se organizan de un modo aditivo, de manera que se trabajarían por separado, sin tener en cuenta posibles interacciones entre los mismos. Cabría preguntarse aquí qué modelo de ciudadano subyace tras una propuesta de este calibre. A través de este tipo de contenido, ¿se favorecería la construcción de una ciudadanía activa, responsable y transformadora o más bien una ciudadanía adaptada al sistema y reproductora del mismo? En mi opinión, la respuesta es evidente. Los contenidos se plantean en unos términos en los que el sistema social y político se presenta como algo cerrado, terminado, estático y no como estructuras abiertas, en proceso y, por lo tanto, objeto de constante cuestionamiento y reconstrucción por parte de la propia ciudadanía.

Por otra parte, cabría preguntarse también si la escuela que tenemos puede formar ciudadanos en el sentido que venimos proponiendo. Es patente la dificultad para inte-

[3] La construcción de la identidad europea se ha vinculado desde el primer momento al concepto de ciudadanía. El mejor ejemplo de esto es la proclamación por parte de la Comisión Europea de 2005 como *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación.* (http://www.educacionciudadania.mec.es/).

grar contenidos vinculados a la acción en la escuela que conocemos. Efectivamente, ya sabemos que la escuela, atendiendo a sus modos de organización espaciotemporales, favorece especialmente el trabajo de contenidos de corte conceptual. No es necesario insistir en la dificultad que se ha manifestado a la hora de introducir otro tipo de conocimiento más vinculado a lo actitudinal o procedimental. En este sentido, la ciudadanía se presenta como un contenido especialmente vinculado a la acción, al desempeño de una serie de habilidades propias del ciudadano. Lo que nos hace pensar en la dificultad de incorporar adecuadamente este tipo de conocimiento sin caer en una mera asignaturización del mismo que desemboque en un tratamiento conceptual de cuestiones que tienen que ver con el saber hacer. Por lo demás, ni que decir tiene que lo mismo ocurre con la vertiente actitudinal. ¿Cómo construir actitudes ciudadanas en una escuela que ha manifestado largamente su escasez de recursos para trabajar todo lo que tiene que ver con el desarrollo de contenidos de corte axiológico? Y todo esto, como digo, en relación con un conocimiento que, si es algo, es contenido vinculado a la acción y al compromiso. ¿Tendría sentido una ciudadanía que se conociera pero no se ejerciera?

La incapacidad de la escuela en este terreno se manifiesta de un modo también muy evidente en la carencia de recursos para la evaluación y calificación de los aprendizajes producidos. ¿Cómo se evalúa en el contexto de la escuela que tenemos el conocimiento de la ciudadanía que construyan nuestros alumnos? Ya sabemos lo que ocurre con aquellos conocimientos que no son objeto de una evaluación clara. El peligro de hacer que la asignatura y el contenido trabajado en la misma pasen a ser considerados por toda la comunidad escolar como un conocimiento accesorio o de segunda categoría es más que evidente (DE ALBA, 2003b).

Por último, sería necesario cuestionarse si están los docentes preparados para la tarea de formar en la ciudadanía en el sentido que he comentado más arriba. Así, por un lado, la formación fundamentalmente disciplinar con que cuentan los profesores, que es especialmente evidente en el caso de la educación secundaria, no favorece la aproximación a cuestiones problemáticas como esta de la ciudadanía, que, por lo demás, no forman parte del dominio exclusivo de ninguna de las disciplinas clásicas del conocimiento científico sino que, más bien, requieren el concurso de varias de ellas para contar con una perspectiva compleja del mismo[4]. Parece evidente que el dominio de disciplinas relacionadas con las Ciencias Sociales es básico pero insuficiente si no se hace desde una perspectiva compleja e integrada.

Por otra parte, esta carencia de formación específica en la materia, unida a la dinámica habitual de funcionamiento de los centros, puede llevar al riesgo de que la asignatura se convierta en una especie de comodín que se use para complementar el horario de profesores nunca especializados en un contenido situado en terreno de nadie. Las consecuencias en términos de calidad pueden ser más que notables. El paralelismo con lo ocurrido durante años con materias como la Ética no por evidente es menos ilustrativo.

[4] Un ejemplo de esto para el caso de un contenido de características similares, como puede ser el de las desigualdades sociales, puede verte en DE ALBA, 2003b.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBERÍA TENER UN MODELO DESEABLE DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA?

Frente a la problemática educativa que se acaba de exponer de manera muy resumida, como siempre, no contamos con soluciones totales. Podemos, en cambio, apuntar algunas pistas o caminos a explorar como posibles vías de crecimiento y maduración del debate vigente.

En lo que se refiere a lo curricular, el hecho de ampliar la noción de ciudadanía en la línea de lo que se ha planteado en la primera parte de este trabajo llevaría, necesariamente, al enriquecimiento del conocimiento escolar de la misma. En este sentido, propuestas que cuentan con cierta tradición en el seno del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales como puede ser la de articular el contenido en torno a problemas sociales permiten, por un lado, la construcción de un conocimiento menos conceptual y más vinculado a la acción y lo actitudinal, al tiempo que, por otra parte, incluyen el tratamiento de cuestiones que deberían estar en la raíz del concepto de ciudadanía tal y como se ha planteado en la primera parte. En este sentido, ciudad y ciudadanía se manifiestan como ámbitos especialmente propicios para el trabajo en torno a problemas (GARCÍA PÉREZ y DE ALBA, 2003). Así, deberían incluirse contenidos vinculados a temáticas como pueda ser la de la desigualdad social (DE ALBA, 2003a), los derechos humanos (AUDIGIER y LAGELÉE, 2000) o el derecho y las ciencias jurídicas (ROBERT, 1999), que llevarían a una mayor complejidad del concepto de ciudadano, tal y como lo venimos planteando, de sujeto pasivo a agente constructor y reconstructor de modelos sociales en función de la problemática socioambiental.

En esta misma línea, parece de especial potencialidad la posibilidad de articular e integrar estos diversos conocimientos en torno al concepto de participación (GARCÍA y DE ALBA, en prensa). Así, la participación incorpora sin lugar a dudas la dimensión de acción que es característica del concepto de ciudadanía tal y como ya se ha comentado y que, como se ha visto, cuenta con múltiples resistencias para ser incorporada a los contenidos concebidos de un modo tradicional. Además, dicho concepto se encuentra en el corazón del modelo de ciudadanía que venimos defendiendo y que debe tender a la construcción de ciudadanos activos y transformadores. Por fin, permite traspasar los límites curriculares influyendo también en la organización del centro, lo que daría lugar a la posibilidad de aprender a participar participando.

Esto nos lleva a la necesidad propiciar la ruptura de los moldes tradicionales de trabajo en la escuela en lo que se refiere a lo organizativo. Pretender que la ciudadanía se trabaje con la misma lógica que conocimientos que son concebidos de un modo completamente distinto, incluso desde la perspectiva de su propia naturaleza epistemológica, parece una garantía de fracaso casi a priori. A esto hay que unir que el trabajo se desarrolla en instituciones, como son las escolares, cuya organización es contraria a cualquier principio de participación democrática. En este sentido son especialmente interesantes experiencias de gestión más participativa de las escuelas de las que contamos ya con algunos ejemplos[5] en España, que se basan en experiencias internacionales que los avalan (APPLE y BEANE, 1997).

[5] Las experiencias de comunidades de aprendizaje (ELBOJ y otros, 2002) o el denominado Proyecto Atlántida (http://www.proyecto-atlantida.org/) son sólo dos casos significativos de un movimiento que parece resurgir con cierta fuerza en nuestro país y que interesa considerar, no tanto por los modelos organizativos que proponen y que podrían ser objeto de discusión, sino por la ruptura de los moldes tradicionales que defienden.

Por otro lado, estos cambios organizativos son inseparables de la modificación de las rutinas y dinámicas habituales de aula. En este sentido, la posibilidad de utilizar algunos de los recursos y técnicas de trabajo propios de otros campos situados tradicionalmente en el terreno de la educación no formal e informal, como pueda ser la Educación para el Desarrollo, puede dar algunas claves para superar las limitaciones propias de las rígidas estructuras escolares (DE ALBA, 2005). Por lo demás, se observa particularmente en el campo de la Educación para el Desarrollo una evolución natural desde el concepto de desarrollo hacia el de *ciudadanía global* en consonancia a lo que hemos propuesto en la primera parte de este trabajo, en lo que se ha dado en llamar una *Educación para el Desarrollo de quinta generación* (POLO, 2004).

Es necesario, finalmente, atender a la formación de los docentes. En este sentido, parecería deseable una formación más compleja de los mismos que les dotara de la capacidad de integrar los conocimientos disciplinares que les capacitara para aproximarse al análisis de problemáticas integradoras como es el caso de la ciudadanía. La dificultad de la ruptura de la lógica disciplinar tradicional en la formación no es óbice para seguir reclamándola en un contexto cada vez más necesitado de aproximaciones complejas (MORIN, 2001). Por lo demás, dicha formación fundamentalmente conceptual no serviría de nada si no fuera de la mano de conocimientos de corte más procedimental y actitudinal. Como ya se ha repetido en varios momentos de este trabajo, la ciudadanía es un saber, pero también es, sobre todo, un conocimiento en la acción, es decir, un saber hacer y un ser. En esta línea, se sitúa la importancia constatada en la labor profesional de la formación adquirida en torno a estas cuestiones a través de la propia experiencia vital (SCHUGURENSKI y MIERS, 2003). O dicho de otro modo, no podemos pretender formar ciudadanos activos y participativos a través de docentes que no podemos caracterizar como tales. Son evidentes las profundas implicaciones que esto tiene, no ya en la formación y selección del profesorado, sino sobre todo en su propia identidad. Un docente debería ser, por tanto, y antes que nada, un ciudadano, incluso un ciudadano activo y comprometido.

Es cierto que gran parte de las cuestiones que aquí se proponen distan mucho de lo que parece realizable, al menos a corto plazo. Sin embargo, considero que es necesario seguir teniéndolas presentes a fin de seguir alimentando y profundizando en el debate en el sentido que parece apuntar la investigación sociológica y didáctica en esta materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. y BEANE, J. (ed.) (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

AUDIGIER, F. y LAGELÉE, G. (2000): *Les droits de l'homme*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.

DE ALBA, N. (2003a): "Desigualdad y currículum. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 85-91.

DE ALBA, N. (2003b): *La desigualdad social como contenido escolar. Un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.

DE ALBA, N. (2005): "Educación para el Desarrollo, ¿una oportunidad para cambiar la educación?", *Investigación en la Escuela*, 55, 63-71.

ELBOJ, C; PUIGDELLIVOL, I; SOLÉ, M y VALLS, R (2002): *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005): "El sentido de la educación como referente básico de la didáctica". *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2003): "El patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento de problemas sociales y ambientales". En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 81-89.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (en prensa): Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*.

GROSS, R. E., DYNNESON, T. L. (Editor) (1991): *Social Science Perspectives on Citizenship Education*. Teachers College Press.

GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003): "Ciudadanía planetaria". En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, pp. 133-155.

MARSHALL, Th. y BOTTOMORE, T. (1998): *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza. 150 pp. (Ed. en inglés: Citizenship and Social Class. Londres: Pluto Press, 1992) .

MORIN, E (1996): *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. [Puede verse en: http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf]

POLO, F. (2004): *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam.

ROBERT, F. (1999): *Enseigner le droit a l'école*. París: ESF. (Trad. cast. *Vivir y enseñar el derecho en la escuela*. Sevilla: Díada Editora, 2003).

SCHUGURENSKY, D. y MIERS, J.P. (2003): *Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach*. Encounters on Education, 4, 145-166.

TEZANOS, J. F. (2001a): *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ZUBERO, I. (2006): *El derecho a la participación*. Conferencia en Primer Foro Internacional de Experiencias en Participación: "Okupando Ciudadanía" (Sevilla, 22-28 de octubre de 2006). [Documento mecanografiado]

LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CIUDADANÍA: UNA PROPUESTA CONCEPTUAL

Antoni SANTISTEBAN
asf@fll.urv.es

Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)

Joan PAGÈS
joan.pages@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona

"La otra tarde el pardillo de Nabil vino a ayudarme a hacer los deberes de Educación Cívica. El tema se parecía a un reportaje de *Enviado especial*: "¿Por qué abstenerse?".

El pardillo de Nabil y yo estuvimos hablando de eso. Él cree que por ejemplo a un tío del barrio du Paradis que ya hace tiempo que no va al colegio, que no encuentra curro, tiene a sus padres en el paro y comparte la habitación con sus cuatro hermanos pequeños, "se la trae floja votar o no". Y tiene razón. El pobre ya ha de luchar bastante a diario para sobrevivir, así que no le hables de sus deberes de ciudadano… Si la situación fuera a mejorar para él, sí tendría ganas de moverse para ir a votar. Además tampoco sé por quién podría sentirse representado. Pues bien, a ese tío es al que hay que preguntarle: ¿por qué abstenerse?, y no a una clase de quinceañeros llenos de granos.

Yo creo que tal vez sea ése el motivo por el que los suburbios están dejados de la mano de Dios, porque aquí hay poca gente que vote. Y si no votamos, no somos de ninguna utilidad pública. Yo, cuando cumpla los dieciocho años pienso ir a votar. Aquí nunca tenemos ni voz ni voto, así que cuando nos los ceden, hay que aprovechar."

Faïza GUÈNE: *Mañana será otro día*. Barcelona, 2006. Salamandra, p. 81

I. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA HOY

Los descubrimientos de investigaciones recientes sobre los conocimientos políticos de la juventud realizados en países de nuestro entorno cultural y político son preocupantes. Creemos importante conocer en qué medida la situación de la juventud española es parecida, o diferente, y por qué, a la de la juventud de otros países de nuestro entorno y cuál es la responsabilidad de la escuela y de la educación cívico-política, en concreto, en esta situación, para poder tomar decisiones dirigidas a mejorar esta enseñanza y estos aprendizajes. Un síntoma de la preocupación existente en todo el mundo occidental y en todos los países con regímenes democráticos ante la escasa participación y el bajo compromiso político de la juventud es la proliferación de encuentros, de propuestas y de investigaciones, sobre esta temática así como la revisión y la adecuación curricular de estos conocimientos producida en los últimos años.

Por esta razón, todos los estados democráticos han considerado, y siguen considerando, que la educación para la ciudadanía es una competencia escolar de primer orden[1]. Desde prácticamente los orígenes de la escuela pública, en los países democráticos se estableció una *instrucción cívica* destinada a enseñar los conocimientos sobre el sistema político de cada nación. Posteriormente, esta instrucción se completó con una *educación cívica* más centrada en la formación de actitudes y conductas democráticas, en el aprendizaje de la convivencia democrática, en los propios centros educativos.Y así mismo, con la necesidad de ir configurando una ciudadanía cada vez más transnacional –como es el caso de la ciudadanía europea- con capacidad para ubicarse ante los problemas mundiales y poder participar en su resolución.

Desde principios de la década de los 90 del siglo pasado hasta la actualidad, la educación para la ciudadanía ha sido una preocupación constante de aquellos países con una democracia consolidada –países europeos, USA, Canadá, Australia, Japón, por ejemplo–, de aquellos países con una democracia más reciente o con una democracia poco consolidada –la mayoría de países latinoamericanos– y de aquellos países que accedieron a la democracia después de la caída del Muro de Berlín –los países del Este de Europa. La razón es común a todos ellos: la escasa, cuando no nula, participación de la juventud en la vida pública y el escaso conocimiento sobre las instituciones políticas democráticas. Puede afirmarse, pues, que la educación para la ciudadanía es hoy una preocupación mundial. Como ejemplos de esta preocupación se puede citar:

a) la abundante investigación sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes cívico- políticas de la juventud;
b) los cambios producidos en la concepción de la educación cívica, y su traducción en los currículos de educación para la ciudadanía, en muchos países (ver, por ejemplo, para el caso europeo, el documento *Citizenship Education across Europe*, editado en 2002 por EURYDICE) así como la abundancia de propuestas y materiales sobre estas enseñanzas, y
c) la proliferación de organizaciones y de encuentros internacionales dedicados a esta problemática educativa.

[1] La excepción a lo que ocurre en casi todo el mundo la encontramos en España con el empecinamiento de la derecha y de la iglesia española ante la asignatura de educación para la ciudadanía, empecinamiento acompañado de medias verdades cuando no de mentiras sobre sus objetivos y sus contenidos.

II. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS CONOCIMIENTOS POLÍTICOS Y CÍVICOS DE LA JUVENTUD

Las investigaciones sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes políticas, democráticas, cívicas, del alumnado adolescente han sido abundantes en los últimos años y lo siguen siendo. Tal vez, la investigación más importante sea la realizada bajo el patrocinio de *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* entre los años 1997 y 2001 (TORNEY-PURTA et al. 1997 y 2001). Se investigaron los conocimientos cívico-políticos de jóvenes de 15 años de 24 países del mundo. Las conclusiones de esta investigación en relación con los conocimientos políticos de la juventud han sido un motivo de alarma y preocupación. Se destacan, entre otros, los siguientes aspectos:

i) los estudiantes comprenden los valores y las instituciones de sus países pero tienen un conocimiento superficial de los mismos;
ii) los estudiantes son escépticos ante las formas tradicionales del compromiso político pero están abiertos a otros tipos de participación; o
iii) la televisión es la principal fuente de suministro de las informaciones políticas de los estudiantes.

En contraste se señala que (1) los estudiantes con más conocimientos cívico-políticos están más abiertos a la participación; (2) las escuelas que practican un modelo democrático son más eficaces en la promoción del conocimiento y el compromiso cívico-político del alumnado; y (3) el profesorado reconoce la importancia de la educación en la preparación de la juventud para la ciudadanía democrática.

Las razones del bajo nivel de conocimientos políticos de los jóvenes y del desinterés por la política también han sido señaladas por MOROZ (1996) para Australia y por COTTON (2001) en los Estados Unidos.

Moroz se pregunta si los estudios sociales son el vehículo del civismo y de la educación ciudadana, y para averiguarlo analiza la situación de estas enseñanzas en 21 escuelas primarias. Obtiene información de 3132 alumnos de 9 a 12 años y de sus 112 maestros. En su estudio señala una de las posibles razones por las que el alumnado no consigue formar su conciencia ciudadana en la escuela: los estudios sociales –con la educación cívica y ciudadana incluidas- ocupan el penúltimo lugar en la valoración de las asignaturas que cursan estos alumnos solamente superada por la religión (el lugar 12 de 13). La razón de este rechazo está en las prácticas de enseñanza en las que predominan métodos expositivos, lecturas, copias, etc. y en las que la realidad y los métodos interactivos brillan por su ausencia.

Cotton analizó la literatura existente en los Estados Unidos en relación con la educación cívica y ciudadana y los resultados de distintas investigaciones. En su opinión, la situación de la educación cívica en Estados Unidos a finales del siglo pasado se podía caracterizar de la siguiente manera:

- La educación ciudadana ha sido desatendida; se le ha asignado una prioridad curricular menor; y los resultados de aprendizaje de los estudiantes no han sido buenos.
- Falta de significado e irrelevante
- Falta de focalización en los derechos

- Falta de entrenamiento en habilidades de pensamiento y proceso de aprendizaje pasivo
- Inexistencia de temas controvertidos, falta de atención a los problemas globales
- Control del profesor, obediencia del estudiante
- Instrucción limitada al libro de texto y contenido superficial de los textos
- Evaluación inapropiada

El diagnóstico de Cotton está en consonancia con los resultados de la evaluación realizada en 1998 por la NAEP [National Assessment of Educational Progress] en la que se ponen en evidencia los bajos conocimientos cívicos y políticos del alumnado de 4º, 8º y 12º. Trabajos más recientes recogidos de manera sintética en la web de *Civic Education* [http://www.civicyouth.org/quick/civil ed.htm] permiten una aproximación más actualizada a los aprendizajes realizados por los estudiantes norteamericanos:

En otros países del mundo anglosajón, las conclusiones no son muy distintas a las que se dan en los Estados Unidos. KERR (2002), en su investigación sobre la educación ciudadana en seis países, afirma que en una gran mayoría de países sigue predominando una enseñanza transmisiva basada en el uso del libro de texto. Sin embargo, ha detectado la existencia de aproximaciones más interactivas, más participativas, centradas en la discusión y el debate y en los proyectos de trabajo acerca de problemas sociales. Estas aproximaciones son muy variadas y ponen de relieve la necesidad de seguir investigando en la práctica para descubrir las racionalidades predominantes. A pesar de la situación predominante, Kerr considera que la educación ciudadana está experimentando un interés renovado en la inmensa mayoría de países democráticos lo cual le conduce a una valoración positiva de sus posibilidades.

VELDE y COGAN (2002) en su análisis comparativo del estado de la educación cívica en seis países del Pacífico: Australia, Hong Kong, Japón, Taiwan, Tailandia y los Estados Unidos llega a conclusiones parecidas a las de Kerr. Creen que para los gobiernos de estos países la educación cívica es importante para la inculcación de los valores nacionales aunque existen diferencias en el énfasis dado a su enseñanza y también en los materiales curriculares. También destacan la existencia de diferencias entre las intenciones políticas y la práctica, en general transmisiva. Creen que "*cuanto más culturalmente homogénea es una sociedad, más claramente esbozada está la política educativa nacional relacionada con la enseñanza y con la promoción del conocimiento cívico y de los valores*" (p. 18/19).

La situación de la educación ciudadana tiene elementos comunes y diferencias en los distintos países del mundo en función de su contexto y de su tradición. Así, la situación en Inglaterra es radicalmente distinta a la de la gran mayoría de los países europeos y de los anglosajones. En Inglaterra, la educación cívica y ciudadana no ha formado parte del currículo escolar hasta el año 2000 (HICKS, 2002). Este hecho implica la inexistencia de una tradición y de un marco para el debate así como de una investigación en la que basar su efectividad en la práctica (KERR: 2000, 2002b, 2003).

En Canadá, por su parte, existe una importante tradición en este campo que ha generado incluso la existencia de redes virtuales. HEBERT (2002) expone las características principales del CERN [Citizenship Education Research Network] así como algunos de los trabajos relacionados con su agenda de investigación que incluye trabajos sobre los siguientes ámbitos: a) cómo se ven los canadienses a sí mismos como ciudadanos; b) qué valores de la ciudadanía tienen y qué hacen cuando hay un conflicto; c) cómo se enseña la ciudadanía en las escuelas y d) cómo aprenden los canadienses a ser ciuda-

danos, especialmente como los jóvenes y los nuevos canadienses aprenden a participar en sociedad como ciudadanos.

La situación en Francia es parecida, con predominio de claroscuros. CRÉMIEUX (1998) analiza sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Por un lado, se enseñan conocimientos sobre las instituciones francesas, sobre los derechos y los deberes del ciudadano. En su opinión «*la citoyenneté s'apprend à l'école mais ne s'y pratique pas. (…) L'existence de cours d'éducation civique à l'école primaire et au collège n'y change rien. On y apprend en privilégiant les connaissances factuelles, en oblitérant les incertitudes et les débats, de façon à transmettre un savoir normé et aisément notable. Jusqu'en 1996, les programmes étaient centrés sur la connaissance des rouages administratifs et institutionnels, connaissances qui se rattachaient surtout à la citoyenneté politique.*» (p. 119)

RUGET (2001), en su análisis comparativo de la situación de la educación cívica y ciudadana en Francia y en los Estados Unidos, demuestra que estas enseñanzas son claramente insatisfactorias en ambos países y pide cambios. Atribuye su auge a la presión social y a una nueva conciencia sobre la importancia de educar las actitudes y los valores cívicos y políticos de los jóvenes. Cree que esta nueva situación es debida en gran parte a la disminución de la influencia en los jóvenes del papel de las iglesias, las organizaciones juveniles, los partidos políticos y los sindicatos. Sin embargo, no cree que la situación tenga fácil solución.

La situación en los países de habla hispana no es muy diferente. En España, no existe como tal hasta la actual reforma curricular y, en consecuencia, es difícil realizar un análisis de su situación. Podemos compartir con TIANA (2002) su preocupación por educar a los jóvenes para la ciudadanía democrática:"*(…) las declaraciones oficiales conceden en la mayor parte de los países una gran relevancia a la educación cívica,* [pero] *la realidad es que los especialistas nacionales consultados consideran que sigue siendo un área curricular de escasa importancia en la práctica y que se limita muchas veces a una enseñanza bastante superficial del funcionamiento político*". (p. 43). En el caso español, hasta ahora oficialmente ni esto.

¿Por qué se da esta situación?, ¿qué razones explican el fracaso de la educación cívica? Según CLARK (1999), esta situación puede explicarse por la permanencia de un plan de estudios tradicional caracterizado por los siguientes problemas:

1) el poco consenso en relación con lo que debe incluir su enseñanza y el eterno debate entre"*tradicional content or the processes and skills of civil involvement*";
2) no poner el énfasis en preparar a los alumnos para el compromiso cívico y social;
3) centrarse en la estructura y el funcionamiento del gobierno nacional y marginar los gobiernos regionales y locales por lo que no se aprende cómo actuar en ellos;
4) no contemplar el futuro,
5) no facilitar el desarrollo de las habilidades y de las estrategias esenciales para la democracia.

III. UNA PROPUESTA DE MODELO CONCEPTUAL PARA INVESTIGAR LOS CONOCIMIENTOS POLÍTICOS Y CIVICOS DE JÓVENES DE 4º DE ESO

En este contexto, profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de las Universidades Autónoma de Barcelona, Rovira i Virgili, Ramon LLull, Las Palmas de Gran Cana-

ria, Málaga y Sevilla se constituyen en un grupo de investigación para averiguar qué conocimientos cívicos y políticos tienen los jóvenes españoles al finalizar la ESO y qué conocimientos deberían tener[2].

Una de las primeras tareas de este grupo fue elaborar los instrumentos teóricos y metodológicos para averiguar estos conocimientos. A esta tarea nos hemos dedicado preferentemente los autores de esta comunicación.

La revisión de las numerosas propuestas que existen sobre la educación para la ciudadanía nos permitió distinguir diferencias evidentes en sus concepciones. Por ejemplo, SEARS (1994) señala las diferencias importantes entre los conceptos de ciudadanía que existen entre las propuestas curriculares de Estados Unidos y Canadá, al mismo tiempo que destaca la falta de consenso en las definiciones de lo que es un buen ciudadano en las diferentes propuestas curriculares norteamericanas.

A pesar de las diferencias también se dan importantes coincidencias sobretodo a partir del trabajo realizado por el Consejo de Europa y por la Unión Europea. La propuesta de O'SHEA (2003) -"Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática"- es uno de los mejores ejemplos. O el trabajo de AUDIGIER (2000) para intentar definir los conceptos y las competencias básicas de la educación democrática de la ciudadanía.

A partir de trabajos como los citados anteriormente y de otras propuestas curriculares[3], hemos elaborado un modelo conceptual para indagar los conocimientos del alumnado de 4º de ESO y poder tomar decisiones en relación con la educación para la ciudadanía. Nuestra propuesta se concreta en una estructura conceptual que se divide en los siguientes bloques:

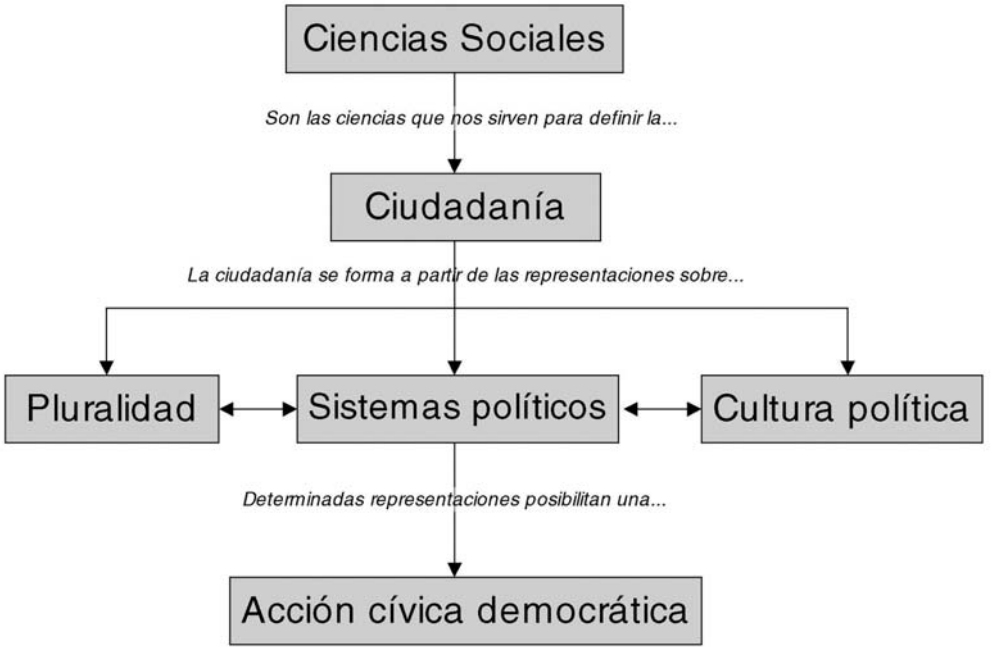
– Las ciencias sociales y la democracia;
– La pluralidad y la organización social;
– La definición de ciudadanía;
– Los sistemas políticos: estructura y proceso político;
– La cultura política como cultura democrática;
– La cultura cívica para la intervención social.

Para definir estos bloques se han tenido en cuenta, además, las aportaciones de la ciencia política y de la sociología política (por ejemplo, VALLÈS, 2004; CAMINAL, 2005; HILLMANN, 2005), ya que es esta ciencia social la que aporta a la ciudadanía y al estudio de la democracia sus principales coordenadas conceptuales.

---

[2] *¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía.* SEJ2004-02046/EDUC . Investigador principal: Joan Pagès; coordinador: Antoni Santisteban. UAB: Monserrat Oller, Pilar Comes, Carme Valls, Cecília Llobet, Pilar Benejam, Manel Pons y Joan Pagès, y desde septiembre de 2006, Paula González, Neus González, Jesús Granados y Rodrigo Henríquez. Universitat Rovira i Virgili: Antoni Gavaldà y Antoni Santisteban. Universitat Ramon Llull: Francesc Riera. Universidad de Las Palmas, Carlos Guitian. Universida de Sevilla: Rosa Mª Avila. Universida de Málaga: Ernesto Gómez.

[3] En 1994 elaboramos unos materiales y una propuesta que nos ha servido de referencia para la que aquí presentamos. Ver: PAGÈS, J./SANTISTEBAN, A. (1994): *Democràcia i participació*. Barcelona. Eumo



3.1. Las ciencias sociales y la democracia

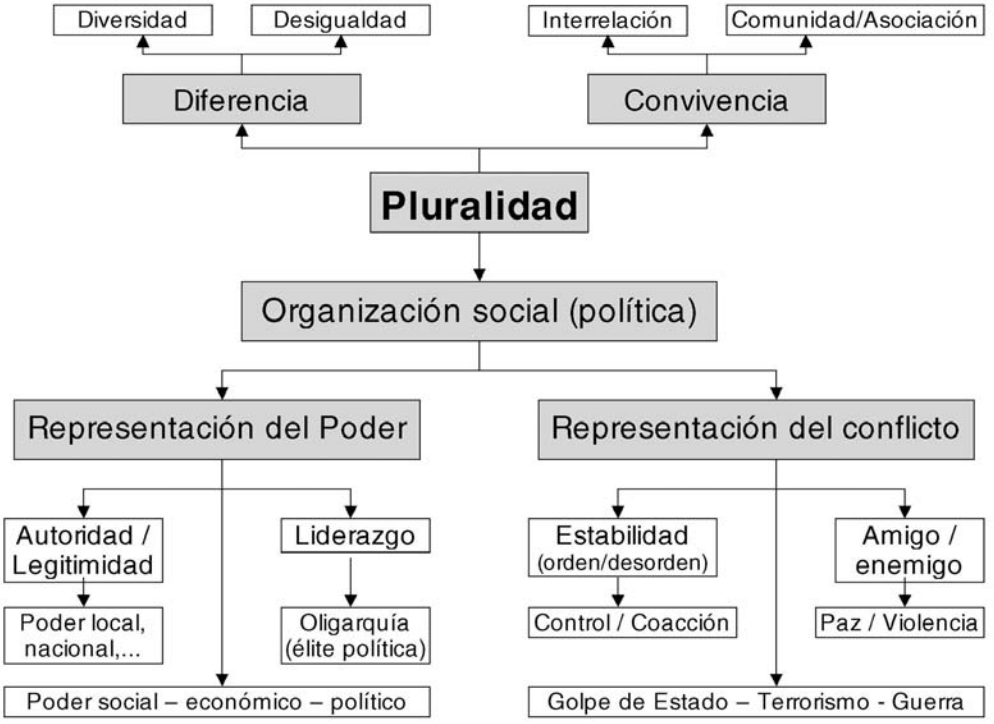
El primer bloque sirve para definir nuestra idea de democracia. La democracia se concibe como un camino que debe recorrerse y no como una meta, como un sistema que supone un reto continuo para la ciudadanía y que cuando no se avanza en él retrocede (ARANGUREN, 1963; TOURAINE, 1991; SARTORI, 1993). La democracia no puede ser una realidad acabada, sino una manera de vivir las experiencias sociales. Un conjunto idealizado de valores que deben guiar nuestra acción social (BEANE y APPLE, 1997). Desde esta perspectiva se identifican las aportaciones específicas de las diferentes ciencias sociales a la educación para la ciudadanía. En este bloque la ciencia política juega un papel fundamental, como ciencia que aporta la mayoría de conceptos al estudio de la democracia. Las aportaciones de las ciencias sociales se pueden concretar en diversos aspectos:

a) La *perspectiva histórica* en la construcción de la democracia, la memoria histórica y la conciencia histórica como conciencia temporal, es decir, las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.
b) El *control y la gestión del espacio* geográfico, así como la decisión sobre los límites o fronteras.
c) La *gestión de los recursos económicos*, la economía de mercado y el crecimiento sostenible.
d) El estudio del derecho para el conocimiento de las *normas legales*, la comprensión de los conceptos de legalidad e ilegalidad, y la regulación legislativa de la ciudadanía.

e) Las *interrelaciones sociales* a partir de la *antropología del poder* o de la *sociología del conflicto*, así como las aportaciones de la psicología social a la *dinámica de grupos*.
f) La reflexión sobre los *conceptos de la ciencia política*, relacionados con la convivencia y con la organización política, con la estructura política de la democracia y con lo que la ciencia política llama el proceso político: elecciones, votaciones, parlamento, gobierno, constitución, etc. En este apartado, es importante también la reflexión realizada desde la filosofía sobre la naturaleza de los conceptos políticos o sobre la ética política.

3.2. La pluralidad y la organización social

Para ARENDT (1997) la pluralidad es lo que da lugar a la necesidad de la política. O'SHEA (2003: 9), por su parte, cree que la diversidad "*es un rasgo inherente a la idea de pluralismo y multiculturalismo*". La pluralidad es un concepto central de la teoría política. La pluralidad se explica, a partir del concepto de diferencia, entre las personas y entre los grupos sociales. La pluralidad hace necesario establecer unas formas y unas normas de convivencia para vivir en paz respetando las diferentes maneras de pensar. La organización social y política es la respuesta dada desde la experiencia a la pluralidad y a la convivencia.

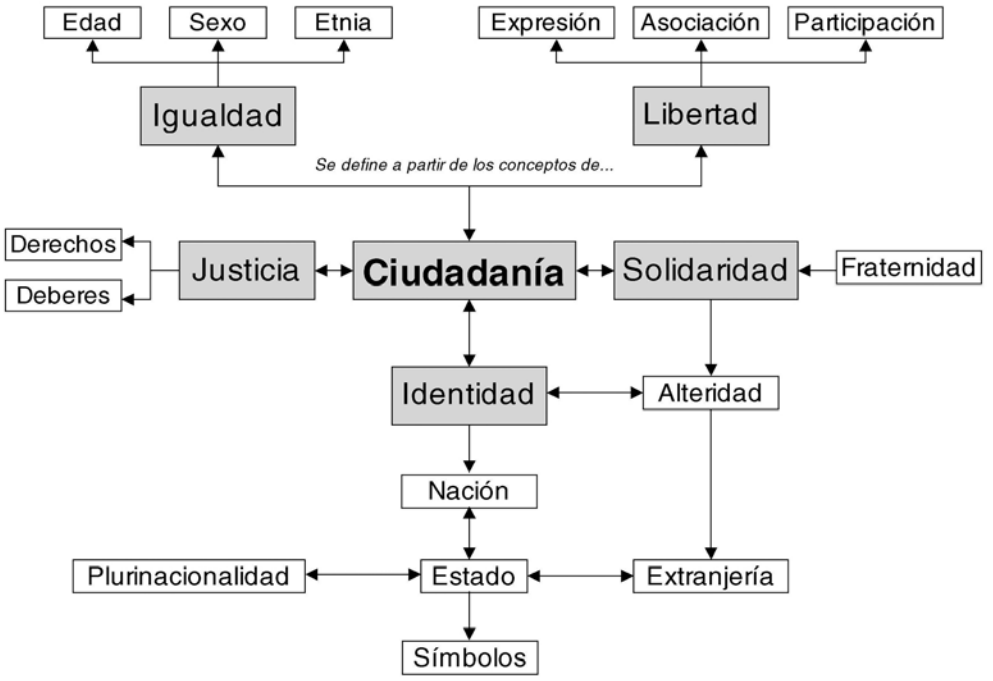


a) La pluralidad se expresa por la *diferencia*. Este es el concepto más general, pero otros dos conceptos matizan su significado desde las ciencias sociales. Son los conceptos de diversidad, como concepto natural y positivo, y de desigualdad, como concepto social negativo.
b) La *convivencia* da lugar a la creación de vínculos de interrelación o de interdependencia, entre las personas y entre los grupos sociales, ya sean comunidades naturales o asociaciones.
c) La *organización social y política* de una determinada comunidad se caracteriza por su *representación del poder* en sus diversas formas (económico, político, social), y en sus diversos significados (autoridad, legitimidad, liderazgo). La organización social se diferencia también por la *representación del conflicto*, por los conceptos de estabilidad, control, paz, violencia y otros conceptos políticos relacionados con el orden / desorden.

3.3. La definición de ciudadanía

El concepto de ciudadanía es fundamental en nuestra propuesta pues en él convergen los demás bloques

a) La ciudadanía significa, en primer lugar, *igualdad* ante la ley y la no discriminación por razones de sexo, etnia, creencias, etc.
b) La ciudadanía significa *libertad*. En los últimos tiempos se ha propuesto un nuevo concepto de libertad, como un derecho y como un deber: participar e intervenir en la sociedad para mejorarla (CAMPS, 1993, CORTINA, 1997). Esta nueva idea de libertad ha surgido a partir de la necesidad de incluir en la educación la democracia entendida como participación.
c) La ciudadanía es *justicia*, es decir, supone unos derechos y unos deberes que dan sentido a nuestra participación en la sociedad y en la política.
d) La *solidaridad* alude al concepto de fraternidad de la Ilustración, pero recoge la tradición y la experiencia de la democracia y de sus mecanismos de regulación de la convivencia. La participación democrática comporta la preocupación por los asuntos públicos o comunes, así como un cierto grado de altruismo. Sin solidaridad no existe la democracia, ya que es una organización social y un sistema político en el que existen desigualdades. Su perfeccionamiento o su construcción depende de nuestra capacidad para mejorar estas situaciones (BILBENY, 1998).
e) El concepto de *identidad* se asocia en primer lugar con el de *alteridad*, es decir, nos definimos a nosotros mismos en función de las diferencias con otras personas, pero también por nuestro origen, nuestro territorio o nuestras creencias. La identidad puede asociarse a una condición legal con el Estado, lo que diferencia ciudadanía y extranjería. También puede relacionarse con unos símbolos nacionales representativos.



3.4. Los sistemas políticos: estructura y proceso político

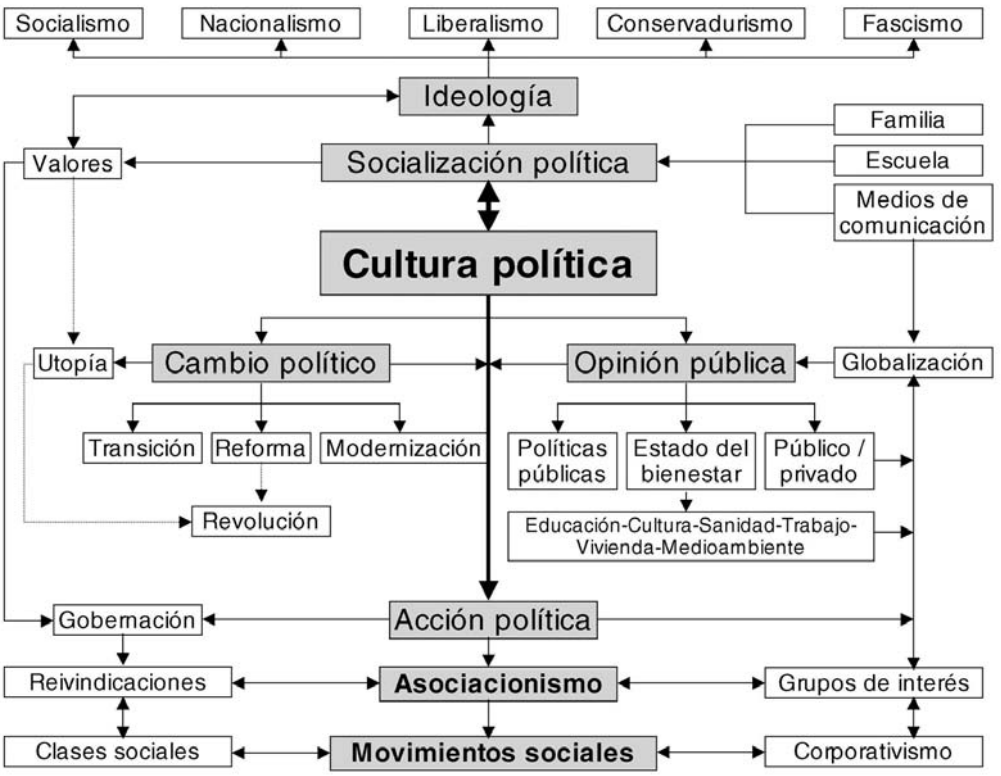
Los sistemas políticos constituyen uno de los principales objetos de estudio de la ciencia política. Los sistemas políticos se concretan en: a) sistemas de gobierno de diferente índole, b) estructuras políticas y estructuras territoriales; c) el proceso político para hacer efectiva la participación y la representatividad .

a) Los sistemas políticos se basan en una determinada concepción de la *soberanía*, de tal manera que su concreción en sistemas de gobierno tendrá resultados muy diferentes según sea ésta. Se diferencian así *sistemas de gobierno* democráticos y sistemas totalitarios o autoritarios. En los democráticos se dan diversas formas del poder, parlamentarismo o presidencialismo, monarquía o república.
b) Los sistemas políticos se traducen en *estructuras políticas*, que en democracia se justifican a partir del *Estado de Derecho*, con los poderes legislativo (parlamento, leyes), ejecutivo (gobierno, policía, ejército) y judicial (sistema judicial). La estructura política se concreta en una *administración pública*, que define a su vez unas instituciones y un espacio público. La *estructura territorial del Estado* marca las tendencias hacia la centralización en un Estado más unitario o hacia la autonomía en un Estado más descentralizado o federal.
c) El *proceso político* define la participación política de la ciudadanía en los sistemas políticos, a partir de una determinada *representatividad*, de un *sistema electoral* (tipo de sufragio, elecciones, votaciones, abstenciones) y de un *sistema de partidos*, que es la base del juego democrático (mayorías, minorías, coaliciones).

3.5. La cultura política como cultura democrática

La cultura política incluye el proceso de socialización y la configuración de las ideologías. Su construcción se basa en primer lugar en la representación social del cambio político. Por otro lado, tiene en cuenta la influencia de la opinión pública y las capacidades para tomar decisiones sobre cuestiones de políticas públicas que nos afectan. En último término, se define por las capacidades para la participación política.

a) La *socialización política* tiene lugar en la familia, en la escuela y a través de los medios de comunicación, y define unos valores que se relacionan con conceptos como gobernación y gobernabilidad, en el sentido de aceptación del juego democrático y de capacidad del Estado para gobernar, con el cambio y con la acción política.
b) Las *ideologías* son la referencia de la socialización política y se concretan en maneras distintas de entender la convivencia y la organización social, la economía, etc. Distinguimos así el socialismo, el nacionalismo, el liberalismo, el conservadurismo o el fascismo, que se explican desde una perspectiva histórica. Las ideologías también influyen sobre los valores democráticos y sobre la representación del cambio y la acción política.



c) La representación del *cambio político* es un aspecto fundamental de la cultura política, ya que las ideas sobre cómo podemos cambiar la realidad son esenciales para nuestra participación política. El cambio político se concreta en conceptos como transición, reforma o modernización, pero también en otros conceptos como utopía o revolución.Lo *opinión pública* tiene una gran influencia en la construcción de una cultura política. La opinión pública llega a través de los medios de comunicación y se ve mediatizada o contrastada en la actualidad por la globalización de la información. La opinión pública se interesa por las políticas públicas (educación, cultura, sanidad, trabajo, vivienda, medioambiente)a partir de una determinada representación del estado del bienestar y de la relación entre público/privado.La cultura política se dirige, en definitiva, hacia la *acción política*, el *asociacionismo* y la configuración de *movimientos sociales*, que definen las reivindicaciones, a partir de las ideas sobre las clases sociales, los grupos de interés o del corporativismo.

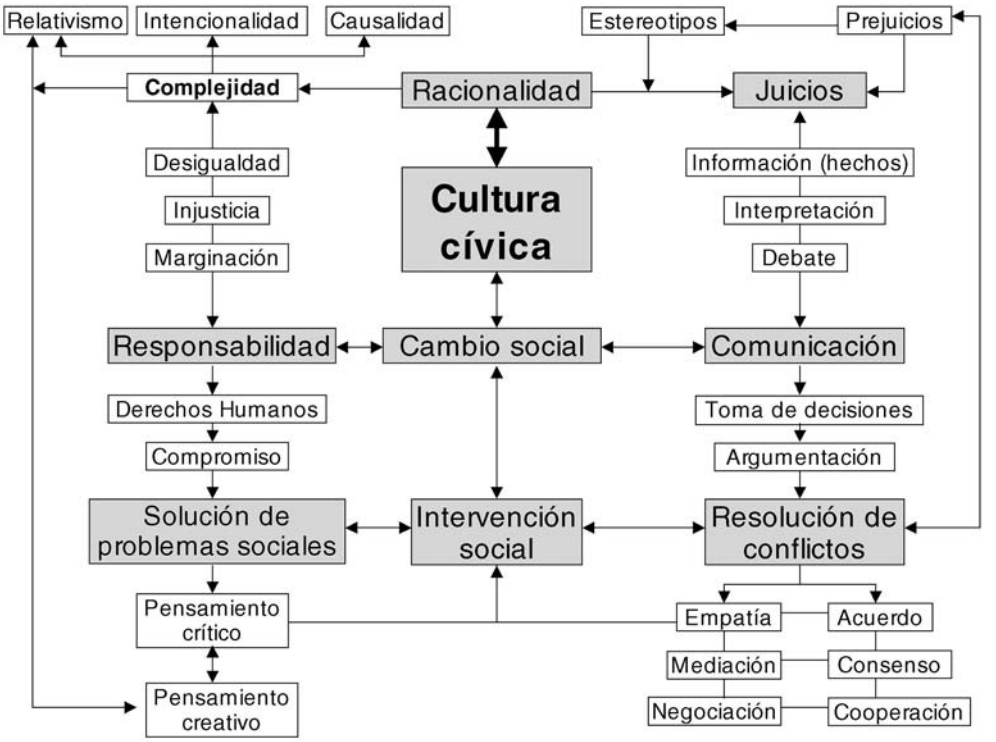
3.6. La cultura cívica para la intervención social

La cultura cívica da nombre a toda una serie de capacidades para la racionalidad, el juicio, la responsabilidad, la comunicación, la solución de problemas y la resolución de conflictos, el cambio social y la intervención social.

a) La *racionalidad* nos permite superar la *complejidad* del mundo social y de las relaciones sociales, a partir de la aplicación de la causalidad, de la intencionalidad y del relativismo. La mirada sobre la complejidad de la realidad nos permite comprender la desigualdad, las injusticias o los procesos de marginación social.
b) La *responsabilidad* es un elemento esencial de la democracia, que exige la aceptación de los Derechos Humanos como base de las actuaciones sociales y reclama el compromiso social para superar las desigualdades o injusticias.
c) La formación del pensamiento crítico y creativo es fundamental para enfrentarse a los *problemas sociales*. El pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el pensamiento creativo, para la búsqueda de soluciones o alternativas, es necesariamente crítico. La capacidad creadora es esencial en la construcción de la democracia. Cada persona tiene la libertad y el deber de plantear alternativas a la realidad social. (CORTINA, 1997).
d) Los *juicios* son una parte importante de la cultura cívica. Los prejuicios forman parte de la vida cotidiana de las personas y, por lo tanto, de su cultura política. Las personas no podemos vivir sin prejuicios, así que no hace falta evitarlos, sino analizarlos, racionalizarlos y transformarlos en juicios conscientes (ARENDT, 1997). La capacidad de reconsideración de los prejuicios y la capacidad de construcción coherente de los juicios, son piezas fundamentales de la cultura democrática (BILBENY, 1998).
e) La *comunicación* en la educación para la ciudadanía supone: la interpretación de la información, la distinción entre hechos y opiniones, el debate, la toma de decisiones y la argumentación.
f) La *resolución de conflictos* es un aspecto fundamental de la cultura cívica, que requiere de un aprendizaje de las habilidades para la empatía, la mediación y la

negociación, así como de las capacidades para el acuerdo, el consenso y la cooperación.

g) En último término, la cultura cívica se dirige hacia la *intervención social* en la realidad de las personas, para mejorar la calidad de vida o para mejorar la convivencia.



Este marco conceptual exhaustivo nos ha permitido elaborar una encuesta que se está pasando a alumnado de 4º de ESO y, asimismo, empezar a construir una propuesta alternativa a partir de la experimentación de unidades de intervención didáctica centradas en los contenidos de los distintos bloques. Nuestra aspiración es hallar respuestas para poder educar a jóvenes ciudadanas que, como la protagonista de la cita que encabeza este trabajo, puedan defender el valor de la participación electoral y otras formas de participación política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANGUREN, J.L. (1963). *Etica y política*. Madrid: Guadarrama,
ARENDT, H. (1997): *¿Qué es la política?* Paidós/ ICE de la UAB. Barcelona.

AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
AUDIGIER, F. (2000). *Basic concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*, DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Estrarburgo: Consejo de Europa.
BEANE, A.Y APPLE, M.W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas, en Apple, M.W. (comp.), *Escuelas democráticas*. Morata. Madrid.
BILBENY, N. (1998): *Política sin Estado*. Barcelona : Ariel.
CAMINAL, M. (ed.) (1996): *Manual de ciencia política*. Barcelona: Tecnos.
CAMPS, V. (1993): *Paradojas del individualismo*. Crítica. Barcelona.
CLARK, T. (1999): "Rethinking Civic Education for the 21st Century". MARSH, D. D. (ed.): 1999 *ASCD Yearbook: Preparing Our Schools for the 21st Century*. Association for Supervision and Curriculum Development.
CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza. Madrid.
COTTON, K. (2001): *Educating for Citizenship*. Northwest Regional Educational Laboratory. http://www.nwerl.org/scpd/sirs/10/c019.html [mayo 2002]
CRÉMIEUX, C. (1998): *La citoyenneté à l'école*. Paris. Syros
HÉBERT, Y. M. (2002): *Citizenship Education Research Network. Evolution Report*. March 1998-July 2002. University of Calgary
HICKS, D. (2002): "Citizenship Education in England: the Recommendation of the Crick Advisory Group on Citizenship and the Challenges to Policy Implementation". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, 67-80
HILLMANN, K.-H. (2005). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona: Herder.
http://www.ascd.org/publications/books/1999marsh/clark_ch4 [julio 2002]
KERR, D. (2000): *The Making of Citizenship in the National Curriculum (England): Issues and Challenges*. Paper Presented at European Conference on Educational Research (ECER). University of Edinburgh, 22nd September 2000
KERR, D. (2002a): "Citizenship Education: an International Comparasion across Sixteen Countries". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, 1-15
KERR, D. (2002b): ""An Historic Shift in Policy, or a Blind Leap of Faith": the Work of the Citizenship Advisory Group in England". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, 81-92
KERR, D. (2002c): "Introduction". CIDREE-SICI (2002): *Raising the effectiveness of Citizenship Education*. The perspectives of curriculum developers school inspectors and researchers. Workshop. Brussels, Belgium, 30-31 may, 14-22
KERR, D. (2003): *Developing efective citizenship education in England: using the IEA civic education study to inform policy, practice and research*. Symposium paper presented at AERA Conference, Chicago 21-25 april 2003. National Foundation for Educational Research. http://www.nfer.ac.uk/research/papers/DK_AERAdoc [diciembre 2003]
MOROZ, W. (1996): "Social Studies: The Vehicle for Civics and Citizenship Education?". *Curriculum Perspectives*, vol. 16, nº 1, 62-65
O'SHEA, K. (2003). *Educación para la ciudadanía (2001-2004). Desarrollar una comprensión compartida. Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*, DGIV/EDU/CIT (2003) 29. Estrarburgo: Consejo de Europa.
PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1994). *Democràcia i participació*. Barcelona: Eumo.
ROCHE, G. et.al. (2002). *L'éducation civique aujourd'hui: dictionnaire encyclopédique*. Paris: PSF.

RUGET, V. (20001): *The Renewal of Civic Education in France and in America: Comparative Perspectives*. Annual Meeting of the American Political Science Association. The American Policitical Science Association. http://www.apsanet.org [Julio 2003]

SANTISTEBAN, A. (1999). "Educació política: per què, què i com. Quan dos per dos no són quatre". *Perspectiva Escolar*, 234: 19-30.

SANTISTEBAN, A. (2004). "Formación de la Ciudadanía y educación política", en Vera, M.I. y Pérez, D. *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, 377-388. Alicante: AUPDCS.

SARTORI, G. (1992). *Elementos de teoría política.* Madrid: Alianza.

SEARS, A. (1994). Social studies as citizenship education in English Canada: A review of research. *Theory and Research in Social Education*, 22(1),6-43.

TIANA, A. (2002): "Están preparados nuestros jóvenes? La Educación para aprender a vivir juntos". *Perspectivas*, vol. XXXII, nº 1, 39-51

TORNEY-PURTA, J./LEHMANN, R./OSWALD, H./SCHULTZ, W. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen.* Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

TORNEY-PURTA, J./SCHWILLE, J./AMADEO, J. (ed.) (1999): *Civic Education across Countries: Twenty-four Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

TOURAINE, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Temas de Hoy. Madrid.

VALLÈS, J.M. (2004) : *Ciencia política. Una introducción*. Barcelona : Ariel.

VELDE, P./COGAN, J.J. (2002): "Civics Education Pedagogy and assessment in the Pacific Rim: Six Cases". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, 16-30

LOS PROFESORES Y LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA: LECTURAS Y TRADUCCIONES ESCOLARES[1]

M. Paula GONZALEZ AMORENA.
mariapaula.gonzalez@uab.es

Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Probablemente la formación de ciudadanos sea el tópico más mencionado por los documentos oficiales y los textos didácticos al hablar de finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Sin embargo, cuando en un reciente estudio se les preguntó a un conjunto de profesores y directores cómo imaginaban el futuro de sus alumnos y qué papel le asignaban a la escuela como proveedora de recursos para ello, los investigadores manifestaban que lo primero que les había llamado la atención era que "*los discursos de directivos y docentes raramente mencionan la función de formar para la participación política o para el ejercicio ciudadano*" (ARROYO, 2004: 122).

Ante las evidencias documentales y las del citado estudio, nos preguntábamos al inicio de nuestra investigación: ¿qué sucede en el caso de los profesores de historia y ciencias sociales?, ¿En ellos también están ausentes las alusiones a la formación ciudadana? Si los discursos políticos y didácticos hacen especial hincapié en esta formación para la participación democrática, ¿de qué manera estos textos son leídos por los docentes?, ¿Cómo se interpreta la ciudadanía?, ¿Cómo se traduce su formación en la escuela?

Antes de intentar dar una respuesta provisoria a estas preguntas, revisaremos muy sintéticamente el desarrollo histórico de la ciudadanía en Argentina y las tradiciones asociadas a su formación en la escuela puesto que entendemos que estas cuestiones moldean las lecturas, interpretaciones y traducciones que los docentes realizan de la formación de la ciudadanía en la escuela.

---

[1] Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral en curso "Los profesores y la historia reciente en la escuela media en Buenos Aires", dirigida por el Dr. Joan PAGES y desarrollada dentro del Programa de Formación del Personal Investigador con la beca FI-UAB 01163 de la Universidad Autónoma de Barcelona.

CIUDADANÍA: DESARROLLO HISTÓRICO Y TRADICIONES ESCOLARES

La idea de ciudadanía es un concepto complejo porque condensa dos dimensiones: una política y otra comunitaria.[2] La dimensión política se ha ido forjando a partir de tradiciones políticas diversas, matizadas y ajustadas según los espacios de desarrollo. Así, las tradiciones democrática, republicana, liberal y social, no tuvieron el mismo desarrollo en Europa o Estados Unidos que en América latina. El concepto europeo de derechos ciudadanos quedó plasmado en pactos, textos o ensayos constitucionales del siglo XIX pero no se correspondió totalmente con la práctica política en Argentina (CHIARAMONTE, 1997). De la misma manera el desarrollo secuencial de los derechos –según el modelo ingles de MARSHALL (1998)[3] primero civiles, luego políticos y por último sociales-, tuvo una aplicación muy diferente en América latina, consagrándose antes los derechos políticos que los civiles (CANSANELLO, 2003)[4].

Además, el concepto moderno de ciudadanía ha tenido una corta y difícil vida en Latinoamérica. Las recurrentes inestabilidades gubernamentales del siglo XX –especialmente por la imposición de regímenes dictatoriales- no sólo arrasaron con los derechos políticos, sino que también retrajeron los civiles y deterioraron los sociales. Pasadas las décadas de los ´80 y ´90 -cuando la mayoría de los países de América Latina iniciaron procesos de transición- se demostró que la democracia no se reducía al reestablecimiento de los derechos civiles y de participación política, sino que se debía trabajar en la construcción de una ciudadanía más plena (ROUQUIÉ, 1985).

Por otra parte, la ciudadanía también incluye una dimensión comunitaria que se traduce en la pertenencia a una comunidad, en compartir una identidad. Para el caso de Latinoamérica, ciudadanía e identidad nacional crecieron y se reforzaron mutuamente (SÁBATO, 1999). En esta dimensión comunitaria también pueden reconocerse diversas tradiciones político- culturales que tuvieron importancia diversa y se articularon con los derechos y deberes ciudadanos de manera distinta según los contextos socio-históricos. El más importante ha sido el principio de las nacionalidades (HOBSBAWM, 1992). Este principio asimiló un cuerpo político de ciudadanos a quienes compartían una creencia, una historia, un territorio, una cultura. Esto supuso, para el caso de Europa, reunir a grupos diversos, mientras que para el caso de Latinoamérica implicó separar grupos en territorios con fronteras batalladas largamente, dando lugar a la construcción de una identidad homogénea, "patriótica" -de bandera, escudo y escarapela-, y con una historia nacional construida para sustentar tal unión e identidad (CHIARAMONTE, 1993 a y b).

---

[2] Este esquema es coincidente con el señalado por PAGÈS (2003) quien propone "leer" la cuestión ciudadana desde cuatro componentes interrelacionados: la identidad colectiva; la pertenencia cultural, social y supranacional; el régimen efectivo de derechos; y la participación civil y política. Creemos que el esquema planteado por nosotros es compatible con este último por cuanto, en nuestra opinión, los dos primeros componentes del esquema corresponderían a la dimensión comunitaria y los dos últimos a la dimensión política.

[3] La tesis original de Marshall es de 1950, reeditada en sucesivas ocasiones. Aunque este modelo ha sido profusamente criticado y definido como aplicable sólo al proceso inglés, creemos que continúa siendo un paradigma dentro de los estudios de la política y la ciudadanía.

[4] Ejemplo de esta "alteración" -para el caso argentino- es la ley de sufragio universal y directo para varones implementada por el Estado bonaerense en 1821. Los derechos civiles -con la plena libertad e igualdad ante la ley-, sin embargo, tuvieron que esperar hasta fines del siglo XIX.

Para el caso argentino, la construcción de la nación fue de la mano de la construcción del Estado en tanto aparato institucional y relación social (OSZLAK, 1997).

En Argentina, los principios políticos y las experiencias históricas no han ido en paralelo y, en algunos casos, se han tensionado o contradicho. La lectura diferenciada de ambos niveles ayuda a comprender la forma y el perfil que ha tomado la ciudadanía a lo largo del tiempo y permite comprender también de qué manera se ha plasmado este concepto en el currículo y la práctica escolar.

Bajo estas consideraciones, resultan identificables dos modelos generales que ha adoptado la formación ciudadana en la enseñanza de la historia entre fines del siglo XIX y principios del XXI en Argentina.[5]

La enseñanza de la historia, desde su instauración por parte del Estado decimonónico, construyó su "código disciplinar"[6] para la formación de la identidad patriótica de los "ciudadanos-sujetos"[7] asentada en la glorificación de la memoria de héroes y epopeyas de las revoluciones y guerras de independencia. El formato de estas funciones fue doble: el conocimiento de un panteón de próceres y el cumplimiento de ciertos rituales (BRASLAVSKY, 1993). Este modelo, y sus propósitos patrióticos y civilizatorios, se mantuvo con pocas modificaciones durante casi cien años (LANZA & FINOCCHIO, 1993). El enfoque de la enseñanza de la historia quedó ajena a la debilidad de la democracia y la república, así como a los problemas y desafíos sociales, económicos, y culturales. El "mito de los orígenes" del Estado nacional continuó siendo el eje ordenador del currículo, aspecto que comenzaría a cambiar a partir de mediados de los '80.

Desde la apertura democrática, y especialmente a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993, se comenzaron a producir algunos cambios, como el corrimiento del eje de la formación histórica: de la cuestión nacional se pasó a la cuestión de la democracia y de la instrucción de "ciudadanos-sujetos" a la formación de "ciudadanos-participantes".

Si en la génesis de la historia escolar el relato había ponderado la construcción simbólica de la identidad nacional a través de la memoria de personajes míticos y gestas gloriosas, actualmente las nuevas políticas de historia y de historia escolar se vinculan con otras cuestiones. En el centro se encuentra la formación de una identidad democrática apoyada en la memoria de un pasado reciente "vergonzante" (JELIN & LORENZ, 2004), atravesado por la violencia política y las dictaduras (en el que ya no hay héroes sino víctimas y del que resulta imposible realizar una identificación autoexaltante (VEZZETTI, 2002).

Aun con estas nuevas definiciones sobre la formación ciudadana, perviven en el propio currículo enunciados vinculados a la formación de la identidad nacional.[8] De la misma forma, en las palabras de los profesores aparecen definiciones clásicas y renovadas de la formación de la ciudadanía. Asimismo, creemos que el desarrollo histórico de la ciudadanía en Argentina impacta en las lecturas y traducciones escolares. Sobre estas

---

[5] Para un panorama de los modelos de formación ciudadana en Estados Unidos, véase el trabajo de Ernesto GÓMEZ (1997)

[6] Raimundo CUESTA (1997) define al "código disciplinar" como una tradición configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, suposiciones, valores y rutinas.

[7] Utilizo aquí los términos de Cristhian LAVILLE (2000), lo que demuestra que son modelos aplicables no sólo a América latina.

[8] Véase por ejemplo el artículo 5 de la Ley Federal de Educación de 1993.

cuestiones nos adentramos en el siguiente apartado, en el que escucharemos las voces de los docentes.

LECTURAS Y TRADUCCIONES DOCENTES

Como ya hemos adelantado el binomio enseñanza de la historia y formación de ciudadanos acoge diversas lecturas, interpretaciones y traducciones entre los profesores y, en genera, no se pone en entredicho. Así aparece expresado en las entrevistas realizadas que presentamos a continuación.[9]

– La renuncia a formar.

Sólo uno de los docentes entrevistados negó la relación entre enseñanza y formación de ciudadanos y, en términos más amplios, objetó el alcance de la formación escolar en general. Desde nuestra perspectiva, sus palabras destilan una renuncia a enseñar, al tiempo que manifiestan una particular interpretación de la ciudadanía. Esta era la respuesta cuando consultábamos a esta profesora -de escuelas públicas de Ciudad y Provincia de Buenos Aires- sobre el hincapié de los discursos pedagógicos en la formación de ciudadanos:

> *Beatriz:* ***NO, no, yo no creo que esté formando a nadie. Yo no, no <>*** *[...] bueno* ***yo no, la verdad, no, no me siento formadora de nada <>*** *Trato de manejarme yo de la manera más honesta posible. Lo que trato de hacer, y de eso sí me preocupo, es* ***hacerles notar que yo los respeto.*** *[...] Después,* ***no creo que forme <> que forme algún ciudadano.*** *Yo creo que, honestamente, hay escuelas de primera, de segunda, y de cuarta <> Yo creo que* ***hay dentro de este sistema educativo escuelas que están formando a los futuros dirigentes, no me cabe la menor duda. <> Pero no me atrevería a decirte que en escuelas de provincia se estén formando futuros ciudadanos****.*

En lo que dice esta profesora, aparecen varias cuestiones entrelazadas. Por un lado, describe un sistema educativo desigual y esto coincide con recientes estudios sobre la fragmentación del campo escolar[10]. Por otro lado, su rol docente aparece desdibujado, subrayando sólo el respeto a los alumnos. Por último, y en relación a la ciudadanía, for-

---

[9] Para la trascripción de los extractos de nuestras entrevistas hemos usado algunas convenciones: las mayúsculas evidencian el énfasis especial en el habla. Los signos < > las pausas o silencios prolongados. Las aclaraciones o explicitaciones de actos no-verbales se realizan entre ( ). Los recortes quedan evidenciados con el signo [...] Como es habitual en estos casos, los nombres de los entrevistados han sido cambiados para garantizar la reserva de identidades. Como entrevistadora aparece mi nombre: M. Paula y luego el nombre del entrevistado. Las negritas están colocadas sólo a los efectos de subrayar algunas ideas para esta presentación.

[10] Cfr. Guillermina TIRAMONTI (2004) Si bien este diagnóstico de desigualdad no es nuevo, en la actualidad es analizado desde nuevas perspectivas que intentan superar las explicaciones restringidas a la segmentación socioeconómica, una lectura propia de los años '80. Para un ejemplo de ésta última, véase BRASLAVSKY, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Flacso.

mar futuros ciudadanos parece quedar identificado con el hecho de formar "*futuros dirigentes*" (que además, en virtud de la desigualdad educativa, sólo se forman en algunas escuelas). De esta manera, los ciudadanos son aquellos que pueden ser elegidos y decidir, quedando fuera otras representaciones: las de ciudadano como trabajador y como miembro de una comunidad política colectiva. Desde nuestra perspectiva, esto refleja los rasgos de la ciudadanía, del Estado y el mercado laboral en Argentina post-'90, elementos que perdieron su intensidad, achicaron su presencia y disminuyeron su demanda respectivamente.

– Formar para votar.

Si en el primer testimonio encontrábamos la identificación de ciudadano con la de dirigente, otros profesores invierten los términos, señalando sobre todo el ejercicio del voto, los cargos que se eligen, etc. Es el caso de la siguiente respuesta:

> *M. Paula: en muchos lugares se dice que la formación en historia, en ciencias sociales, está muy relacionada con la formación de ciudadanos...*
>
> *Helena: Sí. Yo di muchos años cívica en cuarto año, [...], en el segundo trimestre le doy importancia a cívica: cuáles son los requisitos para ser diputado, qué se va a votar ahora en octubre, cómo se renuevan. Más que la revolución francesa, me parece que eso les va a servir.*

La respuesta de esta profesora pondera los contenidos de educación cívica por sobre los de historia (implícitamente mencionados en la referencia a la "*Revolución Francesa*"). De este modo, hace hincapié en los aspectos formales de las elecciones, qué cargos se eligen, los requisitos, cómo se renuevan esos funcionarios, etc. La inminencia de elecciones en la escena política en el momento de la realización de la entrevista[11], sin duda, condicionó la construcción de su respuesta. Pero, además, creemos que en sus palabras se vislumbra el impacto del desarrollo histórico de la ciudadanía en Argentina: en este proceso, los derechos políticos -y en particular el derecho al voto- fueron los primeros en ser adquiridos. Asimismo, estos derechos tuvieron especial protagonismo, por sobre los civiles o sociales, en la transición democrática de 1983 y fueron casi los únicos que se mantuvieron en pié en los gobiernos neoliberales de los '90.[12]

– Formar para votar dirigentes honestos.

Otra profesora entrevistada también relacionó la formación de ciudadanos con la reflexión acerca de los candidatos a las elecciones y el ciudadano como sujeto con derecho al voto, expresándolo de la siguiente manera:

> *M. Paula: ¿Cómo vincula enseñar historia con formar ciudadanos?*

[11] Las entrevistas presentadas aquí fueron realizadas entre julio y septiembre de 2005.

[12] La creciente exclusión social, los niveles de pobreza y desempleo de esos años pusieron en jaque el ejercicio de los derechos sociales y civiles.

> *Norma: [...]* ***Tienen que votar algunos (alumnos) de quinto.*** *Les digo no permitan que otros les digan a quién votar.* ***Tienen que mirar fríamente, conocer a los candidatos****. Buscar como si fueran a vivir con ellos. ¿Vivirías con un ladrón? ¿Con un mentiroso? [...]*

Además de la identificación de la ciudadanía con el derecho político de votar, hay otro elemento en este pasaje que resulta interesante. Si los alumnos son ciudadanos porque "*tienen que votar*", esta profesora entiende que esto implica antes "*mirar fríamente a los candidatos*" para no votar ni a un mentiroso ni a un ladrón. Frente a sus palabras, resuenan las de Zigmunt BAUMAN (2004) quien señala que lo que se suele someter a juicio actualmente es la moralidad de los políticos más que la moralidad de la política.[13] Creemos que, en la definición de esta docente, además de ponderarse la dimensión política de los derechos, también entran en juego características, debilidades históricas de la democracia en Latinoamérica: corrupción, presidencialismo, clientelismo, etc.[14]

– Formar para saber la Constitución.

La respuesta de la profesora citada anteriormente continúa y agrega más elementos a su traducción de la formación de ciudadanos:

> *Norma: Les enseño la ley, la Constitución hay que saberla. Tienen que leerla toda, artículo por artículo. La explico artículo por artículo. Y los chicos dicen que no se cumple el artículo 14, la vivienda digna. Yo les digo que tienen razón y que el gobierno es responsable ante la ley y ante Dios. La mayoría jura por la patria y por Dios. La patria pobrecita demanda poco...*

La segunda parte de la respuesta de Norma amplia la definición incluyendo la consideración de otros derechos ciudadanos, como los de naturaleza social ("*la vivienda digna*"). Sin embargo, la formación de la ciudadanía que plantea queda circunscrita a una especie de alfabetización constitucional ("*la Constitución se lee entera*", "*se explica artículo por artículo*"). Creemos que esto se relaciona con la pervivencia de ciertas tradiciones dominantes en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales durante buena parte del siglo XX. Estas tradiciones entendieron que la formación de la ciudadanía - especialmente por medio del civismo- se erigía sobre el conocimiento del andamiaje institucional y jurídico del Estado, mientras que en los manuales escolares, por ejemplo, se omitían referencias a los sucesivos golpes de Estado y gobiernos de facto[15], es decir, alusiones a las prácticas efectivas, a la experiencia histórica (ROMERO, 2004)

---

[13] "*...cómo se conducen las personas públicas, no lo que hacen; su moralidad personal, no la ética que impulsan o dejan de impulsar; los efectos corruptores del orden político, no sus efectos socialmente devastadores; la integridad moral de los políticos, no la moralidad del mundo que promueven o perpetúan, todo esto parece agotar o casi agotar la agenda sobre moralidad y política. Desde luego no tiene nada de malo que el público se interese en la pureza moral de quiénes ocupan cargos públicos; personas investidas con la confianza del público deben ser confiables, y demostrarlo. Lo malo es que, al enfocar toda la integridad moral de los políticos, el deterioro moral del universo que administran sigue sin ser cuestionada*" (BAUMAN, 2004: 279)

[14] Véase por ejemplo el informe PNUD (2004)

[15] A lo largo del siglo XX, en Argentina se produjeron seis golpes de Estado: 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 y 1976 (además de otros procedimientos constitucionales que se llevaron a otras sucesiones presidenciales)

Esto se relaciona con algo ya dicho con relación al desarrollo histórico de la ciudadanía y su traducción escolar: los principios políticos y la experiencia histórica no fueron de la mano y esto se traspasó a la enseñanza.[16]

– Formar en modelos ciudadanos.

El enfoque del civismo -que comentábamos antes-, ajeno a la debilidad de la ciudadanía y la democracia y más pendiente de transmitir valores universales, se entroncó con una enseñanza de la historia atada a modelos ideales de ciudadanos: los héroes de la patria. Y aun cuando los nuevos diseños curriculares ponderan otro tipo de historia, siguen apareciendo estas referencias de la historia patriótica en las palabras de los profesores:

> *M. Paula: En los diseños curriculares se nos dice que formamos ciudadanos...*
>
> *Roberto: Sí, sí. Sale solo. No hay que pensarlo demasiado, por lo que uno hace.*
>
> *M. P: ¿En qué?*
>
> *R: Por lo que voy desarrollando. Empiezo a trabajar las fuentes de Mariano Moreno.* ***Soy consciente de que estoy transmitiendo un modelo de ciudadano****. Doy Moreno, Belgrano y Castelli*[17]*, doy un modelo muy diferente al de Saavedra y Rivadavia [...] Voy por ese lado. No digo: "- hoy voy a hablar de cómo ser un buen ciudadano". No es necesario, se ve con lo que uno hace. Si no ciudadano es sólo una clase.*
>
> *M. P: ¿Qué intentas transmitirles?*
>
> *R: Transmito el ciudadano nacional, popular, con compromiso.*

En las palabras de este profesor, la enseñanza de la historia se liga con la formación de ciudadanos de una manera espontánea ("*sale solo*") y se relaciona con la presentación de un *"modelo de ciudadano"*. Esta definición se vincula con la tradición escolar -ya descrita- que ponderó una historia protagonizada por los héroes de la nación. Pero llama la atención otro detalle: este profesor no sólo habla de modelos, sino que además menciona modelos diferentes (en el sentido de preferibles) sobre otros. Esta impronta parece articularse con el panteón de próceres que reconfiguraron los historiadores revisionistas en la década de los 60-70 y cuyas ideas han sido relanzadas por la actual divulgación histórica que insiste en presentar modelos de ciudadanos frente a la actual crisis moral de la Argentina.

– Formar para conocer derechos y deberes y para defender la democracia.

La cuestión de la formación de la ciudadanía en términos de conocer derechos y deberes para defender la democracia aparece en otros testimonios docentes. Así por

---

[16] Ejemplo de esta contradicción fue que, durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983) el estudio del texto constitucional ocupaba un lugar central en la formación cívica escolar.

[17] Los nombres que menciona en primer término corresponden a miembros de las Juntas de Gobierno formadas en Buenos Aires después de la Revolución de 1810.

ejemplo, cuando consultábamos a una profesora de Provincia de Buenos Aires sobre cómo vinculaba enseñar ciencias sociales y formar ciudadanos, ésta nos decía:

> *Karina: <4>. No sé... Enseñándoles los derechos, enseñándoles qué es la democracia, la importancia que tiene a pesar de todas las dificultades que_que estamos atravesando en esta vida democrática, que bueno, dentro de todas las formas de gobierno, es la mejor... Comparando con la forma de vida de otras personas... que... por ejemplo en Cuba, otros países que carecen de los más elementales derechos. Fundamentalmente, saber los derechos, que conozcan los derechos, porque es la única manera de hacerlos valer y defender. Siempre, por supuesto, respetando la Constitución y las normas... dentro del marco de la paz, fundamentalmente, no?, pero bueno... La formación de los ciudadanos es el conocimiento de los derechos <> y de las obligaciones también, no?, porque no son solamente derechos. Que aprendan que los derechos de uno terminan cuando comienzan los derechos de otros <>*

La respuesta de esta profesora se acerca a las definiciones clásicas pero, al mismo tiempo, vincula el conocimiento y la defensa de deberes y derechos con la preservación de la democracia a la que define como la mejor *"dentro de todas las formas de gobierno"* pese a *"todas las dificultades"*. Sin duda, esto responde al consenso que la democracia tiene en Argentina y que quedó plasmada en *"la hora de los iracundos"* de diciembre de 2001 (ROMERO, 2003: 12) cuando, si bien se reclamaba *"que se vayan todos"*[18], se pensaba en términos de reconstrucción institucional y política democrática.

– Formar personas críticas.

En la mayoría de las entrevistas realizadas, formulaba la pregunta por la formación de la ciudadanía luego de encontrar que los profesores no habían mencionado esta cuestión a lo largo de la charla. Sólo en unos pocos casos estaba presente esta vinculación, como el caso de la siguiente profesora:

> *M.Paula.: Vos mencionaste un par de veces el tema de ciudadanos, de ciudadanía... ¿qué relación hacés vos entre enseñar historia y formar ciudadanos?*
>
> *Bárbara:* ***El desarrollo de una mentalidad crítica...*** *y de una... digamos, de una concientización de que todas las* ***personas son seres que vivimos en sociedad, que toman decisiones...*** *y que pueden... pueden por lo menos... este... tomar decisiones acerca de sí mismos y acerca del mundo en el que están viviendo.* ***Que no son seres pasivos****. Este... xxx,* ***razonar, criticar, acordar con otros y, bueno, ver que los conflictos son parte de la vida, y que se resuelven y que pueden ser resueltos en una sociedad,*** *bueno,* ***con tolerancia, con derechos****, con todas estas cosas. Y cuando eso*

[18] Esta fue la principal consigna clamada por caceroleros, ahorristas, asambleístas y piqueteros en las protestas de diciembre de 2001.

> *no pasa también, y* ***tenemos un millón de ejemplos históricos donde la gente decidió otras cosas, con otros valores y otros criterios****, es una ventaja, como están en el pasado uno tiene los resultados y los puede ver, no? Pero, mi intención, la única_el único sentido que tiene enseñar historia es formar personas críticas... capaces de... de tener cierta capacidad de análisis del mundo que les tocó vivir, si no, no sirve para nada.*

El testimonio de Bárbara expone la vinculación entre enseñar historia y formar ciudadanos en términos de formación de "*personas críticas*". Pero lo más importante, a nuestro juicio, es que menciona el conflicto como parte de la vida social, conflictos "*que pueden ser resueltos en una sociedad con tolerancia*". Destacamos esta mención de los conflictos puesto que coloca lo político y la política como centro de los procesos sociales y, en consecuencia, a la ciudadanía no como algo que viene dado sino que debe ser construido. Esto contrasta con otros testimonios en que los que la ciudadanía aparecía deificada de manera abstracta o consagrada en un conjunto de prácticas concretas (votar, conocer derechos, recibir beneficios sociales). A diferencia de estas definiciones, la enseñanza de la historia le sirve a Bárbara para mostrar a sus alumnos cómo las personas han ido decidiendo en el pasado y cómo lo podrán hacer ellos comprometiéndose y analizando críticamente el mundo que les toca vivir.

– Formar para participar.

Como señalábamos al principio, las entrevistas con profesores se realizaron en el marco de una investigación sobre profesores y la historia reciente en el nivel secundario. En relación con esta cuestión, otra de las pocas expresiones espontáneas de la relación entre ciudadanía y enseñanza surgía, precisamente, en las palabras de un profesor al referirse a sus preocupaciones en torno a la enseñanza de la historia reciente:

> *Fernando: sobretodo de lo que significa la política porque me preocupa también. Por qué en la sociedad no hay una política real, y qué tiene que ver esto con la dictadura militar...*
>
> *M. Paula: ¿Cómo?*
>
> *F: Eh <> la política como <> actividad de profesionales, es algo distinto a la política de hace 30 años <>. Esto de que los políticos son personas especiales. Los políticos como grupo aparte, como si fuera los políticos y la sociedad civil, que está muy instalado y me parece que se tiene que discutir...*
>
> *M. P: ¿por contraste con la década del '70?*
>
> *F: claro. Y además porque en el colegio los pibes que están en la formación del centro de estudiantes también son vistos como algo distinto al resto. El centro de estudiantes son los 5, 10, 40 que se reúnen, para hacer estas cosas.*

El testimonio de este profesor incluye varias cuestiones, sintetizadas en palabras claves tales como: "*política*", "*sociedad civil*", "*discutir*". Pero además, señala otra cuestión propia de la vida escolar: "*el centro de estudiantes*". Si en las palabras de otros profesores -citados anteriormente- los contenidos referidos a la ciudadanía aparecían ale-

jados de la escuela, en modelos ideales o en situaciones desconectadas de las instituciones (para el afuera, para "cuando tengan que votar"), este profesor lo vincula con la cotidianeidad escolar. Cuando cuestiona la política como *"actividad de profesionales"* en contraposición con una política de participación amplia, realiza un paralelismo con la participación de los alumnos en el centro de estudiantes, de la que critica también la baja participación. Este paralelismo hace que vincule política y ciudadanía con la historia reciente y con el presente de sus alumnos. Así, la formación de ciudadanos logra convertirse en principio articulador de las propias prácticas escolares, lo que implica pensar la escuela misma como una esfera pública (DUSSEL, 1996) Si bien el testimonio no expande esta idea, podemos reconocer en sus palabras un convencimiento de la necesidad de ejercitar la ciudadanía en la escuela misma, una idea que no es nueva (DEWEY, 1995) aunque no ha tenido arraigo en la cultura escolar argentina.

FRENTE A LAS RESPUESTAS, MÁS PREGUNTAS

Los testimonios docentes presentados muestran cómo se lee y traduce en clave escolar la formación de ciudadanos, al tiempo que revelan diversas interpretaciones de la ciudadanía, la democracia, la política, etc. A lo largo de la exposición, hemos relacionado esas definiciones con el desarrollo histórico de la ciudadanía en Argentina y con el peso de las tradiciones escolares en torno a la enseñanza de la historia.

Los profesores no cuestionan, en general, la relación entre enseñar historia y formar ciudadanos, pero, al mismo tiempo, hablan poco del compromiso y la participación democrática, de la justicia, la igualdad y la libertad así como de las diferentes luchas que implica una ciudadanía activa.

Los desafíos, ante los resultados de esta exploración, son muchos si pensamos, por ejemplo, en la formación inicial y continua del profesorado para abordar el reto de la formación de una ciudadanía democrática. Las evidencias expuestas a partir de los testimonios orales denotan el inmovilismo de la escuela y pueden sembrar dudas en torno a las posibilidades de enriquecer las prácticas docentes. Si las experiencias histórico-políticas y las tradiciones escolares tienen un peso tan grande en la forma en que los docentes leen y traducen la formación de la ciudadanía ¿hasta qué punto se pueden cuestionar estas definiciones y dotarlas de mayor densidad? La respuesta no es fácil ni podrá reducirse a soluciones técnicas lineales. Quizás una forma de comenzar sea ensayando una discusión y puesta a debate de esas tradiciones políticas y escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Mariela (2004) "¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común? Reflexiones sobre las relaciones entre la política, la solidaridad y la escuela". En Guillermina Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

BAUMAN, Zigmunt (2004) *Ética posmoderna.* Buenos Aires: Siglo XXI.

BRASLAVSKY, Cecilia (1993) "Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional". En Filmus, Daniel. (comp.) *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Norma.

CANSANELLO, O. C. (2003) *De súbditos a ciudadanos*. Buenos Aires, Imago Mundi.
CHIARAMONTE, J.C. (1993a) "El Federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX". En CARMAGNANI, M. (comp.) *Federalismos latinoamericanos: México, Brasil, Argentina* (págs. 81-127). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
CHIARAMONTE J.C. (1993b) "El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana". *Cuadernos del Instituto Ravignani, 2.* Buenos Aires, F.F.y L.- UBA.
CHIARAMONTE, J. C. (1997) *Ciudades, provincias, Estados: los orígenes de la nación argentina (1800-1846)* Buenos Aires, Ariel.
CUESTA, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia.* Barcelona, Pomares-Corredor.
DEWEY, John (1995) *Democracia y educación*. Morata, Madrid.
DUSSEL, Inés (1996) "La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis", *Documentos e Informes de Investigación,* 186, Buenos Aires, Flacso.
GÓMEZ, E. (1997) "Evolución del currículum de ciencias sociales en Estados Unidos". En Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 195-241). Sevilla, Díada Editora.
HOBSBAWM, E. (1992) *Naciones y nacionalismos desde 1780.* Barcelona, Crítica.
JELIN, Elizabeth & LORENZ, Federico (2004) "Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad". En Jelin & Lorenz, (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. (págs. 1-9) Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores–Social Science Research Council.
LANZA, Hilda & FINOCCHIO, Silvia (1993) *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy.* Buenos Aires, FLACSO/ Miño y Dávila.
LAVILLE, Cristian (2000) «La guerre des récits. Débats et illusions autour de l´enseignement de l´histoire». En Moniot, H. & Serwanski, M. (dir) *L´histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*. Paris, L´Harmattan
OSZLAK, Oscar (1997 [1982]) *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires, Planeta.
PAGÈS, Joan (2003) "Ciudadanía y enseñanza de la historia". *Reseñas de enseñanza de la historia*, año 1, nº 1, 11-42.
PNUD Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (2004) *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos.* Buenos Aires: PNUD-Ed. Alfaguara.
ROMERO, Luis Alberto (2003) *La crisis argentina. Una mirada al siglo XX*. Buenos Aires, Siglo XXI.
ROMERO, Luis Alberto (comp) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI.
ROUQUIÉ, Alain (1985) *¿Cómo renacen las democracias?* Buenos Aires, Emecé.
SÁBATO, Hilda (coord.) (1999) *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
VEZZETTI, Hugo (2002) *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN CIUDADANA: BASES PARA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE LA DIDÁCTICA DE LA ESPECIALIDAD[1]

Liliana Isabel BRAVO PEMJEAN
lbravop@uc.cl

Universidad Católica de Chile

INTRODUCCIÓN

La formación para la ciudadanía es una preocupación presente no sólo en países, que como Chile, intentan recuperar el ejercicio ciudadano, como una expresión natural de la dimensión social de los sujetos, después de la experiencia traumática de una dictadura. La reconfiguración de las relaciones internacionales y la necesidad de alianzas que permitan responder "adecuadamente" a las exigencias de la globalización y de la aceleración de los cambios, ha llevado a países de todas las latitudes a repensar el lugar de los sujetos y del ejercicio de su ciudadanía. Es en este contexto desde donde las sociedades comienzan a preguntarse cómo se forma a los ciudadanos y ciudadanas desde una nueva dimensión en la que lo local se entrecruza con lo global, a quién le corresponde dirigir y delinear el proceso de formación y ejercicio ciudadano, cómo se entiende y se ejerce la ciudadanía. Las respuestas que se dan a cada una de estas interrogantes, y a las que se desprenden de ellas, son muy diversas, pero a pesar de la diversidad parece haber un punto de encuentro en relación a la importancia de la escuela como espacio de socialización de los valores ciudadanos. Como institución formal encargada de la transmisión y resignificación del patrimonio social por parte de los sujetos que participan de una colectividad, pareciera que la escuela es la institución llamada a asu-

[1] La educación para la ciudadanía, asumida desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, exige explicitar la concepción disciplinar desde la cual se construye un discurso y se promueve una práctica de formación de ciudadanos y ciudadanas en el contexto escolar. En el presente trabajo, se asume esta exigencia proponiendo un análisis de la relación formación ciudadana/enseñanza de la historia y las ciencias sociales a partir de la integración de la memoria, la identidad y la participación social como conceptos claves para el análisis de los procesos histórico-sociales y se presenta una propuesta de unidad específica a desarrollar en el contexto de formación inicial de profesores desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

mir un rol protagónico en la formación de los ciudadanos y ciudadanas del presente y el futuro. Así se desprende de los discursos oficiales y del debate público, desde donde por ausencia o presencia, por aciertos o desaciertos, se responsabiliza a la escuela de la formación ciudadana.

En Chile, se ha pretendido asumir esta responsabilidad desde la transversalidad de temáticas referidas a los procesos de socialización y vinculación con el medio, planteándose la formación ciudadana como una responsabilidad a asumir por todos los sectores y subsectores del aprendizaje considerados en el Marco Curricular. De esta manera, las finalidades de formación ciudadana se presentan como una responsabilidad de la escuela en su conjunto y se establecen como Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que deben ser integrados al desarrollo de los diferentes sectores de acuerdo a la especificidad de los modos de construir, aplicar y comunicar conocimiento. El problema que se ha presentado en el ámbito de la formación ciudadana, y de otras temáticas asumidas desde la transversalidad, es que al no ser parte explícita de los objetivos de cada sector de aprendizaje, se ha convertido en lo que podría llamarse "tierra de nadie". Esto se agudiza cuando los procesos evaluativos que intentan medir resultados de aprendizajes no consideran mecanismos para evaluar los objetivos fundamentales transversales**.** La pregunta frente a esta realidad es si puede la historia y las ciencias sociales, como sector de aprendizaje, hacer oídos sordos a esta demanda curricular. Existe un consenso bastante generalizado en el sentido de que la historia y las ciencias sociales deben asumir esta responsabilidad; sino de manera exclusiva al menos de manera preferencial. Desde este consenso fundamentado en la naturaleza disciplinar de la historia en cuanto ciencia social y su incorporación originaria a la escuela (formar buenos ciudadanos), se desarrolla esta ponencia.

CIUDADANÍA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

El consenso sobre la relación de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y la formación ciudadana, se complejiza a la hora de preguntarse qué ciudadanía enseñar desde la historia y las ciencias sociales y qué ciudadano y ciudadana se pretende formar desde la escuela. Entendiendo que las orientaciones curriculares y las decisiones disciplinares, pedagógicas y didácticas que se toman en función de la enseñanza y el aprendizaje no son neutras, se reconoce que las posibilidades de responder a esta interrogante son muy diversas. Como señalara Audigier, F. (1999), de acuerdo a cita de Pagès (2003):

> "La educación ciudadana es un campo teórico y práctico donde se traducen, en acuerdos y desacuerdos, nuestras concepciones de la vida social y política, la definición de derechos, libertades y obligaciones que estimamos legítimas para nosotros y para los otros, nuestras maneras de pensar el lugar de los conflictos y de resolverlos, nuestras concepciones de la educación, del rol de las familias, de la escuela y de otras instituciones susceptibles de intervenir en la instrucción". (AUDIGIER, F. 1999 p.6).

Ciudadanía y conceptos asociados

El concepto de ciudadanía desde el que se desarrolla esta comunicación sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y la formación ciudadana, se levanta desde la incorporación de tres conceptos vinculados a la construcción del conocimiento histórico y social que nos pueden ayudar a responder a tres preguntas claves para la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos (as) con el mundo que les toca vivir: memoria (¿de dónde venimos?), identidad (¿quiénes somos?) y participación (¿hacia dónde vamos?)[2].

Esta opción se fundamenta en primer lugar, en la adopción de una concepción de la historia y las ciencias sociales que renuncia a su tradición exclusivamente política y se vincula con los procesos sociales y culturales que explican y dan sentido a la mirada retrospectiva a la vida en sociedad.

En segundo lugar, se fundamenta en las orientaciones y objetivos fundamentales verticales del marco curricular vigente que promueven el desarrollo de competencias[3] vinculadas, implícitamente a estos a estos tres procesos. A modo de ejemplo, en el 5º año básico[4], nivel en el que se inicia el estudio de la sociedad separada de la perspectiva del mundo natural[5], se establecen como objetivos fundamentales, entre otros:

- ➢ Apreciar el sentido del tiempo histórico en el espacio cercano.
- ➢ Comprender la época colonial como el período en que se articulan distintas culturas y se inicia el proceso de configuración de identidades nacionales.
- ➢ Apreciar los efectos de la acción de hombre en el entorno y emitir juicios fundados al respecto.

El primero de los objetivos seleccionados, pone el acento en la historicidad que, analizado en conjunto con el primer contenido mínimo obligatorio del nivel –"unidades cronológicas y ejes temporales: reconocer, en la memoria viva de la comunidad, la vida de las décadas de 1930, 1940, 1950, hasta hoy"–, levanta como proceso clave para la construcción semántica del pasado, la memoria. En el marco curricular vigente, la memoria es vista como mecanismo de aproximación al pasado y de resignificación del presente en cuanto vincula los sentidos de las vivencias de hombres y mujeres de otros tiempos con las vivencias del presente.

El segundo de los objetivos seleccionados, pone el acento en la construcción de la identidad nacional. En el primer ciclo, la construcción de la identidad se relaciona con el desarrollo del sentido de pertenencia a la localidad y a las comunidades sociales más cercanas como base para la comprensión de ámbitos de configuración identitaria más amplios.

El tercer objetivo seleccionado, pone el acento en una habilidad clave para la participación social: la formación de la opinión que se evidencia en la capacidad de emitir

---

[2] Los trabajos de Alberto Rosa profundizan la vinculación historia, memoria e identidad.

[3] En el marco curricular chileno los objetivos fundamentales se definen como "las competencias que los alumnos y alumnas deben lograr en los distintos períodos de escolarización, para cumplir con los objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media".

[4] La enseñanza obligatoria en Chile consta de dos modalidades: 8 años de enseñanza básica (primaria) y 4 años de enseñanza media (secundaria).

[5] De primer a cuarto año básico las ciencias sociales se enseñan desde la integración con el medio natural.

juicios personales sobre problemas sociales, en este caso sobre los efectos de la acción del hombre en su entorno.

Por último, la relación formación ciudadana /memoria-identidad-participación, se fundamenta en una definición de la didáctica de la historia y las ciencias sociales que sustenta su discurso y su acción en el reconocimiento de los procesos de construcción disciplinar y los integra como variables claves para el diseño de mecanismos de aproximación a la comprensión del mundo.

• Memoria: ¿de donde venimos?

La memoria es la base para la construcción de una identidad asentada en el sentido de pertenencia que nos moviliza y nos hace participar en el mundo social.

La memoria como expresión de recuerdos y olvidos situados y significados, nos permite responder de dónde venimos, cuál es nuestra trayectoria/historia personal y colectiva que le da sentido a nuestras acciones presentes y por ello la incorporamos en el desarrollo de una propuesta de formación ciudadana. La memoria vinculada a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, se fundamenta en lo colectivo; en las vivencias, emociones y sensaciones de un nosotros. Es este nosotros el que suele instalarse como eje transversal en la formación ciudadana; nuestra preocupación es este nosotros, pero también el yo/sujeto que corre el riesgo de ser invisibilizado en una supremacía de lo colectivo. Es decir, se trata de no olvidar esa trayectoria /historia personal en el proceso de colectivización de los recuerdos.

• Identidad: ¿quienes somos?

> "… la identidad toca aristas que se desdoblan una y otra vez en lo individual y lo colectivo. Se describe y analiza en la narración, en la fiesta, en el ritual, en su conformación múltiple con elementos nuevos y antiguos, diversos, heterogéneos, contrastantes. Así la identidad se configura en un laberíntico trazo que serpentea libre de los conceptos y se descubre en una necesaria reconfiguración múltiple". (Prólogo IDENTIDADES EN MOVIMIENTO, 2004 p.5).

Desde la perspectiva de la enseñanza tradicional de la historia y las ciencias sociales, la construcción de identidad ha estado ligada a las necesidades y los intereses de los grupos dominantes con una clara finalidad de homogenización. Desde un lenguaje histórico social construido desde la memoria colectiva que reconoce las voces de las memorias personales, la identidad se transforma – como lo expresa la cita - en un laberinto de significaciones que se reconoce en lo múltiple. La identidad como clave para la respuesta de ¿quiénes somos? no se conforma hoy con la respuesta emitida por una sola voz, opta por reconocer la polifonía de la diversidad. Nuestra preocupación es la voz identitaria de lo colectivo, pero también las voces que intentan hacerse escuchar más allá de una identidad oficial. Es decir, se trata de no silenciar la identidad/personal en el proceso de construcción de identidad desde lo colectivo.

• Participación: ¿hacia dónde apunta nuestro destino?

La participación ciudadana se entiende desde el diálogo entre las expectativas personales y colectivas, desde el reconocimiento de los otros, desde la comprensión de la

realidad social y la proyección de nuestras acciones en la construcción de futuro. Se podría decir que la participación es la concreción de la posibilidad de proyectarse y, por lo tanto, la clave de una formación ciudadana con sentido. Desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, la formación para la participación se sustenta en el desarrollo de habilidades relacionadas con la manifestación del juicio crítico, de la formulación, comunicación y defensa de opiniones personales, con la capacidad para argumentar y reflexionar, con actitudes de responsabilidad y compromiso con el entorno y con el mundo, con la capacidad de actuar.

De este modo, la formación ciudadana cobra sentido en la acción consciente del sujeto.

Ciudadanía y concepción disciplinar desde la cual enseñar

Desde el contraste entre lo planteado anteriormente y la percepción que suele relatarse sobre una enseñanza de la historia y las ciencias sociales centrada en la descripción y el relato a una sola voz, pareciera que estas disciplinas tienen una deuda respecto a la formación ciudadana de nuestros jóvenes en el contexto escolar. De otro modo no se explica que a pesar de los consensos sobre la importancia de una enseñanza de la historia y las ciencias sociales para la vida, importantes investigaciones afirmen que:

> "… la historia no responde a aquello que los jóvenes esperan encontrar ni a aquello que algunos creemos que deberían encontrar para orientarse en su mundo, para desarrollar su temporalidad, para formar su conciencia histórica. Los saberes históricos escolares no tienen para el alumnado ningún sentido más allá de las paredes de la escuela. La historia escolar no es capaz de situar al alumnado ante el mundo, no le ayuda a entenderlo, no lo forma como ciudadano ni le da elementos para construir su identidad personal y colectiva" (PAGÈS, 2003 p. 13)

La enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe crear espacios para la discusión y el análisis de los grandes temas del presente que permitan desarrollar en los alumnos y alumnas conciencia histórica, capacidad de plantear y argumentar sus ideas y opiniones, de empatizar con el otro y reconocerlo como un igual, de actuar en función de lo que piensa y siente. Es decir, las capacidades para construir memoria, identidad y participar desde su reconocimiento como sujeto histórico y social.

La principal finalidad de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debiera ir en la línea de construir un discurso y una práctica que tenga como eje la generación de una ciudadanía cultural que se fundamenta en un modelo pedagógico de la participación y la transformación, pues sólo así formaremos sujetos activos y conscientes capaces de trasformar la realidad.

Desde la historia y las ciencias sociales el desarrollo de competencias que preparan a los estudiantes para analizar, cuestionar y actuar en el mundo desde la comprensión de su condición social está en la base del marco curricular. En un estudio de análisis curricular y desarrollo de competencias en el subsector "historia y ciencias sociales" realizado por BRAVO, L.; MILOS, P. OSANDÓN, L. (2003 - 2005) se establecen recurrencias de objetivos fundamentales en los cuatro años de enseñanza media que pueden analizarse desde tres ámbitos de desarrollo claramente vinculables a competencias ciudadanas:

➢ Interpretación de documentos históricos.
➢ Comprensión de la multicausalidad de los procesos histórico-sociales.
➢ Comunicación de juicios personales dando cuenta de diferentes opiniones.

Un discurso didáctico que integra la memoria y la identidad como claves orientadoras para el desarrollo de la capacidad para analizar los relatos y evidencias de distintos contextos sociales, comprender la complejidad de los procesos colectivos y fundamentar opiniones personales sobre lo que ocurre en el mundo; son la base de la construcción de una propuesta de enseñanza de la historia y las ciencias sociales para una formación ciudadana que promueve la participación y el compromiso social.

CIUDADANÍA Y FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

La explicitación formal de la importancia que tiene la escuela y sus profesores en la formación de ciudadanos y ciudadanas, no garantiza por si sola su logro. No cabe duda que las instituciones escolares deben hacerse cargo de este desafío, las dudas surgen en función de variables como la preparación de los profesores para trabajar conceptualmente el "tema" a través de la enseñanza de las disciplinas y promover el desarrollo de competencias ciudadanas en sus estudiantes; de la cultura escolar como ambiente favorable para el desarrollo ciudadano y de la vinculación de la escuela con el entorno social, entre otros. La construcción de una educación de calidad comprometida con la formación ciudadana, exige una especial atención a la formación del profesorado, tanto en lo que se refiere a la formación inicial como a la continua.

El año 2005, se publicó en Chile un informe sobre Formación Ciudadana realizado por una comisión creada por las autoridades de la época para estudiar el tema. En dicho informe, la comisión plantea su preocupación con respecto a la preparación que tienen los docentes en ejercicio para formar en ciudadanía, señalando que:

> "Los representantes de las asociaciones de sostenedores de establecimientos educacionales, así como los profesores de aula que expusieron ante la Comisión, aprueban la estructura curricular de la Formación Ciudadana y su objetivo de aprendizaje transversal. Se aprecia su riqueza y en general se juzga que los problemas principales para su realización tienen que ver más con el ámbito de la pedagogía y las capacidades y posibilidades de los docentes que con sus características propiamente curriculares".

Más adelante agrega el mismo informe que:

> " … académicos e investigadores perciben problemas de apropiación del nuevo currículum de formación ciudadana por parte de un número significativo de profesores. Esto se explicaría en gran medida por una formación profesional que pone el énfasis en conocimientos segmentados disciplinariamente (historia, geografía, cívica, economía)".
>
> (INFORME DE COMISIÓN FORMACIÓN CIUDADANA MINEDUC 2005 p. 40-41).

El pensar la incorporación de la formación ciudadana como un núcleo de desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales en la escuela, implica remirar los programas de formación inicial del profesorado y analizar las posibilidades que otorgan a los docentes para leer las orientaciones disciplinares, pedagógicas y didácticas desde un enfoque centrado en la formación ciudadana.

Una propuesta para la formación inicial de profesores desde la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales

Considerando la deuda pendiente de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales con la formación ciudadana en el contexto escolar, se presenta una propuesta para la incorporación de esta "temática" en la formación inicial de profesores de Historia y Ciencias Sociales en función de los conceptos claves: memoria, identidad y participación. Se trata de asumir la formación ciudadana desde la particularidad del discurso histórico-social expuesto en aparatados anteriores.

A continuación se presenta, de manera sintetizada, la secuencia propuesta para el tratamiento de la unidad "enseñanza de la historia y las ciencias sociales para la formación ciudadana" en el curso de didáctica de la especialidad del programa de formación de profesores de educación básica con mención en ciencias sociales.

- Etapa inicial: ¿qué concepciones tienen los futuros profesores de historia y ciencias sociales sobre ciudadanía?

El punto de partida de la propuesta es el análisis de las concepciones de ciudadanía que tienen los estudiantes (profesores en formación). La diversidad de respuestas frente a la solicitud de una definición de ciudadanía, reafirma la coexistencia de enfoques muy diferentes en la escuela al momento de pensar la formación ciudadana y la necesidad de explicitar las concepciones que entran en juego a la hora de plantear la formación de ciudadanos y ciudadanas desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. A modo de ejemplo presento algunas de las definiciones dadas por estudiantes del 2° semestre de 2006[6]:

"Participación activa dentro de la comunidad, del país. Significa tomar decisiones para la mejor del país y la responsabilidad de mantenerse informado, para poder llevarlo a cabo".

"Es el rol que cumple una persona al participar en su comunidad, región y país. En la toma de decisiones de políticas y representantes de la nación".

[6] Información extraída de cuestionarios aplicados en el contexto de una investigación interna de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile "Ciudadanía y cultura escolar: levantamiento de categorías para el estudio de las concepciones y actitudes ciudadanas de los actores de la comunidad educativa", actualmente en curso.

" Una relación entre personas de distintos grupos sociales, que sin embargo concuerdan y procuran establecer reglas de carácter social en pro del respecto y cuidado de la libertad que cada uno se merece. Para ello se establecen además los derechos y deberes que cada individuo debe cumplir para potenciar la vida en comunidad".

"Es el respeto por los demás, hasta donde llega mi libertad y comienza la del otro; las normas a respetar y leyes propuestas".

• Etapa de desarrollo del concepto: análisis de relatos ciudadanos.

A partir de los resultados de la primera etapa se propone trabajar en la construcción de un concepto de ciudadanía a partir de relatos cotidianos (prensa, literatura, publicidad) que permitan ampliar el campo de posibilidades de entender la ciudadanía, situando su importancia en un enfoque de la formación ciudadana como educación para la vida. Esto implica movilizarse desde una perspectiva fundamentalmente política, muy arraigada en la cultura escolar, hacia una más cercana a la cotidianeidad de los sujetos.

• Etapa de vinculación formación ciudadana/enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Esta etapa se centra en la presentación y análisis de la formación ciudadana desde la enseñanza de la historia a partir de preguntas - ¿cómo se conoce la historia y la realidad social?, ¿cómo se enseña a conocer la historia y la realidad social?, ¿cómo se aprende a conocer la historia y la realidad social? – que orientan la discusión y análisis sobre los alcances de la incorporación de la memoria, la identidad y la participación como conceptos claves para la planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos histórico-sociales cuyo tratamiento considera entre sus principales finalidades, la formación ciudadana.

La incorporación de la memoria, la identidad y la participación, se plantea desde la aproximación a cada concepto desde la explicitación de los procesos que los constituyen. De esta manera, se analiza la memoria como el resultado de la evocación y el recuerdo de las experiencias personales y colectivas de los sujetos; la identidad como el resultado del proceso de interacción social (diálogo con el otro) y el proceso de intracción (diálogo consigo mismo sobre los significados de la interacción) y la participación como el resultado de un proceso de personalización de expectativas (elaboración de un proyecto personal) y la socialización como mecanismos de encuentro/desencuentro con expectativas colectivas (proyecto social).

Desde la perspectiva de la enseñanza, la propuesta es intencionar el ejercicio de los distintos procesos de manera explicita a modo de estrategias de enseñanza aprendizaje que permitan a los estudiantes comprender su dimensión histórico-social. Se trata de preguntarse por la memoria, la identidad y las formas de participación de los hombres y mujeres del pasado y del presente en el ejercicio de la ciudadanía.

• Etapa de aplicación

En esta etapa se trabaja, en primera instancia, en función del análisis crítico de propuestas de actividades para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales con la

finalidad de rediseñarlas de acuerdo al enfoque de formación ciudadana presentado en esta comunicación. En segunda instancia, se trabaja en el diseño de propuestas innovadoras a experimentar en el aula a partir de la inclusión de los conceptos asociados a la formación ciudadana y sus demandas a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Las principales fortalezas de esta secuencia didáctica, se refieren a la posibilidad de incorporar la experiencia de los estudiantes en la elaboración de propuestas de aula. El punto de partida son sus concepciones seguido del reconocimiento de distintas ámbitos de expresión ciudadana (cotidianeidad, discursos disciplinares, recursos de apoyo a la acción en el aula) posibles de resignificar desde la memoria, la identidad y la participación. La principal debilidad es la experiencia de aproximación, mayoritariamente desde un enfoque tradicional, al estudio de la historia y las ciencias sociales.

COMENTARIOS FINALES

La formación ciudadana es un desafío para la educación que ha sido asumido de manera muy prolífica desde la discusión teórica y más discretamente desde la cotidianeidad de las escuelas y las aulas. Una de las razones que pueden explicar esta realidad, es la falta de preparación de los profesores durante su formación inicial para abordar temáticas que desde hace un tiempo han sido planteadas desde la transversalidad. A través de la presentación de las bases conceptuales desde las cuáles se diseña una propuesta de trabajo para la unidad "enseñanza de la historia y las ciencias sociales para la formación ciudadana" he pretendido poner al debate un enfoque disciplinar que centra la discusión en la formación social de los sujetos.

Formar ciudadanos y ciudadanas, significa no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino que estructurar la vida en el aula en función de procesos de diálogo, debate, toma de decisiones, resolución de los problemas de la vida en común, entre otros. Para que una educación en ciudadanía no se convierta en una enseñanza ocasional, episódica, marginal y de escasa relevancia, resulta necesaria una permanente interrelación entre los problemas y conflictos sociales a estudiar y los procesos de construcción de memoria, identidad y participación propios de la historia y las ciencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAVO.L.; MILOS,P.; OSANDÓN, L. (2005) Informe de resultados del proyecto DIPUC nº346/2003 *"La implementación de los programas de Historia y Ciencias Sociales: elaboración de instrumentos de evaluación"*.

MAGENDZO A, (2005) "*Construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación*. www.piie.cl/seminario/textos/ponencia

MINEDUC (1998) *Decreto Supremo de Educación* n° 220 (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media).

MINEDUC (2002) *Actualización de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica.*

MINEDUC (2005) *Informe de Comisión Formación Ciudadana.*

MIER, R. y otros (2004) *Identidades en movimiento.* Editorial Praxis, México.

PAGÈS.J. (2003) "Ciudadanía y enseñanza de la historia" en *Revista Reseñas de enseñanza de la historia* nº1 septiembre de 2003. APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales), Argentina. pp.11-42

ROSA, Alberto (2004) "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía" en Carretero, M.; Voss, J.F. compiladores *Aprender y pensar la historia.* Amorrortu ediciones, Buenos aires. pp. 47-69.

ROSA, Alberto (2006) "Recordar, describir y explicar el pasado ¿qué, cómo y para el futuro de quién?" en Carretero, M.; Rosa, A.; González, M.F. compiladores *Enseñanza de la historia y memoria colectiva.* Paidós, Buenos aires. Pp. 42- 51.

QUAL HISTÓRIA, QUAL ENSINO? CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA NO MERCOSUL[1]

Rodrigo LEMOS SIMÕES
rlsimoes@lasalle.tche.br

Centro Universitário La Salle – UNILASALLE
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Ao logo do tempo, o ensino de história apresentou-se estreitamente relacionado a prática historiográfica, essa, por sua vez, não acontece de forma alheia às questões pertinentes a uma época. A renovação historiográfica que se processou a partir da segunda metade do século XX bem como as mudanças no cenário mundial e os avanços tecnológicos do período trouxeram consigo outras possibilidades para o fazer histórico, introduzindo novos objetos e metodologias, sacudindo as bases teóricas que sustentavam os discursos de então.

Nas últimas décadas aumentaram as críticas aos modelos que insistem na redução do ensino de história à memorização e reprodução de modelos, privilegiando através de um viés cronológico determinados fatos e personagens ou mesmo o estudo linear do passado calcado, sobretudo, nas bases do desenvolvimento político e econômico.

Cada vez mais, difundem-se reflexões sobre a participação dos alunos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, chamando a atenção para a importância da valorização das suas experiências na construção do conhecimento histórico. Valoriza-se assim aquelas situações didáticas que favoreçam a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, planejamento, observação, identificação, avaliação e reflexão sobre questões sociais importantes ao seu cotidiano e as relações desse com o passado.

---

[1] Este estudo tem por objetivo apontar alguns elementos relativos ao Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, no que diz respeito a educação e a cultura, sobretudo as práticas relativas a escolarização nos países que fazem parte desse acordo. Nos interessam as questões referentes ao ensino de história, a forma como vem sendo desenvolvido nas escolas e especialmente como o MERCOSUL é trabalhado nos livros didáticos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), nos subsidiam quando buscamos pensar o tipo de ensino básico que queremos desenvolver no Brasil e a prática desenvolvida em nossas escolas pelos professores da rede pública e privada de ensino.

Nesse sentido, os objetivos do estudo da história na educação básica voltaram-se para as questões pertinentes à noção de cidadania, identificando relações sociais e políticas e o exercício de direitos e deveres, bem como a construção identitária, o respeito e a valorização da diversidade social e do patrimônio sociocultural, posicionando-se também de forma crítica e responsável no conhecimento e preservação do meio ambiente.

Mais especificamente espera-se que o aluno ao concluir o ensino fundamental e médio, tenha desenvolvido habilidades que o capacitem a utilizar fontes históricas na construção do conhecimento, a fim de identificar, compreender e caracterizar realidades históricas diversas e as múltiplas relações existentes entre a cultura, a natureza e o trabalho e as transformações no modo de vida das populações.

Se utilizar-mos, por exemplo, eixo temático proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o terceiro ciclo, veremos que ele orienta os estudos para a compreensão da realidade brasileira, americana e mundial enfatizando a história das relações sociais, da cultura e do trabalho.

Finalmente, busca-se ao longo da educação básica, desenvolver nos alunos atitudes voltadas ao amadurecimento moral e intelectual e a capacidade avaliativa diante de determinadas situações, valorizando o comprometimento, o respeito, o envolvimento e a ética.

MERCOSUL E INTEGRAÇÃO CULTURAL

Passados mais de dez anos da idealização do MERCOSUL, pelos governos do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, poucos foram os progressos em termos de uma discussão mais profunda sobre os canais de integração cultural entre estes quatro países.

Reflexo desta situação pode ser observada nos nossos livros didáticos que quase não abordam o tema, demonstrando um certo descaso a respeito deste importante processo de integração regional. Não raras vezes o espaço reservado para este assunto está restrito a pouco mais de alguns parágrafos, sem uma maior contextualização deste processo como um todo.

Tal fato vai de encontro a dificuldade de produção de uma historiografia no MERCOSUL que ultrapasse as barreiras dos nacionalismos. Heloisa J. Reichel ressalta este aspecto da historiografia dos países em questão chamando a atenção para um novo modelo que de conta desta nova realidade mundial da qual o MERCOSUL é uma decorrência.

> É necessário estimular as abordagens comparativas e temáticas que possibilitem a identificação de traços de identidades comuns ou de aproximação entre os países, em vez de narrar uma história delimitada pelos limites geopolíticos do Estado-nação e pelos antagonismos e diferenças que marcaram as relações entre os mesmos. (REICHEL, 1997, p.55)

Pensar o desenvolvimento econômico da região, as questões de caráter político e social bem como a produção cultural dos países membros, e todas as implicações deste processo no âmbito interno de cada Estado e deste bloco como um todo é uma tarefa bastante complexa.

Encarar o MERCOSUL como uma possibilidade real de integração e desenvolvimento regional é buscar também formas de levar a efeito o conhecimento a respeito deste processo e sua importância dentro da atual conjuntura internacional. É criar canais para discussão e estimular a participação de todos a fim de que ele deixe de ser apenas um acordo entre governos e economias, distanciado das práticas diárias das pessoas dos países envolvidos, passando a ser vivido e experimentado pelas mesmas.

Neste sentido é que chamamos a atenção para a importância do estudo do tema já no ensino fundamental, havendo a necessidade de uma reformulação da forma como ele vem sendo trabalhado até o presente momento nos livros didáticos, salvo raras exceções em que vemos o tema sendo desenvolvido com maior destaque.

Este trabalho tem como objetivo analisar uma parcela da produção didática na área de história, um dos locais onde podemos encontrar referência ao tema. Aprofundaremos nossa análise mais especificamente na produção relativa ao ensino fundamental, a fim de traçar o panorama das propostas a respeito da temática, buscando vislumbrar a forma como a mesma vem sendo apresentada neste tipo de suporte didático.

Temos também como objetivo o levantamento de propostas de estudo, visando um melhor desenvolvimento do trabalho a respeito do processo em questão. O que é necessário para a efetiva compreensão do mesmo pôr parte dos alunos? De que maneiras, quais os recursos necessários para seu estudo?

A falta de uma preocupação mais efetiva nos livros didáticos a respeito do MERCOSUL vem contribuindo para a má compreensão do mesmo, causando o desinteresse pôr parte dos alunos que não conseguem estabelecer maiores vínculos com o dito processo de integração, o que é no mínimo preocupante dada a dinâmica da sociedade atual e todos os desafios que surgem tanto no âmbito interno como externo, além das pressões exercidas pôr outros países e blocos sobre este.

Temos também um interesse especial sobre a forma como este tipo de estudo está sendo visto pelo Governo Federal, mais especificamente pelo Ministério da Educação. Para isso iremos buscar nos pressupostos básicos para educação dos parâmetros curriculares nacionais, os subsídios necessários para pautarmos nossa proposta a respeito do referido processo.

MERCOSUL: BREVE HISTÓRICO

O histórico da integração entre os Estados do sul do continente americano remonta a épocas bastante remotas. Integração essa, que na maioria dos casos dava-se a margem das questões políticas que regiam tais Estados, acontecia no comércio das fronteiras, nas falas e sotaques, ou nos espetáculos das companhias itinerantes que percorriam as cidades. Não queremos recuar muito no tempo para darmos início ao ponto que realmente nos interessa.

Tão pouco pretendemos entrar em um outro tipo de discussão que remeta a existência ou não de estudos técnicos sobre o impacto deste processo de integração em termos práticos sobre a economia dos pequenos e médios produtores da região. Neste momento iremos nos limitar a discutir o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) enquanto um processo de grande importância para a região, mas pouco explorado na sua totalidade.

Trata-se na realidade de um acordo estabelecido por quatro Estados sul americanos, Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, no ano de 1991, através do Tratado de Assunção,

e que ao longo dos anos foi sendo estruturado, na medida em etapas distintas deste processo passavam a entrar em vigor, como o início da União Aduaneira no ano de 1995.

Contudo, o MERCOSUL é mais do que apenas a integração econômica, este acordo estabeleceu como meta consolidar-se também enquanto um bloco de ações políticas, sociais e culturais. Neste sentido, uma série de Protocolos e Acordos somaram-se ao texto inicial, fato este que já era previsto pelos governos dos países membros, institucionalizando uma série de ações a serem tomadas para que de fato a esperada integração viesse a se fortalecer. Abriu-se espaço também para que outros Estados da América do Sul se associassem ao Bloco, o que efetivamente aconteceu.

A época em que o MERCOSUL entra em vigor é bastante ilustrativa de um novo período na história dos Estados sul Americanos. Toda uma série de obstáculos de natureza política e econômica que faziam parte do contexto regional no período passam a se dissipar ao longo dos anos 80, abrindo margem para que o processo de integração fosse se tornando uma realidade.

A conscientização por parte destes Estados de que somente através de um sólido processo de integração seria possível enfrentar uma série de questões internas e externas de caráter econômico e social, fez com que se tornasse possível o fortalecimento político e econômico da região.

Contudo, ela não deixou de enfrentar altos e baixos, passando por várias provações que, em muitos casos, são reflexos de políticas passadas ou o resultado de desacertadas intervenções econômicas do presente. Além disso, a formação dos megablocos econômicos em termos mundiais, associada ao forte processo de globalização na qual vivemos, fez com que se tornassem mais objetivos do que nunca os princípios levantados pelos países membros quando da idealização do Acordo.

Em termos culturais, podemos dizer que o processo de globalização que vem massificando impiedosamente as populações dos países em desenvolvimento, de certa forma cria dificuldades na consolidação de um processo identitário. Tal processo não deve limitar-se aos elementos de caráter histórico, mas nos reportar as questões do tempo presente, aquilo que nos identifica enquanto membros de uma determinada sociedade, que vivem e interagem em um dado tempo, com maneiras distintas de ver e interpretar as questões pertinentes a uma época.

É neste sentido que pensamos ser necessário um debate mais profícuo em termos culturais, para que nos reconheçamos não apenas enquanto portadores de identidades nacionais, mas também de uma identidade regional, uma regionalidade entendida aqui enquanto um processo que atravessa as fronteiras nacionais, ligando Estados e pessoas em torno de uma série de interesses que se constituem de forma comum.

Alguns passos já foram dados em favor de uma política cultural mais consistente no MERCOSUL. O interesse dos governos em estabelecer uma série de objetivos de caráter cultural a partir da formação do bloco evidencia-se com a criação do Protocolo de Cooperação Cultural do MERCOSUL, que agora passaremos a analisar.

O PROTOCOLO DE INTEGRAÇÃO CULTURAL DO MERCOSUL

O Protocolo de Integração Cultural, de 16 de dezembro de 1996, é o marco no pensar a cultura dentro das fronteiras do MERCOSUL. As discussões iniciais que deram origem a este documento datam do ano anterior, quando em Buenos Aires, os governos

do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai, reuniram-se para a Primeira Reunião Especializada de Cultura no âmbito do MERCOSUL.

Este documento lança as bases do que é pretendido pelo bloco em termos de integração cultural. Conhecedores da diversidade e inspirados no respeito a identidade de cada país, foram dados os passos iniciais no sentido de promover o intercâmbio entre as agencias culturais a partir de projetos comuns. O segundo artigo do Protocolo faz menção direta a promoção das "tradições históricas, os valores comuns e as diversidades dos países-membros".

Os aspectos históricos são contemplados de forma bastante explicita enquanto elementos de fundamental importância na constituição identitária e cultural nestes países. Neste sentido faz-se mister a promoção de pesquisas sobre temas históricos e culturais comuns a fim de promover iniciativas culturais conjuntas. Fica clara a preocupação expressa no documento em incluir nestas pesquisas aspectos do contemporâneo, deixando clara a idéia de ralação não só entre espaços, mas também entre tempos distintos.

Para tanto, é necessário que se viabilize - e esta uma das preocupações expressas no documento -, um programa de "cooperação entre seus respectivos arquivos históricos, bibliotecas, museus e instituições responsáveis pela preservação do patrimônio histórico". Tal iniciativa expressa bem o desejo de compreensão recíproca dos elementos constitutivos da cultura e da história de cada um dos países membros.

É citado ainda no documento a importância da formação comum de recursos humanos a ser administrada por parte dos Estados a fim de se ampliarem os quadros de gestores culturais. Esta iniciativa está diretamente relacionada ao desejo destes países de levar os elementos da cultura produzida no MERCOSUL a todas as regiões dos seus respectivos territórios, compromisso assumido em tal protocolo.

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NOS PAÍSES MEMBROS

Neste ponto iremos tratar do sistema de educação nos países membros, buscando as especificidades de cada país, chamando a atenção para a falta de um referencial mínimo sobre os aspectos culturais do processo de integração.

A estrutura do sistema educativo argentino está regulamentado pela Lei Federal da Educação n^0 24. 195/95. Divide-se em 5 ciclos, o de Educação inicial, o da Educação geral Básica, o da Educação Polimodal, o da Educação Superior, e o da Educação Quaternária. Para o presente trabalho, iremos nos deter apenas nos elementos constitutivos do segundo ciclo, o da Educação Geral Básica, chamando a atenção apenas aos pontos de caráter específicos ao tema da pesquisa.

A formação básica das crianças e adolescentes argentinos prevê a aquisição do domínio instrumental dos saberes significativos a respeito da cultura nacional, latino-americana e universal. Neste sentido é estimulado o conhecimento e a valorização crítica dos elementos constitutivos da tradição e do patrimônio cultural. Dura 9 anos e tem início a partir dos 6 anos de idade.

No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a educação divide-se em dois níveis: o da Educação Básica, formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, e o da Educação Superior. Interessa-nos o Ensino Fundamental, que dura no mínimo 8 anos e inicia a partir dos 6 anos de idade.

Não existe nenhuma menção explicita a integração dos países da região. Fala na compreensão do ambiente natural e social onde se fundamenta a sociedade, mas não enfatiza qualquer ensejo de busca do conhecimento da realidade regional de forma mais consistente, perdendo-se num quadro bastante genérico de tolerância recíproca, sem entrar em maiores detalhes sobre o que venha a ser tal objetivo.

No Paraguai, a Lei Geral da Educação de 1998 estabelece 3 três níveis de educação: a Educação Inicial e a Básica, a Educação Média e a Educação Superior. A Educação Básica tem início aos 6 anos de idade, tendo 9 anos de duração. Também não faz qualquer menção explícita ao processo de integração dos países do MERCOSUL ou de qualquer espécie de elemento cultural a ser pensado dentro de um quadro de reconhecimento de realidades distinta.

No Uruguai, a Lei n^0 15.739 de março de 1985, regulamenta o sistema educativo. Divide-se em 4 níveis: Educação Pré-escolar ou Inicial, Educação Primária e Educação Média e a Educação Superior. A Educação primária inicia aos 6 anos de idade e dura 6 anos. Também não é feito qualquer comentário sobre o processo de integração do sul do continente americano, ou sobre aspectos da diversidade cultural da região.

Conforme podemos observar nesta pequena análise, somente o sistema de ensino Argentino tem maiores preocupações em desenvolver desde o nível básico um trabalho mais consistente voltado para o reconhecimento da diversidade e da valorização da cultura latino-americana. Tal fato parece bastante revelador, fazendo justiça ao quadro de desconhecimento e desinteresse a respeito do tema proposto.

Enquanto não existir interesse por parte dos governos dos países membros do MERCOSUL em criar um referencial mínimo de discussão sobre o projeto de integração da região em termos culturais, continuaremos desconhecendo até mesmo aqueles elementos básicos necessário para o reconhecimento e o respeito da cultura destes outros povos.

DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Em face do processo de regionalização em que vivemos, torna-se muito importante o desenvolvimento de propostas para a educação nos países do MERCOSUL a serem trabalhadas sob olhares múltiplos. Neste sentido, a elaboração de projetos em conjunto, nos mais variados segmentos do conhecimento devem ser estimulados para que possamos estabelecer um novo quadro capaz de dar conta da complexidade deste processo.

Contudo, advertimos para o fato de que não basta repensarmos somente a questão dos conteúdos a serem trabalhados dentro deste quadro de mudanças. Mais do que continuarmos a perpetuar o mesmo esquema de estudos de forma isolada, devemos pensar a forma como integrar tais conhecimentos a partir de outras modalidades de ensino, outras formas de ensinarmos a história, a geografia, a biologia ou seja qual for a área do conhecimento. Importa que ela adquira um significado maior para o aluno através de um enfoque que contemple a integração a partir da dimensão educativa.

Trata-se de um grande desafio a criação desta nova perspectiva em relação ao ensino no MERCOSUL. Desafio que busca uma forma de desenvolver a integração a partir da educação, o que só é possível de ser realizado na medida em que seja difundido um repensar sobre os currículos escolares. Contudo, repensar os currículos requer um cui-

dado redobrado no sentido de promover a integração ao mesmo tempo que deve respeitar e preservar as especificidades locais.

Antes de mais nada, trata-se do conhecimento e da aceitação da cultura do outro enquanto elemento fundamental para a criação de um ambiente de diálogo entre estes povos. Já foram feias reuniões entre os representantes dos quatro governos mas não chegou-se a um censo comum, ou algo que se efetivasse em termos práticos.

Para que o MERCOSUL possa ser pensado enquanto um processo de intgração entre culturas será necessário que comecemos rompendo certas barreiras que limitam a visualização deste processo, ainda nas séries iniciais do ensino dos quatro países. Cada vez mais torna-se necessário pensarmos em termos comuns e refletirmos sobre um processo de formação histórica que remonte aos quatro países, e que esteja para além dos nacionalismos históricos.

O reconhecimento de uma matriz histórica que tem muito em comum nos quatro países, salvaguardadas as especificidades de cada um deles, mas fazendo perceber a importância de se ter o conhecimento da região nos seus múltiplos aspectos para a efetivação do processo de integração, é o mínimo que se pode esperar em termos de políticas públicas para a educação no MERCOSUL.

Contudo, não podemos correr o risco de estabelecer um visão por demais presentista e teleológica sobre o passado da região. Neste sentido, adverte José Flávio S. Saraiva sobre a atualidade e o risco desta tendência bastante atual:

> Há uma exagerada tendência, nos novos enfoques integracionistas, para a acomodação dos conflitos históricos e para o silêncio acerca dos períodos conflitivos e dos aspectos que não facilitem a construção de uma imagem romântica e necessária da integração. (SARAIVA, 1997, p.21)

Tal perspectiva a ser evitada contradiz completamente o ensejo inicial do debate que vem sendo estabelecido entre os especialistas na área da educação, transformando o processo histórico em um mero pano de fundo manipulável segundo os interesses do momento. Tal perspectiva desfaz por completo a possibilidade de construirmos um espaço de integração multicultural calcado no espírito crítico e no respeito a diversidade do passado de cada nação.

ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS

A partir das reflexões feitas sobre o contexto da integração cultural no MERCOSUL, chamamos a atenção para que seja dada maior ênfase em um modelo de ensino que privilegie o reconhecimento da diversidade cultural entre os quatro países membros. Mas tal iniciativa só irá tornar-se uma realidade na medida em que os livros didáticos passarem a dar mais importância ao tema.

Neste ponto partimos para a análise de alguns livros didáticos brasileiros de ensino fundamental. A partir desta análise podemos compreender melhor o atual quadro de desinteresse ou desconhecimento por parte dos jovens brasileiros em relação ao MERCOSUL, que quando muito - ou seja, quando efetivamente tais jovens dizem já ter ouvido falar algo sobre este processo de integração-, limitam-se a falar sobre seus aspectos econômicos e comerciais.

Para este capítulo foram analisados 12 títulos, de editoras e anos diferentes. Nosso objetivo foi o de ver como o autor trabalha o tema, o que para ele é mais relevante, se estabelece relações entre o MERCOSUL e o contexto atual, sobre a formação de blocos, se é aberto espaço para a discussão de elementos culturais que sejam pertinentes a uma melhor compreensão do processo de integração e quais os recursos que utiliza para uma melhor compreensão do tema por parte dos alunos.

A maioria dos títulos não traz um aprofundamento maior do tema proposto. O MERCUSUL geralmente é trabalhado de forma bastante rápida, geralmente a partir de uma conceituação que privilegia o enfoque econômico. Em alguns casos são reforçados os aspectos políticos do acordo, mas nada além disso.

Nenhum dos títulos traça um histórico a respeito dos antecedentes do processo de integração, o que seria fundamental para uma boa compreensão da realidade regional nos anos ou décadas que antecedem o acordo. Oferecem também uma visão bastante vaga a respeito das relações estabelecidas entre o MERCOSUL e outros blocos como as ALCA e a União Européia, o que de certa forma descontextualiza o estudo na medida em que não evidencia tal processo enquanto o reflexo de fatores conjunturais do mundo contemporâneo.

Um dos textos estudados aborda de forma mais complexa estas questões. Trabalha, mesmo que brevemente o histórico deste processo de integração, abrindo margem para comentários mais detalhados sobre outros países latino-americanos que vieram a se associar ao bloco posteriormente. Este fato geralmente é pouco trabalhado pelos outros autores que sequer fazem menção a este tipo de associação.

Ao nosso ver, é de estrema importância que a abertura do diálogo com outros países figure nos livros didático uma vez que tal processo vem a evidenciar a importância de tal bloco como uma forma possível de reagir ao crescente processo de globalização vertical no qual estamos inseridos, onde pouco resta as economias em desenvolvimento.

Nenhuma das bibliografias por nós trabalhadas abre espaço para uma discussão mais séria a respeito dos aspectos culturais que envolvem este processo. Na realidade, apenas um dos livros faz menção a adoção de políticas internas comuns em determinados setores como a educação, o que é muito vago e nada diz a respeito da complexidade que envolve a cultura destes povos.

Tal fato é bastante preocupante mas também revelador da situação em que se encontra o conhecimento ou o desconhecimento dos alunos em relação ao MERCOSUL. Como podem saber mais se aquele que, na maioria dos casos é o veículo por excelência – para não dizer o único salvo raras exceções -, para o seu aprendizado, negligencia tal processo? Como estabelecer vínculos e despertar a importância do entendimento da cultura do outro se isso não é trabalhado nos livros didático?

A maioria dos livros não dispõe de mais de duas páginas para trabalhar o tema. Em muitos casos a própria utilização de recursos é extremamente limitada, resumindo-se a um pequeno mapa e alguns trechos de reportagens de jornais diários ou revistas de circulação nacional. Em alguns casos são utilizadas fotos ou charges ilustrativas da situação atual, geralmente chamando a atenção para os riscos de uma globalização desmedida, mas não diretamente sobre a formação do bloco.

Na realidade o que podemos perceber é um certo descaso em relação ao tema, o que muito nos chama a atenção na medida em que falar de MERCOSUL é algo extremamente presente na nossa realidade. Para além de todas as questões políticas e econômicas que interferem diretamente no nosso cotidiano, estabelecer uma relação de reciprocidade e aceitação cultural só é possível a partir do momento em que me abro a possi-

bilidade do conhecimento do outro.

Neste sentido, torna-se cada vez mais necessário que se efetive um redirecionamento nas políticas públicas sobre educação no sentido de que as mesmas contemplem de uma forma mais eficaz tais temáticas. Por outro lado, também é necessário que o enfoque cultural passe a ser uma das prioridades dos livros didáticos, vindo a somar-se as outras abordagens da análise histórica, abrindo espaço para a compreensão de processos extremamente imbricados e complexos da realidade destes países.

CONCLUSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, na Seção III, que trata do Ensino Fundamental, fala sobre a formação básica do cidadão mediante, entre outras coisas, a compreensão dos valores que fundamentam a sociedade, a aquisição de conhecimentos e o fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Infelizmente tais processos ficam em segundo plano quando pensamos na abordagem feita sobre o MERCOSUL. A dificuldade de se pensar tais elementos numa perspectiva mais ampla, de forma a serem contempladas visões multiculturais sobre os países em questão, está evidenciada na forma como o tema vem sendo abordado nos livros didáticos brasileiros de ensino fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), demonstram e sugerem várias possibilidades de estudo dos conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ensino fundamental, levando-se em consideração uma série de especificidades que caracterizam cada um dos ciclos que o compõem. No entanto, em alguns casos podemos perceber uma certa resistência por parte dos professores em mudar a abordagem mais tradicional a que estão acostumados.

Neste sentido, a abordagem a partir de eixos temáticos proposta nos PCNs, que sem dúvida poderia lançar um novo olhar sobre a forma como se vem trabalhando este e outros tantos temas na área da história, acaba por sofrer um esvaziamento na medida em que raramente vem sendo aplicada em sala de aula.

Cabe aos professores repensarem sua prática, considerando o tipo de formação que se pretende promover. A eles também recai o compromisso de ampliar o campo do conhecimento dos educandos a partir de outras fontes, outros materiais que contemplem toda uma série de temas que em muitos casos vem sendo pouco ou sequer trabalhados naqueles veículos convencionais de estudo.

A formação crítica deve iniciar no próprio professor, na sua prática diária, nas suas experiências de ser humano contextualizado, capaz de produzir conhecimento crítico a respeito do mundo que o cerca. É neste sentido que pensamos em um maior comprometimento por parte do professor quando da análise de processos tão significativos e ao mesmo tempo tão atuais como é o caso do MERCOSUL. Não podemos perder de vista a multiplicidade dos aspectos a serem considerados nesta análise.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, Flávio de (org.) (1999) *Estrutura e educação dos países do MERCOSUL/ CONESUL*. Porto Alegre: CIEE-RS.

LOPES, Cícero Galeno (2004) "A integração Seqüestrada". In: Comissão do MERCOSUL e Assuntos Internacionais. *MERCOSUL e o conhecimento: os desafios da integração*. Porto Alegre: Publicação da / Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

MACIEL, Adriana M. da Rocha (org.) (2000) I Seminário Interinstitucional, IV Seminário Interinstitucional de Educação no MERCOSUL, IV Seminário Estadual de Educação Básica – PIEB. **Anais**. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta.

REICHEL, Heloisa Jochims. (1997) "Produção Historiográfica no MERCOSUL: abordagens e tendências". In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O ensino de história e geografia no contexto do MERCOSUL.* Ministério da Educação e do Desporto – MEC / Secretaria de Educação Fundamental – SEF.

SARAIVA, José Flávio S. (1997) "História e geografia no MERCOSUL". In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O ensino de história e geografia no contexto do MERCOSUL*. Ministério da Educação e do Desporto – MEC / Secretaria de Educação Fundamental – SEF.

TRIVINOS, Augusto N. Silva. (org.) (1999) *Estratégias educacionais no MERCOSUL*. Porto Alegre: Novak Multimídia.

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS EN EL NUEVO MARCO EDUCATIVO[1]

Pilar BLANCO LOZANO
pblanco@ubu.es

Universidad de Burgos

INTRODUCCION

La *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) incorpora por primera vez esta área como materia independiente en el currículo de la Educación Obligatoria. Con esa denominación se plantea para la etapa de Educación Primaria y los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Una profundización en los contenidos de esta materia desde el campo de la reflexión ética se reserva para el cuarto curso de la ESO con la *Educación ético-cívica.* Para la educación postobligatoria la LOE dispone como materia común a las tres modalidades del Bachillerato la asignatura *Filosofía y ciudadanía* que deberán cursar, por tanto, todos los alumnos de esta etapa educativa.

De esta manera, el nuevo marco normativo *sitúa la preocupación por promover una ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas* (LOE, 2006, 715). Con ello se pretende que los alumnos aprendan a vivir juntos y adquieran el sentido de la convivencia armónica, pacífica y en libertad para la construcción de una verdadera democracia. Para cualquier sociedad conseguir una convivencia razonablemente armónica de la ciudadanía es un tema fundamental y decisivo para su futuro. Tradicionalmente han sido la familia y el sistema educativo las instituciones responsables de la educación para la convivencia, pero este es un asunto tan trascendente que compete al conjunto de la sociedad (JARES, 2006, 11).

La *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* se plantea el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social. Y es que a ser ciudadano o ciudadana se aprende a través del proceso de socialización (familia, escuela, sociedad, …) y, por

[1] En este trabajo se presentan y analizan los resultados de un Cuestionario pasado a alumnos de Educación Primaria, Pedagogía y Curso de Aptitud Pedagógica con el objetivo de conocer cuál es la percepción y las expectativas que el alumnado, que se está preparando hoy para ser docente, tiene de la nueva materia de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*.

tanto, puede ser enseñado. Los objetivos de enseñanza-aprendizaje para ser un correcto ciudadano/a se inscriben así dentro del objetivo fundamental de los procesos educativos dirigidos a la educación integral de las personas.

Con la introducción de esta nueva materia en el currículo obligatorio nuestro sistema educativo quiere dar respuesta a las recomendaciones de distintos organismos internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa o la Unión Europea que insisten en la necesidad de preparar a las personas para la ciudadanía activa como fórmula para lograr la cohesión social.

Para trabajar en esta nueva dirección no partimos de cero. En las últimas reformas educativas de nuestro sistema aparecía ya el concepto de *temas* o *ejes transversales* destinados a desarrollar en el alumnado nuevos contenidos y determinados valores relacionados con la paz, el respeto a la diversidad cultural, el cuidado del medioambiente, la adopción de actitudes responsables y críticas frente al consumo, la adquisición de un correcto sentido de circulación vial, la no discriminación por razón de género, … Sin embargo, la consideración educativa de todos estos aspectos como materia transversal a todas las áreas de conocimiento quizá haya conducido a un tratamiento fragmentado, marginal, en ocasiones superficial, cuando no inexistente, de elementos educativos de primer orden y vitales en el desarrollo personal y social de los individuos con una clara incidencia, además, en su práctica social. De ahí la reconsideración de los actuales responsables de la política educativa de recoger todo este potencial educativo para estructurarlo en una materia con entidad propia y otorgarle un status de contenido básico, fundamental y obligatorio para todos los discentes. Tampoco partimos de cero porque desde hace tiempo disponemos de muchas experiencias educativas en diversos países y también en el nuestro, desarrolladas principalmente por movimientos, grupos, ONGs, …, seriamente comprometidos con la sociedad y su desarrollo en todos los niveles, que nos ofrecen buenas guías para caminar a partir de su reflexión, sus ideas y su acción[2].

IMBERNÓN (2002, 9) define como un importante *desafío* la enseñanza de las nuevas ciudadanías para la educación del futuro y para el futuro de la educación hasta el punto de llegar a imaginar la posibilidad de que en el porvenir las áreas curriculares tradicionales pudieran ser trabajadas por otros medios distintos de la escuela y que ésta asumiera principalmente la educación ciudadana. Evidentemente el cambio social es una constante en nuestra evolución y a él deberán responder y adaptarse las instituciones educativas. Ahora nos encontramos en esta encrucijada. El tiempo nos dirá hacia donde hemos dirigido nuestros pasos y si lo hemos hecho en la dirección adecuada. Pero hemos de ser conscientes siempre de que sólo nosotros somos los protagonistas y los actores del cambio y que la sociedad del futuro será aquella que construyamos entre todos. Educar en esta participación activa en la construcción de la sociedad es precisamente el objetivo prioritario de la nueva materia *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*.

---

[2] Algunos ejemplos de ello podemos encontrar en publicaciones como la de AMNISTÍA INTERNACIONAL. SECCIÓN ESPAÑOLA (2004) *Hacia una Educación en Derechos Humanos. Propuesta de asignatura para los planes de estudios de Magisterio, Pedagogía y Ciencias de la Educación.* (Documento Público). Madrid; POLO MORRAL, F. (2004) *Hacia un currículum para una Ciudadanía Global*. Intermón Oxfam, Barcelona; UGARTE ARTAL, C. (2004) *Las Naciones Unidas y la Educación en Derechos Humanos*. EUNSA, Pamplona; o en la obra coordinada por IMBERNÓN, F. (2002) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Graó, Barcelona, donde se recogen las reflexiones de personas de reconocido prestigio como Federico Mayor Zaragoza, Rigoberta Menchú, Joan Majó, Michela Mayer y Juan Carlos Tedesco.

RESPUESTA SOCIAL Y EDUCATIVA A LA NUEVA MATERIA

Desde que el Ministerio de Educación anunció la intención de introducir esta nueva asignatura cuando preparaba y se discutía el Anteproyecto de la LOE hasta el momento actual en que se han aprobado ya las enseñanzas mínimas y acaba de publicarse en el BOE el correspondiente Real Decreto que establece las Enseñanzas Mínimas de la ESO (2007) se ha vivido en la sociedad y también en el mundo educativo un intenso debate acerca de la conveniencia, tratamiento, contenidos,... de esta materia. Esto es natural porque como señala JARES (2006, 11) *la construcción de la convivencia, nos guste o no nos guste, seamos conscientes o no, se realiza en muy diferentes contextos sociales y con objetivos y estrategias no siempre coincidentes.*

Los medios de comunicación de masas han ido informando a la sociedad sobre los objetivos y contenidos a trabajar en esta nueva materia educativa y, en ocasiones, han articulado el debate social. *Educación para la ciudadanía* se convirtió en uno de los aspectos más polémicos de la discusión de la LOE, aprobaba finalmente en Abril de 2006. Sus contenidos provocaron discrepancias entre el Gobierno y la Iglesia católica. En la sociedad había y hay opiniones claramente a favor de su conveniencia y otros sectores, que desde distintas posiciones, presentan reticencias o esgrimen argumentos en contra como la no necesidad de una materia especifica ya que sus contenidos pueden trabajarse a través de todo el proceso educativo; la impresión de ser un asignatura formada por un conjunto de contenidos diversos que terminará convirtiéndose en una "maría"; la sensación de hurtar tiempo valioso al desarrollo de otros contenidos tradicionales y nuevos -también muy necesarios en las sociedades actuales- como los de las nuevas tecnologías de la información y comunicación o las lenguas extranjeras; su consideración como una herramienta de adoctrinamiento político en manos del Gobierno; la injerencia del sistema educativo en la formación en valores que se entiende corresponde a otros ámbitos como el de la familia, ….

En el sector educativo se reproduce este mismo debate aunque, quizá, aquí la discusión se centre más en la manera de seleccionar y articular adecuadamente los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación de la nueva asignatura. Diferentes congresos y cursos de formación del profesorado se han ido desarrollando a lo largo de este tiempo para ir preparando el camino a su presencia efectiva en las aulas de la educación obligatoria. De la misma manera, la información y el debate entre el profesorado se ha podido seguir también a través de las nuevos medios que nos ofrecen las tecnologías de la información y comunicación como Internet[3].

¿CUÁL ES LA POSICIÓN DE NUESTRO ALUMNADO ANTE ESTA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA?

Situados en este contexto de debate nos hicimos la pregunta que hemos reproducido en el epígrafe. Deseábamos conocer cómo lo viven y si lo viven nuestros alumnos

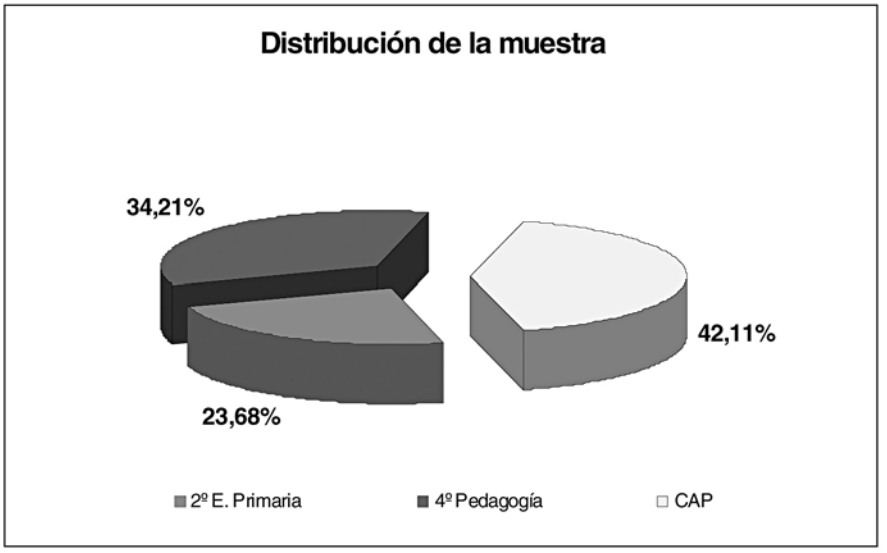
[3] En este sentido destacamos el debate abierto por el profesor José Antonio Marina en la red a través de la página Web *Movilización Educativa.* La Web de nuestra propia Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales ha servido de vehículo de comunicación sobre lo que iba saliendo acerca de esta materia. Igualmente *Educaweb.com* ha ido informando sobre el proceso de elaboración del diseño de esta asignatura.

que, en definitiva, van a ser los futuros educadores del sistema. ¿Están informados lo suficiente acerca de la nueva materia? ¿Cuál es su actitud hacia ella? ¿Cómo lo perciben en su entorno próximo? ¿Cómo valoran ellos la selección de contenidos prevista para la *Educación para la Ciudadanía*? ¿Sienten la necesidad de una formación específica para poder impartir, en su caso, esa disciplina?

En un principio, dada la proximidad a nuestra participación en el desarrollo del Curso de Aptitud Pedagógica decidimos elaborar un Cuestionario para indagar acerca de todos estos interrogantes que nos planteábamos en los futuros docentes de la ESO de nuestra propia materia, las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En un momento posterior pensamos en la conveniencia de pasar este cuestionario también a los alumnos de Educación Primaria y de Pedagogía a quienes impartimos clase, pues ellos están igualmente involucrados en la educación y, además, obtendríamos así seguramente distintas perspectivas al situarse el alumnado encuestado en cursos y posiciones diversas.

Así lo hicimos. Elaboramos un Cuestionario con los diversos aspectos que están presentes en el debate acerca de la *Educación para la Ciudadanía.* Éste se estructuró en torno a seis bloques de preguntas referidas a: Información, Percepción, Contenidos de la asignatura, Tratamiento de la misma, Necesidades formativas y, finalmente, un apartado de Comentarios o Sugerencias (Anexo).

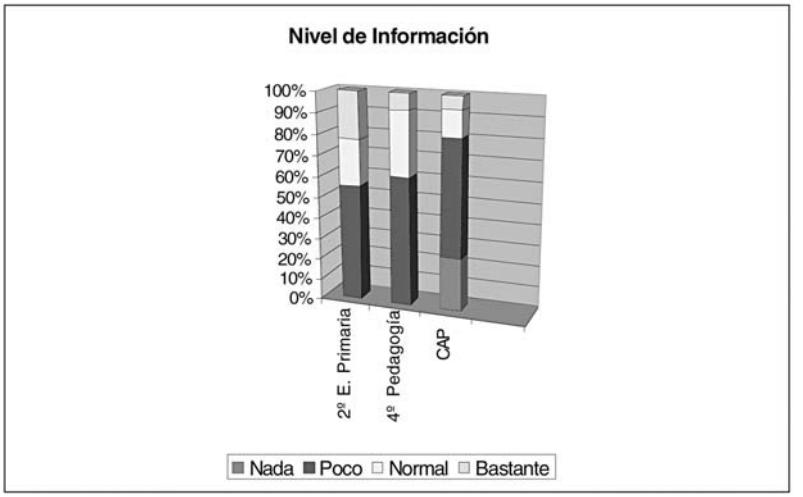
El Cuestionario se pasó a finales del mes de Noviembre y principios de Diciembre de 2006 a los alumnos de 2º de Educación Primaria, de 4º de Pedagogía y del Seminario de Didáctica de las Ciencias Sociales del Curso de Aptitud Pedagógica. La muestra resultante fue de un total de 38 alumnos consultados.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los datos obtenidos del Cuestionario han sido tratados estadísticamente mediante el programa informático SPSS, versión 14.0[4].

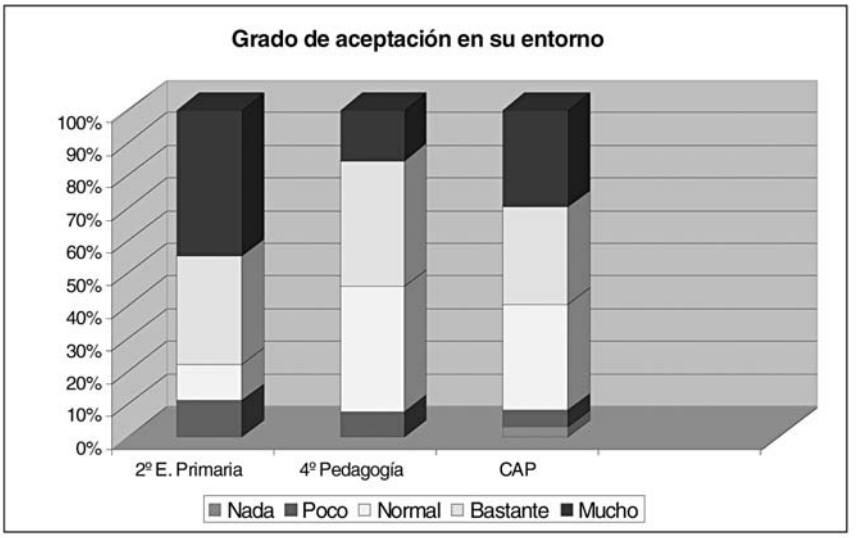
Las cuestiones planteadas en el bloque llamado *Información* iban dirigidas a indagar el nivel de información de los alumnos sobre la nueva materia, los medios a través de los cuales se han informado y su grado de conocimiento de los objetivos y contenidos de la *Educación para la ciudadanía.* Los resultados obtenidos muestran que un 68,4% de los encuestados manifiestan que tienen nada o poca información sobre esta materia y un 21,1% dice tener un nivel normal. El grupo del CAP parece estar menos informado que los otros dos colectivos ya que una cuarta parte de ese grupo dice estar nada informado frente a la no elección de ese ítem por ninguno de los otros dos grupos. Los medios de comunicación de masas resultan ser el vehículo más normal de información para los tres grupos, arrojando esta opción un 31,6%; un 55,2% se sitúa entre poco y nada en el uso de estos medios para informarse y un 13,1% entre bastante y mucho. Los estudios universitarios apenas han contribuido a proporcionar información sobre el tema. Dos terceras partes de los encuestados -63,2% suman las opciones nada y poco;13,1% las de bastante y mucho- así lo expresan. De nuevo, 11 alumnos de 16 que forma el grupo encuestado del CAP elige la opción 1= nada. Tan sólo 6 alumnos respondieron a la cuarta pregunta que pedía señalaran otros medios de información utilizados. En este sentido las respuestas fueron: Internet en dos ocasiones correspondientes a 2º de E. Primaria; los compañeros dijo un alumno de 4º de Pedagogía; Internet y la prensa fue la respuesta de un futuro pedagogo e Internet y la Universidad contestó un alumno del CAP. El último resultado obtenido a esta cuestión fue un "no he utilizado otros medios de información "por parte de un alumno del grupo de Pedagogía. Respec-



[4] Queremos manifestar aquí nuestra gratitud a Fernando Lara, compañero de Facultad, por su disponibilidad y ayuda en la realización del tratamiento estadístico de los datos.

to al grado de conocimiento de los objetivos de la asignatura los resultados más relevantes obtenidos son: el 25 % del CAP opta por nada, el 44,4% de Primaria y el 46,2% de Pedagogía señala que poco, el 36,8 % del total de la muestra se posiciona en un nivel normal o intermedio de conocimiento y sólo el 18,4 % entre bastante y mucho. Por lo que a los contenidos se refiere casi la mitad de los encuestados (el 47,4%) refiere tener poco conocimiento, y nada un 34,2% siendo nuevamente el grupo CAP el que mayor porcentaje acumula en esta última opción (56,3%).

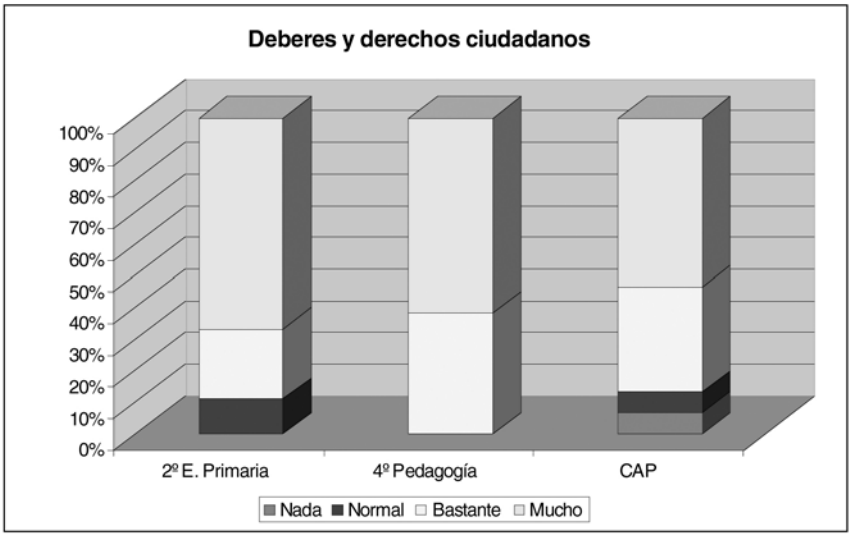
Un total de 11 cuestiones se recogen en el bloque *Percepción.* A través de él se pretende observar la actitud que nuestros alumnos tienen acerca de la *Educación para la ciudadanía*, cómo la contemplan, cómo perciben en su entorno el significado de esta materia y su grado de aceptación o rechazo. Analizados los datos obtenidos, los resultados son los siguientes. Algo más de una tercera parte (un 37,8%) de la muestra considera que la materia levanta pocos recelos en la sociedad frente a un 32,4 % que estima que hay bastante o mucho recelo social. Los términos normales de esta actitud social son considerados por un 21,6% del alumnado. Sobre si la sociedad percibe esta asignatura como un ataque del laicismo contra la educación religiosa los resultados de la encuesta reflejan la misma proporción del 27% entre los que eligen la opción poco y la normal, resultando también empatadas las opciones bastante y mucho (16,2%). Si diferenciamos entre grupos vemos aquí que un tercio de los alumnos de 2º de Primaria (33,3%) consideran esta actitud muy presente en la sociedad, que los de Pedagogía la estiman poco frecuente en un 38,5% y casi la mitad del grupo CAP (46,7%) la sitúan en unos términos medios. Preguntados si la perciben como una herramienta de adoctrinamiento político en manos del Gobierno, mayoritariamente contestan que no, sumando un 86,1% las opciones de nada a normal; 36,1% contestan nada y la proporción entre los tres grupos es bastante similar, un poco superior en 2º de Primaria. Por el contrario, casi 2 de cada tres encuestados (el 64,8%) consideran la *Educación para la ciudadanía* como una materia fundamental, necesaria y conveniente para la formación de las jóvenes generaciones; muy necesaria en un 44,4% dice 2º de Primaria, y bastante conveniente en un 38,5% y 33,3% Pedagogía y CAP respectivamente. El 21,6% de los encuestados la coloca en niveles intermedios de importancia. En coherencia con la respuesta anterior algo más de dos terceras partes (67,5%) entiende que su inclusión en el currículo está justificada como respuesta educativa a los conflictos que vive la sociedad y la escuela hoy, destacando también el grupo de Primaria en su consideración de muy justificada en un 66,7%. Pese a todo más de la mitad (61,1%) estima que hay muchas probabilidades de que se convierta en una "maría"; destaca en este sentido el grupo CAP que así lo perciben exactamente la mitad de sus encuestados. En general no consideran que esta nueva materia se parezca o recuerde a otros tipos de formación impartida en nuestro sistema educativo en épocas anteriores pues casi 3 de cada 4 personas (73%) elije los ítems de normal a nada. El 44,4% de los alumnos de 2º de Primaria perciben en el entorno que sí hay familias que se oponen a que sus hijos reciban esta formación, pero en términos absolutos registramos que el 51,3% lo percibe poco o nada y el 27% bastante. Respecto a si creen que entre el profesorado existe algún tipo de prejuicio, reticencia o inconveniente para impartir esta materia, algo menos de la mitad (41,7%) se posiciona en los niveles intermedios, una tercera parte (33,3%) piensa que poco o nada y el 24% bastante o mucho. Finalmente consideran que en su entorno próximo (él mismo, su familia, compañeros, amigos, …) esta nueva materia curricular goza de mayor grado de aceptación (59,4% se sitúa entre bastante y mucho) que de rechazo (73% estima que es poco o más bien nada rechazada).



Con el tercer bloque del Cuestionario queríamos conocer cómo valoran nuestros alumnos los contenidos seleccionados para articular esta nueva asignatura. Expusimos a su consideración los bloques temáticos previstos en los borradores de las materias *Educación para la ciudadanía* y *Educación ético-cívica* puesto que todavía no se había producido la aprobación por parte del Consejo de Ministros de las enseñanzas mínimas del currículo. Para analizar correctamente los resultados de este bloque de cuestiones hemos de considerar la información obtenida ya a través de la sexta pregunta del Cuestionario relativa al grado de conocimiento de los contenidos curriculares por parte del alumnado. Allí se nos revelaba que casi la mitad posee poco conocimiento y nada un 34,2%, siendo los alumnos del CAP los peor informados en este aspecto. Por tanto, debemos tener presente que las valoraciones hechas de los contenidos, cuyos resultados pasamos a exponer, no son fruto de una reflexión crítica, pausada, argumentada, sino más bien espontánea e intuitiva, propia del momento de tener que responder al Cuestionario. Dos de cada tres alumnos (67,5%) valoran con la puntuación 3 (normal) y 4 (bastante) los contenidos sobre Individuos y relaciones interpersonales; destaca aquí el grupo de Primaria donde todos los alumnos excepto uno -que elige la opción normal- consideran bastante o muy importantes estos contenidos. El bloque Convivencia y relaciones con el entorno es valorado por el 79% como contenidos bastante o muy considerables; de nuevo se destaca en estos dos parámetros el grupo de Primaria, situándose ahora todos sus miembros en ellos. Y esa misma posición de todo el grupo de Primaria valorando bastante o mucho los contenidos la observamos en el siguiente bloque: Vivir en sociedad, que en términos absolutos es valorado por el 81,5 % como contenido bastante o muy esenciales. Precisamente estos tres bloques de contenidos son los previstos para ser impartidos en el tercer ciclo de Primaria. Los resultados del Cuestionario revelan, pues, la plena identificación de los futuros maestros de Primaria con los contenidos que van a tener que impartir. La participación en la vida cotidiana es valorada por el 21,6% como normal, y se establece un empate del 29,7% en la elección entre

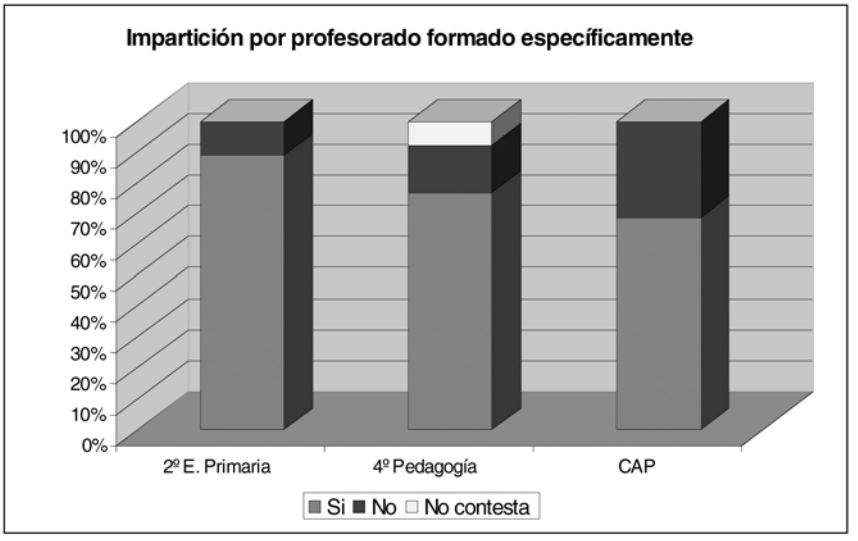
bastante y mucho. Casi un 60% (59,5%) estima muy relevantes el estudio de los contenidos referidos a Deberes y derechos ciudadanos y un 32,4% los considera bastante relevantes. Más de la mitad del alumnado (55,6%) otorga una puntuación de 4 (bastante) y 5 (mucho) al desarrollo de contenidos sobre la participación en las sociedades democráticas del siglo XXI; aquí es el grupo de Pedagogía, con su 75%, el más destacado. El estudio de la ciudadanía en un mundo global recibe las mismas valoraciones altas por las dos terceras partes del alumnado (67,5%), destacando aquí en términos relativos Primaria con un 77,7%, seguido de Pedagogía con un 69,3%. El bloque Identidad y alteridad y Educación afectivo-emocional registra los mayores porcentajes en la valoración normal (38,9%) y bastante (33,3%). La reflexión sobre el pluralismo moral, las teorías éticas y el proyecto ético de los derechos humanos obtiene una puntuación entre normal y mucho por parte del 83,3% de la muestra. Los contenidos de Ética y política, la democracia y los valores constitucionales son valorados con 3 por el 22,2%, con 4 por el 33,3% y con 5 por el 25%; aquí los alumnos de Primaria se distribuyen proporcionalmente en un 25% entre las puntuaciones 2 y 5 y son los alumnos de Pedagogía quienes se agrupan en mayor proporción, un 46,2%, en la valoración de bastante. Mayor relevancia otorgan los tres grupos al conocimiento de los problemas sociales del mundo actual pues un 40,5% lo consideran muy importante y un 37,8% bastante; en esta cuestión son los alumnos del CAP quienes otorgan la máxima nota (un 43,8%) seguidos de Pedagogía que dan el 4 en un 53,8%. Por último, el trabajo escolar sobre la igualdad entre hombres y mujeres es calificado por los tres grupos en un 57,9% de muy esencial; en esta ocasión nadie lo considera poco importante y las demás puntuaciones son: 7,9% nada, 5,3% normal y 28,9% bastante.

Si tuviéramos que resumir la valoración que el alumnado cuestionado hace de los contenidos curriculares de las nuevas materias *Educación para la ciudadanía* y *Educación ético-cívica* diríamos que, en general, todos los bloques de contenidos son puntuados con las máximas calificaciones: bastante y mucho, excepto Individuos y relaciones



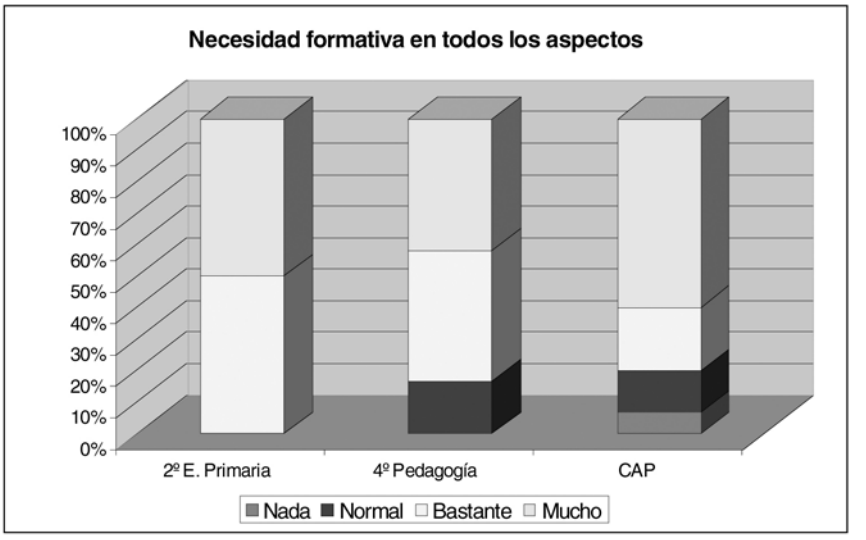
interpersonales por un lado e Identidad y alteridad, educación afectivo-emocional por otro, que obtienen una estimación entre normal y bastante. De igual manera podría señalarse que los tres bloques más valorados son: deberes y derechos ciudadanos (59,5% dan nota 5), igualdad entre hombres y mujeres (57,9%) y vivir en sociedad (52,6%).

El cuarto bloque del Cuestionario lo titulamos *Tratamiento de la asignatura* y en él se busca obtener la visión de nuestro alumnado acerca de a quiénes consideran debe dirigirse esta nueva materia, de qué naturaleza es su contenido, cómo debe abordarse y quienes deberían impartirla. Los datos obtenidos revelan que nuestros estudiantes, en un 76,3%, creen que no es conveniente que el alumno reciba esta formación sobre la ciudadanía sólo durante la educación obligatoria, sino que también es útil en el Bachillerato (un 71,1% así lo avala). En esas mismas proporciones se decantan cuando señalan que debería impartirse en todos los cursos de la educación obligatoria (71,1%) y cuando responden que no debería impartirse sólo en algunos cursos (76,3%). Sobre la naturaleza del contenido curricular coinciden en advertir que es de carácter ético y de Ciencias Sociales (76,3%), que no es un contenido sobre todo de Ciencias Sociales (65,8 %) aunque un 26,3% dice que sí lo es, y ante la cuestión de si es un contenido fundamentalmente ético las posiciones se dividen entre un 52,6% que se decanta por el sí y un 44,7% que opta por el no. El 60,5% de los encuestados están a favor de un tratamiento transversal de los contenidos sobre la ciudadanía, frente a un 28,9% que sostiene lo contrario. En esta ocasión el alumnado de Pedagogía es el más favorable a la transversalidad registrando el 92,3%. Sin embargo, preguntados en la siguiente cuestión por la otra opción, esto es, la necesidad de un abordaje específico como materia individualizada las respuestas son afirmativas en el 52,6% de los casos y negativas en el 39,5%. La no coincidencia de porcentajes entre las dos cuestiones anteriores se resuelve observando la respuesta de la siguiente, en la cual el 73,7% de los alumnos sostiene que la materia debería tratarse de forma transversal y específica al mismo tiempo, frente al 23,7%



que no estaría de acuerdo con esa postura. Este dato, a nuestro entender, revela el elevado grado de importancia que nuestros estudiantes de Educación otorgan a la introducción de estos contenidos ciudadanos en el currículo escolar y que se refuerza y es coincidente con la opinión manifestada más arriba cuando señalaban la oportunidad de trabajar estos temas durante todos los cursos de la escolarización del individuo. Finalmente, los alumnos mayoritariamente (76,3%) aprecian que la materia debería impartirse por profesores de todas las áreas previamente habilitados y formados específicamente para ello. Dicen que no (63,2%) a que la materia se imparta sólo por profesores de Filosofía; la misma respuesta negativa (57,9%) a que lo hagan sólo los de Ciencias Sociales y gana también el no (55,3%) frente al sí (36,8%) para la posibilidad de que la impartan indistintamente ambos.

El siguiente bloque trata de detectar las necesidades formativas que siente nuestro alumnado para poder impartir ellos mismos la asignatura. Una formación en todos los aspectos, esto es, contenidos, planteamientos metodológicos, estrategias didácticas, uso de materiales didácticos y criterios y técnicas de evaluación es sentida por ellos como muy necesaria en un 51,4% y bastante por un 34,3%; los alumnos del CAP en un 60% la consideran en muy alto grado necesaria. El 80% de los encuestados afirman que necesitan bastante formación en los contenidos (28,6%) o mucha (51,4%) y en este aspecto se sienten más necesitados el grupo de Primaria (66,7%). Un empate del 38,9% registran las opciones bastante y mucho para calificar sus necesidades formativas en los planteamientos metodológicos, de los cuales parecen sentirse más carentes los estudiantes de Pedagogía (46,2% afirma que bastante y la misma proporción que mucho). Preparación en estrategias didácticas dice necesitar mucha el 47,2% y bastante una tercera parte de la muestra. Respecto al uso de materiales didácticos los porcentajes se distribuyen más: 25% lo considera normal, el 41,7% bastante necesaria y el 27,8% muy necesaria. Y por último, el aprendizaje de criterios y técnicas de evaluación la estima normal uno de cada cuatro alumnos, y uno de cada tres la siente bastante y muy necesaria respectivamente.



El Cuestionario se completa con un apartado dedicado a la exposición de *Comentarios* o *sugerencias*. Este espacio fue más usado por los alumnos de Pedagogía: 10 alumnos de 13; del grupo CAP contestaron 8 de 16 y lo hicieron 3 de 9 estudiantes de Primaria. Las observaciones recogidas fueron las siguientes:

- Necesidad de una mayor información, que debería proporcionar la Universidad. Un alumno reconoce sinceramente su absoluto desconocimiento de la asignatura en cuestión. También se señala el desconocimiento como responsable del rechazo a esta materia por parte de algunos sectores, como la iglesia.
- Reconocimiento de esta asignatura como importante, elemental, que hacía falta en nuestro sistema educativo porque sirve para mejorar el conocimiento de la realidad, las relaciones de convivencia, para disminuir la violencia escolar, para ayudar a construir de forma crítica la propia escala de valores de la persona y, en definitiva, para hacer personas mejores.
- Preocupación porque se trabaje de forma adecuada, haciéndola amena, motivadora y esencialmente práctica. Se considera necesario evitar toda orientación ideológico-política en su desarrollo.
- Preocupación igualmente por el tiempo que se va a dedicar a esta materia de forma que no reste a otras asignaturas más importantes.
- Necesidad de la implicación de la familia con la escuela para lograr los objetivos que se pretenden y así poder resolver los problemas de la sociedad ya que la escuela sola no puede.
- Se considera que ya se estaban trabajando estos contenidos mediante los temas transversales.
- Se entiende oportuno tener en cuenta las preferencias de los estudiantes para seleccionar los temas a tratar en esta materia.
- Se estima más importante explicar y trabajar con los alumnos los deberes y obligaciones que los derechos por ser éstos más conocidos mientras que los deberes tratamos de ignorarlos porque cortan nuestra libertad.
- Se señalan como contenidos que deben incluirse: la evolución histórica de la ciudadanía, historia de la teoría política, tipos de gobierno: evolución, diferencias, etc.; filosofía de las religiones, estudio de valores éticos y morales de otras sociedades.
- Se observa la preocupación por la evaluación de esta materia: cómo va a contar en el expediente del alumno, lo complicado de elegir unos adecuados criterios de evaluación y hay quien señala que no debería hacerse, porque sería un error evaluar una forma de pensar.
- Se anota la capacidad del educador social como profesional para impartir la asignatura, así como la importancia también del pedagogo en ella.
- Se afirma que la eliminación en la enseñanza pública del estudio de cualquier tipo de religión, por coherencia con la laicidad del Estado, no es incompatible con el conocimiento de los elementos religiosos que forman o han formado parte de nuestra cultura.
- Por último, también hay quien sostiene que la nueva materia es tendenciosa, que impone un patrón de conductas e ideología cuando está reconocido en nuestra sociedad el derecho a la libertad de creencia ideológica y que son los padres quienes deben tener la última decisión.

CONCLUSIONES

Del estudio realizado podemos deducir, para terminar esta comunicación, que existe entre nuestro alumnado de Educación un alto nivel de desinformación acerca de la *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, especialmente en los alumnos del CAP. La poca información que tienen la han obtenido a través de los medios de comunicación de masas. Perciben su inclusión en el currículo como fundamental y justificada para responder a los conflictos de la sociedad y de la escuela, aunque temen que se convierta en una asignatura "maría". En su entorno próximo encuentran un mayor nivel de aceptación que de rechazo a esta materia. En general, todos los bloques de contenidos seleccionados son considerados muy relevantes; en particular, los alumnos de Educación Primaria se sienten plenamente identificados con los contenidos que van a tener que impartir. Consideran que la asignatura debe impartirse en todos los cursos de la educación obligatoria y también en el Bachillerato. Prefieren que sus contenidos se desarrollen a través de una materia específica pero simultáneamente con un tratamiento transversal en las demás áreas. Opinan que debería ser impartida por profesores de todas las áreas que hayan sido habilitados y formados específicamente para ello. Y, por último, sienten que ellos mismos necesitan formación en todos los aspectos para poder impartirla.

ANEXO

CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Este cuestionario es anónimo, por tanto, rogamos que responda con sinceridad y objetividad.

TITULACIÓN:
CURSO:
FECHA DE REALIZACIÓN:

Valore los siguientes apartados de 1 a 5: 1 Nada / 5 Mucho

INFORMACIÓN	1	Mi nivel de información acerca de esta nueva asignatura es	① ② ③ ④ ⑤
	2	Me he informado por los medios de comunicación de masas.	① ② ③ ④ ⑤
	3	Lo conozco a través de mis estudios universitarios.	① ② ③ ④ ⑤
	4	He utilizado otros medios de información. Señala cuál.	.....
	5	Conozco los objetivos que persigue esta materia.	① ② ③ ④ ⑤
	6	Conozco los contenidos a impartir en ella.	① ② ③ ④ ⑤

PERCEPCIÓN	7 Esta nueva materia levanta recelos en la sociedad.	① ② ③ ④ ⑤
	8 Se percibe como un ataque del laicismo contra la educación religiosa.	① ② ③ ④ ⑤
	9 Es una herramienta de adoctrinamiento político en manos del Gobierno.	① ② ③ ④ ⑤
	10 Es una materia fundamental, necesaria y conveniente para la formación de las jóvenes generaciones.	① ② ③ ④ ⑤
	11 Está justificada su inclusión como respuesta educativa a los conflictos que vive la sociedad y la escuela hoy.	① ② ③ ④ ⑤
	12 Probablemente se convertirá en una "maría".	① ② ③ ④ ⑤
	13 Recuerda a un tipo de formación impartida en el sistema educativo español en épocas anteriores.	① ② ③ ④ ⑤
	14 Hay familias que se oponen a que sus hijos reciban esta formación.	① ② ③ ④ ⑤
	15 Entre el profesorado existe algún tipo de prejuicio, reticencia o inconveniente para impartirla.	① ② ③ ④ ⑤
	16 En mi entorno próximo (yo mismo, familia, compañeros, amigos, …) el grado de aceptación de esta nueva materia es	① ② ③ ④ ⑤
	17 En mi entorno próximo (yo mismo, familia, compañeros, amigos, …) el grado de rechazo de esta nueva materia es	① ② ③ ④ ⑤

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA	18 Individuos y relaciones interpersonales.	① ② ③ ④ ⑤
	19 Convivencia y relaciones con el entorno.	① ② ③ ④ ⑤
	20 Vivir en sociedad.	① ② ③ ④ ⑤
	21 La participación en la vida cotidiana.	① ② ③ ④ ⑤
	22 Deberes y derechos ciudadanos.	① ② ③ ④ ⑤
	23 La participación en las sociedades democráticas del siglo XXI.	① ② ③ ④ ⑤
	24 Ciudadanía en un mundo global.	① ② ③ ④ ⑤
	25 Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional.	① ② ③ ④ ⑤
	26 Pluralismo moral. Teorías éticas. Proyecto ético de los derechos humanos.	① ② ③ ④ ⑤
	27 Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales.	① ② ③ ④ ⑤
	28 Problemas sociales del mundo actual.	① ② ③ ④ ⑤
	29 La igualdad entre hombres y mujeres.	① ② ③ ④ ⑤

TRATAMIENTO DE LA ASIGNATURA

30	Es conveniente que el alumno reciba esta formación sólo durante su paso por la educación obligatoria.	SI ❑ NO ❑
31	Es conveniente también en el Bachillerato.	SI ❑ NO ❑
32	Debería impartirse en todos los cursos de la educación obligatoria.	SI ❑ NO ❑
33	Debería impartirse sólo en algunos cursos.	SI ❑ NO ❑
34	El contenido de esta materia es fundamentalmente ético.	SI ❑ NO ❑
35	El contenido es sobre todo de Ciencias Sociales.	SI ❑ NO ❑
36	El contenido es ético y de Ciencias Sociales.	SI ❑ NO ❑
37	El contenido de la asignatura debería tratarse de forma transversal.	SI ❑ NO ❑
38	El contenido de la asignatura necesita un tratamiento específico, como materia individualizada.	SI ❑ NO ❑
39	La materia debería ser transversal y específica al mismo tiempo.	SI ❑ NO ❑
40	La materia debería impartirse por profesores de Filosofía.	SI ❑ NO ❑
41	La materia debería impartirse por profesores de Ciencias Sociales.	SI ❑ NO ❑
42	La materia debería impartirse por profesores de Filosofía. Y de Ciencias Sociales indistintamente.	SI ❑ NO ❑
43	La materia debería impartirse por profesores de todas las áreas previamente habilitados y formados específicamente para ello.	SI ❑ NO ❑

NECESIDADES FORMATIVAS

44 Si tuviera que impartir esta materia, necesitaría formación en:

a) Los contenidos.	① ② ③ ④ ⑤
b) Los planteamientos metodológicos.	① ② ③ ④ ⑤
c) Estrategias didácticas.	① ② ③ ④ ⑤
d) El uso de materiales didácticos.	① ② ③ ④ ⑤
e) Los criterios y técnicas de evaluación.	① ② ③ ④ ⑤
f) Todos los aspectos anteriores.	① ② ③ ④ ⑤

COMENTARIOS. SUGERENCIAS.

45 Señale algún aspecto, no considerado en este cuestionario, que considere de interés acerca de esta materia:

1.

2.

3.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMNISTÍA INTERNACIONAL. SECCIÓN ESPAÑOLA (2004) *Hacia una Educación en Derechos Humanos. Propuesta de asignatura para los planes de estudios de Magisterio, Pedagogía y Ciencias de la Educación.* (Documento Público). Madrid.

http://www.didactica-ciencias-sociales.org/

http://www.educaweb.com/

http://www.movilizacioneducativa.net/.

IMBERNÓN, F. (Coord.) y otros (2002) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Graó, Barcelona.

JARES, X. R. (2006) *Pedagogía de la convivencia.* Graó. Barcelona.

Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/20006, de 3 de Mayo). BOE, 4 de Mayo de 2006.

POLO MORRAL, F. (2004) *Hacia un currículum para una Ciudadanía Global*. Intermón Oxfam, Barcelona.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 5 de Enero de 2007.

UGARTE ARTAL, C. (2004) *Las Naciones Unidas y la Educación en Derechos Humanos.* EUNSA, Pamplona.

APORTACIONES DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL A LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA[1]

Ixone FERNÁNDEZ DE LABASTIDA MEDINA
ixone.fernandezdelabastida@ehu.es

Universidad del País Vasco-EHU

INTRODUCCIÓN

En contra de la percepción popular, la antropología va mucho más allá del mero estudio de los pueblos preindustriales. La antropología es una disciplina científica de carácter comparativo que analiza todas las sociedades; tradicionales y modernas; simples y complejas. Por ello, ofrece una perspectiva transcultural única, comparando constantemente las costumbres de una sociedad con las de otras. Así, el objeto de estudio de la antropología por excelencia, es la diversidad humana y aquello que la diferencia de las otras ciencias sociales, el holismo (KOTTAK, 1999).

La antropología tampoco es una disciplina exclusivamente teórica y cada vez toma más relevancia el aspecto práctico de la misma. De este afán por bajar a la realidad surge precisamente la antropología aplicada que consiste en utilizar los conocimientos y las técnicas de la disciplina antropológica para identificar, evaluar y resolver problemas sociales. Las diferentes áreas de conocimiento desarrolladas por la antropología aplicada son la medicina, la educación, el turismo, los negocios, el patrimonio, etc. Por ello, cada vez más antropólogos trabajan regularmente para organizaciones no gubernamentales (ONG), servicios sociales, agencias educativas, agencias de desarrollo, gobiernos, etc.

---

[1] Las aportaciones que la antropología ha hecho a la educación en general, no son algo nuevo. Ya en la década de 1960, con el objetivo de unificar todos los estudios que versaban sobre este tema, se creó la especialidad de Antropología de la Educación. Por lo que respecta al área de educación para la ciudadanía, muchos de los contenidos fundamentales de la misma como los derechos humanos, la identidad, la cohesión social, etc. son también objetos de estudio relevantes de la antropología. Por este motivo, considero que los resultados de estas investigaciones pueden contribuir a una mejor comprensión de los pilares fundamentales de la educación para la ciudadanía y posibilitar así, la consecución satisfactoria de las competencias propuestas. En este artículo recojo algunas reflexiones antropológicas relevantes para esta nueva área de conocimiento.

Las líneas que siguen son una reflexión personal sobre la educación para ciudadanía y los derechos humanos tal y como se recoge en el Real Decreto 1513/2006 sobre las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Los contenidos, competencias y objetivos establecidos para esta área de conocimiento, remiten constantemente a aspectos vigentes en la sociedad del siglo XXI. Tal y como ocurre en la propia realidad, en la educación para la ciudadanía se recogen planteamientos que en ocasiones pueden resultar ciertamente confusos e incluso, contradictorios. Este comportamiento posmoderno que el antropólogo Jesús CONTRERAS en relación a la alimentación, cataloga como algo casi esquizofrénico (2005:447), se aprecia en casi todos los ámbitos de nuestra sociedad y también, por supuesto, en la educación. Por otra parte, esta área de conocimiento resulta un poco abstracta teniendo en cuenta la naturaleza de los contenidos tratados. Conceptos como los de identidad, solidaridad, derechos humanos, diversidad cultural, etc. puede que no resulten fácilmente identificables en la práctica para nuestros alumnos. Por todo ello, lo que propongo en las siguientes líneas es realizar un análisis crítico sobre algunos de los contenidos recogidos por la educación para la ciudadanía e intentar así *deconstruir*[2] el discurso creado entorno a la misma. El objetivo final es mostrar un pequeño ejemplo de las aportaciones que la ciencia antropológica puede ofrecer a la educación para la ciudadanía, otorgando una serie de recursos útiles para la mejor comprensión de los contenidos, competencias y objetivos propuestos, así como para comprender la lógica real que se encuentra detrás de ellos.

LA ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La antropología de la educación tiene sus orígenes en la década de 1930 cuando antropólogos tan relevantes como Ruth Benedict, Margaret Mead o Bronislav Malinowski, recogieron abundante información en sus trabajos de campo relativa a las diversas técnicas educativas empleadas con los niños y niñas de las diferentes comunidades por ellos estudiadas. El análisis y la comparación de diferentes prácticas educativas de todo el mundo, dio lugar a temas y discusiones de carácter teórico, surgiendo así la antropología de la educación.

La premisa general de la que parte esta especialidad antropológica es que cada grupo humano desarrolla un conjunto de códigos de comunicación específicos, construidos a partir de experiencias históricas concretas. En tanto que estos esquemas culturales básicos no se perpetúan por sí mismos, la continuidad de un sistema social depende de su capacidad de transmitir sus valores, normas, habilidades y hábitos de conducta, de generación en generación. Tradicionalmente, la institución encargada de asegurar esta transmisión era la familia o el grupo de parentesco, pero en las sociedades complejas, se han creado instituciones especializadas que asumen la tarea de distribuir los conocimientos socialmente significativos. El sistema educativo se convierte en las sociedades modernas, en la mediación necesaria entre la forma de vida de una generación a la siguiente y una herramienta clave para la comprensión de los problemas de continui-

[2] El método de la deconstrucción es propuesto por antropólogos y filósofos posmodernos (Foucault, Derrida, Heidegger) ante la necesidad de volver a construir la historia y las ciencias sociales en general. Para ello, proponen la deconstrucción de los textos sociales buscando los verdaderos mecanismos o recursos narrativos empleados en ellos y así, llegar hasta los contenidos y significados ocultos.

dad y cambio social. Resumiendo, el eje central de la investigación antropológica en el campo educativo es el análisis de la transmisión-adquisición de la cultura en la práctica escolar (JULIANO, 1996: 278; 281).

La realidad social y cultural generada como consecuencia del orden mundial actual, crea a su vez nuevas demandas sociales en el sistema educativo que disciplinas como la antropología se dedican a paliar. Sin duda alguna, uno de los temas más relevantes que trata la antropología en los últimos tiempos es el de la multiculturalidad en las escuelas. La escuela cumple una doble tarea en este sentido, por una parte es la encargada de integrar a los grupos minoritarios en la sociedad global y por otra, también se le delega la transmisión de la cultura y los modelos sociales hegemónicos que de algún modo, son los que producen la discriminación y la desvalorización de estos grupos. La propuesta para superar este hecho es el respeto por la diversidad, concepto que también ha sido profundamente estudiado por la antropología la cual ha destacado la ambigüedad del término y la necesidad de reflexionar sobre el mismo antes de ser promulgado. En definitiva, la antropología de la educación propone, que se re-conceptualizacen términos fundamentales como los de cultura y estructura social para responder a las demandas reales del sistema educativo actual (JULIANO, 1996).

A continuación, propongo reflexionar sobre algunos de los conceptos recogidos en la educación para la ciudadanía para descubrir exactamente que implicaciones puede tener el uso de los mismos desde el punto de vista antropológico. Con este trabajo pretendo vislumbrar tan sólo algunas de las aportaciones que la ciencia antropológica puede ofrecer a esta área de conocimiento.

SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS UNIVERSALES Y EL RESPETO POR LAS FORMAS DE VIDA Y COSTUMBRES AJENAS

Imaginemos que una clase de educación para la ciudadanía comienza con el comentario por parte de una niña sobre una noticia que vio al día anterior en el televisor sobre la ablación del clítoris de otra niña etíope. Esta situación sería totalmente propicia para emprender nuestra clase tratando ciertos contenidos como el de los Derechos Humanos Universales. Sin embargo, la realidad descrita, también podría ser adecuada para trabajar el respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio. Ambos contenidos están recogidos dentro del área de educación para la ciudadanía pero cómo tratarlos de una forma adecuada en la práctica, requiere cuanto menos, mantener una visión más profunda sobre los mismos. La defensa de los Derechos Humanos Universales y el respeto por otras costumbres y formas de vida, son contenidos que en sus extremos, podrían ser considerados como opuestos y nos remiten a una de las problemáticas más destacables dentro de la antropología. Me refiero al etnocentrismo y al relativismo cultural.

El etnocentrismo es un universal cultural, es decir, en todas partes del mundo la gente piensa que las explicaciones, opiniones y costumbres que les resultan familiares son ciertas, correctas, adecuadas y morales. La antropología ha mostrado numerosos ejemplos donde los grupos humanos ven el comportamiento diferente como extraño o salvaje. Incluso, muchos de los nombres tribales que aparecen en los libros de antropología suelen proceder de la misma palabra nativa que se emplea para el término *persona.* Es decir, la misma palabra *persona* suele ser la única que tienen los nativos para referirse

a ellos mismos y por ello, nunca la utilizan para referirse a tribus vecinas llegando así a concluir que aquellas en realidad, no son consideradas como plenamente humanas por las primeras (KOTTAK, 1999: 41). Esta tendencia general que tenemos las personas por considerar como inferiores aquellos comportamientos y actitudes lejanos a los nuestros, ha preocupado especialmente a la antropología casi desde sus orígenes. Por ello, con el objetivo de evitar a toda costa este subjetivismo, la ciencia antropológica ha promulgado el relativismo cultural como particularidad fundamental del método antropológico.

El relativismo cultural se refiere a la actitud de los antropólogos que según la cual, las costumbres de una sociedad deben ser siempre descritas de forma objetiva y entendidas según el contexto social de su producción. Por lo tanto, desde el relativismo cultural el comportamiento de una cultura particular como la etíope respecto a la ablación de las niñas, no debería ser juzgada con los patrones de nuestra cultura occidental. Incluso, llevado al extremo, el relativismo cultural arguye que no hay una moralidad superior, internacional o universal y que las reglas éticas de todas las culturas merecen el mismo respeto (KOTTAK, 1999:26).

Esta problemática está vigente cuando hablamos sobre el carácter universal de los derechos humanos y no deberíamos pasarla por alto si también queremos inculcar el respeto por otras culturas. A menudo, nos informan sobre distintas violaciones de los derechos humanos en todo el mundo, diferentes actitudes y costumbres que desde occidente no dudamos en criticar. Sin embargo, cada vez son más las personas de otros países que se defienden diciendo que occidente no debería imponer sus ideas sobre los derechos humanos al resto de la humanidad. Incluso, muchos países arguyen que sus códigos éticos son diferentes a los occidentales y no deberían ser cuestionados por éstos. Ante esta vicisitud, si partimos del relativismo cultural y consideramos cada cultura de acuerdo con sus características originales, sería imposible establecer unos derechos humanos universales. Ni la antropología ni cualquier otra ciencia social ha podido dar una respuesta definitiva a esta problemática pero sí se han podido determinar ciertas premisas que podrían ser tenidas en cuenta a la hora de desarrollar estos conceptos.

Por una lado, lo que parece definitivo es que todas las culturas poseen una ética propia aunque como resulta evidente, ésta no presta atención a las mismas cosas. Así, por ejemplo, algunas culturas insisten en la protección de la propiedad individual mientras que otras defienden que se compartan los bienes o que se distribuyan de forma equitativa. No parece fácil poder llegar a conciliar el relativismo cultural con una declaración internacional de los derechos humanos, sin embargo, los antropólogos que se han dedicado a analizar esta problemática en profundidad han llegado a una conclusión bastante definitiva. Realmente no parece fácil conciliar los dos términos pero una cuestión resulta básica a la hora de intentar evitar actos como la ablación, las torturas o las limpiezas étnicas: resulta mucho más fácil encontrar argumentos para llegar a un consenso o convencer a los pueblos cuyos puntos de vista e ideas son entendidas. Por ello, un primer paso fundamental para poder llegar a establecer unos derechos humanos universales que no resulten contrapuestos al respeto por las diferentes costumbres, es conocer los motivos reales y fundamentalmente, el sistema de valores que los han generado. No se trata sólo del conocimiento o el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa, sino en trabajar por una auténtica comprensión de la lógica y las motivaciones ajenas (EMBER; EMBER, 1997:22). La educación para la ciudadanía podría incluir

esta perspectiva más amplia sobre la diversidad humana para lo cual, la antropología sería una buena aliada.

LA EDUCACIÓN PARA LA COHESIÓN SOCIAL EN UN MUNDO GLOBALIZADO

La educación para la ciudadanía pretende, tal y como se recoge en el Real Decreto 1513/2006 "fomentar la ciudadanía responsable para lograr así la cohesión social y la identidad europea común". Sobre el concepto de identidad me remitiré más adelante, ahora voy a recoger algunos apuntes acerca del primero.

El estudio sobre la cohesión social es uno de los grandes temas antropológicos. El origen del análisis de la cohesión social lo encontramos en los trabajos de Emile DURKHEIM, concretamente en *La división social del trabajo* (1982), donde analiza el tipo de uniones que se establecen entre los miembros de la sociedad, antes y después de que el capitalismo estableciera la división social del trabajo. La obra de Durkheim habla sobre dos tipos de solidaridad que son la base para la cohesión social. Así, en las sociedades donde no existe la división social del trabajo, los sujetos se unen por la similitud de tareas y como la diferenciación entre ellos no existe, la afinidad y el sentimiento de una conciencia similar es mayor. Esta similitud de conciencia es la que establece la cohesión social y a este tipo de unión se le denomina solidaridad mecánica. Con el advenimiento de la modernización y el capitalismo, la identificación entre los miembros de una sociedad no se crea por la afinidad entre sus miembros sino por la distinción. Los propios mecanismos de la sociedad ya no crean la solidaridad entre sus miembros y ahora se convierte en algo totalmente individual. Así, cuando la diversidad de espacios y tareas produce la necesidad de complementarse y necesitarse mutuamente, surge lo que Durkheim denominó solidaridad orgánica. De estas investigaciones sobre la cohesión social se concluyen algunas ideas válidas para el análisis sobre la educación para la ciudadanía en la actualidad.

Por un lado, parece que las investigaciones antropológicas realizadas sobre los mecanismos para la cohesión social en diferentes comunidades del mundo, muestran que ésta es mayor cuando la sociedad está compuesta por un menor número de individuos. Es decir, que las denominadas sociedades simples (como la rural) mantienen una mayor cohesión que las compuestas (grandes pueblos y ciudades) donde el número de conflictos son mayores. Este hecho debería ser tenido en cuenta en relación a las características de la comunidad de procedencia de nuestro alumnado. La particularidad de la misma es un aspecto considerable para la educación para la ciudadanía puesto que como ya he indicado, los mecanismos que promueven la cohesión social en las sociedades, también dependen de las características demográficas, económicas, políticas y etc. de las mismas.

Por otro lado, actualmente existe otra realidad que también ha de tenerse en cuenta cuando hablamos sobre cohesión social. La nueva fase de la mundialización que estamos viviendo en este momento llamada globalización, establece uniones entre miembros de sociedades física y culturalmente lejanas, creando así la idea de una comunidad global. De esta forma, además de ser miembros de la sociedad en la que establecemos nuestras relaciones diarias, también lo somos de otra mucho más amplia y diversa, en definitiva, global, donde mantenernos unidos y sentirnos afines, resulta mucho más complicado que en el caso anterior. Uno de los principales problemas a la hora de esta-

blecer este nuevo orden mundial y conseguir que la cohesión entre diversas sociedades y culturas predomine frente la desunión entre las mismas, radica en que en la práctica, el sentimiento de identidad compartida presenta muchos límites de naturaleza tanto moral, cultural, religioso o social.

El área de educación para la ciudadanía se convierte en un instrumento fundamental dentro de la escuela, dirigido a generar recursos necesarios para que los alumnos y las alumnas se adapten al nuevo contexto globalizado y al mismo tiempo, lo reproduzcan. Por ello, se hace especial énfasis en el fomento de la identidad grupal en sus dos niveles, el local y el global. Así, entre los contenidos propuestos se encuentran el promover tanto la "conciencia de pertenencia a un país", como "el formar parte de una sociedad global" (Real Decreto 1513/2006).

Trabajar y promover la identidad común es indispensable para educar a los niños y niñas para la cohesión social. Debemos sin embargo, saber cómo funcionan exactamente estos mecanismos, descubrirlos para poder luego inculcarlos en la escuela. Aquí radica en mi opinión, la contribución que desde la antropología se puede realizar para la consecución de la cohesión social y la educación para la misma en las escuelas.

LA CUESTIÓN DE LA IDENTIDAD

Las sociedades sin estado o como subjetivamente la antropología ha denominado, 'primitivas', establecen su identidad en base al parentesco. En las sociedades modernas, complejas o con estado, este sistema resulta insostenible y el principal nexo de unión (y de disputa) es el territorio. Éste, sin embargo, no es el único mecanismo mediante el que los grupos humanos creamos nuestra propia identidad. Lo cierto es que la memoria y la tradición, la creación del *nosotros* en contraposición a los *otros*, la creación de símbolos comunes, etc. son también mecanismos bastante recurrentes en el proceso de construcción de la identidad grupal. En el área de educación para la ciudadanía, se recogen explícitamente algunos de los anteriores.

Cuando comentaba antes que muchas tribus utilizan la palabra *persona* para denominarse a ellos mismos excluyendo totalmente de su significado al resto de la humanidad que son considerados como *no-humanos* o *no-personas*, estaba en realidad haciendo referencia a una estructura mental fundamental y universal, según la teoría clásica del antropólogo estructuralista, Claude Levi-Strauss. Me refiero a la tendencia a dicotomizar la realidad según dos categorías polares complementarias. En lo que respecta a la construcción de la identidad de las personas como de los grupos, la oposición binaria universalmente utilizada es *nosotros/otros*. Mediante esta oposición, las personas construimos el *nosotros* mediante la creación del *otro*. Además, en tanto que se trata de realidades dicotómicas, necesitamos construir al *otro* como algo diferente, peligroso y negativo que tememos y rechazamos para así, poder reafirmar nuestra propia identidad de manera positiva.

Tal y como he podido comprobar, en la educación para la ciudadanía también se recurre a este mecanismo mental a la hora de desarrollar ciertos contenidos. Este hecho resulta especialmente evidente cuando se trata el tema de la identidad y en relación a la misma, se hace referencia continua al *otro* mediante la repetición reiterada de conceptos tales como el de 'la propia identidad y la del otro' o 'el respeto a los otros'. Construir nuestra identidad diferenciándonos de los *otros* no es ni bueno ni malo. Sin embar-

go, es importante ser conscientes de ello puesto que en ocasiones, se puede distorsionar el fin y contribuir mediante el mismo a crear situaciones de discriminación e injusticia social cuando los *otros* son una minoría o su poder de influencia social y económica es inferior a la nuestra.

Para finalizar, tal y como ya he apuntado anteriormente, el territorio es otro recurso fundamental para la construcción de la identidad. No resulta fácil definir el concepto territorio pero dada su relevancia a la hora de analizar en profundidad cualquier comunidad, la antropología ha hecho un gran esfuerzo por explicarlo y establecer las diferencias entre el mismo y otros términos similares como los de espacio y lugar. En cualquier caso, la perspectiva antropológica se ciñe al territorio limitado por las relaciones sociales, como un producto del sistema de representaciones de la sociedad y por lo tanto, poseedor de una codificación simbólica concreta. Por ello, para comprender el significado atribuido a cualquier territorio, es necesario tener el código de interpretación necesario que se encuentra en la propia comunidad. Es importante tener en cuenta que cada grupo humano se consolida tanto física como imaginariamente en un espacio determinado. Excluye del mismo a toda persona que no pertenece al grupo, convirtiendo ese territorio en parte fundamental de su identidad. En realidad, la antropología ha demostrado que no es el territorio en sí mismo sino el sentimiento de pertenencia que se crea en torno a un espacio determinado el que otorga identidad colectiva y da sentido de cohesión al grupo (FERNANDEZ DE LABASTIDA, 2004).

Como ya he indicado antes, la educación para la ciudadanía pretende crear ciudadanos responsables en el nuevo contexto globalizado. Lo cierto es que en la actualidad, en lo que respecta también al sentimiento territorial, volvemos a mostrar esa actitud esquizofrénica a la cual me refería antes. Por una parte, la tendencia general muestra la importancia que los elementos culturales globalizados están tomando en la actualidad. Mediante los mismos, se construye la idea de *aldea global* que aboga por un mundo sin fronteras y un único territorio, el plantea tierra. Esta tendencia ha creado a su vez otra que en contraposición, reivindica la reafirmación de las identidades locales mediante la valoración positiva de la idiosincrasia de cada cultura y lugar. Esta doble dinámica mundial, la globalización y la localización, también queda recogida en el área de educación para la ciudadanía donde se hace referencia continua a los contextos micro y macro. Por una parte, se reivindica una 'identidad europea común', es decir, un sentimiento de identidad que supera los límites de la propia comunidad y crea la idea de un territorio único, Europa, y por lo tanto, un sentimiento identitario también acorde al mismo. Por otra parte, también se reivindica la importancia de la 'conciencia de pertenencia a un país y de formar parte de una sociedad global'. Es decir, fomentando nuestro sentimiento territorial más cercano (nuestra pertenencia a un país o incluso, si se quiere especificar más, a una comunidad concreta) lo que se pretende es que también nos sintamos miembros de un grupo mucho más amplio; los europeos, e incluso otro mayor; los ciudadanos del mundo. Esta realidad está vigente en todas las culturas y sociedades actuales y mediante la educación para la ciudadanía lo que se pretende es prepararnos para ella. En este caso concreto, lo que se consigue gracias al gran poder evocador que tiene el territorio a la hora de construir el sentimiento de pertenencia y por lo tanto, de cohesión, es ser conscientes de que ya no existe un territorio único sino que pertenecemos a varios territorios a la vez y que todos ellos nos otorgan identidad.

CONCLUSIONES

Mediante la educación para la ciudadanía se quieren conseguir ciudadanos responsables que conozcan y desarrollen sus derechos y responsabilidades cívicas para asegurar la cohesión social y la identidad compartida. Para ello se recogen contenidos tales como el de los derechos humanos, la identidad, la solidaridad, la diversidad cultural y religiosa, el respeto por las costumbres, etc. Muchos de estos contenidos son objetos de estudio primordiales de la ciencia antropológica y por ello, mediante la perspectiva de la antropología aplicada, las aportaciones que puede realizar esta ciencia al desarrollo del área de educación para la ciudadanía son numerosas.

La antropología nos facilita conocimientos y recursos útiles para identificar cuáles son las problemáticas reales que afectan a la ciudadanía mundial actual. Sin embargo, no se queda en la superficie de los problemas y profundiza en todos los temas, ofreciendo así información muy valiosa para hacer frente a la incomprensión que domina a las diferentes sociedades y culturas y que suele ser fuente de conflicto.

El conocimiento antropológico puede otorgar a la educación para la ciudadanía, recursos reales para conseguir la armonía necesaria entre la aceptación de unos derechos humanos de carácter universal y el respeto por las formas de vida y las costumbres ajenas. Crea las bases necesarias para el entendimiento mutuo en un mundo que paradójicamente, se presenta cada vez más homogéneo y diverso a la vez, fruto de la doble dinámica mundial que nos lleva a la globalización económica, social y cultural al mismo tiempo que reivindica el valor de las particularidades. La antropología ayuda a detectar los principios mínimos que repercuten en la cohesión social entre los cuales, el más destacado, es la propia identidad grupal.

Finalmente, como ya apuntaba al comienzo de este artículo, el objeto de estudio por excelencia de la ciencia antropológica es la propia diversidad humana. Parte de los contenidos de la educación para la ciudadanía se refieren también al reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa y el rechazo de situaciones de marginación, discriminación e injusticia social. Por todo ello, las aportaciones que puede realizar la antropología a esta área de conocimiento son más importantes aún de lo que yo he podido vislumbrar en este artículo. Tal y como han mostrado diversos estudios antropológicos, la diversidad cultural en una sociedad puede darse de forma pacífica (multiculturalismo) o por el contrario, producir discriminación y confrontación social. La marginalidad y la discriminación son temas vigentes para la antropología, la cual no se conforma sólo con detectar estas situaciones injustas sino que mediante el método comparativo, produce un verdadero análisis de las mismas llegando a concluir algunas de las causas que las producen. Por ello, la educación para la ciudadanía tampoco puede obviar las aportaciones que la antropología puede realizar en este sentido.

En definitiva, en tanto que muchos de los aspectos que se pretenden trabajar y conseguir mediante esta área de conocimiento son fuente de estudio para la antropología, creo que el óptimo desarrollo de la misma no debería obviar en ningún momento el potencial de la ciencia antropológica en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONTRERAS, Jesús; GRACIA, Mabel (2005) *Alimentación y Cultura. Perspectivas antropológicas*. Ariel, Barcelona.

DURKHEIN, Emile 1982 (1967) *La división del trabajo social.* Akal, Madrid

EMBER, Carol; EMBER, Melvin (1997) *Antropología cultural.* Prentice Hall, Madrid

FERNANDEZ DE LABASTIDA, Ixone (2004) *La reestructuración sociocultural de las zonas desfavorecidas de montaña.* Suficiencia Investigadora, Donostia

JULIANO, Dolores (1996) "Antropología de la educación" en PRAT, Joan; MARTINEZ, Angel (ed.) *Ensayos de antropología cultural.* Ariel, Barcelona.

KOTTAK, Conrad Phillip (1999) *Antropología. Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana.* McGraw-Hill, Madrid

LEVI-STRAUSS, Claude 1980 (1963) *Antropología estructural.* Eudeba, Buenos Aires.

SAU SANCHEZ, Victoria (2000) "Reflexiones feministas para principios de siglo" en *Cuadernos inacabados* nº34. Horas y horas, Madrid

VELASCO, Honorio; GARCÍA, F. Javier; DÍAZ DE RADA, Ángel (1993) *Lecturas de antropología para educadores.* Trotta, Madrid

EDUCACION CIVICA Y PATRIMONIO. LA CONCIENCIACION PATRIMONIAL EN EL AMBITO EDUCATIVO

José Fdo GABARDON DE LA BANDA
fgabardon@ceuandalucia.com

Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en la disyuntiva actual que en el ámbito educativo se está debatiendo sobre la incorporación de la asignatura Educación Cívica en los renovados planes de estudios, reflejados en la regulación de las últimas disposiciones legislativas planteada en estos últimos años. En principio, nos encontramos con una serie de lagunas, tanto en el planteamiento de los objetivos como en los contenidos, lagunas que deben de ser paliadas para una mejor formación de los individuos para su conversión en verdaderos ciudadanos. Gentili ya plantearía que la cuestión objetiva en la *Educación para la Ciudadanía* debe comprender las dos premisas *que educación y para qué ciudadanía.* Sin duda alguna es la concienciación patrimonial uno de los pilares en que debería apoyarse el contenido de esta materia, al servir como punto de apoyo de reconocimiento de su identidad.

LA CONCEPCIÓN DE CIUDADANÍA EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL

Hablar de ciudadanía en nuestros días es una tarea compleja y difícil de definir en términos precisos en las sociedades posindustriales. De la concepción de ciudadanía de las sociedades liberales nacida al amparo de la Revolución Industrial a lo largo del siglo XIX, donde se identifica específicamente con la identidad individual y la defensa de sus intereses, a la dimensión de la ciudadanía propia de los Estados Sociales Democráticos de Derechos, donde el ciudadano deja de ser un ente aislado, para convertirse en un individuo abierto a la sociedad, y donde los valores sociales propio de una colectividad se entrecruzan con los individuales ha supuesto un verdadero cambio conceptual. Flor A. Cabrera Rodríguez hizo un excelente resumen de las distintas concepciones de ciudadanía que se han ido planteando en los últimos tiempos desde distintas disciplinas, y

que creo conveniente de manera sintetizada recoger aquí como punto de partida para la proyección educativa:

- *Ciudadanía Cosmopolita.* Propuesta por Cortina que encierra la superación de las barreras físicas nacionales de la ciudadanía.
- *Ciudadanía Global.* Fue planteado por Bank, Steve Olu, y Merryfield definiéndose una perspectiva más amplia, hacer al individuo ciudadano del mundo.
- *Ciudadanía Responsable.* Sería la Comunidad Europea la que lo definió a través de las directivas del Consejo de Europa por el que acentuaba la dimensión social del individuo, como conciencia viva de pertenecer a una comunidad.
- *Ciudadanía Activa.* Defendido nuevamente por la Comunidad Europea que pone su acento en el compromiso del individuo con la sociedad a través de su participación en todo tipo de actividades cívicas.
- *Ciudadanía Crítica.* Giroux matiza la visión de una concepción reivindicadora, comprometida para salvaguardar los problemas de la sociedad a la que pertenece.
- *Ciudadanía Social Responsable.* Incluido por los análisis de Carneiro en 1999, que incluye una interesante propuesta sobre los distintos ámbitos que tiene que contemplar la ciudadanía: el democrático y social, el intercultural y el ambiental.
- *Ciudadanía Multicultural.* Fue integrada por los trabajos de Kymlicka y Norman, relativo a lo tolerancia sobre otras formas de cultura, de maneras de vida, de formas de comportarse, etc.

Como se puede observar en las distintas dimensiones que engloba el concepto de ciudadanía se está refiriendo fundamentalmente al problema de la identidad de un individuo y su pertenencia a una comunidad concreta, sea una ciudad, una región, un país o toda la humanidad (CABRERA, Fl., 2002, p.20). Por consiguiente, si consideramos que la educación cívica sería un instrumento vital en el desarrollo de un individuo para su futuro comportamiento como ciudadano, ayudándole a reconocerse miembro de una comunidad en la que tiene que participar, no cabe la menor duda que entre los valores a adquirir además de los políticos, éticos o culturales, sea el referente patrimonial un verdadero apoyo para su configuración como persona cívica. El conocimiento del patrimonio cultural en que vive le ayudará a comportarse como ciudadano en sociedad, no solamente como respeto a los valores intrínsecos de esos bienes, sino a la propiedad colectividad que se ven reflejados en ellos. Todos los diversos aspectos conceptuales de la ciudadanía pueden perfectamente converger en la concienciación patrimonial del individuo y al mismo tiempo en su formación cívica.

La concienciación patrimonial en el ámbito social

El principal problema que debemos abordar a la hora de analizar cual es el contenido semántico del término concienciación patrimonial es saber identificar que entendemos por patrimonio cultural. El Diccionario de la Real Academia señala que el patrimonio está formado por bienes o haciendas que una persona ha heredado de sus ascendientes, a lo que añade lo que engloba como *bienes propios adquiridos por cualquier título.* En este sentido, al hablar de patrimonio cultural nos estaríamos refiriendo *al conjunto de bienes materiales legados por los antepasados.* No obstante han sido las aportaciones de la Sociología y de la Antropología las que han ido delimitando el contenido semántico del concepto de Patrimonio Cultural. A lo largo del siglo XX, desde

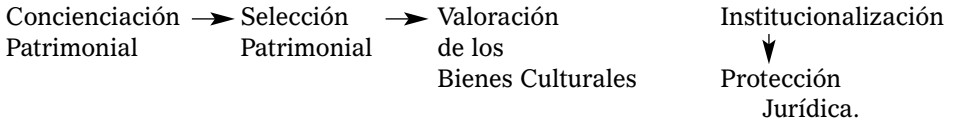
distintas disciplinas de las Ciencias Sociales, fueron abriendo camino en la matización del concepto, al concretizar el contenido semántico de los términos cultura y patrimonio cultural (HERNANDEZ CUELLAR, I., 2003, pp.481-494). Si entendemos por cultura en los términos que el evolucionista Tylor definía como *todo complejo que incluye conocimiento, creencias, artes, normas éticas, leyes, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad*, el patrimonio cultural sería los vestigios materiales que resumen la identidad de una sociedad concreta, que le da fundamento.

Sin embargo, no todas las sociedades humanas son concientes de que poseen un patrimonio cultural determinado. Para ello tiene que darse las condiciones que los antropólogos definen como *conciencia del pasado,* la conciencia del paso del tiempo, que aunque es un carácter peculiar de los seres humanos, no todas en todas las sociedades se desarrolla de la misma manera. Como apunta Ballart *la conciencia humana en sociedad ha desarrollado dos nociones de tiempo, la del tiempo que pasa y la del tiempo que perdura. La conciencia del tiempo que pasa es propia de culturas complejas y lleva directamente a la idea de historia. En cambio, la conciencia del tiempo que perdura, que se da en sociedades menos complejas, lleva al presente eterno, una especie de no tiempo que aparece en los mitos y en ciertas narraciones (...)* (BALLART, 2002, p.30) Con la conciencia de la historia *los individuos y los grupos manifiestan una voluntad expresa de trascender, poniendo en relación el pasado con el futuro*. Esa conciencia de pasado se ira haciendo presente en función del contexto socioeconómico y el ámbito cultural, al considerar la existencia de un bagaje perteneciente al pasado que le de identidad: es lo que los antropólogos definirían como Cultura Material, que se podría designa el conjunto de materiales que esa sociedad humana ha ido produciendo a lo largo de su historia. El objeto material se convierte en un verdadero referente para la propia existencia humana, por lo que se va configurando una concepción patrimonial que en palabras de Ballart *alimenta en el ser humano una sensación reconfortante de continuidad en el tiempo y de identificación con una determinada tradición* (BALLART, 2002, p.31).

No todo los bienes configurarían el patrimonio cultural de una sociedad por lo que se presenta un problema en el seno de una sociedad a la hora de elegir que un bien, sea mueble o inmueble, se considere como parte del patrimonio cultural de una sociedad, ya que cualquier elemento perteneciente a la misma puede considerarse patrimonio. Es el proceso de *Selección Patrimonial,* por lo cual se escogen aquellos bienes representativos del pasado histórico de esa sociedad. Nuevamente dependerá de la contextualización en que este inmerso dicha sociedad, por lo que siguiendo a Joseph Ballart Hernández y Jordi Juan i Tresserras, tendría que existir un contexto científico-profesional, enmarcada por la actividad académica y la investigación; un contexto societario-civil, representado por la vida civil y la actividad asociacionista; un contexto político-administrativo, enmarcados por las administraciones públicas que actuaran de acuerdo con la ley y un contexto económico donde el mercado en cierta manera pondrá valor del bien a proteger. La selección patrimonial dependerá del valor que la sociedad delimite al bien cultural; valor en sentido de valía, *es decir, de percepción de cualidades estimables en una cosa, no de valor en un sentido teotérico o meramente especulativo*. No es por tanto siempre un valor intrínseco, sino que estará determinado por la manera de percibir que tendrá la sociedad y por lo tanto dependiendo nuevamente del contexto sociocultural en que este inmerso. En palabras de Joseph Ballart, *los contextos de atri-*

bución del valor se configuran en torno a circunstancias muy determinadas, tales como: las relaciones económicas dominantes, las ideas y creencias sociales, las presiones políticas, etc, pero también en función de las estructuras de la investigación científica teórica y aplicada, la provisión para la formación en los ámbitos de las ciencias sociales, las posibilidades de la financiación del Estado, y los agentes sociales y económicos (BALLART, 2002, p.19). Cada bien comprenderá una serie de valores: 1º) de uso, en tanto que sirva para satisfacer alguna necesidad concreta, es asimilable a los valores económicos e informativo científico; 2º) un valor formal, por lo que evaluamos el bien en función a la atracción que despierta en los sentidos, es lo que llamaríamos el valor estético y 3º) un valor simbólico, al servir el bien de nexo con los acontecimientos del pasado.

Una vez concretizado los bienes perteneciente que se quiere proteger, lo que hemos denominado selección patrimonial, la sociedad actuara institucionalmente bien a través desde los propios sectores privados o desde los poderes públicos. Es lo que se denomina por la moderna museografía como gestión del patrimonio, entendidas como *el conjunto de actuaciones programadas con el objeto de conseguir una óptima conservación de los bienes patrimoniales y un uso de esos bienes adecuados* que en las sociedades contemporáneas se pasa de la superación de las concepciones tradicionales, especialmente en el periodo decimonónico, que se limitaban el cuidado o la tutela de los bienes patrimoniales a la posibilidad de una política integral que se plantea no solamente conservar sino encontrar los mejores usos para el patrimonio cultural. La necesidad de conservación nacería desde las primeras civilizaciones urbanas del Oriente Próximo, y se prolongaría en la cultura occidental desde el ámbito grecolatino hasta el siglo XIX. Pero no sería hasta el periodo de las Revoluciones Liberales cuando el conservadurismo se institucionaliza apareciendo plenamente los conceptos de patrimonio histórico y de bien cultural, que pronto tendría una plena respuesta jurídica que se plasmará en el desarrollo de una normativa, que será el resultado final del proceso anteriormente descrito, es lo que podríamos llamar la etapa de la institucionalización del patrimonio. Como apunta Javier Hernando *a medida que va tomando entidad el patrimonio histórico-artístico, y por tanto se constituye como cuestión de amplia repercusión social, el Estado respondiendo con diversas medidas, que no tiene que ser definida como ley (...)*. El tratamiento jurídico dependerá no *solamente al interés estético que despierten, sino también al interés social, económico y simbólico que se les atribuye desde el poder* (GARCÍA FERNÁNDEZ, J., 2000, p.50) El contenido normativo irá paulatinamente recogiendo los bienes que configuran el patrimonio (que en principio solamente serán aquellos que contengan unas raíces históricas), las instituciones encargadas de la protección legal del patrimonio, y las medidas proteccionistas.



En función a la concienciación e institucionalización patrimonial en que nos encontremos tendremos un modelo educativo definido.

La concienciación patrimonial en el ámbito educativo

La existencia de una concienciación patrimonial en el seno de una sociedad va a tener su plasmación en el ámbito educativo, que irá variando según algunas circunstancias concretas: el contexto sociocultural, la estructura socioeconómica, el sistema educativo e incluso el conocimiento técnico. En el siguiente esquema se plasma la evolución que ha ido generando entre la concienciación social y los diversos modelos educativos a través de tres etapas fundamentales: la sociedad del Antiguo Régimen, las sociedades liberales y las sociedades sociales y democráticas de derecho. Tanto la selección y la valoración cambiarán en función a las circunstancias socioeconómicas de estos periodos, lo que se proyectara a su vez de manera distinta en los diversos modelos educativos.

	Concienciación Patrimonial	Selección Patrimonial	Valoración Patrimonial	Modelo Educativo
Sociedades del Antiguo Régimen	No existe plenamente en el seno de la sociedad	Objetos artísticos relacionado con el patrimonio religioso o monárquico	Valores Religiosos Valores Políticos	No existe modelo educativo definido,
Sociedades Liberales	Se identifica solamente con aspectos limitados de su pasado histórico	Monumentos Históricos Nacionales	Valores Políticos	Historia del arte (enseñanza tradicional)
Sociedades sociales y democráticas de derechos	Se crea un marco administrativo y jurídico perfectamente definido en torno al patrimonio histórico-artístico	Heterogeneidad patrimonial (bienes culturales)	Valores Culturales	Didáctica del Patrimonio y Educación Cívica (enseñanza posmoderna)

En las Sociedades del Antiguo Régimen no podemos considerar la existencia de una verdadera conciencia social del patrimonio; solamente la Monarquía Absolutista, la Iglesia y algunos sectores minoritarios intelectuales se dedican a conservar algunos objetos que legitiman su posición en la sociedad. De ahí que solamente se protejan bienes muy concretos, lo que provocará la perdida de otros que no se contemplan como perteneciente al patrimonio. Al no existir un verdadero conocimiento científico de la obra de arte, el modelo educativo optará fundamentalmente mas por la historia legendaria, emotiva, que puede producir la contemplación de algunos bienes. Los Estados Liberales abre una nueva etapa en la concienciación patrimonial, al considerar algunos bienes inmuebles del pasado como Monumentos Históricos Nacionales, con un fundamento primero puramente estético, al estar inspirado en el Romanticismo, y posteriormente ideológico, que daría pasa al historicismo, como movimiento reivindicador del papel de la burguesía en la construcción de los estados nacionales, por lo que despertarían un afán conservacionista y restaurador, al convertirse en verdaderos documentos testimoniales de las raíces culturales de la sociedad. Esta concienciación se ira proyectando a

amplios sectores de la sociedad, como en el caso de España en la etapa isabelina, y dará lugar a un mejor conocimiento de estos bienes inmuebles. Al mismo tiempo surgirán las primeras corrientes historiográficas de carácter científico, fundamentalmente enmarcada por el Positivismo y posteriormente el Materialismo Histórico. El modelo educativo que se propondría sería un mera enseñanza tradicional, donde el objeto artístico sería mostrado como un documento histórico o valorado por su impronta estética.

Sería ya en los Estados sociales y democráticos de Derechos cuando se abre el camino a una nueva concienciación patrimonial, ampliándose prácticamente a toda las capas sociales. Sin embargo, la sociedad se conciencia de la existencia de otros patrimonios, que no solamente sean los puramente artísticos, por lo que surge la configuración de los llamados bienes culturales, que abría ampliamente el horizonte de la concepción patrimonial. Sin duda alguna, el contexto antropológico de la cultura contribuyó a enriquecer lo que hasta este momento se había considerado como bagaje patrimonial. Sería a partir de los años 50 cuando se daría una válida definición en el seno de famosa Comisión Franceschini, considerando que *pertenecen al patrimonio cultural de la nación los bienes que hagan referencia a la historia de la civilización. Están sujetos a la Ley los bienes de interés arqueológicos, histórico, artístico, ambiental y paisajístico, archivístico y librario y todo otro bien que constituya testimonio material dotado de valor de civilización* (GONZALEZ VARA, I., 2006, p.45). La concepción del bien cultural sería difundido ampliamente por la UNESCO, a través de la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural que se celebraría en 1972. Al mismo tiempo se iba definiendo dentro del ámbito científico los conceptos de identidad cultural, lo étnico, la etnicidad, etc que ahonda aun más en la personalidad propia de cada sociedad. Valores como respeto a otras culturas, frente al etnocentrismo cultural europeo, la diversidad cultural, o el multiculturalismo fueron abriéndose paso en el ámbito de las Ciencias Sociales, por lo que incorporaba en los medios educativos un nuevo acercamiento de la realidad humana. La valoración y conservación de los bienes culturales es vital en cualquier sociedad avanzada, se convertiría en un pilar fundamental de su identidad, convirtiéndose en una parte esencial de la educación de los individuos como ciudadanos participativos en una sociedad democrática.

En la Carta de Varsovia de 2000 referente a los Principios para la Conservación y Restauración del Patrimonio Construido, en su Sesión Plenaria ya se reconoce el Patrimonio Cultural como fundamento del desarrollo de la Civilización. En el Preámbulo ya se define que *cada comunidad, teniendo en cuenta su memoria colectiva y consciente de su pasado, es responsable de la identificación, así como de la gestación de su patrimonio. Los elementos individuales de este patrimonio son portadores de muchos valores, los cuales pueden cambiar en el tiempo. Esta variabilidad de valores específicos en los elementos define la particularidad de cada patrimonio. A causa de este proceso de cambio, cada comunidad desarrolla una conciencia y un conocimiento de la necesidad de cuidar los valores propios de su patrimonio* (RIVERA, J., 2001, pp.188-190). Esta necesidad de concienciación de patrimonio tendría que plasmarse en el ámbito educativo al considerar en su artículo 13, que *la formación y la educación en cuestiones de patrimonio cultural exige la participación social y la integración dentro de sistema de educaciones nacionales en todos los niveles.* En la legislación española, este espíritu de concienciación patrimonial se ha recogido tanto en el ordenamiento constitucional, concretamente el artículo 46, referente a la conservación y respeto al patrimonio cultural, como en la ley 16/1985, del Patrimonio Histórico Español y el Real Decreto 111/1986,

de 10 de enero, de desarrollo parcial de la Ley, a lo que suma a la rica legislación autonómica.

Si estos valores se quedaran solamente en lo puramente legal, no tendría la trascendencia que en cierta manera representa llevarlo al terreno educativo, como componente de los valores cívicos que un individuo debe de asumir como ciudadano de una sociedad posindustrial. De ahí que en los programas educativos actuales la didáctica del patrimonio se debería incluir en los contenidos educativos de Educación Cívica, como parte integrante del individuo, resaltándose los llamados *Valores Cívicos del Patrimonio Histórico-Artísticos* o de *Concienciación Patrimonial*, que tendrían que estar relacionados con los propios de la Educación Cívica. Los valores intrínsecos del patrimonio se refieren a aquellos que por si mismo tendría un bien u objeto que se correspondería a la identidad que define una sociedad. Estos valores pueden tener distintas dimensiones, desde lo puramente estético, a los simbólicos. Los valores extrínsecos del patrimonio tendrían un claro referente documental, como manifestación vital de lo cultural, que se subraya en el respeto que debe de existir en todas las culturas humanas. El valor educativo del patrimonio hoy es vital en toda formación de los individuos como ciudadanos, y como afirma Mª Inmaculada Pastor *el patrimonio cultural, al tiempo que nos permite entender mejor el papel de la humanidad en el mundo a través del tiempo, nos permite apreciar con mas intensidad la dimensión ética y moral de la vida humana* (PASTOR, Mº, 2002, p.25).

Sin duda alguna es la ciudad el espacio más óptimo para hacer comprender la trascendencia de los valores patrimoniales, y donde se puede concienciar a los alumnos en el respeto a la identidad cultural y a los valores cívicos que conlleva. R. Calaf Maschs define a las ciudades como *un marco de relaciones y contactos entre los humanos que nos permiten hablar de un espacio de aprendizaje informal (lo cotidiano, vivir en esas ciudades) y un aprendizaje no formal que está intencionalmente organizado, estructurado (...) Por otra parte, dentro de las ciudades se ubican también todos aquellos espacios de aprendizajes, que configura a la ciudad como un entorno de aprendizaje muy intenso y completo que tiene lugar en sus calles, plazas, jardines, etc.* Además la ciudad contiene *iglesias, edificios singulares, plazas, jardines, edificios,* por ello lo entendemos como *un gran contenedor de objetos, personas, de valores, costumbre, etc* (CALAF, R., 2003, p.103). De ahí que el conocimiento de la ciudad abrirá el camino a una concienciación cívica, a una comprensión permanente del entorno en que se vive. Es el lugar donde se inserta todo tipo de bienes culturales y en su aprendizaje el alumnado ira adquiriendo sin duda alguna valores cívicos. Dentro de la ciudad existirán los espacios históricos, que se convertirán en un verdadero referente de la identidad ciudadana, no como entidad cerrada, sino abierta a todo tipo de influencias culturales. De ahí que las antiguas concepciones de la enseñanza del patrimonio no se quede como un referente de meros valores estéticos, sino que en el terreno de la interdisciplinariedad se inserte en otros tipos de conocimientos, como es el caso de la Educación Cívica.

Los distintos niveles educativos marcarían el proceso de los objetivos y contenidos en este binomio didáctica de patrimonio-educación cívico. En Educación Infantil se haría referencia al Descubrimiento del Entorno, siendo vital el llamado Patrimonio Local, familiarizándose con ellos, lo que le ayudaría a descubrir al alumno su propia identidad personal. En cuanto a la Educación Primaria la identificación de los principales bienes culturales que configuran el patrimonio de una comunidad, le ayudaría a una mejor comprensión en su valoración. En la etapa educativa de Educación Secundaria la

comprensión científica del patrimonio cultural le ahondará con una mayor precisión en el camino de la diversidad cultural.

Objetivos	Didáctica del Patrimonio	Educación Cívica
Educación Infantil	Descubrir el barrio y la ciudad.	Descubrir su propia personalidad
Educación Primaria	Identificar los principales bienes culturales de la comunidad	Valorar el propio entorno humano en que vive,
Educación Secundaria	Comprender los bienes culturales de la comunidad y de otro ámbitos culturales	Comprender y respetar la diversidad cultural (educación intercultural).

Las actividades que se podrían realizar en el binomio patrimonio-educación cívica sería muy amplia, pudiéndose proyectar en todos los niveles educativos. Los alumnos de Infantil tendrían que realizar algunas visitas al entorno local, para lo que habría que trabajar primordialmente en el aula con algunos materiales gráficos, para que produjera una cierta familiarización con los objetos o bienes que vaya a conocer. La visita del Centro Histórico puede ayudar a despertar al alumno de Educación Primaria la impronta de los bienes culturales, para lo que se recomienda la utilización de Guías Pedagógicas, acordes con los objetivos que queramos alcanzar. Finalmente, en la Educación Secundaria, se plantearía un amplio conocimiento de la ciudad como ente cultural por si misma, para lo que se plantearía toda una serie de material diversos, desde lo puramente literario a ilustraciones de todo tipo.

	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
Actividad	Visita al entorno local	Visita a los centros históricos u otros ámbitos de interés cultural.	Conocimiento de la ciudad.
Material Didáctico	Posibles materiales gráficos.	Guías Culturales	Material bibliográfico

En definitiva, en la moderna didáctica cada vez más se defiende la necesidad de un mejor acercamiento del patrimonio cultural al alumno, al ser de una ayuda vital en su configuración como ciudadano, al mismo tiempo que sabrá valorar su impronta, al formar parte de su propia identidad y de la colectividad a la que pertenece, no de una manera aislada, sino con unas miras abiertas a otras entidades culturales que han ido enriqueciendo en su diversidad la complejidad de la realidad humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANDA HERNANDO, Ana Mª (2003) *Didáctica del conocimiento del Medio Social y cultural en Educación Infantil.* Madrid.

BALLART, Joseph (2002) *El patrimonio arqueológico: Valor y uso*. Barcelona.

BALLART HERNÁNDEZ, Joseph; TRESSERRAS, Jordi Juan (2001) *Gestión del patrimonio cultural.* Barcelona.

CABRERA RODRÍGUEZ, Flor A. (2002) *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural* en BARTOLOMÉ PINA, Margarita (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid.

CALAF MASACHS, Roser (Coord.) (2003) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio.* Gijón.

CARRERA DÍAZ, Gema (2005) "La evolución del patrimonio (Inter.) cultural: políticas culturales en la diversidad" en VV. AA. *Patrimonio Inmaterial y gestión de la diversidad.* PH Cuadernos 17. Instituto del Patrimonio Histórico.

GONZALEZ-VARAS, Ignacio (2006) *Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas.* Madrid.

HENARES CUELLAR, Ignacio (2003) *Conocimiento histórico y tutela.* Universidad de Granada.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca (2002) *El patrimonio cultural: La memoria recuperada.* Gijón.

LOPEZ BRAVO, Carlos (1999) *El patrimonio cultural en el sistema de derechos fundamentales* Sevilla.

LOPEZ MARTÍN, Ramón (2000) *Fundamentos políticos de la educación social* Madrid.

RIVERA BLANCO, Javier (2001) *De Varia Restauratione.* Valladolid.

SERRA ROTÉS, Rosa; FERNÁNDEZ CERVANTES, Magdalena (2005) "Musealización didáctica de conjuntos monumentales" en SANTCANA MESTRE, Joan; SERRAT ANTOLÍ, Nuria *Museografía didáctica.* Madrid, Barcelona.

PASTOR HOMS, Mª Inmaculada (2004) *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales.* Barcelona.

LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN PROGRAMAS CON ESCOLARES: EL CASO DE "APRENDIENDO A TRAVÉS DEL ARTE" DEL MUSEO GUGGENHEIM DE BILBAO[1]

Olaia FONTAL MERILLAS
ofontal@mpc.uva.es

Universidad de Valladolid

Stella MALDONADO ESTERAS
stellamesteras@telefonica.net

Raquel OLALLA GONZÁLEZ
olallapin@hotmail.com

RELACIONES DE CONTINUIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD ENTRE ESCUELA Y MUSEO

La cultura museística difiere de la escolar en muchos aspectos: ritmos de aprendizaje, espacios de trabajo, interactividad con la obra, actitudes desarrolladas, etc. Pero confluyen en un punto común: los servicios pedagógicos. La función de los museos está siendo reformulada, desmitificando la idea de la "vaca sagrada del arte", convirtiéndose no sólo en meros expositores y contenedores de colecciones, sino también, en creadores artístico-culturales, siendo auténticos dinamizadores, educadores y formadores de un pensamiento crítico de la cultura visual (MESIAS y AGRA, 2006).

[1] Los Museos, espacios de Educación no Formal, cada vez más, están poniendo en marcha programas escolares, que se adaptan, en la medida de lo posible, al currículo escolar y que intentan diseñar estrategias desde presupuestos o enfoques dinámicos, innovadores y participativos. En el escenario de las competencias, parece que algunos de estos programas de museos para escuelas no sólo encajan perfectamente sino que parecen haber sido concebidos desde ese pensamiento que será clave en el proceso de Convergencia Europea. Nos centraremos en el análisis de un caso concreto, el programa escolar *"Aprendiendo a través del arte"* del Museo Guggenheim Bilbao, donde entendemos que se está trabajando desde el enfoque de las competencias, no sólo relativas a la competencia cultural y artística, sino a todas las demás.

Como indica Antonio J. COLOM (2005; 9-22), hoy las escuelas propician una Educación no Formal y, aquellos centros de Educación no Formal desarrollan programas formales en Educación. Esta afirmación le lleva a sostener que entre la Educación Formal y no Formal se da una continuidad en lo que se denomina "arquitectura pedagógica" y una complementariedad en cuanto a su desarrollo práctico. Tanto la Educación no Formal como los contextos educativos más allá de la escuela, no surgen "en oposición a", sino por la perentoria necesidad de que la labor de la escuela se desarrolle *fuera de* sí misma, *más allá de* sí misma, *en complemento a* sí misma e, incluso, *al margen de* sí misma, en otros ámbitos sociales o cívicos. Todo ello convierte a la educación en una *necesidad* plural y permanente.

Las articulaciones pedagógicas de ambas educaciones nos ofertan continuidad y prolongación de términos, de conceptos y de estructuras... de teoría curricular al fin y al cabo. Por otro lado, las prácticas de ambas educaciones se nos presentan con diverso formato, si bien siempre la una es complementaria de la otra, por lo que suscribimos que un verdadero análisis de la Educación Formal y no Formal, atendiendo a su situación actual dentro de los sistemas educativos, no debe basarse en sus diferenciaciones sino en sus relaciones de *continuidad y de complementariedad.* Flexibilizar el sistema formal de Educación, cerrar y controlar en mayor nivel el sistema de Educación no Formal, sería la estrategia que nos aportaría un mestizaje de formación que acaso podría reunir las mejores estrategias de acción que, por ahora, se alcanzan por separado en ambos universos educativos (COLOM, 2005; 9-22).

Con el término Educación Formal se alude generalmente a la Educación incluida en el sistema educativo reglado. Es aquella que está estructurada institucionalmente, graduada cronológicamente y organizada jerárquicamente. Esta Educación reglada, institucionalizada, aporta una formación estándar y uniforme, habitualmente de carácter muy intelectual y abstracto, lo que la distancia de la realidad. (VALDES SAGÜES, 1999; 67). Jaume Trilla menciona la descripción de Educación no Formal e Informal que Coombs y Ahmed en 1974 aportaron al discurso internacional: la Educación no Formal es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. Y la Educación Informal era un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (TRILLA, 2003; 19). Por otra parte, en los museos se da mucha importancia a los procesos; generalmente, los resultados son mucho menos significativos. No hay un plan de estudios que seguir; las actividades educativas pueden ser abiertas, cercanas a la realidad, y dar rienda suelta a la curiosidad. El acto de aprender puede producirse de una manera azarosa, y también dentro de una estructura minuciosamente planeada. (HOOPER-GREENHILL, 1998; 191).

En su conjunto, las instituciones educativas –formales o no formales- son un campo de experimentación en el que se provocan una serie de situaciones que condicionarán al alumno para que interiorice unos valores, para que manifieste unas actitudes y para que asimile unas normas determinadas. Introducir actitudes, valores y normas (dejando a parte los contenidos de carácter conceptual y, aunque menos, procedimental, que ya están suficientemente trabajados desde el currículo) permite la familiarización, la clarificación y la conceptualización para que el alumnado integre y asimile estos con-

ceptos. Los conocimientos de todo tipo se sostienen en actitudes y valores cultural y socialmente situados, en los modelos éticos manifestados o mediados por cualquier sistema simbólico, lingüístico y cultural. (PARCERISA, 2006; 27)

Cada día se reclama una mayor necesidad de abrir la escuela al entorno, a la comunidad; la Educación sobrepasa con mucho las actividades que se pueden realizar dentro de las paredes del aula y, en este sentido, las ofertas didácticas de los museos pueden resultar una buena oportunidad para empezar a abrirse *hacia* el exterior o *desde* el exterior. Pero este modelo de escuela abierta en un contexto multieducativo, con numerosas ofertas y posibilidades, es un modelo aún muy incipiente y que requiere de recursos que lo faciliten. Las ofertas de los museos son uno de estos recursos, y los materiales pueden constituir precisamente el puente de unión entre lo que hacemos en el interior de la clase y lo que haremos, hacemos y hemos hecho en los museos (PARCERISA, 2006; 27).

ALIANZAS DESEABLES ENTRE ESCUELA Y MUSEO

El núcleo de interés que forman los grupos escolares puede ser explorado por medio de la conformación de alianzas "aula-museo" con las escuelas. Estas alianzas se caracterizan por ensamblajes y conexiones didácticas, en parte, diferentes de la didáctica escolar y de la comunicación museográfica. Las visitas a los museos pueden constituir la posibilidad de abordar aquellos contenidos que forman parte del currículo oculto, es decir, de aquellos contenidos que en la escuela no se enseñan, otros valores, otras concepciones del mundo (ALDEROQUI, 2006; 37).

Las aulas-museo establecen una sociedad cultural entre el museo y la escuela en la que ambas instituciones se ponen a disposición una de la otra para diseñar experiencias de participación con perspectivas de larga duración en la realización de actividades sistemáticas, vinculadas tanto con las necesidades del currículo escolar como con los los atractivos del propio museo involucrado. Como señala la autora, en la actualidad, la discusión no pasa por entender o justificar la importancia de la educación en el museo, sino por lograr aportaciones concretas para que la educación se convierta en uno de los ejes principales del trabajo en los museos y los visitantes; en este caso, para que los alumnos y docentes puedan concurrir para enriquecer sus miradas y saber ver (OP. CIT; 38-39).

En este sentido y para que las alianzas entre museo y escuela sean didácticamente efectivas y se mantengan en un corto y medio plazo (generando "inercias educativas" en ambos contextos educativos), es preciso ahondar en las formas de relación entre la enseñanza formal y no formal y, por lo tanto, entre profesores y maestros, por una parte y, por la otra, educadores y mediadores de los museos. En este sentido, consideramos oportuno señalar que en el contexto educativo español estamos ante un campo por explorar, donde la cultura de trabajo cooperativo escuela museo ha de vivir un gran desarrollo. Se trata de fomentar culturas de trabajo en equipo en el previo a la visita al museo y, una vez esta se está produciendo, explorar qué roles ha de desempeñar cada educador, averiguar si es posible trabajar en pareja, realizar visitas conjuntas donde cada educador sea capaz de "aportar" lo que su práctica académica y docente le ha permitido conocer. En definitiva, estamos sugiriendo la necesidad de explorar para mejorar y ampliar las formas de trabajo conjuntas entre

museo y escuela[2]. En este sentido, Greene nos ofrece una visión quizá utópica pero sin duda deseable:

«Cuando ofrecen a sus alumnos la oportunidad de experimentar el arte y la narración, los profesores pueden continuar buscando puntos de conexión entre sus historias personales y las de aquéllos y aquéllas a quienes enseñan. Pueden incitar a sus estudiantes a transmutar imaginativamente algunos de sus relatos y transmitirlos a través de medios que pueden ser compartidos, de modo que [...] puedan empezar a mirar y a moverse juntos en un espacio en continua expansión dentro de su pequeño mundo». (GREENE, 2005; 72).

PROGRAMAS ESCOLARES EN MUSEOS: EL CURRICULO Y, AHORA, LAS COMPETENCIAS

La Educación a través del museo como parte integrante del currículo de las enseñanzas mínimas ha sido una constante desde los años ochenta, ya que ofrece a los estudiantes experiencias únicas más allá del aula. Un acercamiento más efectivo del profesorado a la educación a través del museo sólo puede venir dado por medio de la puesta en marcha de un currículum interdisciplinar, multicultural y de una más activa participación de los estudiantes en los programas ofertados. En este sentido, entendemos que sería deseable un acercamiento a la Educación a través del museo que inspire curiosidad y deseos de registrar experiencias nuevas mediante la observación, y favoreciendo las capacidades críticas del alumnado. La aparición de las áreas de conocimiento implica la necesidad de introducir la interdisciplinaridad y la multidisplinaridad entre los saberes escolares. Y, en este sentido, los museos son espacios privilegiados para tratar las diferentes temáticas desde esta óptica global que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje (FERNANDEZ, 2003; 55-61).

En el momento en que los museos se comprometen a ser espacios de instrucción, Educación y divulgación orientados a público diverso -entre ellos el escolar-, se han visto obligados no solamente a presentar su patrimonio, sino a hacerlo comprensible. Saber transferir todo un conjunto de conocimientos científicos de manera que facilite llenar el saco del bagaje cultural del que todo ciudadano debería disfrutar. (FERNANDEZ, 2003; 55-61). Esto pasa, irremediablemente, por conocer las características y necesidades del contexto formal y, por supuesto, de su currículo (elemento regulador, estructurador y homogeneizador, al mismo tiempo).

Con el panorama de la Convergencia Europea y, en nuestro marco legislativo, la nueva Ley de Educación (LOE), cada vez más comenzamos a pensar y proyectar en términos de "competencia". Definimos la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada; suponiendo

[2] En este sentido, todos habremos podido comprobar *in situ* cómo durante las visitas de escolares a los museos, los profesores "desaparecen", quedan reducidos a meros observadores, se limitan a imponer disciplina o simplemente no son preguntados acerca de su conocimiento profundo de los alumnos. Por lo mismo, el educador de museo es visto, en ocasiones, como un "conductor lúdico" que se ocupará de los alumnos durante un tiempo muy breve, que debe conducirlos de forma necesariamente divertida o, simplemente, un "cuidador" e[i]n un tiempo de ocio. Todo ello son visiones parciales e incompletas de las funciones de ambos educadores. Por suerte, hay cada vez más museos en nuestro país –como el ejemplo del Guggenheim Bilbao- donde se ha superado esta parcialidad y se está trabajando de forma cooperativa y equilibrada.

una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Un saber que se aplica, susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes[3].

Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal. La incorporación de competencias básicas al currículo español debería permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos[4].

Partiendo de la propuesta de la Unión Europea, se ha tratado de adaptar ese marco general de referencia a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español, para identificar ocho competencias básicas: comunicación lingüística; matemática; conocimiento e interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; social y ciudadana; cultural y artística; aprender a aprender; autonomía e iniciativa personal. No son independientes unas de otras, sino que, el desarrollo y la utilización de cada una de ellas requieren a su vez de las demás.

La oferta educativa de los museos constituye por sí misma un buen recurso para el aprendizaje. Los materiales didácticos que elabora el museo tienen una especial importancia por el papel que cumplen en general los materiales formativos como ayuda al proceso de aprendizaje, y por constituir, más concretamente, un elemento clave para el trabajo didáctico previo, a lo largo de la visita al museo y para las actividades posteriores y por constituir, por lo tanto, un puente de relación privilegiado entre el museo y el centro escolar. Por ello, deben entenderse como un recurso al servicio de un proyecto formativo, en este caso del proyecto formativo que comportan el museo y el centro escolar. (PARCERISA, 2006; 23-27). A partir de estos planteamientos, los museos deberán hacerse eco de los cambios curriculares y, concretamente, podrán adoptar el pensamiento de las competencias e, incluso, cuando se proyecten acciones educativas complementarias a las escolares, diseñar *desde* las competencias.

El currículo ha estado relacionado a lo largo de la historia con la reproducción cultural, con la transmisión de conocimiento y, al menos hasta cierto grado, con la vida de la mente. El arte puede aportar al currículo visiones indagadoras de perspectivas y posibilidades aún por explotar. (GREENE, 2005, 140) En el proyecto de la LOE identificamos ocho competencias básicas para la etapa de Primaria:

- Comunicación lingüística
- Matemáticas
- Conocimiento e intersección con el mundo físico
- Información y competencia digital
- Social y ciudadana
- Cultural y artística
- Aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

En todas ellas se visualiza una interdependencia y se refleja la importancia de potenciar la resolución de problemas, la actitud crítica, la gestión de las emociones, la iniciativa creativa y la toma de decisiones con evaluación del riesgo. Por tanto, las com-

[3] LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de Mayo, DE EDUCACION, BOE 106/2006, de 4/V/2006.

[4] REAL DECRETO 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MINIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA (BOE 293/2006 de 8 de Diciembre de 2006)

petencias básicas están íntimamente unidas con los objetivos, contenidos y criterios evaluativos que conforman el sistema educativo.

La inclusión de las competencias básicas tiene la finalidad de integrar aprendizajes tanto formales, informales como no formales. Las competencias básicas requieren de la actuación, organización y funcionamiento de los centros así como de la participación del alumnado, normativas de convivencia y alfabetización digital. La biblioteca escolar, la acción tutorial, colaboran estrechamente en la competencia de aprender a aprender y en las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares, como es el caso de este programa, puede influir en el desarrollo de múltiples competencias básicas.

Los materiales didácticos que sirven de apoyo a las visitas escolares a museos pueden constituir un nexo privilegiado de relación entre la actividad en el museo y las tareas en el centro escolar; deben de estar pensados y han de utilizarse de manera que constituyan un recurso favorecedor del proceso de aprendizaje. (PARCERISA, 2006; 23-27).

LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN PROGRAMAS CON ESCOLARES: EL CASO DE "APRENDIENDO A TRAVES DEL ARTE" DEL MUSEO GUGGENHEIM BILBAO

El programa Learning Trough Art (LTA) del Solomon R.Guggenheim Museum de Nueva York fue fundado en 1970 por Natalie Lieberman como respuesta a la eliminación de las artes en las escuelas públicas de educación Primaria de la ciudad. Como se explica desde el propio museo, el objetivo de este programa educativo era reforzar las materias del currículo escolar a través de actividades artísticas. (MUSEO GUGGENHEIM BILBAO, SUBDIRECCION DE EDUCACION E INTERPRETACION, 2007).

Desde el Guggenheim de Bilbao y dentro de este programa (*Aprendiendo a Través del Arte*) han captado muy bien la idea emergente que potencia la relación entre el museo y la escuela, conocedores de que del trabajo conjunto surgen nuevas visiones dialécticas encaminadas a la formación del educando sobre el patrimonio cultural. Todo ello ayudará a crear pensamientos del joven o del niño hacia la valoración de sus raíces o referentes patrimoniales, conociendo y respetando, generando una conciencia hacia el ciudadano y preservando el legado actual. En este sentido, podemos preguntarnos qué tiene de interesante el arte contemporáneo desde un punto de vista educativo. Acudimos, para responder, a los planteamientos de Beltrán Mir:

- El arte contemporáneo revela la complejidad, diversidad y problemática cultural
- Los artistas contemporáneos huyen de usos formalistas a favor de elementos simbólicos que sugieren múltiples significados.
- Las técnicas y temas que utilizan en sus trabajos están presentes en las imágenes cotidianas de la cultura visual que nos rodea (BELTRAN MIR, 2005; 169-182).

Como se explica desde el propio Museo Guggenheim, en 1998, la Subdirección de Educación del Museo adaptó este programa educativo a las necesidades e intereses de los colegios públicos de enseñanza primaria de la Comunidad Autónoma Vasca. En este sentido, cada programa es único y personalizado con el fin de abarcar los intereses, carencias y capacidades de los escolares, y puede cubrir cualquier área del currículo, desde el Conocimiento del Medio hasta las Matemáticas. Es en las Unidades Didácticas

que trabajan estas materiales, donde nos vamos a basar para determinar en qué medida están trabajando desde el enfoque de las competencias básicas. Las Unidades didácticas son las siguientes:

– Conocer la escuela, cambiar la escuela
– Aprendiendo sobre el cuerpo humano
– La publicidad
– Aprendiendo a través del juego
– Modos de vida desde el imperio romano hasta la edad media
– El cuento y el comic
– Mitología viva
– Conociendo el mundo a través de las matemáticas
– Los cinco sentidos
– Europa y su nueva moneda: el euro
– Leyendo sobre santurce
– Viajando en el espacio y en el tiempo
– Una lengua viva
– Reinventar y reciclar en inglés

Como ya hemos comentado, la Unión Europea ha hecho hincapié en este tema de las competencias básicas, ya que son la clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. No podemos olvidar el planteamiento integrador orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. En este programa del museo vamos procurar identificar algunas de esas competencias. La incorporación de las competencias básicas supone un enriquecimiento del modelo actual de currículo porque, de acuerdo con lo dispuesto en la LOE, las competencias básicas forman parte de las enseñanzas mínimas de la Educación Obligatoria, complementando el valor de los objetivos y contenidos de cada área y los criterios de evaluación, consiguiendo así un desarrollo efectivo en la práctica educativa.

Las Unidades Didácticas

La mayoría de las unidades didácticas y de los talleres que se han realizado en los intercambios culturales del programa "*Aprendiendo a través del Arte*", encajan perfectamente con muchas de la competencias básicas, no limitándose a las artísticas, e inte-

Tabla 1: Relación de Unidades Didácticas del programa Aprendiendo a Través del Arte y Competencias Básicas del currículo

		Competencias básicas							
		Lingüística	Matemática	Conocimiento e Interacción mundo físico	Info. - Digital	Social y Ciudadana	Cultural y Artística	Aprender a Aprender	Autonomía Iniciativa Personal
Unidades Didácticas	Escuela	X		X	X	X	X	X	X
	Cuerpo Humano	X	X		X		X	X	X
	Publicidad	X		X	X	X	X	X	X
	Juego	X	X	X	X	X	X	X	X
	Imp. Romano Edad Media	X	X			X	X	X	
	Cuento Comic	X			X	X	X	X	
	Matemáticas	X	X		X	X			X
	5 Sentidos	X	X	X	X	X	X	X	X
	Europa: Euro	X	X	X	X	X	X	X	X
	Santurce	X		X	X	X	X		
	Espacio Tiempo	X	X		X		X		
	Lengua viva	X		X		X	X	X	X
	Mitología Viva	X			X			X	
	Reciclar Inglés	X		X	X	X	X	X	X

rrelacionándose entre sí; esta es, en realidad, una de las claves del programa: aprender a través del arte. Proponemos una tabla en la que analizamos las diferentes competencias que consideramos que se están desarrollando en cada Unidad:

La combinación de destrezas, conocimientos y actitudes ayudan a los alumnos a la realización y desarrollo personal, para la inclusión social y su futuro desarrollo profesional. Posteriormente en la vida adulta se irán desarrollando, manteniéndose y actualizándose como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida[5].

Durante todo el programa de *Aprendiendo a través del Arte*, se observa un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de saberes adquiridos. Se facilita a los alumnos el desarrollo de diversas formas de actuación y la adquisición de la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. Los diferentes ámbitos, ya sean cercano como Santurce o lejanos como Harlem, contribuyen al desarrollo íntegro del educando.

Por otra parte, la relación de autoconfianza con la producción artística personal vendrá de la mano de las exposiciones anuales que se realizan en el museo; con ello se recibirán y se expresarán críticas y opiniones de dichas obras. Nos parece esencial esta idea de exponer las obras generadas dentro de los programas educativos en el propio espacio del museo porque es un ejercicio de puesta en valor clarísimo (valor de ser mostradas y, por tanto, de ser contempladas de acuerdo a criterios museográficos). Este ejemplo se aprecia ya en muchos otros museos en nuestro país y en el ámbito internacional. Por otra parte, la realización de producciones artísticas de forma cooperativa -como los paneles letrero y murales en tela- ayudan a asumir las distintas funciones creativas colaborando en la resolución de problemas para conseguir un producto final que a todos satisfaga.

Finalmente, consideramos que la participación de los diferentes artistas vascos e internacionales junto a profesores y alumnos promueven el interés por las características de dichos trabajos disfrutando de la observación de sus producciones. Es, además, un ejemplo de mezcla entre referentes culturales referidos al contexto de creación, pero también dentro del propio sistema del arte, a las diferentes funciones (crear, enseñar, patrimonializar, difundir...).

Los Intercambios culturales

A parte de las unidades didácticas, otra de las actividades que desarrolla este programa, son los intercambios culturales. Desde 1999 se ha desarrollado un intercambio cultural anual entre los museos Guggenheim de Bilbao y Nueva York, considerándose, por el propio museo, como una fuente de enriquecimiento cultural, tanto para los escolares como para los artistas y los profesores participantes. Comenzamos por la primera de estas prácticas, que tuvo lugar en el Colegio Público Barandiarán de Etxebarri (Bizkaia) a lo largo de una semana de abril de 1999. El artista portorriqueño Manny Vega llevó a cabo una serie de talleres que desarrollaban, entre otras, la competencia en comunicación lingüística. Recordemos que esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje (castellano y euskera, en este caso) como instrumento tanto de comunicación oral y escrita, como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones.

[5] REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de Diciembre, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MINIMAS DE LA EDUCACION PRIMARIA, BOE 293/2006 de 8 de Diciembre de 2006.

Escuchar, hablar y conversar es una buena base para ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, además de que supone la utilización activa y efectiva de habilidades lingüísticas y no lingüísticas, así como de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones; todo ello va a permitir producir textos escritos adecuados a esa situación de comunicación. En este sentido, buscar, recopilar y procesar todos los nombres de los animales, tanto en euskera como en castellano, ayuda a los educandos a comprender, componer y usar textos diferentes con intenciones comunicativas diversas. En este sentido, una de las creaciones fue un mural representando animales con sus nombres en euskera y castellano. Éste se envió a Nueva York para la exposición "A Year with the children" del Salomón R. Guggenheim Museum[6].

En el curso 99-00 la fotógrafa de Bilbao Begoña Zubero, impartió talleres en el Colegio Público 155 de Harlem de Nueva York, y la fotógrafa procedente de Nueva York, Esther Moux en el Colegio Público San Antonio de Etxebarri (Bizkaia), durante una semana. Los escolares documentaron personas, paisajes, objetos, que caracterizaban sus respectivas comunidades. En estas prácticas se visualizan las competencias en comunicación lingüística, el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la interacción y la competencia digital, así como la competencia social y ciudadana. Esta última permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática, además incluye habilidades para participar plenamente de la vida cívica. También la competencia cultural y artística aparece, ya que aprecian, comprenden y valoran críticamente las diferentes manifestaciones culturales tanto de Harlem como de Etxebarri. Por encima de todo ello, consideramos que existe una voluntad de apropiación simbólica de los "patrimonios culturales" de los otros, haciéndolos propios y generando conexiones e interferencias positivas que, en definitiva, están dando lugar a relaciones interculturales, verdaderos intercambios y no simplemente superposiciones o "pegotes" culturales.

Durante el 00-01, las artistas Begoña Zubero de Bilbao y Lori Reinaner de Nueva York, realizaron un intercambio de país durante una semana para trabajar en dos clases de Educación Primaria, con el tema "presente, pasado y futuro de mi comunidad". Los escolares documentaron a través de las fotografías de personas, lugares y objetos, que caracterizan el lugar donde viven, escribiendo después textos explicativos sobres sus imágenes e insertando toda esta información en Internet. De nuevo aparecen competencias constantes como la comunicación lingüística, interacción con el mundo físico, información y competencia digital. Además es importante recalcar la autonomía e iniciativa personal de cada escolar en seleccionar las fotos con objetos, personas y lugares más representativos para ellos. Por ejemplo, en el Colegio Público Zubialde en Zeberio, sus alumnos captaron fotografías de gatos mamando, rebaño de ovejas, la jaula de un gallo, familia unida, gemelos, naturaleza y animales. Los participantes fueron dos clases de sexto curso, una de la escuela modelo de Méjico, que trabajó con el artista Zony Maya, y otra de C. P. Domingo Aguirre. Lhi de Legazpi (Guipúzkoa), que trabajó con el artista Iñaki Gracenea. Como se explica desde la Web del museo, se pidió a los escolares que estudiaran y plasmaran aspectos de los ecosistemas de su zona, utilizan-

[6] Ver http://www.guggenheim-bilbao.es/caste/programas/01aprendiendo2.htm, donde se detalla el programa Aprendiendo a Través del Arte, sus *Unidades*, los *Intercambios Culturales*, así como una *introducción* explicando las características del programa y una sección sobre las *exposiciones anuales*.

do la fotografía y el mural sobre tela. Las dos clases intercambiaron por Internet la información y compararon sistemas de cuidado del agua (conocimiento del medio), formas de reciclaje, tipos de clima o la flora y fauna de cada zona.

Más allá de estas particularidades y, con ellas, del desarrollo de las competencias básicas, el objetivo de todos estos intercambios culturales es el de conocer y apreciar aspectos sociales, urbanísticos, arquitectónicos, artísticos y culturales de su entorno y de otro país a través del arte y las nuevas tecnologías. El intercambio de información y fotografías a través de Internet les ayuda a familiarizarse con las nuevas tecnologías y a interrelacionarse con grupos socioeducativos alejados de su entorno habitual, conociendo así diferentes modos de vida. En esta línea, otra de las prácticas, se centró precisamente en la reflexión sobre el "proceso de constitución de una sociedad multicultural y, más concretamente, sobre los sacrificios que comporta la inmigración y también el enriquecimiento cultural que supone".

(http://www.guggenheim-bilbao.es/caste/programas/01aprendiendo2.htm)

CONCLUSIONES

Con todo ello, el Museo Guggenheim Bilbao, a través del su programa *Aprendiendo a Través del Arte*, supone un ejemplo de cómo no sólo es posible la colaboración museo-escuela, buscando las relaciones de complementariedad y reciprocidad, sino que además, consideramos que está adelantándose en cierto sentido, a las innovaciones que prevé la nueva Ley de Educación en nuestro país, trabajando desde un enfoque competencial y demostrando, de este modo, cómo en ocasiones los museos pueden ser escenarios de innovación educativa y, como sucede en este caso, pueden actuar como "vanguardia" de la progresión didáctica, con programas acordes a filosofías que están por venir o que, como el caso de la LOE, ya están llegando. El panorama que dibujan los museos es, como poco, esperanzador porque desde ellos se pueden adoptar puntos de vista y orientaciones claramente conectadas con el sistema educativo formal pero con el suficiente margen como para adelantarse a él, preverlo o complementarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELTRÁN MIR, C. L. (2005). La educación artística en centros de arte contemporáneo: una alternativa para la construcción de aprendizajes. En CALLE, R.Y HUERTA, R. *La mirada inquieta. Educación artística y museos.* Valencia: Universidad de Valencia, pág. 169-182.

FERNÁNDEZ CERVANTES, MAGDA. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. En *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Nº 36, pp. 55-61

GREENE, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social.* Barcelona: Graó.

HOOPER-GREENHILL, E. (1998). *Los museos y sus visitantes,* Gijón: Trea

MESÍAS, J. M.Y AGRA, Mª J. (2006)."Museo, Universidad, Escuela: El proyecto en proceso Huellas Interculturales". En *I Congreso Internacional de Educación Artística y*

Visual. Actas Digitales. Sevilla, Abril. Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados Bellas Artes de Andalucía.

MUSEO GUGGENHEIM BILBAO, SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN E INTERPRETACIÓN. (2007). Aprendiendo a través del arte. EN CALAF, R. FONTAL, O.Y VALLE, R. E. (coords.). *Museos de Arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad.* Gijón: Trea.

PARCERISA, A. (2006) "Materiales didácticos de los museos: un recurso para el aprendizaje". *Aula de Innovación Educativa*, nº 148, pp. 23-27

TRILLA, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.* Barcelona: Ariel Educación.

III.

COMPETENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y COMPETENCIAS DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL PROBLEMA DE LA TRANSPOSICIÓN

LA TRASPOSIZIONE DIDATTICA NELL'INSEGNAMENTO DELLE SCIENZE SOCIALI. DALLA STORIA DEGLI STORICI ALLA STORIA PER LA SCUOLA

Ivo MATTOZZI
ivo.mattozzi@unibo.it

Università di Bologna

INTRODUZIONE

La mia ricerca in didattica della storia è iniziata come contestazione radicale delle trasposizioni dei libri di testo negli anni 80 del XX secolo. Ed ha dato origine ad una ricerca continua e non conclusa su come modificare la struttura dei testi per l'apprendimento della storia in ogni livello scolastico.

All'inizio delle mie riflessioni ho usato le parole "conversione didattica" o "riconfigurazione", poi ho incontrato il concetto di "transposition didactique" e l'ho adottato in quanto frutto di una riflessione organica e ormai diffuso tra gli studiosi di didattica. Continuo a credere che il concetto di "riconfigurazione didattica" del sapere possa servire meglio ad esprimere il mio modo di vedere il rapporto tra la costruzione delle conoscenze per l'apprendimento e la costruzione di esse da parte degli specialisti. Ma userò quello di trasposizione perché è più familiare alla comunità scientifica.

La critica radicale alla tradizionale architettura del sapere storico scolastico e la conseguente necessità di proporre alternative mi ha fatto scoprire la centralità del testo e dell'operazione di scrittura nella costruzione delle conoscenze e dei sistemi di conoscenze, e, per conseguenza, mi ha reso consapevole della importanza cruciale di analizzare la struttura e il funzionamento comunicativo dei testi esperti allo scopo di individuare le strutture e le forme testuali più adeguate per l'apprendimento in storia. Ho prodotto io stesso ed ho promosso la produzione di testi didattici basati sull'uso di testi esperti trasposti come alternative ai libri di testo.[1] Recentemente ho coordinato un gruppo di insegnanti nella produzione di testi di storia e di geografia per la IV e V classe della scuola primaria. Ed ho esteso l'applicazione del concetto di trasposizione dal campo dei testi a quello del metodo per produrre conoscenze storiche mediante

[1] Nella collana "Clio" dell'editore Polaris di Faenza. La descrizione della collana e il catalogo sono visibili sul sito www.clio92.it

tracce/fonti ed ho prodotto materiali didattici per l'uso didattico di fonti museali e archivistiche allo scopo di far apprendere la logica della costruzione delle conoscenze del passato. Infine, ho applicato la trasposizione anche nel campo della storia dell'arte allo scopo di comprendere come insegnare ad apprendere la lettura delle opere artistiche e la loro contestualizzazione storica in coerenza con i metodi degli esperti. Sono due campi a cui né Chevallard né altri studiosi hanno pensato di applicare il concetto di trasposizione - quello dell'adattamento dei procedimenti e delle pratiche della ricerca esperta al contesto didattico: in che modo la ricerca storica esperta può essere trasformata in ricerca storico-didattica diversa a seconda delle esigenze dei successivi livelli scolastici?

Perciò mi piacerebbe affrontare il tema con questa ampiezza di orizzonti. Ma il numero delle pagine disponibili mi impone di limitare il ragionamento alla trasposizione del sapere e dei testi storiografici per la scuola dell'obbligo. Vorrei essere molto pragmatico e, alla fine, affrontare anche la questione delle competenze professionali in rapporto con la trasposizione. Non mi attarderò ad esaminare la storia del concetto di trasposizione e della sua fortuna e delle critiche che esso ha ricevuto nel campo della ricerca. La maggior parte degli scritti dedicati a tale tema si dedicano ad analizzare le teorie e, in alcuni casi, ad applicarle alle discipline. Io ho già trattato in termini teorici in una conferenza esposta nelle Università di Pamplona e di Malaga, la trasposizione in campo storiografico e allora terminavo :

> «Ecco, a questo punto mi pare di poter concludere che la ipotesi di Chevallard viene convalidata per l'insegnamento della storia: sappiamo che la trasposizione può originare delle sostituzioni didattiche di oggetti del sapere, le cui caratteristiche epistemologiche le rendono inadeguate o addirittura "patologiche" rispetto all'oggetto originario: è questo il caso - a mio parere - di tutta la produzione dei libri di testo attuali in Italia. Ma sappiamo anche che la trasposizione può dar luogo a vere e proprie *creazioni didattiche di oggetti del sapere e dell'insegnamento*. E che grazie a tali creazioni si può plasmare il pensiero storico degli allievi e si può influenzare la stessa produzione storica degli esperti.
>
> La consapevolezza della doppia possibilità impone a noi ricercatori in didattica e agli insegnanti un principio deontologico che consiste in due precetti: 1) combattere contro le cattive trasposizioni; 2) inventare per gli allievi le buone trasposizioni, poiché da esse si genera e comincia un buon apprendimento.»[2]

Riprenderò il ragionamento da quel punto in modo più pragmatico. Tratterò della trasposizione a tre livelli: **1. la re-invenzione del sapere scolastico; 2. la trasposizione nelle strutture testuali; 3. la trasposizione didattica per insegnare ad apprendere**. Alla fine esaminerò il problema delle **competenze professionali** e della loro formazione.

Potete capire, dunque, che ho molta gratitudine per l'invito a presentare una relazione al simposio: l'invito è stato uno stimolo per riorganizzare le mie riflessioni e per ren-

---

[2] MATTOZZI I., (1999), *La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia*. En: «Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales», Vol 4 - Num 4.

dere conto di quanto abbiamo elaborato in dieci anni io e i ricercatori dell'associazione «CLIO '92».

1. LA TRASPOSIZIONE PER LA RE-INVENZIONE DEL SAPERE DIDATTICO

Io assegno alla trasposizione un ruolo importante: la possibilità di rimodellare le conoscenze e il sapere da apprendere. Il mio saggio sarà una risposta a domande, che io condenso in due questioni:

a. "è possibile pensare una configurazione della storia da insegnare che sia adatta per studenti di tutte le culture del mondo?"
b. "È possibile pensare un percorso di formazione del pensiero storico che sia valido universalmente, come, ad esempio, può essere universale la formazione del pensiero matematico?"

Dalle storie che non sono storia al primo sapere storico

Questioni siffatte non sono mai state poste. Sempre e in ogni paese "si è insegnata la storia ai ragazzi, non perché essi l'apprendessero e la sapessero, ma, soprattutto, per un altro scopo. Questo scopo utilitaristico ha influito sulla trasposizione del contenuto dell'insegnamento e l'ha modificato così decisamente che gli avvenimenti insegnati non sono sempre stati completamente uguali a quelli conosciuti ed esposti dagli storici. Poiché si insegnava la storia in funzione di qualcosa di diverso dalla storia, siamo stati condotti a insegnare qualcosa di diverso dalla storia."[3] Gli scopi allotri ai quali l'insegnamento deve servire portano a individuare la storia patria e la storia della civiltà, alla quale la patria appartiene, come la storia da insegnare. L'ignoranza del passato del resto del mondo appare inevitabile. Perciò ogni bambino si forma l'idea che il passato degno di storia sia solo quello studiato e che non esista altra storia al di là di quella che riguarda il proprio paese e la propria civiltà. E ciò che impara ha una struttura tale che non è disposta per motivare allo studio di altra storia: ricostruisce e presenta le vicende in un montaggio narrativo che fa apparire la sequenza del discorso come successione temporale e dà l'impressione di un discorso compiuto e senza smagliature e senza possibilità di arricchimenti o di revisioni. In Italia le civiltà vengono prese in considerazione solo per i periodi dell'antichità e del medioevo. Con il passato greco e romano il concatenarsi degli eventi diventa il modo di rappresentazione del passato e il principale oggetto di studio.

Di fronte alla frantumazione dello specchio della storia, da lui messa sotto analisi, Marc Ferro ha rivendicato la esigenza di inventare una storia insegnata di diversa configurazione:

> «Attraverso i tempi e le culture è risultato che la storia nasce da parecchi focolai che diffondono ciascuno un diverso discorso, con forme, norme ed esigenze proprie. … In queste condizioni, macinare "una storia universale" a partire da un solo nucleo o da una sola

[3] COUSINET R., (1955), *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova,* Firenze: La Nuova Italia, pp. 4-5.

> istituzione sa di impostura o di tirannia. È proprio della libertà lasciar convivere una pluralità di tradizioni storiche, che possano ancora combattersi. Ignorare queste storie, tuttavia sarebbe ugualmente illusorio e assurdo, perché esse hanno una realtà, come le credenze, la fede o il potere. Fare la storia con queste storie sarebbe nondimeno aberrante, se ci si limitasse a ciò." E, richiamandosi a Bloch, Febvre e Braudel, ha affermato "la *duplice* necessità di conoscere la storia e di rifondarla su nuove basi, questa volta sperimentali. …»[4]

È possibile fondare sull'epistemologia e sulla metodologia storica, sulla psicologia cognitiva, sulla ricerca didattica i lineamenti di un sapere storico che possa essere adatto e adeguato per tutti i bambini di ogni parte del mondo con le sole varianti necessarie alle esigenze di conoscenza più intensa per il passato nazionale e della civiltà che lo ha generato? Io penso di sì. È possibile che nel percorso di apprendimento di tali conoscenze si consolidi e si sviluppi le capacità di usare il pensiero temporale e spaziale richiesto dalla organizzazione delle conoscenze storiche? Io penso di sì. Ragioniamo prima sul sapere, poi affronteremo il problema della formazione del primo pensiero storico e in seguito del secondo sapere storico.

Un colpo d'occhio alla storiografia esperta

La storia imposta nelle scuole è, in genere, strutturata come un sistema di conoscenze che si insegnano l'una dopo l'altra. Il sistema ha la funzione di costruire la conoscenza del divenire, cioè dei processi di mutamento che l'umanità (o una parte di essa) ha vissuto dal periodo preistorico ad oggi. Le conoscenze singole hanno lo scopo di dar conto dei singoli fatti che compongono la catena dei processi di mutamento. Insegniamo, dunque, conoscenze singole e dovremmo insegnare anche il sistema di conoscenze risultante dalle relazioni che ciascuna di esse ha con le altre. Ma questo secondo insegnamento non è – in genere – curato dagli insegnanti. Vorremmo che gli alunni apprendessero ciascuna conoscenza e la trasformassero in mappa mentale disponibile ad essere elaborata in discorso e testo; e ci aspettiamo che gli alunni possedessero anche le mappe mentali del sistema e dimostrassero di aver costruito quadri cronologici, abilità ad integrare nuove conoscenze e a criticarle. Pretendiamo che il risultato dell'apprendimento sia la padronanza del sapere storico sistematico e la capacità critica e di uso delle conoscenze al fine di comprendere altre conoscenze del passato e gli aspetti e i processi del presente. Ma questa aspettativa si rivela ormai sempre più come una chimera. Gli studenti alla fine del loro percorso di studio e qualche anno dopo non dimostrano di avere costruito né cultura storica né capacità critica. Inoltre, anche quando hanno buona memoria c'è il problema della qualità scadente delle conoscenze ricordate e dell'incapacità di applicarle nel tentativo di comprendere strutture e processi attuali.

Io credo che questi siano tutti effetti di trasposizioni inadeguate, qualunque sia la catena dei libri di riferimento presi in considerazione dagli autori dei libri di testo.

---

[4] Ferro M., (1981), *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris: Editions Payot, (ed. it. p. 328-329)

Si impone l'esigenza di pensare un processo traspositivo che produca sistemi di conoscenze e conoscenze e testi più adeguati a fondare la cultura storica. Perciò noi abbiamo l'esigenza di proporre agli allievi e di insegnare loro ad apprendere:

- conoscenze singole significative, capaci di promuovere l'uso delle conoscenze allo scopo di acquisirne e comprenderne altre, di integrarle, di analizzare aspetti e processi del mondo attuale;
- conoscenze adatte a motivare, a mettere in moto, e sostenere i processi di apprendimento;
- sistemi di conoscenze che siano strutturati in modo da favorire la formazione di quadri cronologici e di abilità critiche;
- testi che espongano le conoscenze e strutturino i sistemi nel modo più trasparente possibile;
- testi forniti di apparati paratestuali didattici adeguati a promuovere la costruzione di conoscenze, di concetti, di abilità alla critica.

Per raggiungere questi scopi possiamo contare su un metodo della trasposizione. Trasporre vuol dire fare la spola non solo tra il testo/i esperto/i di riferimento e il testo didattico da costruire (e il campo didattico dove ci sarà l'incrocio con i riferimenti psicognitivi), ma, innanzitutto, tra il campo storiografico e il campo didattico.

Il primo passo ci porta a scoprire che la storiografia esperta costruisce distinti generi di conoscenze. Nella scuola prevale l'idea banale e dannosa che la storia non possa essere altro che narrazione cioè montaggio discorsivo di sequenze di eventi e di fatti. Ma nella cliosfera, in effetti, troviamo tre tipi di conoscenze principali:

1. conoscenze che riguardano aspetti (stati di cose) del passato;
2. conoscenze che riguardano processi di mutamento;
3. conoscenze che riguardano problemi e che ipotizzano risposte sottoforma di spiegazioni ragionate.

I tre tipi possono trovarsi allo stato pressoché puro in certi testi (mi limito a tre esempi: conoscenza di stati di cose: GOUBERT, P., *El Antiguo Regimen*, Vols. 1 y 2, Siglo XXI. Per i processi di trasformazione: VRIES, J. de: *La urbanización de Europa, 1500-1800*. Barcelona: Crítica, 1987, pp. 15-28. Per la conoscenza di problemi e spiegazioni: LASLETT, P. "¿Por qué no hubo revolución social en Inglaterra en el siglo XVII o después?"[5]), oppure possono essere combinati in unico testo.

I tre tipi di conoscenze si traducono in rappresentazioni testuali mediante tre forme discorsive principali: la conoscenza di aspetti (stati di cose) si realizza con la descrizione; la conoscenza dei processi si organizza prevalentemente in narrazioni; la conoscenza di problemi e di spiegazioni si configura mediante argomentazioni.

Come trasporre le modalità costruttive degli storici a beneficio dell'invenzione di sistemi di conoscenze più adatti all'apprendimento?

La conoscenza e la comprensione del passato si elaborano meglio se la descrizione di stati di cose precede quella della ricostruzione narrativa dei processi: essa, infatti, fonda la conoscenza delle condizioni ambientali e della civiltà materiale, dei rapporti sociali, delle strutture economiche ecc., insomma del contesto. Tale conoscenza sostie-

[5] En VALDEON y otros,(1989), *Revueltas y revoluciones en la historia*, Salamanca, págs. 91-104.

ne la comprensione delle azioni e dei personaggi e degli eventi che si intrecciano nella ricostruzione dei processi di mutamento. La conoscenza e la comprensione dei problemi e delle spiegazioni ha come condizione la conoscenza di come stavano le cose e di come mutarono.

Dunque, abbiamo un criterio per stabilire una gerarchia conoscitiva dalla parte del sapere: la condizione per far apprendere conoscenze ben comprese e stabili sta nell'usare convenientemente la gamma delle conoscenze e delle forme discorsive e mettere l'una al servizio dell'altra. Spostiamoci ora dalla parte della storia da insegnare. Grazie a tale criterio possiamo anche risolvere un problema che pare irresolubile finché si crede che esista una unica forma di sapere storico, quello narrativo. Tale presunzione ha indotto a pensare che gli stessi contenuti con la medesima struttura dovessero essere insegnati e appresi sia nelle scuole secondarie superiori sia in quelle inferiori sia nella scuola primaria. Vediamo come possiamo modificare la tradizione.

Il sapere storico per la scuola primaria

Quale storia è conveniente e adatta per bambini che affrontano per la prima volta la costruzione del sapere? Per bambini che devono ancora scoprire che è esistito il passato del mondo e che esso è ricostruibile con i metodi storiografici e rappresentabile con testi? Per bambini che non hanno conoscenze e concettualizzazioni relative alle istituzioni e alle interazioni umane in campo socio-politico? Quale tipo di conoscenze storiche può essere ridotto a misura di bambini con un minor rischio di degradazione conoscitiva? Quale può essere meglio compreso grazie alle risorse cognitive dei bambini? Quale risponde di più alla curiosità dei bambini, al loro modo di porsi domande sul passato del mondo? Quale può essere più produttivo e generativo di altra curiosità e di altro interesse per altre conoscenze storiche? Quale può essere agganciato alla conoscenza del mondo che hanno i bambini i quali grazie alle loro esperienze posseggono qualche idea sui modi di vita, le abitudini quotidiane, la cultura materiale, i riti e i luoghi di culto ecc. che contrassegnano la civiltà nella quale sono immersi?

Per rispondere costruttivamente a tali domande dobbiamo porci all'intersezione tra i modelli della storia esperta e la psicologia cognitiva dei bambini. Da questa posizione possiamo privilegiare, tra i modelli esperti, la storia descrittiva di stati di cose e assegnarle come contenuto la conoscenza di come vivevano i popoli. Un mosaico di descrizioni può far costruire la conoscenza che tutto il mondo ha avuto un passato molteplice degno di essere conosciuto e che si può conoscere grazie all'attività degli storici. Il sapere insegnabile, si presenta, perciò, come molteplicità di descrizioni di caratteristiche della vita collettiva dei popoli per un periodo e in uno spazio ben definiti. Il prodotto testuale che ne risulta può essere chiamato "quadro di civiltà". Un campionario di quadri di civiltà scelti in modo da rappresentare tutti gli spazi continentali e i periodi principali della storia umana potrebbe costituire il sapere di base su cui edificare un altro sapere strutturato con maggiore complessità.

Il sapere storico per la scuola secondaria di primo grado

Innanzitutto descrivo il modello storiografico che risulta dalla trasposizione tradizionale. Partiamo dallo scopo complessivo del corso di storia della scuola secon-

daria. Pure se non è dichiarato e non è ragionato, esso traspare dalla sequenza delle conoscenze e dei testi di un manuale: rendere conto del divenire del mondo tematizzato (cioè di quella parte del mondo che ha avuto a che fare con il costituirsi della civiltà occidentale). I tre o cinque volumi vogliono essere una risposta alla domanda sottintesa: "come il mondo è diventato così come è ora da come era nella preistoria?" Rispondono suddividendo il lungo divenire in porzioni che vengono trattate nei singoli volumi che l'insegnante deve gestire anno dopo anno. Dunque, in ogni anno la serie delle conoscenze inclusa in un volume è destinata a far conoscere al lettore come il mondo è cambiato ed è diventato tra l'inizio e la fine del periodo trattato. Purtroppo, però, tale scopo non è assunto come fattore di strutturazione delle singole conoscenze né dagli autori dei libri né dagli insegnanti. Con conseguenze dannose.

La miriade dei fatti che portano da un capo all'altro della storia (di ogni singolo volume, oppure di tutto il corso) deve essere ridotta e organizzata per assumere intelligibilità. Se venissero raccontati ad uno ad uno non potrebbero costituire una rappresentazione comprensibile del passato. Dal modo di organizzarli e di economizzare nella quantità dipende la qualità delle conoscenze e la loro comprensibilità. Il modo è in parte una conseguenza dell'interpretazione, ma in gran parte è funzione del modello di comunicazione storiografica che "comanda" le scelte organizzative dello storico e per altra parte è effetto della sua abilità di scrittura e di montaggio dei testi. Nella scrittura della storia generale scolastica si è affermato e resiste un modello traspositivo che induce autori e case editrici a pensare che la storia debba, necessariamente, essere rappresentata secondo un modello che fa spezzettare le molteplici catene dei fatti in modo da far coincidere – tendenzialmente e per quanto possibile – la posizione della conoscenza nella catena testuale con la posizione dell'inizio del fatto tematizzato sulla linea del tempo. Ovviamente la struttura discorsiva non consente tale coincidenza per i fatti contemporanei. Per effetto dello spezzettamento il lettore perde la visione d'insieme dei processi dei quali i fatti frantumati fanno parte.

A questa trasposizione così poco favorevole all'apprendimento di conoscenze significative e alla costruzione del sistema di sapere, dobbiamo opporre un'altra logica traspositiva. Gli adolescenti che frequentano la scuola dell'obbligo devono costruire una cultura storica che risponda alle domande: come, attraverso quali processi il mondo umano si è trasformato ed è diventato com'è ora? Come sappiamo dare risposta? Come costruiscono le loro conoscenze gli archeologi e gli storici? Come si possono usare le conoscenze dei processi per capire il mondo attuale?

E l'insegnante deve dare risposta a questa domanda: come è possibile usare il poco tempo dei corsi scolastici per costruire conoscenze significative e un sapere sistematico che soddisfi le curiosità degli adolescenti sul passato del mondo attuale e li attrezzi con il pensiero di tipo storico?

Possiamo trovare la risposta a tali domande se trasponiamo il modello storiografico che ha lo scopo di costruire la conoscenza dei processi di trasformazione di lungo periodo e a grande scala spaziale. Esso permette di ricomporre i fatti frammentati in un insieme significativo. Per rendere chiaro l'effetto di una diversa modalità di trasposizione faccio un esempio.

Un tipico modo manualistico di strutturare le conoscenze.

Questo è l'indice di un capitolo di un libro di testo in uso nella scuola media italiana. [6]

Cap. 25. L'Europa nella seconda metà dell'Ottocento

1. La Prussia e l'Unificazione tedesca, 271; 2. La crescita dell'economia tedesca, 273; 3. La guerra fra Prussia e Austria, 274; 4. La guerra con la Francia, 274; 5. La Comune di Parigi, 275; 6. L'impero tedesco, 276; 7. La corsa agli armamenti, 277; 8. La Francia e la terza Repubblica, 277; ◊ I luoghi – Ferro, vetro e acciaio una nuova architettura, 278; ◊ Pregiudizi – l'antisemitismo, 280; 9. L'Inghilterra e l'età vittoriana, 282; 10. L'Irlanda, 282; Il declino dell'impero austro-ungarico, 283; ◊ Cultura ….

Il titolo fa pensare a due possibili scopi assegnati al testo: 1. far conoscere com'era l'Europa nel secondo '800, oppure, 2. far conoscere come l'Europa cambiò durante i 50 anni. Il lettore si aspetta o una descrizione dell'intera Europa oppure la narrazione di un processo di mutamento dell'intera Europa oppure il montaggio di entrambe le cose. In effetti nessuna delle tre soluzioni è adottata dal testo. Si preferisce, infatti, un frazionamento del tema in tanti piccoli temi autonomi che hanno lo scopo di far conoscere gli eventi che hanno coinvolto i paesi europei occidentali più potenti: Prussia-Germania, Francia, Austria, Inghilterra. Essi vengono proposti come tessere di un mosaico tematico che non è mai ricomposto. Il frazionamento geografico si combina con lo spezzettamento temporale in eventi di breve durata. La decina di pagine assegnate al capitolo vengono frantumate in tanti testi quanti sono i temi. Il lettore non ha un bandolo e un criterio per dare coerenza alle diverse informazioni. Ma è maggiormente disorientato in quanto gli mancano i criteri per dare senso a ciascun tema e al titolo del capitolo. Oltretutto manca la precisazione che si parla di una parte dell'Europa: quella occidentale. Questo è il tipico modo di strutturare le conoscenze da parte degli autori (storici e redattori) dei libri di testo. Esso è approssimativo e disorientante per il lettore. Occorre contrastarlo con una ristrutturazione molto più drastica. Come dare senso a un pulviscolo di informazioni come quello che si distribuisce nelle pagine del manuale? Che cosa interessa che sappiano alla fine gli studenti? La risposta può essere la seguente. Affinché gli studenti possano comprendere il legame tra conoscenza del passato e conoscenza del presente essi devono avere la sensazione di studiare cose importanti in quanto riguardano i processi che hanno portato al mondo e ai problemi attuali. Dal punto di vista geopolitico le trasformazioni importanti si verificano lungo tutto l'800 dalla sistemazione europea del congresso di Vienna alla vigilia della prima guerra mondiale. Conviene perciò periodizzare quel secolo e tematizzare: *Le trasformazioni dell'Europa politica dall'inizio dell'800 all'inizio del '900.* Se diciamo "Europa", allora dobbiamo costruire conoscenze che riguardino anche l'Europa orientale (mondo slavo e mondo ottomano compresi). Altrimenti segnaliamo la restrizione di campo aggiungendo l'aggettivo *occidentale* ad *Europa.* Procediamo poi con lo schema di strutturazione delle conoscenze. In questo caso si tratta di ribaltare la visione che offre il testo in una visione d'insie-

[6] Stumpo F. B.- Tonelli M. T., (2003), *Il nuovo libro di storia. Per i nuovi programmi,* vol. 2, Firenze: Le Monnier.

me della mappa geopolitica europea. Presentiamola nell'attuale situazione, poi presentiamo l'Europa sistemata dopo il Congresso di Vienna. La comparazione fa formulare questioni. Alle questioni si può dare risposta solo con la ricostruzione dei processi storici. Ma essi devono essere periodizzati e il primo periodo lo delimitiamo al primo '900. In quel periodo si verificano processi importanti come la nascita di stati nazionali, il cambio di regime in parecchi stati, la crisi di altri come l'impero ottomano, la corsa imperialistica alla formazione di colonie, l'insorgere di inimicizie e di alleanze… che fanno diventare la situazione europea tanto diversa da com'era cent'anni prima e inclinata verso la grande guerra.

Sugli esempi delineati possiamo ragionare sulla configurazione del sapere storico della scuola media (ma non solo) come complesso di processi di grande trasformazione. Lo scopo è quello di formare la conoscenza dei tratti essenziali del divenire del mondo e dei quadri cronologici che lo possono compendiare. È questo sapere che può permettere di integrare altre conoscenze, magari organizzate sotto forma di problemi e spiegazioni storiche, nel livello superiore d'istruzione.

Tale strutturazione può indurre gli insegnanti, in primo luogo, e gli studenti, di conseguenza, a concepire la necessità che il flusso dei fatti storici possa e debba essere rappresentato e compreso razionalmente solo a condizione di segmentarlo in stati di cose e in processi.

> « La difficoltà per il bambino come per l'adulto che vedono le cose accadere e trasformarsi con continuità, spesso consiste proprio nel non trovare il punto giusto da dove cominciare a capire il fenomeno: […]. Lo stesso concetto di "stato" – in fisica come nelle scienze umane – è così un'"astrazione matematica": ogni sistema cambia continuamente e a rigore non è mai possibile definirne uno "stato", eppure è essenziale per ogni comprensione poter definire uno stato, e poi un altro, in modo da "vedere" un dato processo come *trasformazione* da uno stato A a uno stato B. Questa separazione-relazione fra le nozioni di stato e trasformazione è infatti uno dei passi logici fondamentali per tutte le scienze, e uno dei fondamentali "concetti integranti" che stanno alla loro base. »[7]

E stati di cose e processi vanno tematizzati congruamente in modo che risultino chiari l'ambito spaziale e il periodo da tenere sotto osservazione e il punto di vista e il rapporto con il mondo attuale. In un processo di grande trasformazione, stati di cose e processi sono combinati in un intreccio tra serie di fatti storici successivi. È l'intreccio che produce un mutamento di lunga durata e che interessa ampi spazi. Perciò è meglio insegnarlo e farlo studiare sul lungo periodo e a grande scala. Il primo criterio è questo:

- progettare un processo di trasformazione vuol dire porsi domande su come è diventato progressivamente il mondo a partire da come era nel periodo preso come punto di partenza.

---

[7] *L'insegnamento della matematica* in Pontecorvo C., Guidoni P. (1979), *Scienza e scuola di base*, Roma: Treccani, p. 176.

L'orizzonte deve essere sempre il mondo presente e il periodo considerato deve essere un lungo periodo. Il processo di trasformazione deve essere, insomma, una tappa di avanzamento verso il presente e un segmento del divenire del mondo. La conoscenza deve contribuire a rispondere alla domanda: "ma com'è che il mondo è diventato così com'è ora?". Occorre dunque guidare gli studenti a porsi la domanda e a cogliere quali sono gli aspetti del mondo attuale che richiedono la conoscenza di processi di trasformazione avvenuti nel periodo considerato.

Il secondo criterio è

- quello di appoggiare la progettazione su testi di riferimento, almeno sui loro indici e sulle loro strutture, (storie generali, opere monografiche su problemi di storia generale) che orientino le scelte e diano un'impalcatura all'uso del manuale e alla ristrutturazione delle sequenze dei temi.

La rappresentazione del processo si costituisce, dunque, di testi descrittivi, di testi narrativi e di argomentazioni per dare significato alle diverse conoscenze che vengono man mano proposte.

Il vantaggio per l'apprendimento è che si annullano le informazioni frantumate e prive di significato per gli studenti, diventano più numerosi e più riconoscibili gli elementi significanti. Si rende più agevole la selezione e la programmazione annuale e pluriennale dell'insegnante che dispone di conoscenze più adatte per costruire il sistema di conoscenze. Ma come si passa dalle conoscenze dei processi di trasformazione al sapere sistematico e integrato si vedrà in un prossimo paragrafo. Ora è tempo di pensare come la conoscenza può assumere un'architettura testuale.

2. LA TRASPOSIZIONE NEI TESTI

Ad un primo livello la trasposizione è servita per individuare il genere di sapere più conveniente per la scuola primaria e quello più adatto per la scuola media. Ad un secondo livello il metodo traspositivo serve per guidare la costruzione di conoscenze testuali fondate su modelli esperti. È questa la fase in cui si elaborano i testi che vanno a costituire i libri destinati a promuovere l'apprendimento: essi devono essere semplici nella misura del possibile ma rispettosi del rigore, della precisione e della coerenza delle informazioni e delle concettualizzazioni che possono costituire i nuclei fondanti del sapere disciplinare. Il rigore storiografico esige che sia definito con esattezza il tema della conoscenza dichiarando il periodo e lo spazio per i quali sono valide le informazioni organizzate nel testo. È abitudine delle redazioni delle case editrici temere che l'eccesso di precisione cronologica e spaziale sia sconveniente per gli alunni della primaria e perciò presentano i popoli come se avessero vissuto in una civiltà caratterizzata dagli stessi tratti distintivi in ogni momento della loro esistenza. Ad esempio, si possono leggere pagine sulla civiltà egiziana come se quel popolo non avesse avuto mutamenti nelle proprie modalità di esistenza nei suoi tremila anni. Inoltre le informazioni banalizzano i concetti e i fatti: ad esempio, a proposito della religione dei popoli antichi i libri di testo fanno la differenza tra popoli politeisti ed ebrei monoteisti semplicemente scrivendo che gli uni adoravano molti dei e gli altri un dio solo, senza rendere ragione della differenza di concezione della divinità: immanente per gli uni, trascendente per gli altri. Anche queste conoscenze che sembrano difficili possono essere rese a misura

di bambini usando script per narrare riti e abitudini religiose. Tutte le informazioni per descrivere i diversi aspetti della civiltà possono essere rese più interessanti e più significative se ci mettiamo alla scuola degli storici esperti e individuiamo le modalità della loro scrittura..

Il testo dei processi di trasformazione

È quel che ho cercato di fare per trasporre il testo dei processi di trasformazione.

Prendiamo come esempio una porzione di indice di un manuale e analizziamone la struttura.[8] Si tratta di due capitoli che intendono costruire la conoscenza di due processi di mutamento: 1. l'industrializzazione nell'800; 2. lo sviluppo degli USA nell'800.

Sono due processi che si svolgono parallelamente lungo il sec. XIX ed alla loro fine la situazione del mondo occidentale appare molto diversa da quella dell'inizio e già analoga a quella di oggi. Se vengono montati su una mappa spazio-temporale danno la possibilità di costruire un sapere integrato su come il mondo si è trasformato nel corso dell'800. Ma le intenzioni vengono realizzate con una comunicazione che non rende chiaro lo scopo della costruzione della conoscenza e ostacola il lettore nello sforzo di comprensione. Per capire perché non funziona e con quali alternative migliorarlo dobbiamo analizzare la struttura dei diversi indici.

Cap. 22. LO SVILUPPO INDUSTRIALE DELL'OTTOCENTO

1. Economia, politica, società; 230. 2. Modi e tempi diversi dell'industrializzazione, 232; 3. le nuove caratteristiche della produzione, 232. ❑TECNOLOGIA – DAL VAPORE ALLA MACCHINA MECCANICA, 234; 4. Il lavoro: la classe operaia, 234; 5. Il capitalismo, 236; 6. Le società per azioni, 236; 7 La Borsa e la banca, 237; 8. La prima industrializzazione, 238; ❑ ECONOMIA – I MONOPOLI E I CARTELLI INDUSTRIALI, 239; 9. Il ritardo dell'Italia; ◊ Documenti – *Le prime industrie italiane*. 10. La seconda industrializzazione, 242; ❑ TECNOLOGIA – ENERGIA ELETTRICA, ACCIAIO, - MOTORE A SCOPPIO. ❑ I LUOGHI – L'URBANIZZAZIONE E LO SVILUPPO DELLA CITTÁ INDUSTRIALE, 244; *In breve,* 246.

Quali sono le caratteristiche di questo testo? È opportunamente monografico e promette di costruire la conoscenza di un processo di grande trasformazione: come il mondo è passato da com'era a metà del '700 a come è diventato all'inizio del '900, dunque in 150 anni circa per effetto dell'affermarsi del modo di produzione industriale..

Ma lo studente non ha criteri per dare importanza allo studio di questa conoscenza. L'indice non segnala il periodo tematizzato già nel titolo, cioè non dichiara l'inizio e la fine del processo, non agevola la costruzione della conoscenza e la navigazione nel testo con la periodizzazione.

Mancano gli elementi per dare significato: a. al rapporto tra la conoscenza del presente e quella del passato; b. alla conoscenza degli stati di cose iniziale e finale e la loro comparazione allo scopo di far rilevare e descrivere il mutamento; c. alla formulazione

[8] STUMPO F. B.- TONELLI M. T, *Il nuovo libro di storia. Per i nuovi programmi,* vol. 2, Firenze: Le Monnier.

di questioni sul mutamento e sulle permanenze. Nei testi migliori degli esperti c'è molta cura a mettere in relazione la conoscenza del presente con quella del passato, a presentare il tema della conoscenza con un blocco testuale introduttivo, a esporre la progressione della costruzione della conoscenza testuale, a far uso di periodizzazioni per dare una riduzione anticipata schematica della conoscenza totale allo scopo di aiutare la navigazione del lettore nel testo. Come possiamo trasporre queste modalità comunicative esperte nel sapere scolastico? Come il testo potrebbe essere ristrutturato e integrato dall'insegnante o scritto diversamente? Proviamo a pensare la trasposizione in funzione dell'architettura testuale.

Il titolo potrebbe essere:

L'industrializzazione nel mondo dal 1750 al 1900 circa. Come il mondo si è industrializzato?

Formulato così, evidenzia lo scopo del testo e lo assegna al processo di costruzione della conoscenza da parte dello studente.

I paragrafi potrebbero essere i seguenti:

1. *Il più grande mutamento dopo la rivoluzione agricola.* Introduzione al tema che dichiara l'importanza del fenomeno mettendo in rilievo le preconoscenze esperienziali che gli studenti hanno del mondo attuale e l'idea che il processo ha trasformato sia l'economia sia la società sia i rapporti tra paesi industrializzati e paesi non industrializzati. Questo serve per motivare allo studio.
2. *Com'era il mondo alla metà del '700?* Descrizione dello stato delle cose iniziale dal punto di vista della produzione, della società e dei rapporti tra paesi europei e paesi extraeuropei;
3. *Com'era il mondo all'inizio del '900?* Descrizione dello stato delle cose finale dal punto di vista della produzione, della società e dei rapporti tra paesi europei e paesi extraeuropei;
4. *Comparazione quantitativa e qualitativa tra i due stati di cose.*
5. *Formulazione di domande sul processo che ha prodotto la trasformazione e sulle permanenze*
6. *La ricostruzione in breve mediante la periodizzazione.* Il testo storico è l'organizzazione delle informazioni selezionate e rese significative dagli elementi interpretativi allo scopo di rappresentare un aspetto o un fatto o un processo del passato oppure per dar conto di un problema e della sua soluzione. Per costruire la rappresentazione lo storico ha a disposizione l'organizzazione descrittiva (per rappresentare gli aspetti), quella narrativa (per rappresentare le sequenze di fatti), quella argomentativa per ragionare sul problema e sulla spiegazione. Ma lo storico e noi stessi disponiamo pure di un altro mezzo di organizzazione delle informazioni e di ricostruzione dei fatti. È la periodizzazione: un mezzo che fa economizzare informazioni e fa contrarre le ricostruzioni narrative. Essa non è soltanto la segmentazione in periodi del flusso dei fatti ma è anche la base di un discorso che rappresenta le grandi tappe del processo. La periodizzazione proposta in anticipo rispetto alla ricostruzione del processo, lo fa conoscere in breve nei suoi tratti essenziali e rende il lettore più abile ad inoltrarsi nella narrazione più o meno minuziosa dei fatti.
7. *Il processo narrato:* selezione di fatti e loro montaggio narrativo.

8. *il rapporto tra conoscenza del passato e conoscenza del presente:* serve a far applicare la conoscenza del passato (concettualizzazioni, schemi di relazione, spiegazioni, modi di ragionamento…) alla migliore comprensione di aspetti o processi in corso nel mondo attuale.

Cap. 23. La questione sociale e il movimento operaio, 247 […]
Cap. 24. Gli Stati Uniti nell'Ottocento

1. L'allargamento del Territorio, 259; 2. L'immigrazione ed il "sogno americano", 263; 3. La corsa all'ovest, 262; 4. Gli indiani d'America, 262; ◊ documenti […], 263; 5. Gli stati americani: Nord e Sud, 264; I motivi del conflitto, 265; ◊ Economia – Libero scambio e protezionismo, 265; 7. La guerra di secessione, 267; ◊ Documenti – "… *che non debbano essere morti insieme", 267;* 8. Cessò lo schiavismo, non il razzismo, 268; 9. Lo sviluppo del secondo Ottocento, 268; 10. L'"altra America", 270; *in breve, 271.*

Ecco un altro capitolo che prende in considerazione un tema monografico e gli assegna un lungo periodo (quasi tutto il sec. XIX), ma il titolo segnala al lettore due possibilità di risposte:

1. il corso della storia statunitense lungo l'800; oppure, 2. come erano gli USA in qualche momento dell'800.

Il titolo è ambiguo e sviante. Ma i sottotemi fanno intendere che i testi tratteranno di mutamenti (espansione territoriale, incremento demografico e immigrazione, il conflitto con i pellerossa, il conflitto tra nord e sud, la fine dello schiavismo, lo sviluppo economico). Sappiamo che sono i mutamenti che, concatenati nel processo, porteranno a fare degli USA la potenza economica e politica egemone nel mondo. Ma il testo fermandosi alla fine dell'800 nega al lettore la possibilità di rendersi conto del punto di arrivo del processo di trasformazione: l'ascesa degli USA al primato mondiale. Di conseguenza, rende meno significativa la conoscenza agli studenti che seguiteranno a chiedersi: "ma a che mi serve conoscere quello che successe nell'800?". Oltretutto manca ogni riferimento al mondo attuale che potrebbe dare un impulso problematico alla conoscenza del passato. Anche in questo caso occorre ristrutturare e integrare. Il punto di partenza potrebbe essere l'inizio dell'800 quando gli USA si erano consolidati nella loro costituzione, ma potrebbe essere persino il momento della nascita del nuovo stato. Il traguardo rilevante è la fine della prima guerra mondiale. Perciò il titolo potrebbe diventare: *Gli USA dall'inizio dell'800 al primo '900. Come gli USA sono diventati la prima potenza mondiale?* Si potrebbe ripetere lo schema già proposto per l'industrializzazione in modo che ogni mutamento venga inquadrato e compreso come elemento che contribuisce allo sviluppo territoriale, demografico, economico e sociale degli USA in vista della comprensione di come la storia in corso sia caratterizzata dal primato statunitense.

3. LA TRASPOSIZIONE DIDATTICA E LA COSTRUZIONE DEL SAPERE SISTEMATICO

La terza fase è quella della configurazione didattica del sapere. Le conoscenze devono essere significative, devono essere usate, devono comporre un sistema di conoscenze

adeguato a far dominare i quadri cronologici di un periodo oppure di tutta la storia umana. Sappiamo che gli alunni considerano l'ordine di apparizione delle conoscenze nel testo come un ordine cronologico e che non riescono a ristrutturare le conoscenze che apprendono in momenti distinti dell'anno scolastico. La conseguenza di questa ingenuità è che essi non formano un sapere sistematico e che non hanno il dominio delle contemporaneità, delle durate, delle periodizzazioni, delle interazioni tra i diversi soggetti e le diverse serie di processi storici. Apprendono informazioni che non si compongono in una sintesi. Per ottenere un cambiamento di modalità di studio e di risultati dell'apprendimento occorre provvedere con la serie delle istruzioni di uso dei testi e con l'apparato iconico e cartografico: così la trasposizione assume la sua caratterizzazione didattica.

La costruzione del primo sapere storico

Propongo che gli scolari di 8-11 anni strutturino un sapere sistematico grazie al quale scoprano che tutto il mondo attuale ha avuto un passato e prendano coscienza che esso diventa conoscibile grazie all'attività degli archeologi e degli storici e alle conoscenze da loro prodotte. Scoprano, dunque, il passato mondiale come oggetto possibile di conoscenza e la storia come attività di costruzione delle conoscenze non definitive e non complete. I bambini possono elaborare le due scoperte se l'apprendimento non si limita alle informazioni relative alle civiltà studiate una dopo l'altra. Infatti, il sistema di sapere deve strutturarsi grazie a molteplici operazioni costruttive:

a. produzione di un **poster o tabellone** che rappresenta la messa in ordine degli aspetti caratterizzanti della civiltà in una **mappa concettuale.** Il poster permette di stabilire nessi tra i diversi aspetti della civiltà: ad esempio, tra tipo di alimentazione da una parte, e ambiente e tecniche agricole dall'altra. Un quadro di civiltà propone informazioni significative sulla base delle quali gli alunni possono elaborare **questioni di tipo storico**.
b. **comparazione** tra quadri di civiltà. Essa induce gli alunni prima alla individuazione di analogie (o permanenze) e di differenze (o mutamenti) tra di essi, poi alla **formulazione di questioni** e alla domanda di altra conoscenza;
c. rilevazione delle localizzazioni e delle estensioni dei contesti territoriali, delle contemporaneità e delle successioni delle diverse civiltà con le **carte geostoriche**. C'è una risorsa potente che permette di far scoprire agli alunni la presenza di civiltà coeve nel mondo: sono i **planisferi geostorici** che rappresentano gli stati del mondo in periodi significativi. Se l'insegnante li guida a leggere alcuni di essi, gli alunni possono rendersi conto che mentre il gruppo umano studiato esisteva ed elaborava la civiltà, agivano altri gruppi non studiati ma che le carte rappresentano. E mediante la lettura della carta possono individuare qualche caratteristica distintiva.
d. Sistemazione delle civiltà in una **mappa spazio-temporale**. La mappa si presenta come un mosaico incompleto, che non illude i bambini di avere conosciuto tutta la storia e non li inganna con la falsa continuità temporale delle narrazioni. Essa si presta a letture ulteriori, che permettono di rilevare successioni, contemporaneità, durate, cronologie essenziali, mutamenti e permanenze. Sulla base di tali rilevazioni, la lettura della mappa permette di produrre periodizzazioni e altre questioni storiche.

Nella costruzione del primo sapere storico sotto forma di una rete di quadri di civiltà sono importanti sia la qualità divulgativa del testo storico sia le procedure con le quali gli scolari sono guidati ad usarle e a metterle in connessione. L'apprendimento del sapere va organizzato grazie alla visione di insieme costruita con carte geostoriche e con una mappa spazio-temporale. Le procedure e le operazioni di costruzione della rete sulla mappa spazio-temporale permettono di formare l'idea che:

- nel mondo sono esistite, nella contemporaneità e/o in successione, società di caccia e raccolta, società di agricoltori e allevatori, società di allevatori nomadi, società industrializzate, società postindustriali, società organizzate in regimi politici diversi;
- in ogni continente ci sono stati gruppi umani e popoli di cui si può ricostruire la storia;
- popoli contemporanei avevano tratti di civiltà simili e/o diversi;
- popoli vissuti in tempi successivi avevano tratti di civiltà simili e/o diversi;
- le differenze e le durate delle civiltà possono essere i termini di problemi e di questioni da rivolgere alla storia;
- anche nella regione dove vivono i bambini ci sono state civiltà. Infatti, nel campionario è necessario che siano comprese civiltà studiate a scala locale, allo scopo di far pensare come parte del passato storico anche il territorio nel quale i bambini vivono. Le civiltà a scala locale potrebbero essere studiate come casi a parte o come aspetti di civiltà macroregionali (ad esempio, la *civiltà romana nella penisola iberica*).

La trasposizione didattica delineata ha molte potenzialità formative relativamente alle scienze sociali. Tenendo conto della struttura dei quadri di civiltà e delle procedure dell'apprendimento, gli alunni possono formare: i concetti correlati di civiltà e di società, di passato storicizzabile, di conoscenza storica; pratiche di uso di carte geostoriche; molti concetti pertinenti alle scienze sociali; la conoscenza di sfondi per le storie del divenire.

Le procedure possono rendere gli scolari attivi produttori di senso storico e possono giovare alla formazione di abilità: di studio; di tematizzare e di discriminare tra informazioni pertinenti e incongrue; di produrre informazioni inferenziali; di scrivere testi descrittivi; di concettualizzare le permanenze e le trasformazioni; di formulare domande pertinenti; di orientarsi nel tempo e nello spazio.

La mappa e l'inventario delle questioni storiche sono il viatico per lo studio del divenire nella scuola secondaria. La prima rappresenta il quadro cronologico a maglie larghe che permette l'orientamento temporale e spaziale; il secondo fonda le motivazioni allo studio dei processi di trasformazione.

Grazie alla padronanza delle conoscenze, di tali concetti e di tali abilità, gli allievi possono elaborare motivazioni strutturali a proseguire lo studio della storia sotto forma di processi di trasformazione.

La costruzione del secondo sapere storico

Come ottenere che gli alunni costruiscano le mappe di conoscenza su ciascun processo di grande trasformazione e strutturino l'insieme delle conoscenze in un sapere sistematico sul divenire dell'umanità? A questa domanda non si può rispondere solo

con la trasposizione testuale. Occorre integrarla con la trasposizione didattica e intercalare nei testi le consegne a compiere pratiche di selezione e di elaborazione delle informazioni in grafici temporali, tabelle, diagrammi di flusso, mappe concettuali, schemi di spiegazione, lettura e manipolazione di carte geostoriche...

Il sistema di sapere è il risultato della strutturazione di tutti i processi studiati in ciascun anno e nell'intero corso di studi. Esso si consegue con carte geostoriche che rappresentano gli stati del mondo in momenti cruciali del divenire e con la rappresentazione dell'insieme dei processi su una mappa spazio-temporale che permette di cogliere le relazioni di contemporaneità, le influenze reciproche tra i processi e offre la base per periodizzazioni complessive e per la formulazione di questioni storiche che tengano conto del rapporto tra conoscenza del passato e conoscenza del presente.

La trasposizione così concepita fornisce le conoscenze ben costruite e le regole del loro uso. Perciò può rendere gli studenti abili a dimostrare di conoscere gli stati del mondo in momenti cruciali del divenire, le grandi trasformazioni che caratterizzano il divenire del mondo, i processi di trasformazione e i quadri cronologici nei quali possono essere sistemati, la disponibilità di molte altre conoscenze oltre quelle studiate, e capaci di compiere operazioni cognitive per comprendere i testi e costruire conoscenze, di acquisire e integrare nuove conoscenze, di formulare questioni sui processi di trasformazione studiati, di saper usare le conoscenze in rapporto alla comprensione dei processi in corso. Inoltre, la configurazione efficace dei testi può rendere gli insegnanti più abili nella realizzazione della mediazione didattica.

4. LE COMPETENZE ALLA TRASPOSIZIONE DIDATTICA.

La qualità della trasposizione didattica è decisiva per provocare interesse e piacere intellettuale verso le conoscenze storiche. Essa può essere conseguita a condizione che ci siano competenti a realizzarla per i diversi livelli scolastici. Le competenze professionali alla comunicazione testuale diretta a studenti sono molteplici: esse riguardano l'analisi della struttura dei testi storici esperti e/o divulgativi, la loro comprensione, la ristrutturazione, la selezione e la sintesi delle informazioni, la riscrittura, la invenzione dell'apparato didattico, la coerenza tra testi e materiali iconici (carte geostoriche, mappe, immagini di monumenti e di reperti museali e di opere d'arte). Sono competenze che dovrebbero avere i redattori delle case editrici che producono i libri di testo e i loro autori. Ma la trasposizione è un affare che riguarda solo redattori di case editrici e di autori di libri di testo? No, essa riguarda pure gli insegnanti. Essi devono avere competenze nella analisi e valutazione dei testi esperti e di quelli trasposti, nella loro trasposizione nelle lezioni, nella scrittura.

Ma i corsi di laurea che formano insegnanti non hanno nessuna attenzione alle competenze professionali alla trasposizione e la inesistenza di corsi di formazione delle competenze traspositive è il fattore principale delle difficoltà a risolvere i problemi dell'insegnamento della storia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AUDIGIER, F. (1990), *Recherches en didactiques de l'Histoire de la Geographie, des Sciences Sociales. Problèmes et problematiques,* in Audigier, F. - Baillat, G., *Analyser et gérer les situations du enseignement-apprentissage*, Paris: I.N.P.R.

BERZAL, M. (2004), *Del análisis de contenidos al análisis del discurso. Quince años de estudios acerca de los materiales curriculares en la enseñanza de las ciencias biológicas*, Universidad Nacional de San Martín. Provincia de Buenos Aires. www.adbia.com.ar/eidibi_archivos/aportaciones/com_orales/trabajos_completos/**berzal**_co.pdf

CHERVEL, A. (1998), *La culture scolaire une approche historique*, Paris: Belin.

CHEVALLARD, Y. (1985) *La trasposition didactique du savoir savant au savoir enseigné,* Grenoble, La pensée sauvage; tradotto (1991) in *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado,* Buenos Aires: Aique.

DE FARIA CAMPOS, E. (2006), *Transposición didáctica: definición, epistemología, objeto de estudio*, in «Cuadernos de investigación y formación en educación matemática »,Año 1, Número 2. www.cimm.ucr.ac.cr/edefaria. Centro de investigaciones Matemáticas y Meta-Matemáticas, Universidad de Costa Rica

FERRIER, J.-P., BKOUCHE, R. (1999), *Plaidoyer pour la transposition didactique, De la transposition didactique,* in «Didactiques», Num. 3-4, Vandoeuvre-les-Nancy: IREM de Lorraine.

GARDIN, J.-C., BORGHETTI M, N., (1995), *L'architettura dei testi storiografici,* a cura di Mattozzi I., Bologna: CLUEB

GÓMEZ, L. A. (1998), *Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales*, in «Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales», no 128, Barcelona, diciembre, pp. 1-32. www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm.

GUANCI, V. (1995), *Una trasposizione illusoria: il manuale di storia per la scuola secondaria superiore,* in «La Didattica» a. I., n. 3.

LOMBARD, P. (1998), *Remarques sur la theorie de la transposition didactique,* Vandoeuvre-les-Nancy: IREM de Lorraine

MARTINAND, J.L. (1996), *Connaitre et transformer la matière. Des objectìf pour l'initiation aux sciences et techniques,* Berne: PeterLang.

MATTOZZI, I. (1990), *Morfologia della conoscenza storica e didattica* e *Un modello di conversione didattica della conoscenza storiografica. La rivoluzione industriale inglese,* in *La cultura storica: un modello di costruzione,* Faenza: Faenza Editrice. Il libro contiene altri esempi di "conversione didattica" sviluppati da Perillo E., Rabitti M.T., Lazzarin G., Guanci V.

MATTOZZI, I. (1990), *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare,* Milano: IRRSAE Lombardia; tradotto in greco (2006), *Εκπαιδευοντασ αναγνωστεσ ιστοριασ, (Formare lettori di storia*), Atene: Μεταιχμιο.

MATTOZZI, I. (1995), *La trasposizione delle conoscenze storiche. Un concetto chiave per pensare la storia insegnata* in «La Didattica», a. I n. 3, pp. 106-112.

MATTOZZI, I. (1999), *La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia.* En «Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales», Vol 4 - Num 4.

MATTOZZI, I. (1999), *Didattica, archivi e storia. L'utilizzo delle fonti locali* in *Scrigni. La promozione degli archivi storici locali tra scuola e territorio*, a cura della Cooperativa Arca di Gardone Valtrompia, Comunità montana della Valle Sabbia, Brescia: Grafo, pp. 19-40.

MATTOZZI, I. (1995), *Dal sapere storico esperto ai sussidiari e ai manuali di storia. Un caso di trasposizione didattica misteriosa*, in «La Didattica» a. I., n. 4.

MATTOZZI, I. (1997), *Los "contenidos" en la enseñanza de la historia en la escuela obligatoria: el problema de su selección y de la organización en secuencias* in *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Díada editora, s.l., pp. –167-184.

MATTOZZI, I., DI TONTO, G. (a cura di) (2000), *Insegnare storia*, courseware in cdrom, Bologna: Ministero della Pubblica Istruzione-Dipartimento di discipline storiche.

MATTOZZI, I. (2000) *Dalla ricerca storica specialistica alla ricerca storico-didattica* in Ficarelli E. e Zacchè G. (a cura di) *La didattica negli archivi*, San Miniato (PI): Archilab, pp. 35-55.

MATTOZZI, I. (2001), *Adottare un metodo. Prologo alla trasposizione consapevole nella didattica dei beni culturali* in S. Fontana (a cura di), *Un monumento da adottare*. Atti della giornata di studio, 30 novembre 2001, Milano, pp. 48-60.

MATTOZZI, I. (2002), *L'arxiu simulat*, in G. Tribò (coord.), *Didáctica amb fonts d'arxius (Libre d'Actas.Primeres jornades Ensenyament-Arxius, 5-6-7 setembre de 2002)*, ICE-UB, Barcelona, , pp. 45-58.

MATTOZZI, I. (2002), *Pensare la nuova storia da insegnare* in "Società e storia" n. 98, pp. 787-814.

MATTOZZI, I. (a cura di) (2004), *La didattica della storia. Come formare il primo sapere storico* corso di formazione a distanza, in sito www.giuntiscuola.it/in-Aula. Ora in cdrom, Firenze: Giunti

MATTOZZI, I. (2004), *Il bricolage della conoscenza storica*, in Presa S., (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Aosta: Assessorato all'Istruzione e Cultura della Regione Valle d'Aosta, pp. 47-75.

MATTOZZI, I., ZERBINI, L., (2006), *Didattica dell'antico*, Roma: Aracne.

MONIOT, H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris: Nathan.

PERILLO, E. (1995), *Trasposizione didattica e programmi scolastici di storia*, in «La Didattica», a. I., n. 4.

PERILLO, E. (a cura di), (2002), *La storia: istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Napoli: Tecnodid.

PERRENOUD, P. (1998), *La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences*, in «Revue des sciences de l'éducation» (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2002), *Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar* , in «Boletín de la A.G.E.» N.º 33 - 2002, págs. 173-186.

VERRET, M. (1975), *Le temps de l'étude*, 2 volumi, Paris: Librairie Honoré Champion.

PROBLEMAS ACTUALES, CONOCIMIENTO ESCOLAR Y EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD: UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Antonia FERNÁNDEZ VALENCIA
anferva@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCION

Mi aportación en este trabajo pretende articular tres conceptos importantes y de significado complejo: *problemas actuales relevantes*, *conocimiento escolar* e *igualdad desde la perspectiva de género*. Ponerlos en relación tiene como finalidad fomentar la reflexión sobre las competencias profesionales que puedan ser necesarias para poder incorporar a la enseñanza, como referentes de conocimiento escolar, los problemas actuales que, desde una perspectiva de género, puedan ser considerados relevantes. La tarea no es fácil y las dificultades no son ajenas, al menos, a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué entendemos por problema social relevante? ¿qué aporta una perspectiva de género?
2. ¿Pueden ser todos ellos referentes u objeto de conocimiento escolar? ¿Es oportuno establecer algunos límites? ¿A quién corresponde ponerlos?
3. ¿En qué medida los actuales planes de estudio condicionan las posibilidades de que nuestro alumnado adquiera la preparación suficiente como para que esta incorporación y la valoración que de los mismos se haga no se quede en el nivel de *la opinión,* más ligada a concepciones ideológicas y conocimiento mediático de esos problemas que a un acercamiento desde perspectivas académico científicas y sociales suficientes?

Comencemos por el primer concepto. Hoy, la percepción de una situación como **problema social relevante** parece exigir una *mediatización* del mismo. La fuerza de los *media* para sensibilizar a la opinión pública, y para provocar debates que pueden acabar siendo asumidos o revisados por la clase política es, efectivamente, innegable. Las encuestas de opinión reflejan cómo las preocupaciones sociales se activan o desactivan parcialmente en función de la intensidad y perspectiva que prensa, radio y televisión ofrezcan de los problemas reales.

La primera pregunta podría ser hasta qué punto esos problemas entran en las aulas porque aparecen en los medios de comunicación y provocan coyunturas especiales de interés social que llegan al alumnado o, conocidos esos problemas y conscientes de la importancia de incorporarlos a las aulas, forman parte habitual de los/nuestros currícula, que aprovechan esas coyunturas especiales para reincidir y dar mayor significatividad a la reflexión sobre esos problemas. Ayudar a tomar conciencia de esta doble perspectiva y de sus consecuencias educativas debe ser un objetivo en la formación didáctica.

A ello va asociada otra exigencia: la necesidad de que nuestro alumnado, profesorado en formación, sienta que todo presente es el resultado de las elecciones del pasado y del propio presente, todas ellas elecciones condicionadas que han tenido alternativas. Es esta dimensión temporal, sobre todo en los problemas de larga duración, la que nos facilita la aproximación al problema, a sus orígenes y alternativas en diversos tiempos, al porqué de su permanencia, a estudiar vías de solución. Las interpretaciones y argumentos que nos ofrecen quienes reflexionaron sobre ellos en otros tiempos y quienes desde nuestras áreas u otras ciencias reflexionan sobre el problema en el presente, nos ayudan a construir nuestra propia opinión argumentada desde perspectivas más amplias. Al tiempo, mirar desde diversas perspectivas ayuda a dar un carácter *cultural* al problema, a quitarle el sentido de *naturalidad e inevitabilidad* con que algunos de esos problemas se presentan y/o se asumen, a abrir los caminos para solucionarlo. En una palabra, es necesario que ayudemos al alumnado a tomar conciencia de la importancia de la "mirada posicionada", de los condicionamientos que la inmovilizan o la abren a nuevas propuestas, de la diversidad de perspectivas que puede permitir el análisis de los problemas y de la necesidad de un conocimiento profundo de la trayectoria y significado de los mismos para que esa apertura de perspectivas sea posible. La ignorancia y el exceso de presentismo en la presentación y comentarios de los problemas de nuestro tiempo es uno de los mayores peligros en las aulas. Obviamente, la propuesta lleva implícita la necesidad de asumir una posición abierta a la negociación de significados para encontrar un discurso explicativo del problema que abra las vías a una actuación compartida en la búsqueda de soluciones. Fácil de decir; ¿cómo abordarlo en la formación de profesorado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales? La percepción que cada docente tengamos de las funciones de nuestra enseñanza y el nivel de compromiso que asumamos en información/formación será clave para esta tarea.

Respecto a la construcción del conocimiento histórico, Lucian Febvre escribía en su *Examen de conciencia de una historia y un historiado*r:"… toda historia es elección. Lo es porque existe el azar, que aquí destruyó y allá salvaguardó los vestigios del pasado. Lo es porque existe el hombre: cuando los documentos abundan abrevia, simplifica, *hace hincapié en esto, relega aquello a segundo término.*Y lo es, principalmente, por el hecho de que el historiador crea sus materiales o los recrea, si se quiere: el historiador no va rondando al azar entre el pasado, como un trapero en busca de despojos, sino que *parte con un proyecto previsto en la mente, con un problema a resolver, una hipótesis de trabajo a verificar***".**

Como el historiador, independientemente de los títulos que tengan los temas de nuestras asignaturas, nuestras aproximaciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales no son necesariamente idénticas porque los problemas que seleccionamos y las variables que implicamos en los problemas no son necesariamente las mismas o no tienen la misma valoración. La selección temática, las formas de aproximarnos al pasa-

do o al presente, tendrá una inevitable conexión con las variables de los social y los problemas del presente con los que sintamos mayor compromiso: "hace hincapié en esto, relega aquello a segundo término", decía Febvre"; lo que no se nombra se desvaloriza, recordaba con una perspectiva lacaniana, hace más de 20 años, el profesor Martin Booth.

Estas reflexiones no ponen en contacto con los otros dos conceptos:

- Con el "*conocimiento o el saber escolar*", que se complica mucho más de lo que el concepto de "transposición didáctica" parece admitir, al menos en historia y ciencias sociales desde una perspectiva crítica .
- Con el concepto de "*educar para la igualdad desde una perspectiva de género*", porque el gran problema para la educación en igualdad ha sido, no solamente la diferencia en tiempos y programas en el pasado, sino la no consideración de las mujeres como sujeto histórico y, en consecuencia, la absoluta ausencia de interés por las vidas de las mujeres, sus acciones individuales o colectivas, sus trabajos, sus pensamientos, sus creaciones, por cómo les afectaron los problemas de sus pueblos o los que se les presentaron por el mero hecho de ser mujer….como objeto de investigación y de enseñanza. Las mujeres, parafraseando a Lucien Febvre, no han estado relegadas a un segundo término, *han estado ausentes de los proyectos previstos en las mentes, de los problemas a resolver y de las hipótesis de trabajo a verificar.* Esta ausencia de las mujeres de las narraciones, de los discursos históricos, del imaginario colectivo del pasado, ha condicionado profundamente su consideración social y personal así como la construcción de su identidad. Y este es un problema que sigue estando presente en los discursos escolares, en los textos escolares, documento básico de trabajo en la escuela al que, como señalo Ivo Mattozzi, seguimos prestado escasa atención como discurso. ¿Qué se deriva de aquí? Que una de las competencias que debemos plantearnos en la formación del profesorado es que, al igual que tienen o se les ofrecen metodologías para aplicar al estudio de las sociedades una perspectiva de clase, etnia, religión o cultura; de protagonismos individuales o colectivos… les ofrezcamos la formación adecuada para que adquieran la competencia de poder aplicar una *perspectiva de género* que puedan proyectar sobre cualquiera de los problemas sociales que se presentan a una sociedad y para que puedan distinguir si alguno de esos problemas afecta de manera diferente, en dirección, formas e intensidades, a hombres y mujeres. Es esa competencia la que les dará autonomía para detectar los problemas desde una perspectiva de género, independientemente de la posición que adopten respecto a ellos los medios de comunicación social.

En los últimos 25 años el discurso dominante ha comenzado a cambiar de dirección. Las mujeres han comenzado a ser consideradas como una fuerza social ineludible y, en consecuencia, contempladas como sujeto y objeto histórico por iniciativa de ellas mismas. El movimiento feminista, con fuerte implicación de las mujeres académicas, va consiguiendo algunos de sus objetivos al recuperar a las mujeres en la ciencia. Las Conferencias de la Mujer que se iniciaron en México en 1976 auspiciadas por Naciones Unidas, y toda la legislación que se ha derivado desde entonces, han ayudado a impulsar cambios importantes en la imagen y la posición social de las mujeres. Sin embargo, las *resistencias* de los "discursos de la dominación" en los países en los que se han producido los principales cambios, la diversidad de regímenes políticos, de condiciones eco-

nómicas y de mentalidades, siguen propiciando una diversidad de situaciones y problemas que obligan a matizar extraordinariamente el balance, que nos conecta con los principales problemas que las mujeres tienen, como mujeres, en el mundo actual.

UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA DETECTAR PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES

Una perspectiva de género proyecta la mirada sobre las relaciones entre hombres y mujeres, sobre la posición social de ellas respecto a ellos, en direcciones múltiples que nos abren el camino –más allá de los deseados niveles de igualdad y de manera ineludible– a los conceptos de desigualdad, de asimetría en esas relaciones, que llevan aparejados procesos de jerarquización, dependencia y dominación entre los géneros, y a los problemas que tales formas de relación implican sobre cada uno de ellos y las sociedades mismas. Nos centraremos en los problemas para las mujeres ya que ellas han sido, históricamente, el elemento infravalorado, dependiente por decisión ajena y dominado. Creo que podríamos estar de acuerdo en aceptar como problemas los siguientes:

- Problemas por los límites que se impusieron y se quieren imponer a su libertad para decidir sobre sí mismas en el ámbito de las relaciones personales. El problema más evidente es lo que se ha categorizado como *violencia de género*. Desde una perspectiva diferente, podemos incluir aquí el problema de *la prostitución*.
- Problemas por los límites que se impusieron y se quieren imponer a su libertad para tomar decisiones respecto a su futuro en el ámbito familiar. El problema está prácticamente superado en las sociedades occidentales, pero sigue siendo un problema fundamental para las mujeres en otros espacios culturales. Occidente se enfrenta al reto de cómo hacer que quienes llegan a establecerse en él con carácter permanente asuman los principios de igualdad que las leyes –por decisión de los pueblos– han fijado para hombres y mujeres. El debate, a este y otros niveles, aún está escasamente iniciado, pero será clave para evitar una marcha atrás en aspectos que, asumidos como derechos humanos, parecían plenamente consolidados.
- Problemas para desarrollarse como *ciudadanas* con plenitud de derechos en el ámbito social y de participación en la toma de decisiones aún en los países democráticos. Los problemas con los que se encuentran las mujeres en el mundo que ha dejado de cuestionar oficialmente sus capacidades y derechos, que incluso ofrece referentes importantes de poder femenino, tienen relación con que los viejos discursos respecto a la feminidad y la masculinidad parecen seguir condicionando las posibilidades de promoción, la segregación por sexo y la diferencia de valoración del trabajo de hombres y mujeres, con su correspondiente reflejo en los salarios y en la propia contratación para ciertos puestos laborales. La educación para la ciudadanía tiene que priorizar esta variable si no quiere seguir contribuir al mantenimiento de modelos de ciudadanía falsamente igualitaria en tanto en cuanto no se tome conciencia de que los principios democráticos no pasan con facilidad de las normas a los derechos, del ámbito público al ámbito privado.
- Problemas que les afectan como miembros de una comunidad que tiene problemas (sociedades no democráticas, polaridades sociales históricas, crisis económica,

hambre, guerra, …..). Desde una perspectiva de género, habrá que explorar si los efectos y las formas de implicación de hombres y mujeres son iguales o diferentes y cómo se valoran los efectos que sobre ambos colectivos tienen y las formas de implicación de unos y otras en la resolución de los mismos. ¿Cómo se percibe la pérdida de puestos de trabajo en función de que afecte a uno u otro género?; ¿se valora por igual el paro femenino que el masculino?; ¿se valora igual el trabajo remunerado que el no remunerado?..... ¿Cómo se implican hombres y mujeres en las economías de crisis?, ¿cómo afecta a su consideración dentro del grupo?, ¿cambia su posición social en el sistema?.... ¿Cómo se implican hombres y mujeres en la agresión o la defensa de sus comunidades?, ¿qué efectos comunes tiene sobre ambos colectivos? ¿qué efectos diferentes sobre hombres y mujeres? ¿qué huellas dejó o deja a ambos grupos el conflicto? ¿qué papel se dio a ellos y ellas en el proceso de recuperación al finalizar el mismo? ….

Una de nuestras tareas puede ser, precisamente, ayudar al alumnado, como profesional de la educación, a ser consciente de la importancia del pensar desde esta doble perspectiva, de la necesidad de "ponerse en la doble posición" que la dualidad de posiciones sociales exige para poder valorar adecuadamente los discursos y realidades sociales. Para evitar que en nuestras áreas de conocimiento y en sus campos de actividad se siga discriminando a las mujeres. La ciencia, como tantas veces se ha repetido, y su enseñanza, no son inocentes. Y esto también debe ser enseñando para que pueda aprenderse.

El avance que han tenido los estudios de mujeres desde todos los campos del saber, las posibilidades de conocer discursos y realidades actuales de todo el mundo que nos ofrecen los medios de comunicación social, y la firme convicción de que el progreso va asociado a la mejora de la posición social de las mujeres y a la revalorización social de muchas de las funciones que han desarrollado históricamente, legitima que se pueda exigir su inclusión en los estudios de todos los niveles del sistema educativo. ¿Y cómo llegarán a la Enseñanza Primaria y Secundaria? Pues necesariamente a través de la inclusión de la *perspectiva de género* en las materias que enseñan a leer el mundo en que vivimos y a intentar explicarlo en una perspectiva histórica. Es decir, incluyendo a las mujeres como sujetos históricos. Si, además, la enseñanza debe ayudar a educar para la convivencia, la cooperación, la igualdad de derechos, la construcción de un futuro sin discriminaciones…parece que ha llegado el momento de que hagamos visibles en las aulas algunos de los problemas que, desde la perspectiva de género, exigen ser considerados como problemas de las mujeres y, por tanto, de toda la sociedad.

Si asumimos que no podemos prescindir de nuestra propia concepción del mundo y sus problemas, y que son los problemas que percibimos hoy los que nos conducen a centros de interés del pasado, a protagonismos del pasado, a documentos del pasado, a reinterpretaciones del pasado, para que estos problemas lleguen a las aulas de educación primaria es necesario que quienes nos dedicamos a la Formación del Profesorado asumamos estos problemas como social y educativamente relevantes, los llevemos a nuestras aulas y pensemos en los marcos conceptuales y las metodologías apropiadas para su inserción en la enseñanza obligatoria. Los contextos de reflexión, las experiencias intelectuales también forman parte de los elementos que condicionan nuestra mirada sobre el mundo y nuestra escala de valores. Reflexionar sobre estos problemas en las aulas puede hacer que el alumnado comience a percibir situaciones o noticias, fre-

cuentemente vividas o percibidas como "naturales" o ajenas, como reflejo de problemas sociales relevantes en cuya resolución es importante implicarse.

Qué aporta a esta tarea una *perspectiva de género*? Destacaría lo siguiente:

- La evidencia de la necesidad de contemplar a las mujeres como sujetos históricos en la interpretación histórica de la evolución de las sociedades, ya que sus niveles de acción y participación social han sido claves para poder explicar esa evolución y el propio presente de las mujeres en cada cultura y formación social. La historia de las mujeres completa y obliga a reinterpretar la Historia.
- Una metodología para hacer visible el protagonismo social de las mujeres en cualquier tiempo histórico, su posición social y sus opciones de presente y futuro respecto a los varones del mismo grupo, sus posibilidades y sus límites, los discursos, normas y respuestas sociales que ayudan a explicarlos, así como para rescatar a individualidades femeninas, con los parámetros con las que se destacan las masculinas y con parámetros que contemplen otras variables propias.
- Una serie de conceptos que permiten categorizar las relaciones en que las mujeres estuvieron y/o están respecto a los varones del mismo grupo.
- Una revalorización de las actividades específica o prioritariamente femeninas por su significado familiar y social, por la aportación que significaron y significan para los diferentes sistemas desde múltiples perspectivas. Esta valoración, llevada al ámbito social, puede mejorar la autoestima de las mujeres que siguen dedicando su tiempo a la atención de la unidad familiar.
- Un especial interés por conocer cómo se ha ido construyendo históricamente la identidad femenina y la participación y conciencia de sí y del proceso que han tenido las mujeres.

Y esta debería ser la aportación de una perspectiva de género a una enseñanza preocupada por *los problemas sociales relevantes y que quiere educar en igualdad*: enseñar a mirar realidades y productos culturales de cada tiempo y lugar, de cada cultura, buscando siempre la posición en que están o se muestran hombres y mujeres en cada nivel de lo social, en el ámbito privado de las relaciones personales, en el ámbito doméstico de las relaciones familiares y en el ámbito público de las relaciones -de conflicto y consenso, de paz y guerra-, de los intercambios –de producciones y saberes– y la toma de decisiones con efectos sobre la colectividad en cualquiera de sus posibilidades de acción (reconocimientos, límites, derechos, deberes, …..). Posiblemente más, pero nada menos.

PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS SOCIEDADES DE NUESTRO TIEMPO

En este marco de necesaria atención a la posición social de las mujeres, ¿cuáles son las situaciones-problema de relaciones entre los sexos que hoy asume la sociedad española?

1. La violencia

No creo equivocarme si afirmo que el problema que reconoceríamos como esencial es la llamada **violencia de género,** que yo prefiero llamar "violencia contra las mujeres",

ya que la dirección dominante se ejerce en esa dirección. La cuestión es ¿cómo abordar esta realidad en la escuela? ¿de dónde partimos? Mi respuesta es muy clara, aunque no sé si su puesta en práctica es muy sencilla teniendo en cuenta la formación que nuestros programas permiten desarrollar hoy en las aulas. Hay que ir a las raíces, a los discursos de la dominación y a las normas con que los distintos sistemas políticos, asumiéndolos, cristalizaron o cristalizan sistemas de dominación y discriminación de las mujeres, a la pervivencia histórica de una práctica que aparece reflejada en todo tipo de fuentes documentales –iconográficas, literarias, judiciales, orales– y que ha permanecido oculta como problema social y como objeto de interés historiográfico hasta hace poco más de una década, a las formas en que se reactualiza permanentemente en las diferentes culturas. Es en los discursos históricos de la dominación, laicos y religiosos, en los discursos de la inferioridad moral e intelectual de las mujeres (misoginia), en la permanencia de la violencia – más allá de las leyes– y en la ocultación social de la misma, donde la enseñanza de la historia puede intentar explicar la permanencia actual; y en la crisis de esos discursos -especialmente en las sociedades occidentales -, en los cambios en las relaciones de género y en los valores de lo masculino y lo femenino de los últimos 40 años –derivados de los movimientos feministas y de la asunción por parte de las instituciones internaciones (ONU) y de numerosos países de parte de sus postulados– donde podemos explicar los cambios de actitud en los medios de comunicación social, en la sociedad y, en el caso de España, en las leyes. El primer nivel sería pues "historizar" el problema, como ha propuesto Joan Scott.

La perspectiva histórica de los problemas actuales debe combinarse con una perspectiva sociológica: el presente también condiciona el presente porque si el presente no puede despegarse de la herencia del pasado si no es con la conciencia de aquel y la voluntad de mantener o modificar sus valores, en el presente hay elementos nuevos que lo hacen diferente del pasado y que, en consecuencia, dan a los problemas heredados dimensiones nuevas.

No podemos ignorar que un factor fundamental de la violencia va asociado a los discursos asumidos, a procesos de construcción de mentalidades de larga duración que no pueden desmotarse y erradicarse definitivamente a pesar de que el discurso dominante haya cambiado de dirección y las leyes apoyen otras opciones para las relaciones entre hombres y mujeres en los diferentes escenarios posibles. Pero precisamente por eso, por los cambios que se han producido a muy diferentes niveles en el sistema de relaciones entre los géneros, hay que buscar la colaboración con quienes nos pueden ayudar a mirar con un abanico más rico de perspectivas sobre el presente.

La necesidad de una estrecha colaboración entre la Historia y la Sociología se hace cada vez más evidente e imprescindible para el tratamiento de estos problemas, porque puede ayudarnos a pasar del plano de la *opinión* limitada y condicionada por nuestras ideas y saberes académicos al plano de las ideas con argumentos que el mayor conocimiento de las situaciones permite. Cuanto más amplias sean las perspectivas que ofrezcamos para mirar los problemas, más opciones de reflexión damos al alumnado, lo que podrá ayudarle a conformar una opinión informada que facilite una toma de decisiones en su compromiso ciudadano. Me preocupa que nuestro alumnado asocie frecuentemente el tratamiento de estos problemas a una cuestión de "opinión" en la que todas las opiniones son válidas y respetables, sin exclusión. Todas se ponen al mismo nivel de validez. ¿Estamos de acuerdo con esta perspectiva? Es claro que no desde una perspectiva crítica, como bien se ha expresado en estos simposios y en vuestras publicaciones.

En las sociedades occidentales la deconstrucción y deslegitimación social de esos discursos de la dominación está, efectivamente, en marcha, actividad que se acompaña de cambios en las normas y en las formas de organización social y de reparto de tareas. Pero la asunción social generalizada del nuevo discurso de igualdad no es un proceso igualmente rápido ni fácil en según qué nivel "espacial" nos movamos. Es cierto que el siglo XXI ha comenzado con un reconocimiento de la igualdad de derechos de las mujeres a todos los efectos (ONU), que se vienen impulsado desde los años 80 importantes políticas para su promoción en los espacios públicos (acceso a estudios superiores, acceso a todas las profesiones, acceso a puestos de gobierno y representación en Estados y empresas….), para modificar los discursos sobre las mujeres (publicidad, manuales escolares, medios de comunicación social,….), para apoyar cambios en los mercados de trabajo (acceso de las mujeres a todas las profesiones, apoyo oficial a una equiparación de salarios, a la promoción para un mayor equilibrio en los puestos intermedios….), para implicar a los hombres en las llamadas "tareas del hogar"…….. Reconociendo todo esto, parece que el problema que se nos está escapando de manera muy importante es la modificación de los discursos que legitimaron históricamente lo que se ha dado en llamar el "*control del cuerpo de las mujeres*". Control del cuerpo que va asociado a control de sus mentes, de sus deseos, de sus actividades, de su libertad. Control absoluto que sigue encontrando su representación en la posesión de un cuerpo, un cuerpo con vida que no se imagina sino como posesión personal, como objeto sin más voluntad que la que sobre él se decida. La interiorización de este discurso, que no acepta la posibilidad de un *No*, llevará a la destrucción del objeto/sujeto: por su rebeldía, que debe ser castigada; por su consideración de propiedad sobre la que se puede decidir.

Me preocupa que esta durísima realidad de los asesinatos de mujeres no sea sino la posición extrema de un problema vigente: las relaciones entre los jóvenes, entre hombres y mujeres en el ámbito de lo privado, siguen teniendo un alto componente de asimetría, de desigualdad, consideradas como relaciones de poder. Y posiblemente es ahí donde la escuela, y desde luego las clases de Ciencias Sociales, pueden y deben actuar con mayor compromiso y eficacia. Y para ello es necesario que formemos a nuestro alumnado universitario en la capacidad de detectar esos discursos en nuestro medio; en los discursos escritos y hablados, en las canciones, en la publicidad, en el cine y los comics, en las formas de conducta, en los gestos, en las relaciones de pareja que mantienen y/o que observan. La historia nos permite dar dimensión temporal al problema de la violencia y, desde luego, al de la violencia contra las mujeres en todas sus dimensiones e intensidades. Otras ciencias sociales aportan otras no menos importantes posibilidades.

Cada presente - ya nos lo dijeron hace casi un siglo muy claramente y se nos ha demostrado sobradamente- nos abre las puertas a nuevos centros de interés para investigar el pasado. De ahí la enorme importancia que dieron a la necesidad de "mezclarse con la vida, vivir primero" Febvre, Braudel, Lafuente Ferrari o José Mª Jover entre otros. Es ese mezclarse con la vida y descubrir la distancia entre la ley y la realidad lo que llevó a Gerda Lerner, Sheila Rowbotham y tantas otras a abrir el camino de la Historia de las mujeres. El pasado nos sigue ayudando a explicar el presente.

Esa necesidad de mezclarse con la vida, de conocer los problemas relevantes de nuestro tiempo, debe estar igualmente en las preocupaciones de quienes nos dedicamos a la docencia. Si las finalidades de la educación van más allá de los conocimientos conceptuales y, en cualquier caso, para una perspectiva crítica de la educación y la ciencia,

la propia selección conceptual y la metodología, las relaciones en el aula, son generadoras de universos simbólicos que condicionan conductas, la incorporación, junto a otras, de la perspectiva de género, puede ser un instrumento fundamental para descodificar discursos y prácticas no deseables en una educación que apueste por la igualdad entre hombres y mujeres y por una mejora en sus relaciones de presente y futuro. Si cada presente abre las puertas a nuevas vías de investigación sobre el pasado, enriqueciendo el conocimiento del pasado, el presente debe condicionar igualmente la práctica docente en la medida en que debe ayudarnos a seleccionar variables que ayuden a reflexionar sobre los problemas que consideramos relevantes, sus orígenes, su permanencia y las vías de combatirlos. Así, la Historia se renueva y reinterpreta continuamente y su enseñanza ayuda a reflexionar y traslada las reflexiones sobre esos problemas a las generaciones que llegan ayudándoles a reflexionar sobre su propio tiempo, a comprometerse con él como ciudadanía con responsabilidades.

La incorporación de grupos culturales en los que las relaciones de género son marcadamente desigualitarias nos podría conducir por otros caminos, como he señalado anteriormente, pero abordarlos nos obligaría a recorrer, metodológicamente, los mismos.

2. La cosificación del cuerpo

Un segundo problema, íntimamente relacionado con el anterior, es la *cosificación de cuerpo de las mujeres* que, entre otras, tres manifestaciones claras:

1. La permanencia del cuerpo como mercancía.
2. La permanencia de la consideración del cuerpo de las mujeres como una propiedad externa a ella misma sobre cuyo uso se toman decisiones.
3. El cuerpo como objeto modificable para responder a un canon deseable independientemente de los riesgos que implique.

Las tres casuísticas, no lo olvidemos, parecen implicar una radical separación cuerpo/mente que nos llevarían por caminos que ahora no podemos recorrer.

La primera se asocia esencialmente a la prostitución –históricamente explicable en términos bien ajenos a los que hoy se les pretende dar– Siendo dominantemente femenina, se extiende la masculina, viniendo a fortalecer la primera. La segunda, a los límites impuestos a las mujeres para decidir sobre la persona con quien quieren mantener relaciones coyuntural o permanentemente y, sobre todo, la obligación de mantenerlas con quien quiénes asumen la legitimidad para ello deciden. En este segundo nivel encontramos diversas situaciones dentro y fuera del ámbito familiar (límites en el grupo de elección de pareja, matrimonios obligados, violencia derivada del no cumplimiento de las reglas impuestas a las mujeres por el grupo, violaciones …). La tercera –en la que cada vez van consiguiendo que entren más los jóvenes varones– cristaliza en dos situaciones de gravedad desigual pero derivadas del mismo discurso: la anorexia y la comprensión con que se asume el que las jóvenes se sometan a cirugías tempranas que, cambiando su cuerpo, les aporten la seguridad que el cuerpo propio no les ofrecía. Sin entrar en valoraciones, también la historia nos ofrece la posibilidad de explicar estas sensibilidades, esta sujeción a los iconos que la sociedad crea como deseables, permitiéndonos, en consecuencia, desvelar, sacar a la luz el carácter *cultural y no natural* de los modelos que se nos ofrecen como referentes. Es decir, la posibilidad de explicarlo, asumirlo, rechazarlo o combatirlo para modificarlo.

3. Los límites de la igualdad

Un tercer problema, menos visible quizá, pero claro en las estadísticas de numerosos países, es la diferencia de opciones laborales, salariales y de promoción que aún hoy tienen las mujeres respecto a los hombres. Es cierto que las cosas han cambiado poderosamente en Estados Unidos y en la Unión Europea en los últimos 40 años, pero las líneas de segregación de los mercados de trabajo dejan claro qué tipos de trabajo y niveles de promoción laboral se feminizan, aunque las políticas de igualdad potencien líneas de selección que ayuden a equilibrar los referentes sociales de futuro.

Hasta aquí una perspectiva de los problemas en el mundo occidental. Pero ¿qué pasa en otros pueblos, en otros espacios culturales?

4. El desconocimiento de otras formas culturales de relación entre hombres y mujeres

Lo que pasa en el mundo nos afecta y nos obliga. La situación de dominación de las mujeres es uno de los principales problemas de las sociedades que llamamos en vías de desarrollo o subdesarrolladas y, en cualquier caso, no democráticas. En algunas de ellas las mujeres son hoy pieza clave en la puesta en marcha de políticas de desarrollo económico, de políticas de pacificación social, de políticas de mejora sanitaria y educativa. Esta realidad no ha cambiado, necesariamente, sus niveles de dependencia respecto a los varones: padre, hermano, esposo o familia del esposo. En otras se ha producido, y se sigue produciendo, un imparable proceso de marcha atrás en las libertades y en las opciones vitales de presente y futuro de niñas y mujeres llegando a poner en peligro, de manera permanente, su propia vida. Ignorar estas realidades puede poner en peligro el proceso de igualdad y los propios sistemas democráticos. La globalización –término que designa una realidad ya vieja pero que hoy se ha intensificado y ha multiplicado sus direcciones– nos sitúa permanentemente ante nuevos retos. Las respuestas que las sociedades democráticas den a la inserción de formas de vida en las que el principio de igualdad de hombres y mujeres no sea respetado pueden condicionar, profundamente, el propio mantenimiento de la democracia. ¿Cómo abordar las desigualdades que se evidencian en la escuela?

Podríamos seguir enumerando o concretando problemas. No lo haremos. Lo que importa es el elemento común de todos ellos, que va asociado a la asunción social de los discursos de la misoginia, de la dominación, cristalizados en normas, leyes y costumbres, que permanecen y se reactualizan en cada tiempo histórico con los consiguientes efectos de intensificación permanente de la distancia entre hombres y mujeres. Explicar ese proceso de larga duración desde el origen de las sociedades y su evolución en el tiempo, así como el por qué, cuándo y dónde comenzó a cambiar y por qué permanece casi intacto en algunos espacios culturales, es una de las tareas de la enseñanza de la Historia y, por tanto, una responsabilidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales. De ahí la importancia de la incorporación de la perspectiva de género y de la Historia de las mujeres en la formación de nuestro alumnado y en la formación permanente del profesorado.

Lucien Febvre escribió: “La historia objetiva interpreta, organiza. Reconstruye y completa las respuestas. Se hace el pasado que necesita. Y en ello no hay escándalo ni atentado contra la supuesta majestad de la ciencia. La ciencia no se hace en una torre de marfil; se hace en la vida misma y por gentes que trabajan en ese momento. Está

ligada a través de mil sutilezas y complicados lazos a todas las actividades divergentes de los hombres….Nosotros decimos que la historia sólo toca con su varita, para resucitarlas, algunas partes determinadas: aquellas que tienen valor para el ideal al que sirve la historia, y en un momento concreto". Jacques Le Goff, más explícito, apuntó: "Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos y de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de esos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva". Desde una perspectiva recuperadora escribió Gerda Lerner: "La asunción básica con la que debemos comenzar cualquier teorización del pasado es que hombres y mujeres construyeron conjuntamente la civilización". Es hora de que la Didáctica de la Historia, de las Ciencias Sociales," toque con su varita" el protagonismo social y los problemas sociales relevantes de las mujeres.

EL CONOCIMIENTO COTIDIANO COMO REFERENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Francisco F. GARCÍA PÉREZ
ffgarcia@us.es

Universidad de Sevilla

A MODO DE INTRODUCCIÓN: CULTURA ESCOLAR Y CONOCIMIENTO ESCOLAR

Una de las cuestiones nucleares de la reflexión didáctica hoy es, sin duda, la relativa al conocimiento escolar. La indagación acerca de la naturaleza, génesis y configuración del conocimiento escolar debería ser un asunto central en cualquier planteamiento didáctico. En el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)[1] –que tomo como marco de referencia general– esta cuestión constituye uno de los ejes centrales de la actividad investigadora.

La cuestión del conocimiento escolar habría que abordarla enmarcada en la más amplia cuestión de la cultura escolar (o de las culturas en la escuela), entendida como la cultura que englobaría todos los conocimientos que se entrecruzan y operan en el contexto escolar. Esta idea no sólo ha sido objeto de atención desde la pedagogía sino que de ella se han ocupado también sociólogos, antropólogos, psicólogos… En una primera aproximación –siguiendo a A. Viñao– se puede entender por cultura escolar "un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas –formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos– sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas". Los rasgos característicos de dicha cultura son, pues, "la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos –por ejemplo, las disciplinas escolares– que la configuran como tal cultura independiente. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura [...] un sedimento formado en el tiempo", al que las reformas apenas consiguen arañar algo (VIÑAO, 2001, p. 31).

---

[1] Sobre el Proyecto IRES y sobre la actual Red IRES de profesores (http://www.redires.net) puede verse GARCÍA PÉREZ y PORLÁN, 2000. Sobre el modelo didáctico que constituye la referencia básica en este proyecto, el "Modelo de Investigación en la Escuela", puede consultarse GARCÍA PÉREZ, 2000.

En todo caso, la cultura escolar no es monolítica sino que en ella, como en un gran conglomerado, podemos distinguir, a su vez, diversidad de culturas, empezando por la de los profesores (como distinta de la de los alumnos y la de las familias involucradas, por ejemplo), pero también la cultura propiamente "científica" de la educación (generada en el mundo académico universitario) o la cultura "político-institucional" (producida en los entornos administrativos y burocráticos) (ESCOLANO, 2000). De ahí que la escuela puede ser entendida –como destaca A.I. Pérez Gómez– como "un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo" (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17, resaltado en el original). Así, este especial, vivo y complejo cruce de culturas que se da en la escuela sería, en último término, el que determina el sentido de la educación que reciben los alumnos.

Desde esta perspectiva, pues, la cultura escolar puede ser considerada como una cultura dinámica, como un producto social que, aunque vaya constituyendo una especie de sedimento –como se ha dicho–, se halla, de hecho, en constante transformación; es decir, está siendo reinterpretada, reconstruida en la escuela a partir de las diversas culturas que allí confluyen. Especialmente explicativo de ese proceso de configuración de la cultura escolar es el factor sociohistórico; de donde la necesidad de incorporar el análisis sociogenético como perspectiva especialmente ilustrativa para llegar al significado profundo de dicha cultura (vid. CUESTA FERNÁNDEZ, 1999).

El concepto de cultura escolar resulta, pues, especialmente explicativo cuando se pretende entender el sentido del conocimiento que se maneja en la escuela como reflejo de la cultura social –o como contraste con la misma–. Así, más concretamente, podríamos interpretar el intento de transmisión a los alumnos de una determinada cultura en el marco escolar como un proceso no tanto de enculturación cuanto de aculturación, en tanto en cuanto una cultura considerada superior por los adultos se sobreimpone a las jóvenes generaciones, que manifiestan su rechazo de diversas formas, manteniendo viva, en todo caso, su propia cultura de edad[2].

¿Qué relación tienen la cultura escolar –a la que me estoy refiriendo– y el conocimiento escolar? Hablar de cultura escolar implica un análisis de amplia escala, en el ámbito de la sociedad, un análisis que resulta especialmente relevante para entender la función social de la escuela. Pero, a la hora de plantearnos el problema del conocimiento que suele ser enseñado en el contexto escolar, así como del conocimiento que creemos que debería ser enseñado, necesitamos adoptar una perspectiva más centrada en el sentido y función de ese conocimiento, así como en el proceso por el que podría ser aprendido por los escolares; una perspectiva, en cierta manera, más curricular.

Desde estos supuestos de partida –brevemente esbozados– voy a abordar el análisis de algunas cuestiones relativas al conocimiento escolar, cuestiones que considero relevantes no sólo para entender mejor el sentido de la educación sino, en último termino, para definir más adecuadamente el conocimiento profesional de los docentes (vid. GARCÍA PÉREZ, 2006).

---

[2] Puede consultarse, a este respecto, el análisis que realiza F.J. Merchán para el caso de la enseñanza de la Historia (MERCHÁN, 2005).

LAS RELACIONES ENTRE CONOCIMIENTO COTIDIANO, CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y CONOCIMIENTO ESCOLAR. PLANTEAMIENTO DEL DEBATE

Parece evidente que el conocimiento escolar no puede ser reducido, de forma simplificadora, a un resumen o adaptación del saber académico; pero tampoco lo podemos entender sólo como un reflejo de los valores sociales dominantes. De ahí la conveniencia de profundizar en su caracterización y analizar sus relaciones con otros tipos de conocimiento con los que entra en interacción, sobre todo con el conocimiento científico-disciplinar y con el conocimiento cotidiano. Es, en ese sentido, necesario entender cuál es la naturaleza de dichos conocimientos y valorar en qué medida es posible o no la transición de un tipo de conocimiento a otro o si resulta factible o no transferir un conocimiento elaborado en un contexto (como es el caso del escolar) a otro contexto diferente (el cotidiano), cuestiones, asimismo, claves para la didáctica.

Se trata de una tarea, ante todo, de carácter epistemológico (tiene que ver con la génesis del conocimiento, con los tipos de conocimiento, con sus transformaciones...), pero que tiene también una dimensión psicológica (por referirse al sujeto cognoscente, al alumno en este caso, y a sus mecanismos de aprendizaje), genética (pues el conocimiento se gesta históricamente), sociológica (pues el conocimiento que se propone se produce en el contexto social) e ideológica (pues, en último término, es ideológico-política la opción por un tipo de conocimiento u otro como el más adecuado para formar a los alumnos). El carácter integrador de la perspectiva didáctica obliga a tener en cuenta, conjuntamente, todas estas dimensiones y a elaborar una hipótesis de trabajo, que, por una parte, nos permita interpretar el significado complejo del conocimiento escolar y, por otra, nos ayude a orientar la intervención educativa.

Desde la perspectiva del Proyecto IRES, el conocimiento escolar que consideramos deseable tiene que tener en cuenta como un referente importante el conocimiento cotidiano. Más concretamente, el conocimiento escolar se determinaría –como más adelante veremos con más detalle– a partir de diversos referentes: el conocimiento científico-disciplinar, el conocimiento cotidiano, los problemas sociales y ambientales y el conocimiento metadisciplinar. Claro que esta perspectiva integrada del conocimiento escolar sólo puede ser considerada como posible si se concibe de una determinada manera la naturaleza del conocimiento y su proceso de construcción. Y sobre ello hay, de hecho, un gran debate. Voy a intentar realizar una sencilla aproximación a dicho debate, para explicitar posteriormente la posición que acabo de esbozar.

A este respecto, se pueden delimitar cuatro cuestiones de discusión, o cuatro debates parciales que formarían parte de un único debate general (vid. más detalladamente GARCÍA DÍAZ, 1998, a quien sigo básicamente en el planteamiento de los problemas y en las argumentaciones fundamentales[3]):

1ª. La primera cuestión sería: ¿El conocimiento se construye de forma "general" o de forma "específica"? Este aspecto del debate interesa a la didáctica en cuanto que afecta a la justificación –o no– del planteamiento de los aprendizajes por dominios disciplinares separados; también tiene que ver con la posibilidad de centrar el esfuerzo de la enseñanza, a la hora de formular el conocimiento escolar, en el

[3] Puede consultarse también POZO, 1994 y 1997, RODRIGO, 1994 y CHAPARRO, 2006.

desarrollo de estructuras generales (como se planteó la didáctica derivada de una interpretación estricta de Piaget), en la atención a contenidos más concretos y específicos (la tradición más extendida en las didácticas específicas) o en la consideración del conocimiento metadisciplinar (perspectiva en la que se sitúa el IRES).

2ª. La segunda cuestión sería: ¿Existen diferencias entre los diversos tipos de conocimiento según el contexto en el que se construyen? Es evidente también el interés de esta cuestión para la didáctica, en la medida en que la opción que se adopte aquí conllevaría una postura determinada en relación con la posibilidad de sustituir o de transformar un tipo de conocimiento en otro, lo que afecta a los propósitos básicos de la enseñanza.

3ª. La tercera cuestión sería: ¿Es posible la transición de un tipo de conocimiento a otro? Y, en caso afirmativo, ¿supondría dicha transición un cambio fuerte o débil del conocimiento? Esta, seguramente, es la cuestión que tiene una implicación más específicamente didáctica, por cuanto afecta a los tipos de conocimiento que se considera que se ponen en juego en el proceso de enseñanza (cotidiano y científico, sólo científico...), a la meta a conseguir (transformación o no de un conocimiento en otro) y a la estrategia a utilizar (más centrada o no en el denominado "cambio conceptual").

4ª. La cuarta cuestión sería: ¿Es posible transferir un conocimiento elaborado en un contexto (por ejemplo, el escolar) a otro contexto diferente (por ejemplo, el cotidiano). También aquí estamos ante un debate de carácter netamente didáctico (aunque su raíz sea epistemológica y psicológica), pues afecta a un aspecto nuclear del aprendizaje escolar: la posibilidad de transferir lo aprendido en la escuela a los contextos habituales en que se desenvuelve el alumno; la respuesta a esta cuestión tendría, por tanto, importantes implicaciones, que afectarían a las metas educativas, a los métodos de enseñanza y a la inserción social; piénsese, sin ir más lejos, en las repercusiones en relación con la educación para la ciudadanía en la escuela.

Como puede observarse, estos cuatro debates se refieren, en definitiva, a dos asuntos básicos: la naturaleza del conocimiento (los dos primeros) y la transformación de unos conocimientos en otros (los otros dos). Por lo demás, en todos ellos se halla presente la distinción entre tres grandes tipos de conocimiento según el contexto en que se gestan, desarrollan y aplican: el conocimiento cotidiano, el conocimiento científico y el conocimiento escolar. Veamos las diversas posiciones existentes en relación con estos debates, lo que queda recogido en el cuadro siguiente (Cuadro 1).

Voy a realizar una breve discusión de las tres primeras opciones expuestas, sobre todo de las dos que, desde mi punto de vista, tienen mayores implicaciones didácticas: la que considera necesaria la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico (2ª hipótesis) y la que defiende la coexistencia en el mismo individuo de distintas formas de conocimiento (3ª hipótesis). A continuación, en el apartado siguiente, detallaré un poco más la 4ª opción, que es la hipótesis por la que optamos en el Proyecto IRES.

En cuanto a la hipótesis 1ª, la de la compatibilidad de los distintos tipos de conocimiento, es una especie de concepción de sentido común, en la que no se considera que el conocimiento que manejan los alumnos (que, en gran parte, es conocimiento cotidiano) tenga incidencia en el proceso educativo. Es inevitable apreciar en esta posición una

Cuadro 1. **Hipótesis en el debate en torno al conocimiento escolar.**
Fuente: Reelaborado a partir de García Díaz, 1998.

CUESTIONES DE DEBATE	Cuestiones relativas a la naturaleza de los diversos tipos de conocimiento		Cuestiones relativas a la transformación de los diversos tipos de conocimiento	
POSICIONES O HIPÓTESIS BÁSICAS	1ª. ¿El conocimiento se construye de forma "general" o de forma "específica"?	2ª. ¿Existen diferencias entre los diversos tipos de conocimiento según el contexto en el que se construyen?	3ª. ¿Es posible la transición de un tipo de conocimiento a otro?	4ª. ¿Es posible transferir el conocimiento elaborado en el contexto escolar al contexto cotidiano?
1ª. Hipótesis de la compatibilidad (o del "sentido común")	Se construyen conocimientos generales y conocimientos específicos	Hay compatibilidad entre conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	La sustitución de un conocimiento por otro no es necesaria. En todo caso, el cambio es suave	Sí, pues hay continuidad entre los diversos tipos de conocimiento
2ª. Hipótesis de la sustitución (o de la "superioridad del conocimiento científico")	Se construyen conocimientos específicos por dominios (disciplinares)	Hay incompatibilidad entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	No es posible la transición. Es necesaria la sustitución del conocimiento cotidiano por el conocimiento científico (superior). Se necesita un cambio fuerte (mediante la instrucción)	Sí, y es necesario, pues la ciencia aporta una visión más compleja de los fenómenos de la vida cotidiana
3ª. Hipótesis de la independencia (o de la "diversidad de registros")	Se construyen conocimientos generales y conocimientos específicos, pero en contextos diferentes	Hay independencia entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	No es posible la sustitución. Pero tampoco es necesaria, pues pueden coexistir en el mismo individuo distintos tipos de conocimiento, dándose una "activación diferencial" de un tipo u otro según el contexto	No, pues cada tipo de conocimiento se aplica en su contexto
4ª. Hipótesis del "enriquecimiento progresivo" del conocimiento (Proyecto IRES)	Se construyen "sistemas de ideas", que incluyen subsistemas de distinto grado de generalidad	Hay interacción entre los diversos tipos de conocimiento, así como evolución conjunta de los mismos	Es posible la transición. Es necesario el "enriquecimiento" del conocimiento cotidiano (con profundas transformaciones) hacia la meta de un pensamiento complejo	Sí, y es conveniente, pues se puede aplicar a la realidad cotidiana un pensamiento y una acción más complejos. En todo caso, el propio conocimiento cotidiano también puede llegar a ser en ocasiones complejo

concepción del aprendizaje del alumno como "mente en blanco" o "vaso vacío", que puede ser llenado sin mayores problemas con el nuevo conocimiento, ya sea transmitido por el profesor, ya sea descubierto en la realidad por el alumno. Es, en cualquier caso, una concepción más extendida de lo que pudiera parecer a primera vista. Sin embargo, hay razones de peso que cuestionan esta hipótesis, como son la existencia de importantes problemas de aprendizaje del conocimiento científico en el contexto escolar (que obligan a dirigir la vista hacia la naturaleza del conocimiento) o la existencia de dificultades para transferir lo aprendido a otros contextos. Pero me voy a centrar más en el análisis de las otras hipótesis

¿SUSTITUIR EL CONOCIMIENTO COTIDIANO POR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO?

Según la hipótesis de la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico, las epistemologías de estos dos tipos de conocimiento son muy diferentes, por lo que habría una clara discontinuidad (incluso incompatibilidad) entre ellos; lo que, en todo caso, no impediría el paso del uno al otro, pero para ello sería indispensable que mediara un cambio fuerte, una reestructuración radical del conocimiento (vid. más detalladamente POZO, 1997). Por tanto, la función básica de la formación (o instrucción) escolar sería sustituir el conocimiento cotidiano presente en los alumnos (ideas intuitivas, poco sistemáticas y epistemológicamente inferiores a las científicas) por el conocimiento científico, que sería, así, la meta a alcanzar y el referente esencial en la construcción del conocimiento escolar. Ahora bien, esta sustitución se haría en el dominio concreto de cada conocimiento científico-disciplinar (es decir, en el ámbito de las diversas disciplinas escolares). Por lo demás, se considera posible la aplicación de los conocimientos aprendidos en la escuela a los contextos cotidianos; es más, ello sería necesario desde el punto de vista educativo, pues las disciplinas científicas aportan un tratamiento más complejo de las problemáticas reales.

No comparto esta posición, e intentaré aportar mis argumentos al respecto. Ante todo, se puede contraargumentar llamando la atención acerca de la existencia de diversidad de formas tanto del conocimiento científico como del cotidiano. En efecto, ambos tipos de conocimiento pueden presentar múltiples y diversas manifestaciones, unas más complejas que otras, sin olvidar, por otra parte, que existen, además, formas de conocimiento intermedias entre lo cotidiano y lo científico, que integran características de ambos tipos –y que constituyen, desde luego, "saberes organizados"–, como puede ser el caso de las tecnologías o de los saberes profesionales, o, sin ir más lejos, del propio conocimiento escolar y del conocimiento profesional manejados en los contextos escolares. Parece, pues, más adecuado hablar de una especie de continuo entre los tipos de conocimiento que de una polarización, que tendría connotaciones jerárquicas (PORLÁN, 1993; GARCÍA DÍAZ, 1998).

Bien es verdad que el conocimiento científico-disciplinar se ha ido consolidando, a lo largo de los siglos XIX y XX, como el único conocimiento valioso, legítimo por excelencia y, por tanto, legitimado para ser el referente deseable de la actividad educativa. Así ocurre con los conocimientos de las ciencias sociales que terminan asentados en la escuela. La investigación nos muestra esos conocimientos formalizados en las disciplinas escolares como una construcción social, como productos de una época y circuns-

tancias determinadas, que perviven merced a la conjunción de una serie de factores sociales, políticos e ideológicos y que bien podrían haber procedido de otras disciplinas (que no fueran la Geografía o la Historia), haber tenido otra organización o un enfoque diferente. Asimismo, la investigación ha ido mostrando cómo las disciplinas escolares ni siquiera coinciden con el saber científico de referencia sino que han seguido su proceso peculiar de construcción histórica que, con frecuencia, ha llevado incluso a un divorcio entre los saberes presentes en cada uno de esos dos ámbitos[4]. Desde esta perspectiva podemos, pues, cuestionar el referente científico-disciplinar como referente único o principal del conocimiento escolar.

No quiere esto decir que el conocimiento científico no tenga que estar presente en la escuela, sino que se podría cuestionar por qué hay que otorgar un papel tan relevante a ese conocimiento científico-disciplinar que ha consolidado su presencia en el currículum, y no a otro, a otras modalidades, a otros enfoques... Por lo demás, podemos plantearnos por qué tendría que ser dicho conocimiento la meta a conseguir y no un medio –privilegiado, desde luego, si se utiliza bien– para conseguir las metas educativas. En ese sentido, J.Mª. Rozada, al plantearse la aportación que el conocimiento disciplinar podría hacer a la consecución de las metas educativas, precisa que deberíamos enseñar "un conocimiento tan disciplinar como sea necesario para que no sea meramente vulgar, pero a la vez tan 'indisciplinado' como sea preciso para que llegue a conectar con los alumnos y su mundo; y, al mismo tiempo, tan práctico como haga falta para que no sea sólo repetido en situaciones de examen" (ROZADA, 2001, p. 5).

Al analizar la hipótesis de la sustitución del conocimiento cotidiano por el conocimiento científico-disciplinar, es obligado hacer referencia –por su importante incidencia en el debate didáctico– a los planteamientos desarrollados desde la transposición didáctica[5]. La transposición didáctica se entiende como el proceso de reelaboración del conocimiento científico-disciplinar (el denominado *savoir savant*, es decir, "saber culto" o "saber experto") para transformarlo en conocimiento escolar (*savoir à enseigner* –"saber a enseñar"– y, posteriormente, *savoir enseigné* –"saber enseñado"–). El concepto de transposición centra su atención, por tanto, en las adaptaciones del saber, que tiene que pasar de un determinado contexto en el que se ha generado, el científico, a otro con características muy diferentes, el escolar[6]. En esa llamada de atención acerca de la relevancia de los contextos de generación de los conocimientos reside, en mi opinión, la principal aportación de esta teoría al debate didáctico.

No cabe duda, en efecto, de que la transposición –aparte de su contribución a la configuración de las didácticas específicas (BOLÍVAR, 2005)– ha supuesto un importante avance en la reflexión acerca del conocimiento escolar –sobre todo si se la considera en

---

[4] Vid., por ejemplo, para la Historia, la investigación, paradigmática, de R. Cuesta sobre lo que el autor denomina el "código disciplinar" de dicha disciplina escolar (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997 y 1998).

[5] El concepto de "transposición didáctica", utilizado por primera vez por el sociólogo M. Verret (1975), constituye un concepto fundamental en la didáctica desde su introducción en el campo de la Didáctica de las Matemáticas en el ámbito francés, siendo, como se sabe, la obra de Yves Chevallard (1985), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* (versión en español, 1991) la referencia básica. De ahí el concepto ha pasado a la Didáctica de las Ciencias Naturales y a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Como muestra del debate en torno a esta cuestión puede verse, por ejemplo, LUIS GÓMEZ, 1998 y PAGÈS, 2000.

[6] En esas adaptaciones, la necesidad de aproximar los significados de las disciplinas al mundo de significados de los alumnos ha llevado a prestar especial atención al discurso (o los discursos) de las diversas ciencias referentes (BENEJAM, 1999a y b; vid. también MATTOZZI, 1997).

el contexto en que surge-, pues la opción dominante –aún hoy– en la enseñanza real sigue siendo la tradicional (es decir, la hipótesis que hemos llamado "del sentido común"), según la cual no habría problema alguno en trasladar el conocimiento científico a las mentes en blanco de los alumnos. Pero desde los supuestos del debate aquí planteado, merece la pena hacer una cierta revisión crítica de la opción transpositiva y sacar consecuencias útiles en relación con la determinación de un conocimiento escolar deseable.

Ante todo, a la opción de la transposición didáctica se le ha achacado el mantener una visión "intelectualista" y "acrítica", en cuanto que no parece cuestionar el carácter objetivo y superior del conocimiento científico como referente principal –y, en la práctica, único– del conocimiento escolar. En ese sentido, se la ha criticado por su enfoque "reduccionista y academicista" de los contenidos escolares (LUIS GÓMEZ, 1998). Para R. Cuesta la transposición resulta una versión más depurada de las dos "ilusiones" que han afectado a los procesos de innovación recientes, la ilusión epistemológica y la ilusión psicológica; en efecto, la didáctica se concebiría, en ese supuesto, como una simple operación instrumental destinada a regular las formas de relación entre un "saber sabio" (la disciplina tal y como está científicamente constituida) y un "sujeto de aprendizaje" (las condiciones y capacidades individuales para aprender), lo que supondría, por una parte, una "reificación esencialista de las disciplinas" (como saberes consagrados y acabados) y, por otra, una "psicologización de los procesos de aprendizaje" (es decir, la consideración del alumno como un sujeto individual a la espera de aprender, según sus capacidades, el saber legítimo) (CUESTA FERNÁNDEZ, 1999).

En el propio ámbito de la didáctica francesa –en el que surge la idea de la transposición– se han visto sometidos a revisión, desde hace tiempo, determinados supuestos de esta posición. Por una parte, se ha llamado la atención acerca de la necesidad de contextualizar el concepto de transposición didáctica en su campo disciplinar originario (el de las Matemáticas) y en su momento histórico concreto (los años ochenta del pasado siglo); por otra, se han realizado críticas y matizaciones que muestran que hay abierto un amplio campo de discusión, aún no suficientemente transitado. De hecho, ya algunos didactas (vid. AUDIGIER, CRÉMIEUX y TUTIAUX-GUILLON, 1994, así como AUDIGIER, 1997) habían destacado el carácter peculiar de los "saberes enseñados", que no funcionan igual que los "saberes científicos" ni pueden depender de ellos; por lo que la didáctica no debe ser concebida como un simple método de adaptación, de transformación, o de transposición de saberes desde el ámbito científico al ámbito escolar, sino que tiene que haber un auténtico proceso reelaboración de un nuevo saber, el saber escolar, una transformación en la que se reserva un importante papel a los actores (profesores y alumnos) del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, en el campo de la Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza, también se había llamado la atención muy tempranamente (MARTINAND, 1986) sobre la necesidad de una verdadera "transformación" de la materia escolar, incorporando, por ejemplo, otros referentes distintos del *savoir savant*, como las denominadas "prácticas sociales de referencia" (asumiéndose así la interesante idea de los "saberes sociales" relacionados con determinadas profesiones).

Puede verse cómo estas argumentaciones críticas –necesariamente breves– coinciden en destacar la entidad específica del conocimiento escolar y la necesidad de contemplar diversos referentes para su elaboración, un camino que termina por llevar más allá de la transposición, hacia la idea de "integración didáctica", que puede tener mayor

potencialidad que el concepto de transposición, sobre todo desde la óptica de un currículum globalizado, estructurado en torno a problemas sociales y ambientales relevantes (vid. al respecto BEANE, 2005, así como GARCÍA PÉREZ y MERCHÁN, 1998). En esa línea se sitúa la alternativa que hemos venido elaborando desde el Proyecto IRES.

¿CONOCIMIENTO COTIDIANO Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO COEXISTIENDO DE FORMA INDEPENDIENTE?

En la hipótesis 3ª antes citada, la de la independencia de los distintos tipos de conocimiento (o de la "diversidad de registros"), se considera que pueden coexistir, de forma independiente, en el mismo individuo, distintas formas de conocimiento. Según esta interpretación, existirían conocimientos específicos, que se generan y aplican en dominios y contextos diferentes, y que se activarían diferencialmente según el tipo de contenido trabajado y el tipo de contexto; por lo cual no cabría contemplar la transición de unas formas a otras de conocimiento; sería, asimismo, muy dificultosa la aplicación de lo aprendido en la escuela a la vida cotidiana. Desde esta óptica, en la escuela se elaboraría un conocimiento "dual": en relación con el nivel de organización de la realidad que podríamos llamar "mesocosmos" (la realidad habitual con la que se relaciona el alumno), el referente fundamental del conocimiento escolar sería el conocimiento cotidiano de los alumnos; en relación con los niveles de "macrocosmos" (por ejemplo, ecosistemas, sociedades humanas...) y "microcosmos" (por ejemplo, nivel celular, bases fisiológicas de la conducta humana...) el referente para el conocimiento escolar sería el conocimiento científico (RODRIGO, 1997). Ambos conocimientos –se dice– podrían coexistir, sin graves interferencias, y el individuo los iría activando, de forma diferencial (como si acudiera a "diversos registros" de pensamiento y actuación), según sus necesidades, en distintas situaciones vitales (familiar, profesional, escolar...).

Tampoco comparto esta hipótesis. Ante todo, en relación a esta posición habría que precisar que, aun reconociendo que el conocimiento se genera en contextos concretos y se refiere a contenidos concretos, no por ello es inevitable postular la existencia únicamente de un conocimiento situado, diverso y fragmentado. Vayamos a algunas contraargumentaciones más detalladas (vid. más ampliamente GARCÍA DÍAZ, 1998).

Desde el punto de vista científico, se podría preguntar si la excesiva focalización en el carácter contextual del conocimiento no terminaría llevando a la existencia de tantas epistemologías como situaciones en las que pudiera hallarse un individuo; o, planteado de otra manera, si se concibe que la persona es una totalidad, ¿tendría sentido considerar que su conocimiento personal es, en realidad, un "añadido" de tipos muy diferentes de conocimientos? Es esa, desde luego, una posición difícilmente defendible, sobre todo desde una óptica de pensamiento complejo.

En efecto, si consideramos las distintas formas de conocimiento, referidas a cada dominio y a cada contexto concreto, como subsistemas de ideas, abiertos y en interacción, resulta difícil no entender la cognición humana como una totalidad. Y esto sería aplicable tanto al sujeto individual como al colectivo, de forma que en un individuo concreto o en una determinada comunidad de práctica podrían darse diferentes sistemas de ideas –posición defendida por quienes conciben el conocimiento fragmentado por dominios–, que, al estar interconectados, se complementan, configurando organizaciones de ideas más generales –posición defendida por quienes conciben el conocimiento

organizado en estructuras generales de conocimiento–. No tendría, por tanto, por qué ser incompatible la idea de una organización global del conocimiento con el hecho de que los sujetos y los colectivos adapten sus cosmovisiones a las situaciones concretas. Por consiguiente, aun admitiendo que el proceso madurativo biológico no lleva inevitablemente al desarrollo de estructuras de conocimiento generales, de hecho éstas se podrían desarrollar si en los procesos de aprendizaje se dan procesos metacognitivos y transferencia de las adquisiciones de unos dominios a otros y de unas situaciones a otras.

Por otro lado, cuando se alude a la diversidad de conocimientos derivada de la diversidad de contextos, no se debe olvidar que los contextos no son compartimentos estancos, y que en muy distintas situaciones sociales pueden estar presentes unas mismas pautas culturales. De hecho, podemos hablar de una cultura dominante, que tiende a ser hegemónica, y que está presente en escenarios tan diferentes como la familia, la escuela o el trabajo, determinando una cosmovisión común en todos ellos (vid. GARCÍA DÍAZ, 2004). Por tanto, siendo verdad que construimos de forma contextualizada, también es verdad que lo que construimos participa de los mismos estereotipos, rutinas, y maneras de ver el mundo, presentes en el pensamiento dominante.

Desde el punto de vista ideológico, esta hipótesis que estamos analizando parece asumir el carácter inmutable y cuasi "natural" de una situación de compartimentación del conocimiento que –como antes decía– no es más que el resultado histórico de una cultura concreta, es decir, un producto social, que en ningún caso habría de ser considerado como algo necesario o inevitable. Es cuestionable, pues, el carácter universal que se le confiere a determinadas formas de conocimiento y a sus correspondientes escenarios de construcción, como si el conjunto de escenarios posibles fuera algo dado, independiente de la propia evolución social.

Por lo demás, la posición defendida en la hipótesis 3ª parece renunciar a la necesaria proyección social y evolutiva que debería tener el conocimiento escolar. Efectivamente, existen "escenarios de construcción del conocimiento" con distintos fines, actores, formas de interacción, etc., pero ello no tiene por qué excluir la posibilidad de que las personas apliquen, en alguna medida, la información adquirida en unos escenarios a otros diferentes; claro que esto implicaría admitir la existencia de estructuras potenciales de conocimiento relativamente generales y descontextualizadas. De hecho, al aplicar la citada hipótesis, se bloquea la posibilidad de, al menos, mejorar el conocimiento cotidiano, cuando se sabe que el conocimiento cotidiano, aunque pueda llegar a ser complejo, puede también ser en muchas ocasiones –lo es con demasiada frecuencia– simplificador, insuficiente para abordar determinados problemas sociales. Quienes defienden que no es necesario sustituir ni transformar ese conocimiento cotidiano, alegando que puede coexistir con otros planteamientos, manteniéndose cada uno en su respectivo ámbito, suelen utilizar con frecuencia el argumento de que el conocimiento cotidiano es un saber "natural" y "adaptativo", como si fuera más apropiado para la resolución de los problemas de todos los días; pero este argumento resulta ser un verdadero regalo envenenado. En efecto, no estamos cuestionando lo útil que pueda resultar el conocimiento cotidiano en múltiples situaciones; lo que cuestionamos es "su inevitable *bondad* y el que no se considere la necesidad de cambiarlo" (GARCÍA DÍAZ, 1998, p. 50; resaltado en el original).

A este respecto, habría que preguntarse si hay un criterio único y universal para decidir que un problema está bien resuelto y que, por tanto, el conocimiento, cotidiano,

utilizado resulta realmente adaptativo para resolverlo. No se puede perder de vista que también el conocimiento cotidiano –como antes se ha dicho del científico– es producto de una historia y una cultura concreta y, por lo tanto, depende de la evolución social, es decir, ese conocimiento, como todos los demás, está sometido a los mismos procesos generales de evolución conceptual; por tanto, algunas de sus manifestaciones pueden considerarse adaptativas hoy pero no mañana, o bien pueden ser consideradas adaptativas desde determinada ideología y no desde otra. Y, desde luego, el conocimiento cotidiano relativo a cuestiones como las relaciones humanidad-medio, el consumo, el uso de los bienes públicos, las relaciones interpersonales, las discriminaciones de todo tipo, etc. se nos aparece como un conocimiento manifiestamente mejorable[7]. Así que la escuela –o, cuando menos, una educación escolar que se pretenda alternativa– tendría algo que decir al respecto; de lo contrario lo hará –lo continuará haciendo– la cultura hegemónica. Por eso, en último término, ese tipo de conocimiento cotidiano simplificador y reduccionista, en la práctica reproductor y legitimador del orden social dominante, resulta insuficiente para tratar en la escuela los problemas sociales y ambientales de nuestra sociedad. Lo cual no quiere decir que el conocimiento cotidiano, en general, no tenga que ser un referente importante del conocimiento escolar… aunque sólo sea para intentar cambiar ese pensamiento cotidiano, que, querámoslo o no, está presente en la escuela, porque llega cada día a ella con los alumnos, con los profesores, con los libros de texto, con las normativas… Se halla presente, en definitiva, en el seno de la propia cultura escolar.

LA ALTERNATIVA DEL PROYECTO IRES: EL "ENRIQUECIMIENTO PROGRESIVO" DEL CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS

Se puede decir que ninguna de las dos hipótesis analizadas más detenidamente (la 2ª y la 3ª; la 1ª ya quedó rechazada, por la simplicidad de su planteamientos) llegan a pronunciarse acerca de la posibilidad de un conocimiento escolar distinto del conocimiento científico-disciplinar de raigambre académica y distinto, a su vez, del conocimiento cotidiano más frecuente en nuestra sociedad: para una, en efecto, el conocimiento escolar es –o, en todo caso, debería ser– el conocimiento científico llegado a la escuela para sustituir al conocimiento cotidiano, mientras que para otra tan conocimiento escolar es el conocimiento cotidiano que se sigue manejando en la escuela para determinados asuntos y para determinadas edades como el conocimiento científico vulgarizado manejado en relación con otros asuntos y para otras edades.

Y sin embargo, parece necesario, desde una perspectiva crítica, considerar el conocimiento escolar como un conocimiento peculiar elaborado en dicho contexto y construido por la interacción de los diversos agentes implicados en el ámbito escolar. Frente a las anteriores hipótesis, pues, la alternativa que, desde el Proyecto IRES, consideramos más adecuada sería la "construcción, en el contexto escolar, de categorías generales, utilizables en diferentes dominios, que permitan una aproximación más adecua-

[7] En esa línea, J.Mª. Rozada destacaba precisamente "como eje central" de sus intenciones, al plantearse la enseñanza de las Ciencias Sociales, "el propósito de *elevar el pensamiento vulgar o de sentido común* con el que la mayoría de los individuos analizan el contexto social y primordialmente socio-político en el que se desenvuelven y con el que guían su comportamiento" (ROZADA, 1991, p. 6; resaltado por mí).

da a los problemas de la vida cotidiana" (GARCÍA DÍAZ, 1998, p. 56). Desde este supuesto las disciplinas no habrían de ser "la" meta referencial para la construcción del conocimiento, por más que se haya consolidado una larga tradición de presencia de esas materias en el currículum escolar, sino que la meta de la educación escolar sería el enriquecimiento y la complejización del propio conocimiento de los alumnos, en su interacción con otras formas de conocimiento. En ese sentido, se debería fomentar la maduración hacia formas autónomas y críticas de pensamiento, en un intento –que habría que considerar también deseable para el propio conocimiento científico– de incardinación dialéctica en los procesos de "reflexión crítica" del pensamiento humano.

Es esta, pues, una posición que asume una óptica de complementariedad y se presenta como superadora de diversas dicotomías frecuentes en este tipo de debates (único-diverso, científico-cotidiano, general-particular, experto-novato, disciplinar-no disciplinar...). Por lo demás, desde esta opción se garantiza, asimismo, la transferencia del conocimiento aprendido en el contexto escolar a los contextos cotidianos en los que se mueve el alumno, lo que constituye una finalidad educativa fundamental.

El conocimiento cotidiano, como se viene postulando, tiene que ser un referente importante en ese proceso de construcción, aunque sea –como también se acaba de decir– para ser superado, en busca de un conocimiento más complejo. En efecto, el conocimiento cotidiano es con frecuencia simplificador, desorganizado, estereotipado, lleno de prejuicios, pero no ayudaremos a los alumnos a construir un conocimiento alternativo sólido si lo que le ofrecemos como conocimiento deseable no resulta integrable con esos conocimientos cotidianos que son los que, de hecho, les permiten desenvolverse en su mundo. En ese sentido, la educación tiene que hacer un esfuerzo por superar la brecha que percibimos cada día en la escuela: los educadores, amparándonos en una cultura académica que consideramos superior y universalmente deseable, pensamos en términos de conocimiento que tenemos que transmitir (a modo de proceso aculturador, como antes dije), mientras que los alumnos, inmersos en otra cultura, piensan en términos de actividades que tienen que realizar, aunque la referencia que se les propone como deseable les resulte extraña. Se trata de un diálogo difícil, pero es un reto que una educación que se pretenda alternativa no puede eludir.

En ese camino, en efecto, se puede constatar la existencia de bloqueos u obstáculos epistemológicos generales, que aparecen reiteradamente en distintos contenidos y en diferentes contextos; obstáculos que resultan tanto más resistentes en la medida en que pueden afectar a constructos epistemológicos básicos de los sujetos (PORLÁN, 1993). Así ocurre con los obstáculos relacionados con la manera que tienen los individuos de interpretar la "organización del medio", la manera de utilizar las "relaciones causales" o la manera de considerar "el cambio y la estabilidad", como, por ejemplo, cuando se da el predominio de una perspectiva egocéntrica, que bloquea la posibilidad de realizar análisis en distintos niveles de organización de la realidad, de abordar los problemas desde una relativización de perspectivas o de asumir un planteamiento ético a partir de la autonomía personal (GARCÍA DÍAZ, 1998; GARCÍA PÉREZ, 2003).

En definitiva, desde la opción por la que se ha optado en el Proyecto IRES se postula, explícitamente, la necesidad de realizar una elaboración más compleja del conocimiento escolar, con una serie de referentes fundamentales: el conocimiento metadisciplinar (especialmente la cosmovisión que nos sirve de marco básico) la problemática socioambiental (es decir, los problemas sociales y ambientales), el conocimiento socialmente organizado (científico, tecnológico y de otros campos) y el conocimiento cotidia-

no (presente en el medio social y en las ideas de los alumnos[8]). Estos referentes actuarían como criterios básicos y como perspectivas presentes en la formulación, organización y secuenciación de las propuestas de conocimiento escolar.

Contemplar esta diversidad de referentes del conocimiento escolar –y no sólo las tradicionales fuentes disciplinares– supone reclamar la dignidad y relevancia de otras categorías epistemológicas habitualmente reducidas a la marginalidad. En todo caso, hay que matizar que la importancia relativa de estos referentes puede ser diferente según el aspecto que se trabaje del conocimiento escolar. Así, por ejemplo: el conocimiento cotidiano, por su fuerte presencia en las ideas o concepciones de los alumnos, constituye una referencia ineludible a la hora de secuenciar los contenidos; los conocimientos científico-técnicos ofrecen una rica aportación al estructurar el conjunto de contenidos en torno a un determinado "objeto de estudio"; la selección de los propios objetos de estudio –por el hecho de que deben ser, desde nuestra opción, problemas sociales y ambientales– viene fuertemente determinada por el referente que hemos denominado "problemática socioambiental"; el conocimiento metadisciplinar (con las grandes opciones ideológicas que integra), por su parte, ejerce, en todos los casos, una función orientadora de carácter general.

Voy a referirme, a continuación, brevemente, al significado y papel de esos referentes:

a. *El conocimiento socialmente organizado*. Cuando hablamos del conocimiento socialmente organizado como referente del conocimiento escolar, nos estamos refiriendo no sólo a las aportaciones disciplinares en sentido estricto, sino a otras aportaciones del conocimiento con determinado carácter de organización y con una estructura diferente del conocimiento cotidiano habitual, tales como los diversos conocimientos técnicos, las denominadas "prácticas sociales de referencia" –es decir, los conocimientos aplicados, los conocimientos profesionales, incluidas las aportaciones de la tradición profesional docente...–, los procedentes de la actividad asociativa o ciudadana en relación con determinados temas, etc.
b. *El conocimiento cotidiano*. Como se ha podido apreciar en lo expuesto hasta ahora, entendemos por conocimiento cotidiano el que se genera y utiliza en los contextos más habituales de las relaciones humanas, sin atenerse a las pautas que caracterizan a otras modalidades de conocimiento con una especial estructura o correspondiente a contextos específicos. Anteriormente he destacado la relevancia de este tipo de conocimiento (al que cada vez se otorga una consideración epistemológica más definida), así como el carácter permeable que pueden tener las fronteras entre dicho conocimiento y el científico.

   El interés didáctico de este referente reside, sobre todo, en la fuerte presencia del conocimiento cotidiano en el conocimiento de los alumnos. En efecto, el conocimiento de los alumnos está constituido por sistemas de ideas con componentes muy diversos (incluidas las informaciones característicamente "escolares" o "académicas"), pero sin duda el peso del conocimiento cotidiano –y concretamente del conocimiento cotidiano dominante– resulta decisivo. De ahí la importancia de

[8] Ideas que, no obstante, incluyen también un fuerte componente de conocimientos típicamente "académicos", sobre todo a medida que los alumnos van avanzando en su vida escolar.

indagar en las ideas de los alumnos como fuente privilegiada –aunque no única– para entender las características y el funcionamiento del pensamiento cotidiano[9].

c. *La problemática social y ambiental* (o socioambiental). En coherencia con la función social que se atribuye a la educación en nuestro proyecto, sostenemos que los contenidos deberían estar íntimamente vinculados a las realidades sociales en las que se inserta el proyecto educativo, es decir, lo que denominamos "problemática socioambiental", o, si se quiere, "problemas de carácter social y ambiental".
Hay que advertir que cuando hablamos de problemas de carácter social y ambiental como referente del conocimiento escolar nos estamos refiriendo a las realidades problemáticas de nuestro mundo, no a los problemas tratados desde la lógica de las diversas disciplinas de ciencias sociales. En efecto, cuando la función social de la enseñanza de las ciencias sociales se reduce a proporcionar a los alumnos una especie de "barniz cultural" –que recubra las bastedades de las opiniones cotidianas y le dé "lustre académico" al pensamiento vulgar–, el objeto de conocimiento suele venir determinado por la propia disciplina, y más concretamente por su formulación académica tradicional en el contexto escolar; pero si se considera prioritariamente el interés emancipatorio del conocimiento social, el centro de gravedad de la cuestión se traslada al estudio de problemas sociales y ambientales (GARCÍA DÍAZ, 1998; GARCÍA PÉREZ Y MERCHÁN, 1998; BEANE, 2005). Hay que dar, en cualquier caso, un paso más en la elaboración didáctica: los problemas que se estudien no serían ya los problemas tal como se presentan en la realidad social, ni tampoco los problemas tal como los contemplan las disciplinas sociales, ni tal como los pudieran "ver" los alumnos, sino que serían "problemas con una formulación escolar" (lo que integraría las otras perspectivas citadas).
Como puede verse, en este referente del conocimiento escolar se cruzan realidades socioambientales, dimensiones tecnológicas, conocimiento ético y político, modelos axiológicos... Desde esta óptica, pues, se puede decir que la problemática socioambiental actúa como una fuente nucleadora de interacciones entre diferentes epistemologías (cotidiana, disciplinar, metadisciplinar...), en la perspectiva de un currículum integrado.

d. *El conocimiento metadisciplinar*. Este conocimiento está constituido por distintos componentes relacionados entre sí: componentes epistemológicos (el conocimiento sobre la naturaleza de los conocimientos disciplinares, y no disciplinares, el análisis histórico, sociológico y epistemológico de dichas formas de conocimiento, de la evolución de los paradigmas científicos y epistemológicos, de los obstáculos epistemológicos que han dificultado los cambios, de las interacciones entre lo científico, lo ideológico y las demandas sociales, etc.); cosmovisiones ide-

[9] Al calificar el conocimiento de los alumnos como "fuente" del conocimiento escolar, se quiere decir que es un ámbito del que podemos extraer informaciones para la formulación de los contenidos escolares. Existe, en ese sentido, un cierto matiz diferencial con respecto a la idea de "referente", que se ha venido manejando anteriormente. En efecto, en el contexto del Proyecto IRES los términos "referentes" y "fuentes" tienen un significado muy próximo, pero se pueden diferenciar: con el término "referentes" designamos formas de conocimiento, perspectivas teóricas y criterios básicos que intervienen en la determinación del conocimiento escolar; con el término "fuentes" designamos los ámbitos o campos de la actividad académica e institucional que generan materiales y estudios que nos aportan informaciones concretas para la formulación de contenidos escolares, como puede ser el currículum establecido por la administración educativa, distintos tipos de proyectos curriculares, estudios de ideas de los alumnos, etc.

ológicas que influyen en el para qué y el por qué de las decisiones que se toman en el ámbito científico, en el cotidiano y en el escolar; y una cierta ontología, que supone la existencia de entes complejos, que pueden describirse mediante nociones transversales, transdisciplinares o metadisciplinares, que son comunes a diversas disciplinas y que poseen un importante potencial estructurador de los diferentes campos de conocimiento.

Este conocimiento metadisciplinar resulta decisivo, en un sistema de intervención social de carácter intencional como es la escuela, ya que puede orientar en el proceso a seguir en orden a la consecución de las finalidades educativas, además de cumplir un importante papel estructurador de los diversos contenidos que puedan integrar el conocimiento escolar. De hecho, en el Proyecto IRES le otorgamos una función relevante en la selección y organización del conocimiento escolar, de manera que las aportaciones del conocimiento científico y del cotidiano, relativas a un determinado problema u objeto de estudio, se interpretan en función de un marco de referencia más general proporcionado por este conocimiento metadisciplinar.

PARA CONCLUIR. LO IMPORTANTE ES EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Empezaba diciendo que el debate en torno al conocimiento escolar me parecía una cuestión clave del debate didáctico. Este breve repaso a las relaciones entre el conocimiento escolar y los otros tipos de conocimiento que interaccionan con él en la escuela (el cotidiano y el científico-disciplinar) nos muestra, ante todo, que se comprende mejor el sentido del conocimiento escolar en la medida en que se entienden su relaciones con los otros conocimientos; y, en segundo lugar, nos muestra, asimismo, el interés de disponer de un marco de referencia potente –una cierta teoría, en definitiva– para poder analizar ese peculiar conocimiento que se genera en el contexto escolar y orientarlo hacia metas deseables desde el punto de vista educativo.

Esas metas constituyen la referencia para la enseñanza, pero, sobre todo, son metas para el aprendizaje. Pero ¿cómo hacer que los alumnos y alumnas progresen en el aprendizaje de un conocimiento escolar que les permita afrontar la compleja y problemática realidad del mundo en que viven?, ¿cómo hacer que ese conocimiento escolar sea sólido y potente para afrontar los problemas sociales y ambientales y no resulte, sin embargo, demasiado alejado del conocimiento que suelen manejar los alumnos?

Se trata, sin duda, de un reto al que la educación tradicional no ha dado una respuesta satisfactoria, manteniéndose, más bien, en un planteamiento que podríamos llamar "de efecto diferido": se trataría de enseñar "ahora", en la escuela, un cuerpo de conocimiento (fundamentalmente disciplinar) para que "luego" los niños y jóvenes puedan utilizar ese bagaje cultural para interpretar el mundo e intervenir fuera de la escuela, en la realidad social. Pero esta opción presenta un grave fallo: los alumnos no suelen generalizar ni transferir lo aprendido en la escuela a las situaciones reales de la vida; incluso existen serias dudas acerca de si realmente comprenden lo que se les pretende enseñar en la propia escuela.

En efecto, la distancia entre el conocimiento escolar que habitualmente se propone en la escuela y el conocimiento que manejan nuestros alumnos (elaborado, en gran par-

te, en contextos cotidianos, a partir de experiencias vitales no siempre maduradas mediante la reflexión) suele ser grande. De ahí la importancia de conocer mejor la naturaleza y características del conocimiento cotidiano, en cuanto que dicho conocimiento impregna y condiciona el propio conocimiento de los alumnos. Y ¿cómo conocer mejor el conocimiento cotidiano? Precisamente a través de la indagación del conocimiento de los alumnos, que es, comos e ha dicho, una fuente privilegiada para ello. Necesitamos conocer mucho mejor cómo piensan nuestros alumnos, qué ideas o concepciones manejan en relación con los contenidos que van a ser objeto de enseñanza, cuál es la lógica de ese conocimiento, cómo se ha gestado, en qué medida responde a pautas básicas de la cultura social dominante…

Así, pues, conocer más a fondo las ideas de nuestros alumnos significa, al mismo tiempo, entender mejor el conocimiento cotidiano. Y ese es un punto de partida indispensable para entender las relaciones de dicho conocimiento con el conocimiento científico y con el conocimiento escolar y para poder realizar propuestas educativas que favorezcan el enriquecimiento y la complejización del conocimiento de los alumnos. Porque, en último término, lo importante es que aprendan… de verdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIGIER, F. (1997): «Problèmes, problèmatiques et perspectives de la didactique de la géographie». *Géographies. Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 1997 (3), 226-234.

AUDIGIER, F.; CRÉMIEUX, C. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1994): «La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie». *Revue Française de Pédagogie*, 106, 11-23.

BEANE, J.A. (2005): *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática.* Madrid: Morata (1ª ed. inglesa, 1997).

BENEJAM, P. (1999a): "La transposición didáctica: La integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias". En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Guías Praxis para el Profesorado de E.S.O.: Ciencias Sociales: Contenidos, actividades y recursos.* Barcelona: Praxis, pp.40/1-40/8.

BENEJAM, P. (1999b): "El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales". En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad de La Rioja. Logroño, 23 al 26 de marzo de 1999). Sevilla: Díada, pp. 15- 25.

BOLÍVAR, A. (2005): "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39. En http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf (consultado el 10 de enero de 2007).

CHAPARRO, M.R. (2006): *Epistemología de la educación. Perspectivas para una educación del futuro*. Buenos Aires: Editorial De los Cuatro Vientos, 2ª ed.

CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. (Versión original francesa: *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985).

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1999): "La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria". *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.

ESCOLANO, A. (2000): "Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros". *Revista de Educación*, nº monográfico sobre "La educación en España en el siglo XX", pp. 201-218.

GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.

GARCÍA DÍAZ, J.E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000): "Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela". *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000), 19 pp. En http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm (consultado el 15 de diciembre de 2006).

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003): *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2006): "Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales". En J.M. Escudero y A. Luis Gómez (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 269-309.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y MERCHÁN, F.J. (1998): "Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales: una perspectiva didáctica". *Con-Ciencia Social*, 2, 45-89.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000): "El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000), 13 pp. En: http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm (consultado el 15 de diciembre de 2006).

LUIS GÓMEZ, A. (1998): "Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 128 (10 de diciembre de 1998). En http://www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm (consultado el 9 de enero de 2007).

MARTINAND, J.L. (1986): *Connaître et transformer la matière: des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berna: Peter Lang.

MATTOZZI, I. (1997): "La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la Didáctica de la Historia". Ponencia presentada en *VIII Symposium de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales* (Salamanca, 19 a 21 de marzo de 1997).

MERCHÁN, F.J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.

PAGÈS, J. (2000): "Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales". *Didáctica de las Ciencias (Experimentales y Sociales)*, 14, 3-21.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PORLÁN, R. (1993): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.

POZO, J.I. (1994): "El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción". En Mª.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis, pp. 419-449.

POZO, J.I. (1997): "El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico". En Mª.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 155-176.

RODRIGO, Mª.J. (1994): "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?", *Investigación en la Escuela*, 23, 716.

RODRIGO, Mª.J. (1997): "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas". En Mª.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 177-191.

ROZADA, J.Mª. (1991): "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Boletín de los CEPs de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo. Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, 7/8, 16 pp.

ROZADA, J.Mª. (2001): "Ideas para una didáctica crítica del conocimiento social". *Trabajadores de la Enseñanza:* Monográfico "La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias. Materiales para el desarrollo curricular". 8 pp.

VERRET, M. (1975): *Le temps des études. Thèse pour le doctorat de Sociologie*. París: Honoré Champion.

VIÑAO, A. (2001): "Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas". *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45.

FUENTES Y REFERENTES DEL SABER ESCOLAR: LOS ACTUALES MANUALES ESCOLARES (DE HISTORIA) Y CRITERIOS PARA SU ANÁLISIS Y VALORACIÓN

Rafael VALLS
Rafael.Valls@uv.es

Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN

Conviene que partamos de algunos datos relevantes sobre la importancia (presencia y uso) de los manuales de historia en los actuales centros escolares españoles de secundaria proporcionados por un muy reciente estudio (BURGUERA, 2006). De entre estos nuevos datos cabe destacar los siguientes:

- el 97% del profesorado de bachillerato afirma utilizar los manuales de historia en sus aulas (un 68% de este profesorado manifiesta usarlos de forma complementaria con otros materiales de elaboración propia).
- un 75% de este profesorado declara utilizar los manuales durante al menos el 50% del tiempo semanal disponible.
- el 89% del profesorado tiene una valoración positiva de los manuales que utiliza.
- todo el profesorado declara participar en la selección de los manuales, pero sólo un 10% se sirve para ello de un protocolo con criterios establecidos de valoración.
- este profesorado manifiesta que su conocimiento de la oferta editorial existente les llega a partir de los comerciales de la editoriales que les visitan en los centros (80%), a través de las recomendaciones de otros colegas (50%) y, en menor medida, a través de la propaganda presente en las revistas pedagógicas (30%).

Todos estos datos han sido obtenidos a través del estudio realizado por Jordi Burguera en distintos centros catalanes de secundaria, tanto públicos como privados, y a partir de una muestra de 261 docentes. Son datos que pueden considerarse como bastante significativos de la situación presente.

Estos datos nos permiten afirmar que los manuales escolares de historia, al menos en este nivel educativo (y creo que la aseveración se podría ampliar tanto a otros ámbitos españoles como a otros niveles educativos), gozan de buena salud dado que su presencia y uso en las aulas no ha hecho sino crecer en los dos últimos decenios.

1. LOS TEXTOS ESCOLARES EN SU CONTEXTO: UNA APROXIMACIÓN A SUS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

Los manuales escolares, especialmente los de las principales casas editoriales (cinco de ellas –Santillana, Anaya, S.M., Vicens Vives y Ecir– representan alrededor del ochenta por ciento de los manuales utilizados en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato), son productos extremadamente complejos. En su elaboración inciden una amplia serie de cuestiones que no deben ser soslayadas a la hora de examinarlos y de razonar sobre sus características más destacadas.

Estos manuales son, siempre que se den las condiciones de libre mercado de los mismos, como es nuestro caso, un producto comercial que debe de resultar rentable y, por tanto, ser atractivo para aquellos que deciden su adquisición. Aunque los manuales son elegidos por los consejos escolares de cada centro, son los docentes quienes en realidad realizan tal elección a partir de unos razonamientos más o menos fundamentados. Las grandes editoriales tienen muy en cuenta, a través de sus estudios de mercado, las características concretas del profesorado a la hora de definir sus propuestas editoriales. En el ámbito español nos encontramos con un profesorado más preparado historiográfica que didácticamente, fruto obvio de la distinta preparación que en ambos campos ha recibido tanto en su formación inicial como en la posterior.

Los manuales de secundaria, sobre los que centramos nuestro análisis, son, en gran parte, fruto de esa descompensada preparación del profesorado de secundaria y han priorizado los contenidos académicos respecto de los tratamientos didácticos.

Los cambios introducidos en los currículos, a partir de los años noventa del pasado siglo, podrían haber servido para modificar esta situación, dado que en ellos se plantearon como contenidos también fundamentales los llamados contenidos procedimentales, esto es, la capacitación de los alumnos en la adquisición de los procedimientos y técnicas propios de cada disciplina, de manera que no recibiesen sólo unos conocimientos ya acabados, que debían ser memorizados sin más, sino que fuesen capacitándose, mediante una praxis escolar distinta a la tradicional, para poder aprender por si mismos, de manera progresivamente autónoma.

Estos nuevos enfoques legislativos de la educación histórica se ven reflejados de manera bastante parcial en los nuevos manuales, pues las preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones e introducciones a las técnicas de trabajo, que suelen acompañar a las distintas partes de cada unidad didáctica, están planteadas habitualmente de una forma excesivamente simplista en cuanto que son factibles mediante la selección de una parte del propio texto del manual, lo que no posibilita un trabajo más creativo por parte de los alumnos ni el que ellos puedan llegar a interrogarse y razonar realmente sobre las cuestiones tratadas.

Los manuales parten generalmente de una concepción excesivamente cerrada, objetiva y definitivista de la ciencia, en este caso de la historiográfica (ocurre algo muy semejante en el resto de las disciplinas escolares), sin apenas dar entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas, sea de los documentos utilizados, sea en el texto escrito por los autores de los manuales. Esto se refleja claramente en la casi absoluta exclusividad de la tercera persona, en su uso impersonal, como forma básica de la narración desarrollada en los manuales de historia.

Una similar situación se da también respecto de la abundantísima documentación iconográfica contenida en estos manuales. Es cierto que se ha avanzado en un uso más

documental de las imágenes respecto del anteriormente mayoritario uso ilustrativo o decorativo, pero aun persisten fuertes insuficiencias y, a veces, marcadas contradicciones que seria muy conveniente ir superando.

Las grandes editoriales, a la hora de diseñar los manuales de historia se encuentran con una situación de muy difícil solución, que incluso se complica aún más si los currículos oficiales son más abiertos y flexibles. Por una parte saben que si realizan una selección restrictiva de los temas, en función de que los alumnos puedan realizar un aprendizaje más razonado de los mismos, esta misma decisión les puede originar dificultades con aquellos docentes que no encuentren en estos manuales aquellos contenidos a los que están habituados o que consideran que son preferibles a los propuestos por la editorial en cuestión. Evidentemente, esta opción, dado que son los docentes quienes deciden su adquisición, puede resultar perjudicial para los intereses comerciales de la editorial. Pero las editoriales tampoco pueden reproducir los manuales tradicionales sin más, pues existe otro sector del profesorado que desea encontrar en ellos las innovaciones pedagógicas e historiográficas más destacadas, así como un tratamiento didáctico que esté adecuado a las principales aportaciones habidas recientemente. De ahí que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y de un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logrará que los alumnos lleguen a una comprensión mínimamente asentada de los mismos, dado el escaso margen de tiempo disponible para cada uno de estos temas.

Esta concepción comercial, pedagógica, e indirectamente profesional, que venimos comentando es la que, en nuestra opinión, subyace también a la escasa presencia (alrededor del 10% de los contenidos) de las características específicas regionales en los manuales escolares (SEGURA, 2001). Ninguna de las grandes editoriales desea, o puede permitirse, una pérdida o disminución de sus cuotas estatales de mercado. La realización de un manual es costosa en tiempo e inversión y la preparación de diversas variantes de cada manual (actualmente todas las Autonomías españolas tienen plenas competencias educativas) complicaría enormemente este proceso. De ahí que las opciones desarrolladas por estas grandes editoriales sean muy similares y que, de una manera o de otra, hayan optado, en casi todas las variantes realizadas, por la creación de un manual básicamente homogéneo para todo el Estado al que se le añaden pequeñas variantes regionales. Esta actitud, en mi opinión, es también la mayoritariamente aceptada por el profesorado de secundaria, que conoce mejor los planteamientos estatalistas tradicionales que los estudios historiográficos regionales desarrollados fundamentalmente en los últimos veinte o treinta años. A ello debe de haber contribuido, sin duda, el que más de la mitad del profesorado tenga una antigüedad docente superior a los veinte años.

Desde la investigación educativa reciente se sabe que el denominado *código curricular* de los docentes es muy potente. Esta presencia de la tradición escolar es la que, entre otras razones, explica el carácter tradicional de los manuales (en el sentido de mantener unos contenidos pretendidamente culturalistas y omnicomprensivos, en perjuicio de una orientación más selectiva, contrastada y razonadora de los mismos), a pesar de sus variaciones de tipo fundamentalmente externo (ilustraciones, preguntas, resúmenes, vocabularios, etc.) que, sin dejar de ser interesantes e importantes, no llegan a modificar tal carácter tradicional (LÓPEZ FACAL, 1997).

Estas consideraciones son, igualmente, las que explican que las variantes regionales presentes en los manuales lo sean fundamentalmente a título de ejemplificaciones de lo tratado de manera más general en las distintas unidades didácticas de los mismos. El referente utilizado suele ser de tipo generalista, sea teórico-abstracto, sea europeo, especialmente europeo-occidental, o sea español. Es prácticamente imposible encontrar en ellos algún concepto o palabra clave que esté referido, de manera más particular, al ámbito regional.

2. LOS DIFERENTES TIPOS DE MANUALES DE HISTORIA EXISTENTES

Las *grandes editoriales escolares* optaron por establecer, casi sin excepción, unos contenidos históricos y una secuenciación de éstos bastante respetuosos con los contenidos temáticos preexistentes a la reforma educativa de los noventa, junto a las innovaciones formales ya descritas y añadiendo unos breves capítulos específicos dedicados a las características específicas de cada una de las Comunidades Autónomas.

Las *editoriales de carácter más regional* han planteado unos manuales que, sin diferir básicamente de las características formales de los anteriormente abordados, prestan una mayor atención a tales especificidades regionales (las peculiares de su mercado editorial más particular) y con un mayor distanciamiento del referente estato-nacional, lo que ha provocado que sean objeto de frecuentes desautorizaciones, nada fundamentadas, por parte de los defensores de una historia de España más homogeneizadora y "españolista". La importancia cuantitativa de estos manuales varía de unas a otras regiones, pero se mantienen, por lo general, como ya anotamos, en porcentajes que difícilmente superan, en conjunto, el diez por ciento.

El carácter genérico y poco detallado de los "programas mínimos" permitió igualmente que apareciesen otras formas de concreción final de los mismos. En la segunda parte de los años noventa se generaron *nuevos materiales escolares* por parte de algunos grupos didácticos, vinculados directamente a la docencia, que pueden considerarse como los frutos más innovadores de la propuesta programática de 1991 (De entre estos grupos, la mayor parte de ellos integrados en la Federación Icaria, aquellos que han publicado materiales curriculares completos para la Educación Secundaria Obligatoria son: el Grupo Cronos, Grupo Ínsula Barataria, Proyecto Gea-Clio y Proyecto Kairós. Los restantes grupos tienen publicaciones que no contemplan el conjunto de ninguna de las etapas educativas establecidas).

Los materiales curriculares creados por estos grupos didácticos, sobre los que los condicionantes del mercado editorial son menores, en principio, constituyen un fenómeno muy interesante dentro del panorama educativo español. Unas propuestas de estas características no pudieron aparecer, obviamente, sin la existencia de unas determinadas circunstancias que los hicieran posibles. En este sentido es justo recordar los intentos ya realizados desde la segunda mitad de los años setenta a través de algunos grupos de docentes (Germania-75, el colectivo 13-16 y el Grupo Cronos, entre los principales), aunque los materiales de estos grupos contasen, fruto de las circunstancias generales de aquellos momentos, con una menor fundamentación teórica y experiencia acumulada. Estos recientes materiales curriculares *alternativos*, sin embargo, significaron algo cualitativamente distinto de tales precedentes, tanto en su concepción de las características y de las funciones sociales del conocimiento y de la cultura escolares

como en su consideración de las peculiaridades de todo tipo que condicionan al conjunto de componentes de la comunidad escolar.

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

¿Cómo se intenta concretar en estos manuales alternativos tal opción por una enseñanza reflexiva y crítica? Estos materiales, a pesar de su diversidad, parten de ciertas premisas compartidas por todos ellos. Solo destacaré dos, que considero las principales.

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

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

Como ejemplo de esta manera de abordar la enseñanza por parte de estos materiales didácticos alternativos, y de sus diferencias respecto de los otros tipos de manuales, podemos analizar, aunque sea muy esquemáticamente, la primera unidad del cuarto curso de la E.S.O. del grupo Insula Barataria (1995), dedicada al estudio del subdesarrollo y que lleva por título "*mundo rico, mundo pobre*".

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

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

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

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

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

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

Estos materiales, que fueron objeto de una cuidada experimentación y evaluación previas, van acompañados de unas guías didácticas en las que se razona los puntos de partida de los mismos, su plataforma de pensamiento, así como sus principales ejes ver-

tebradores y la secuenciación de los mismos en lo que podría definirse como su diseño de instrucción o guía de uso en las aulas.

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

3. PROPUESTAS PARA EL ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS MANUALES DE HISTORIA

Aunque no son abundantes las tipologías criteriales para analizar los manuales escolares de historia, sí que existen algunas propuestas relativamente recientes (WEINBRENNER, 1992; SELANDER, 1995; RÜSEN, 1997) que son las que voy a exponer a continuación. Como conclusión, al final, sugeriré una propuesta sintetizadora de las mismas, que pueda adecuarse a la formación inicial del profesorado.

3.1. La propuesta de WEINBRENNER (1992), realizada en una de las reuniones periódicas impulsadas por el Consejo de Europa para el análisis y mejora de los manuales escolares, es la más clásica de las tres que serán consideradas en esta exposición. Su autor reconoce las deficiencias actuales respecto de los análisis de los manuales, a partir de tres dimensiones fundamentales: la teórica, la empírica y la metodológica. Esta propuesta contempla las siguientes dimensiones o variantes analíticas:

- el grado de actualización de los conocimientos científicos e imagen de la ciencia que se transmite respecto de los hechos históricos, las corrientes epistemológicas y las controversias interpretativas.
- los juicios de valor: explícitos-implícitos; presuposiciones (autoridad, poder, costumbres, religión, etc.) y las actitudes y valores impulsados o rechazados.
- la tipología explicativa prevalente: unidimensionalidad-pluridimensionalidad; monocausalidad-pluricausalidad; tendenciosidad-multiperspectivismo.
- el modelo didáctico prioritariamente usado.
- los manuales y la función asignada al profesor y al alumno: paradigma educativo subyacente e interacción educativa.
- la selección, estructuración y secuenciación de los contenidos (reducción-transformación; inducción-deducción; ausencias y presencias).
- el diseño y grado de interrelación entre las partes integrantes del manual.
- las fuentes documentales, técnicas historiográficas y tipo de actividades más frecuentemente propuestas.
- el grado de legibilidad-inteligibilidad, tanto interno (basado en la organización del discurso), como externo (centrado en la organización del manual, sus divisiones y apartados).

3.2. La propuesta de SELANDER (1995), representante del Centro Sueco de estudios de los manuales escolares, establece una serie de registros que están más próximos a las nuevas aportaciones del análisis del discurso. Sus registros o criterios de análisis son los siguientes:

– criterio contextual, que aborda las condiciones de producción y distribución de los manuales, así como las características político-ideológicas de los mismos.
– criterio informativo (contenidos temáticos del manual) destinado a establecer qué se dice y qué se calla y qué relaciones se establece o no con otras disciplinas sociales.
– criterio explicativo, encargado de averiguar cómo se explicita las cuestiones presentadas; cómo se interrelaciona las causas aducidas; qué grado de complejidad causal se utiliza y qué grado de conceptualización teórica se hace presente.
– criterio valorativo, que tiene como finalidad poner de manifiesto qué normas sociales, morales o éticas se adjuntan a las presentaciones, descripciones o explicaciones; qué es considerado como bueno o malo, aceptable o reprochable, de gran o de escaso valor; qué se aconseja hacer y qué se considera que es de obligado cumplimiento.
– análisis del estilo textual básico de los manuales, que, según Selander, puede adoptar básicamente una de las tres formas siguientes: mostrativo-ostensivo (conceptualización descontextualizada y no presentada como un nivel más profundo de elaboración-construcción científica, no obvia ni de sentido común, de la comprensión del mundo); narrativo (la historia narrada como una trama, como una serie de historias-acontecimientos enlazados por una cronología auto-explicativa) o discursivo (planteamiento de una cuestión-problema, que se intenta explicar con argumentos, en los que se proponen ejemplos y contra-ejemplos, en los que los *hechos* son cuestionados y en los que se muestra el modelo-paradigma interpretativo del que se parte y se insta al alumnado a tomar parte de la construcción de una comprensión mas razonada del fenómeno analizado).
– criterio retórico: qué formulas literarias se usan para convencer al lector; cómo se muestra o se oculta el autor-narrador; qué ángulos de visión se ofrecen; qué orden de presentación se establece en los temas, personajes, causas, etc. Aspecto este que no sólo es importante en la manualística escolar, sino en la más estrictamente científica, como se ha puesto de manifiesto hace algunos años (LOCKE, 1997).
– criterio cognoscitivo, que pretende analizar si el tipo de conocimiento propuesto está basado en la narración de los hechos factuales, en la comprensión crítica, en la resolución de problemas o en la dimensión práctica del conocimiento.
– las condiciones de legibilidad-comprensión, por parte del alumno, tanto del texto escrito, de las imágenes, como del conjunto de elementos y documentos que componen el manual (VALLS, 1995; GALUPEAU, 1993).
– criterio "didáctico" (en la apreciación de Selander este apartado se refiere fundamentalmente a la dimensión instructiva de los manuales y al grado de control que éstos pueden ejercer sobre los docentes) en el que se abordan las cuestiones relacionadas con lo que se propone que hagan los profesores y los alumnos con el manual como, por ejemplo, ¿se presupone que la contestación correcta está o no ya contenida en el texto?, ¿se propone vías distintas para completar la comprensión de la cuestión abordada? o ¿qué tipo de tareas se propone a los alumnos?

– criterio pragmático: cuándo, cómo y qué partes del manual se usan o no en la clase. Este es un criterio hasta recientemente poco tenido en cuenta pero que cada vez más se está configurando como un factor fundamental a la hora de proponer mejoras sustanciales en relación con los manuales escolares.

3.3. El análisis de RÜSEN (1997), director de investigaciones del Georg-Eckert-Institut de Braunschweig (Alemania), uno de los principales centros mundiales de análisis de los manuales escolares de historia y de las ciencias sociales, establece como punto de partida de su propuesta una doble constatación, prácticamente asumida actualmente por todos los didactas y analistas de los manuales escolares. Por una parte, las escasas investigaciones teóricas y empíricas sobre las características exigibles al análisis de los manuales y, por la otra, el desconocimiento casi absoluto sobre las formas en que son usados y, por tanto, la enorme dificultad de lograr una mejora de los mismos mientras estas cuestiones previas no sean mínimamente conocidas (En España contamos, de hecho, con muy pocas investigaciones al respecto: la de Javier Merchán y las que está realizando el grupo de investigación dirigido por Nicolás Martínez Valcárcel: MERCHAN, 2005; MÁRTINEZ VALCÁRCEL, 2006).

El planteamiento de Rüsen parte de vincular estrechamente las funciones asignadas a la enseñanza de la historia y, de forma correspondiente, las características que un manual "ideal" debería de cumplir. En este sentido, su propuesta analítica es la más estricta y genuinamente didáctica, en su planteamiento básico, de las tres presentadas. Para este autor, la enseñanza de la historia debe de suministrar a los alumnos lo que él define como una "competencia narrativa", esto es, la capacidad de entender las relaciones que el presente tiene o establece con el pasado y con las perspectivas de futuro.

Esta competencia narrativa se desarrolla en una triple dimensión que abarca las tres aportaciones fundamentales del conocimiento histórico, que abordaremos más detalladamente a continuación: la dimensión empírica (competencia verificadora y experiencial); la dimensión teórica (competencia interpretativa) y la dimensión práctica (competencia orientadora).

La dimensión empírico-verificadora debe de cumplirse a través de tres propiedades:

– la forma de presentación de los materiales-documentos históricos debe potenciar la *otreidad* del pasado. Esta propiedad debe ser cuidada especialmente en las imágenes, que son documentos y no ilustraciones. Lo mismo ocurre con los textos que deben de ser tratados como documentos aportadores de nueva y diversificada-contrapuesta información y no como simples corroboraciones de lo ya dicho, a la par que deben de ser considerados desde su doble faceta de "experiencias transmitidas", pero también como "representaciones-discursos" sobre lo ocurrido y la forma en que fue captado-comprendido-formulado por los autores de tales documentos. Tanto las imágenes como los textos no deben ser sólo contemplados como transmisores de información sino también como generadores de preguntas, de interrogantes.
– complementar las distintas dimensiones integrantes de un proceso histórico, tanto las temporales (acontecimiento, coyuntura, estructura) como las sistémico-factoriales (economía, sociedad, política, cultura, etc.)
– abordar los procesos históricos desde el multiperspectivismo, pues sólo desde esta posición se puede romper con la historia "factual" y "objetivista" y se puede, por tanto, entrar en el razonamiento, análisis y discusión del pasado.

La dimensión teórico-historiográfico-interpretativa es la encargada de analizar el grado de equilibrio existente entre la historiografía académica y la escolar, que tendría que incluir, al menos, estas cuatro variantes:

– los manuales no deben de incluir datos ni interpretaciones que contradigan el actual estado de las investigaciones
– los manuales deben de incluir los principios básicos que caracterizan la investigación historiográfica, su metodología científica (formulación de interrogantes y de hipótesis y sus verificaciones; crítica y análisis de los documentos; características de la conceptualización historiográfica; multicausalidad; temporalidad; etc. En resumen, las posibilidades y los límites propios del conocimiento historiográfico.
– mostrar el carácter procesual-abierto del conocimiento historiográfico, así como el carácter perspectivo-interpretativo de sus resultados y las posibles divergencias entre los mismos, que eviten una concepción cerrada-dogmática o lineal-única del conocimiento histórico entre los alumnos.
– distinguir claramente entre hechos históricos, hipótesis planteadas y juicios valorativos, con el fin de evitar una excesiva "emocionalidad" y ampliar, por el contrario, su capacidad argumentativa.

La dimensión práctica-orientadora del estudio de la historia: Esta dimensión debería de dar respuesta a la necesaria, pero a menudo rutinaria y poco profundizada cuestión de por qué y para qué "es necesario" enseñar historia. En su opinión, todo manual tendría que:

– tematizar-problematizar-contextualizar, desde una perspectiva histórica, la construcción de los conceptos de lo propio y de lo "otro" en referencia, especialmente, a lo nacional y a lo étnico.
– interrogarse sobre las propias concepciones de los alumnos y de los profesores respecto del pasado para que sepan argumentarlas, fundamentarlas adecuadamente a partir de los procedimientos, conocimientos e interpretaciones historiográficas existentes y para que sepan detectar que sus propias representaciones no son simplemente subjetivas-individuales sino que, por el contrario, tienen una gran dependencia de otras opiniones ya generadas en el pasado y que perviven, más o menos alteradas, en las sociedades actuales.
– entender el conocimiento histórico del pasado como una aportación básica para la comprensión del presente y de las posibles perspectivas del futuro, evitando tanto el falso "objetivismo historicista" (la negación del carácter procesual y abierto de nuestro conocimiento del pasado) como el "presentismo" (la no-otreidad) históricos.

En su opinión, y ya para concluir con las aportaciones de Rüsen, todo manual, indistintamente de su especificidad disciplinar, debe de tener tres propiedades iniciales:

– una organización clara, que facilite la recepción-comprensión de los alumnos, que debe de incluir fundamentalmente: una distinción clara de los capítulos y de sus apartados, así como de la parte textual del autor y de los documentos; unas orientaciones para el uso de los materiales y unos glosarios con aclaraciones de los conceptos y personajes citados.

– una explicitación de las finalidades didácticas pretendidas de forma que éstas sean entendidas-conocidas por los alumnos.
– una cuidadosa redacción que facilite, y no dificulte, la legibilidad-comprensividad del manual y que haga atractiva su lectura. La referencialidad-reversión al presente de las cuestiones y problemáticas planteadas se considera fundamental y, desde esta perspectiva, cabe hacer uso de la capacidad "fascinadora" de la diversidad, otreidad de las formas de vida del pasado.

En consecuencia, referido ahora a los materiales curriculares de historia, un manual que sólo considere o contemple el pasado desde una óptica, desde una sola visión, es imposible que pueda cumplir, por principio, las tres finalidades fundamentales atribuidas al conocimiento-enseñanza de la historia. De la misma manera, un texto escolar siempre debe de ser un manual para ser trabajado, pues lo contrario sugiere una idea de la historiografía como algo simplemente transmitido y niega el carácter activo (de construcción del conocimiento histórico) y productivo (formación de sentido histórico en los alumnos) de la misma. La enseñanza de la historia debe de potenciar las capacidades argumentativas y razonadoras de los alumnos respecto de los condicionantes de sus actuales prácticas personales y sociales y esto es imposible de lograr si no se crea el suficiente espacio para que los alumnos puedan argumentar, criticar, razonar, contraponer y discutir sus representaciones y las suministradas por el manual (las posiciones defendidas por Rüsen son muy semejantes a las planteadas, algo posteriormente, por Falk Pingel-1999).

4. CONTRIBUCIÓN A UNA PROPUESTA INTEGRADORA DE LOS CRITERIOS PARA ANALIZAR Y VALORAR LOS MANUALES DE HISTORIA

Una primera constatación es actualmente imprescindible en el tema general del análisis de los manuales, aunque ésta no pueda cumplirse plenamente en la formación inicial del profesorado por su falta de experiencia docente activa: un análisis de los manuales escolares no debe de realizarse exclusivamente a partir de lo propuesto-dicho por los manuales, sino que esta previa dimensión requiere ser complementada necesariamente con el análisis de su recepción, esto es, con el estudio empírico de sus efectos sobre el alumnado (BORRIES, 1995).

Los principales aspectos o dimensiones que un análisis crítico de los manuales tendría que contemplar son, de forma sintetizada, los siguientes:

4.1. grado de correspondencia entre las características básicas del conocimiento historiográfico y el conocimiento escolar propuesto (transposición didáctica). Dentro de este apartado se incluyen los aspectos relacionados con la epistemología y metodología historiográficas que, en formulaciones positivas y negativas, serían básicamente las siguientes:

– la actualización científica y una imagen adecuada de la historiografía post-positivista: distinción entre datos, hipótesis, interpretaciones y valoraciones; carácter procesual, multifactorial-causal y multiperspectivo del conocimiento histórico; otreidad y "presencia" del pasado; los documentos, como testimonios y como "discursos-representaciones".

– grado de adecuación de la presentación y de los tratamientos realizados a unos niveles científicamente aceptables: grado de distorsión, simplificación, reducción o fragmentación de los análisis realizados; grado de interrelación-integración-multicausalidad de los factores explicativos; grado de comparativismo introducido en el tratamiento de los fenómenos históricos analizados tanto en su escala geográfico-espacial como temporal (uso de ejemplos y contraejemplos, que evitasen las trampas y falseamientos de una historiografía sectaria); análisis de los conceptos utilizados, de sus connotaciones y de su carga valorativa implícita.

4.2. función asignada a la historia enseñada en relación con el alumno: relación presente-pasado-futuro (o, dicho de otra manera, la competencia narrativa señalada por Rüsen, o, en conceptualización menos personalizada, el desarrollo del sentido histórico de los alumnos); capacidad discursivo-razonadora y comprensión no reductora de la realidad.

4.3. modelo didáctico priorizado y las consecuencias de la opción realizada: que el manual requiera ser trabajado y que, por tanto, incluya en sus planteamientos didácticos las siguientes perspectivas: tematizar y problematizar las cuestiones abordadas; explicitación del modelo a través de una guía del profesor, que es una de las aportaciones recientes que cabe destacar por su contribución a la superación de confusiones y de malos usos de los manuales; desarrollar la capacidad-explicación discursiva de los alumnos; explicitar la función asignada al alumno y al profesor y mantener una clara concordancia entre los objetivos pretendidos y el tipo de prácticas propuestas.

4.4. La adecuada legibilidad y estructuración de un manual debería de tener en cuenta aspectos tales como la coherencia entre macro- y microsecuencias; la adecuación a las sucesivas zonas de desarrollo próximo de los alumnos; el uso inducido de los textos, imágenes, gráficos y todo el conjunto de elementos que configuran un manual; las aportaciones del análisis del discurso y sus apreciaciones sobre como algunas pocas variaciones gramaticales pueden comportar cambios importantes en el sentido de los contenidos comunicados (estilo textual y retórico).

A las consideraciones anteriores cabría añadir, desde una perspectiva más amplia y más relacionada con la investigación didáctica, las siguientes: los manuales y su aportación a la reconstrucción de la historia disciplinar; el estudio de la preferencias del profesorado sobre uno u otro tipo de manuales y explicación de las mismas y, finalmente, la recepción-eficacia de la historia enseñada y su relación con los manuales y otros factores influyentes (internos y externos al proceso educativo), es decir, todo lo que hoy se investiga bajo las denominaciones de los lugares de la memoria o de la configuración de la memoria colectiva.

Con un tipo de análisis de los manuales inspirado en estas consideraciones considero que puede ser más viable, en primer lugar, el facilitar que los estudiantes de profesor adquieran una destreza suficiente en el análisis de los materiales curriculares a partir de la aplicación de los criterios didácticos (ideales) abordados durante el curso. En segundo lugar, que se haga posible el analizar, de forma coherente y conjuntada, los distintos componentes de la *transposición didáctica* presentes en los materiales curriculares, tanto en los ya disponibles como en los que los estudiantes de profesor generen a partir de la confección de unidades didácticas y, finalmente, el capacitar a los estudian-

tes de profesor para poder realizar una selección crítica de los manuales escolares a partir del conocimiento, didácticamente razonado, de sus aportaciones y de sus límites.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORRIES, B. von (1995):"Das Geschichtsbuch-Schulbuch in Schüler und Lehrersicht. Eine empirische Befunde" en *Internationale Schulbuchforschung*, nº 1, pp.45-60.

BURGUERA, J. (2006): "Usos i abusos del llibre de text": *Perspectiva escolar*, 302, 2006, pp.75-79.

CHOPPIN, A. (1992): *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris, Hachette.

COUNCIL OF EUROPE (1992): *History and social studies: methodologies of textbook analysis*. Amsterdam, Swets-Zeitlinger.

GALUPEAU, Y. (1993): "Les manuels par l'image: pour une approche sérielle des contenus" en *Histoire de l'éducation,* nº 58,1993.

INSULA BARATARIA (1995): *Ciencias Sociales. 4º Curso*. Madrid, Akal.

JOHNSEN, E. B. (1996): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.

LOCKE, R. (1997): *La ciencia como escritura*. Madrid, Cátedra-Universitat de València, col. Fronesis.

LÓPEZ FACAL, R. (1997): "Libros de texto: sin novedad" en *Con-ciencia Social*, 1, pp. 51-76.

MAINER, J. (1995): "¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de ciencias sociales para la secundaria obligatoria" en *Iber,* nº 4, pp. 87-103.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): "¿Cómo analizar los materiales" en *Cuadernos de Pedagogía*, 203, pp.14-18.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. et al (2006): "Los profesores de historia y la enseñanza de la historia de España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos": *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 2006, pp.55-71.

MERCHÁN IGLESIAS, F.J. (2005): *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia.* Barcelona, Octaedro-EUB.

PINGEL, F. (1999): *Unesco guidebook on Textbook research and Textbook revision.* Hannover, Hahnsche Buchhandlung.

RÜSEN, J. (1997):"El libro de texto ideal: reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia": *Iber*, nº 12, pp.79-93 (el original alemán es de 1992).

SELANDER, S. (1990): "Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa" en *Revista de Educación*, nº 293, pp.345- 356.

—- (1995): "Pedagogic texts- Educational media" en *Internationale Schulbuchforschung*, nº 1, pp. 9-24.

SEGURA, Antoni (coord.) (2001): *Els llibres d´història, l´ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona, Fundació Bofill.

VALLS, R. (1995): "Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos?" *Iber*, nº 4, pp.105-119.

WEINBRENNER, P. (1992): "Methodologies of textbook. Analysis used to date" en COUNCIL OF EUROPE (1992): *History and social studies: methodologies of textbook analysis*. Amsterdam, Swets-Zeitlinger, pp.21-34.

LA DISCIPLINA CIENTÍFICA COMO FUENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN CIENCIAS SOCIALES. DEL SABER CIENTÍFICO AL SABER PROFESIONALIZADO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE

Rosa Mª ÁVILA
rmavila@us.es

Universidad de Sevilla

INTRODUCCION

La disciplina científica como fuente del conocimiento escolar y, por ello, del conocimiento profesional deseable, ha tenido y tiene un papel de indiscutible dentro del entramado de referentes de ambos conocimientos. Así, conocer la materia a enseñar tiene que ver con todo cuanto se aprende en la escuela además de servir para interpretar la realidad que nos rodea de forma rigurosa. Para que esto ocurra, los profesores implicados en su enseñanza tienen que saber reformular el conocimiento científico de las disciplinas, en este caso, de Ciencias Sociales para convertirla en un contenido profesionalizado de las mismas. A través de un ejemplo concreto, la Historia del Arte, se describe dicho proceso de reformulación del contenido disciplinar histórico-artístico, proyectado en distintos niveles de concreción en el desarrollo profesional, concebido como un sistema de ideas en evolución, de los profesores de Ciencias Sociales cuando enseñan Historia del Arte. Una hipótesis de progresión para cuya formulación los profesores implicados necesitan adquirir una serie de competencias que exponemos en el último apartado de este trabajo en el que además recapitulamos todo cuanto hemos defendido a lo largo de él.

LA DISCIPLINA CIENTÍFICA COMO FUENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

En el ámbito educativo si hay una idea asumida tanto por los profesores como por los investigadores, por los alumnos y, en general, por toda la sociedad, es que para enseñar algo hay que conocerlo. De hecho, si preguntásemos a cualquier persona qué es lo que debe saber o conocer un profesor, una de las posibles respuestas que con seguridad nos darían es que debe dominar los contenidos que enseñan (PORLÁN y RIVERO,

1998). Por ello, conocer el contenido y, concretamente, el contenido disciplinar es una de las actividades claves en la formación del profesorado, constituyéndose en uno de los referentes del conocimiento escolar y del conocimiento profesional deseable de los profesores, en general, y de Ciencias Sociales, en particular.

De hecho, la mayoría de los debates generados en torno al conocimiento escolar se han centrado en la idea de que conocimiento escolar es igual a conocimiento científico-disciplinar (GARCÍA PÉREZ, 2003). Así, por ejemplo, en una enseñanza tradicional de las ciencias sociales este conocimiento gira en torno a los contenidos disciplinares exclusivamente, obviando el conocimiento cotidiano. Esta práctica se puede extrapolar también a otros modelos de enseñanza como puede ser el modelo espontaneista y, más concretamente el modelo tecnológico que considera el conocimiento cotidiano (denominado "error conceptual", "ideas previas", etc.) un componente a reemplazar por el conocimiento científico como referente único del conocimiento escolar. Como sostiene este autor, la relevancia del conocimiento científico disciplinar no tiene por qué ser considerada como perjudicial para el conocimiento escolar, todo lo contrario. Desde una visión constructivista, compleja y sistémica del conocimiento escolar propiamente dicho, en la que nos situamos, este conocimiento científico disciplinar adquiere una relevancia particular cuando se trata de un conocimiento que aporta una visión más compleja de la realidad y que puede orientar a una visión más adecuada del mundo. Teniendo esto en cuenta, el papel de este conocimiento es fundamental para construir conocimiento escolar deseable, sobre todo si se reconsidera el sentido hegemónico y excluyente que ha tenido y se le atribuye otro papel diferente en el conjunto de referentes del conocimiento escolar, como hemos dicho anteriormente. Esta posición podría permitir a los alumnos traspasar los márgenes de las disciplinas científicas para abordar, tratar y dar soluciones a los problemas sociales relevantes, sin dejar de recuperar, y reconstruir, el conocimiento científico como una herramienta para entender el mundo y transformarlo. (GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 1991).

De acuerdo con este grupo, sería necesaria una reelaboración compleja del conocimiento escolar, con una diversidad de referentes, fundamentales: *el conocimiento metadisciplinar* o cosmovisión que sirve de referente básico, *la problemática socioambiental*, o para qué enseñar, *el conocimiento socialmente organizado*, científico, tecnológico y de otros campos, y *el conocimiento cotidiano*, presente en el medio social y en las ideas de los alumnos. Dentro de las fuentes referenciales del conocimiento escolar, cada una de ellas se plantea con una reelaboración propia, sin olvidar que todas ellas son referentes básicos en la formulación, organización y secuenciación de propuestas de conocimiento escolar de cualquier tipo. En lo que sigue, trabajaremos el conocimiento disciplinar, como una de las fuentes del conocimiento escolar, y sobre todo como componente del conocimiento profesional deseable.

DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR AL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE

La incorporación de un enfoque complejo y sistémico del conocimiento y de una perspectiva integradora del saber escolar, lleva consigo la propuesta de un conocimiento escolar que permita una mejor articulación de los saberes "disciplinares" con el conocimiento común. Es por ello que la escuela, y por tanto, los profesores que trabajan en ella, deben incorporar la idea de evolución del conocimiento, acercándose al carácter

histórico de la construcción del saber, como elaboración y producto social. Para ello, se debe tener presente no sólo la relación existente entre el conocimiento cotidiano y el científico, sino también sus puntos comunes, como es el proceso constructivo y la evolución de las ideas, para una mejor comprensión del conocimiento escolar y profesional.

La puesta en valor de lo teórico ante la práctica educativa, predominantemente empírica, lleva consigo un cambio en los esquemas del profesor y en su acción. Esto supone la superación del rechazo hacia una teoría didáctica en la formación del profesorado, y, un cambio actitudinal como admitir que la intervención didáctica en todos los componentes de su saber profesional puede tener el carácter de una investigación mediante la cual reformula su plan de actuación a partir de la reflexión sobre la dinámica del aula. Por tanto, de acuerdo con el Grupo Investigación en la Escuela, si el objetivo último de la investigación educativa es incidir en la transformación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sería necesario establecer una estrecha vinculación con los procesos de experimentación curricular y las actividades de formación del profesorado, planteando una tensión permanente entre la visión científica y la visión práctica de los problemas educativos. Es decir, ha de plantearse una nueva manera de entender la profesionalidad de los profesores. Todo esto implica trabajar un conocimiento profesional deseable orientativo en la medida que permita un proceso de aproximación gradual al mismo, a partir de las diversas situaciones iniciales.

Caracterizar el conocimiento profesional deseable para mejorar la práctica docente y las transformaciones de la escuela es prioritario en la formación de profesores, en nuestro caso, de Ciencias Sociales. De tal manera esto es así que durante muchos años, en el ámbito de la investigación educativa, la preocupación por la caracterización del conocimiento profesional ha sido una preocupación constante. Como señala MARCELO (1993), esta línea de investigación aparece en los años sesenta, basada en el paradigma *proceso-producto, y* en la que se intentaba establecer relaciones entre el conocimiento del profesor y el rendimiento de los alumnos, se han desarrollado innumerables estudios centrados en el papel desempeñado por el profesor en la enseñanza, con la intención de aportar datos que permitan una mejor comprensión de su conocimiento como agente del proceso de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento teórico acumulado (Teoría) y el contenido derivado de la práctica de los profesores que se ha ido formando a lo largo de su experiencia profesional (Práctica) ha hecho que la caracterización de su conocimiento profesional tome relevancia con la finalidad de construir un conocimiento profesional y escolar deseable como dos caras de una misma moneda.

La relación teoría-práctica ha marcado, en principio, dos tipos de conocimientos. Por una parte, el conocimiento de la teoría, aprendido en el contexto académico, que tiende a ser declarativo, abstracto y conceptual; un conocimiento general e independiente del contexto escolar, que suele ser transmitido a través de los libros de texto. Por otra parte, el conocimiento derivado de la práctica, que procede de situaciones concretas, siendo por lo tanto, más contextualizado; un conocimiento que tiende a ser procedimental y pragmático (LEINHARDT et al. 1995). Todo ello ha generado un conocimiento práctico complejo que necesita de estrategias cognitivas y procedimentales para ser analizado y, por tanto caracterizado, con la finalidad de establecer propuestas de intervención que mejore la práctica docente de los profesores.

Con el propósito de contribuir a la solución de la problemática teórico-práctica mencionada, las Didácticas específicas adquieren la dimensión de disciplinas de formación

del profesorado. En ellas nos trasladamos a un mundo de significados porque lo que importa es lo que el realmente el profesor tiene que enseñar o está enseñando, el contexto en el que se produce y lo que realmente el alumno aprende (PÉREZ GÓMEZ, 1993; PAGÉS, 1997). Esto es así porque partimos de la idea de que la tarea propia del profesor es la de enseñar, y que enseñar lleva consigo una cierta manera de concebir el conocimiento científico y su estatus epistemológico. Significa, así mismo, un modo de concebir el conocimiento cotidiano, el escolar, el saber del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la función social de la educación obligatoria, etc. Son, en definitiva, aspectos que influyen significativamente en la selección de contenidos y en los procesos que facilitan o no la construcción de significados en el aula.

En el campo de la investigación didáctica existen diversas conceptualizaciones sobre los componentes del conocimiento profesional, siendo el conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico de contenido, entre otros, los elementos prioritarios en cada una de las propuestas. Y es que el conocimiento del contenido es tan importante que representa el dominio de los contenidos disciplinares. Contenidos que tienen una influencia directa sobre el qué y para qué enseñar y cómo se enseña. Para lo cual, dicho conocimiento debe estar conformado desde una perspectiva diferente que permita a los profesores determinar criterios de selección y organización de qué y el cómo (MARCELO, opus cit.). De lo dicho hasta aquí, podemos señalar que el conocimiento didáctico del contenido implica una comprensión de lo que significa la enseñanza del tópico en particular, así como de los principios, formas y modos didácticos de representación.

Este conocimiento se construye con y sobre el conocimiento de la materia, reorganizado y transformado teniendo en cuenta los alumnos, el contexto y el currículo, para lo cual la transformación del conocimiento disciplinar es fruto de un largo proceso llevado a cabo por profesores veteranos que disponen a menudo de modelos altamente elaborados para enseñar su materia, incluyendo una comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico en particular y de los principios, técnicas y modos de representar y formular didácticamente la materia (WILSON, SHULMAN y RICHERT 1987; GUDMUNDSDOTTIR, 1990; GROSSMAN, 1990). Esta manera de ver los contenidos es semejantes a la que se plantea desde las didácticas específicas, ya que todas ellas unen el contenido científico y el conocimiento pedagógico en la enseñanza de un determinado tópico o problema (BENEJAM, 1993). En este sentido, como recoge BOLIVAR (2005), los profesores necesitan ser conscientes del proceso que deben emprender para hacer que el conocimiento del contenido sea asequible para los alumnos y así comiencen a redefinir su conocimiento sobre la materia y, por tanto, a construir su conocimiento didáctico.

En relación también con la disciplina, desde el Proyecto IRES, se enfatiza la idea de que uno de los componentes del conocimiento profesional deseable es *el conocimiento profesionalizado del contenido* y/o *el conocimiento profesionalizado de las disciplinas* que supone una serie de saberes referidos a todas las disciplinas, que aportan significados relevantes para el conocimiento profesional y las diferentes variables de los procesos de enseñanza –aprendizaje, cuyo grado y tipo de organización se corresponde con la lógica interna de cada una de ellas. En palabras de MARTÍN DEL POZO (1994), el conocimiento profesionalizado del contenido, es un conocimiento del objeto de estudio que se incluye en el currículo escolar, basado en una formación sobre las disciplinas y no en las disciplinas. Teniendo esto en cuenta, en lo que sigue, pasamos a justificar la importancia de la materia a los procesos de enseñanza –aprendizaje, para después exponer un ejemplo concreto desde la Historia del Arte.

EL CONOCIMIENTO DE LA MATERIA: IMPORTANCIA Y CONSECUENCIAS

De lo dicho hasta aquí, conocer la materia es de importancia básica para los profesionales de la enseñanza, porque tal y como señala BUCHMANN (1984), *"conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer su contenido en profundidad significa estar realmente organizado y preparado para enseñarlo"*. Luego no conocer las estructuras de las disciplinas a enseñar puede conducir al profesor a representar erróneamente su contenido y la naturaleza de la disciplina. De tal manera esto es así, que el conocimiento que los profesores tienen del contenido a enseñar influye de una manera determinante en el qué y el cómo enseñar, en el tipo de preguntas e interacciones que hacen en la clase, y en la forma en que utilizan los libros de texto (CARLSEN, 1992). En este sentido se pronuncian también GROSSMAN, WILSON y SHULMAN (1989), quienes resaltan que en el contenido a enseñar se distinguen diferentes componentes entre los que sobresalen: el conocimiento sintáctico y el conocimiento sustantivo de la disciplina. De acuerdo con estas autoras, **el conocimiento sustantivo** *"incluye los marcos conceptuales de explicación de paradigmas que se emplean tanto para orientar la indagación en la disciplina como para dar sentido a los datos"*. No es sólo, por tanto, la acumulación de información factual, de conceptos y de principios generales de la materia, sino el conocimiento de marcos teóricos, tendencias y estructura interna de la disciplina en cuestión. Este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva. Por ejemplo, en el caso de la Historia del Arte, el marco del análisis cultural, político e ideológico en el que está inserta puede determinar el para qué, el qué enseñar y el cómo hacerlo.

El conocimiento sintáctico del contenido completa al anterior y tiene que ver con el dominio por parte del profesor de "*los criterios aceptados y que se utilizan por los miembros de la comunidad científica. Son los medios por los cuales se introduce y se acepta por la comunidad científica un nuevo conocimiento*", matiza GROSSMAN, (1990). Incluye, por tanto, el conocimiento por parte del profesor de los modelos de investigación asumidos como válidos por una comunidad de investigadores en un determinado momento. En definitiva, se trataría de un conocimiento en profundidad del objeto de estudio de la ciencia, de sus hechos, principio, leyes y teorías, así como de las relaciones entre ellas (PORLÁN y RIVERO, 1998). De tal manera que este conocimiento es de central importancia para elaborar mejores criterios en la determinación de los conceptos y relaciones básicas de la disciplina en cuestión y poder distinguir entre conceptos descriptivos (lo que corresponde a ¿qué es? o ¿qué ocurre?), conceptos explicativos (¿por qué es así? o ¿por qué ocurre de este modo?) y conceptos referidos a la explicación (para qué sirve este conocimiento? o ¿qué nos puede explicar?).

Pero es más, el conocimiento de la materia supone conocer también el conocimiento de las posibles relaciones entre los contenidos del área y los problemas socioambientales (GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, opus cit.). Es decir, alumnos y profesores deben saber que el conocimiento de la disciplina debe servir para resolver problemas cotidianos con cierta rigurosidad, como, en el caso del conocimiento de la Historia del Arte para conservar el patrimonio histórico-artístico. En lo que sigue trabajamos el conocimiento profesionalizado con un ejemplo disciplinar concreto, la Historia del Arte. También exponemos, de manera muy breve, las competencias profesionales que se requieren para construir este conocimiento.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONALIZADO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE

En relación con lo dicho en líneas anteriores pasamos a desarrollar un proceso de formación para profesores de Ciencias Sociales cuando enseñan Historia del Arte. Utilizamos para ello la idea de conocimiento profesional en lugar de saber profesional porque con ello hacemos referencia a la información que manejan estos profesores acerca de las complejas situaciones educativas que tienen cuando enseñan Historia del Arte. Estas informaciones son concepciones que constituyen un conocimiento tácito adquirido en la institución universitaria y cuestionado en su práctica escolar, por las dificultades que esta disciplina tiene para ser aprendida por los alumnos y que cuestiona una práctica escolar y profesional eficaz para ellos. Coincidimos, por tanto, con SHORT (1995) cuando sostiene que "para solucionar este problema, es decir, para ser unos educadores de arte efectivos, los profesores tienen que tener un conocimiento profundo de la materia. Este conocimiento tiene que ser a la vez conceptual y factual con la flexibilidad cognitiva para establecer relaciones entre ambos; además tienen que conocer estrategias para seleccionar y transformar el contenido factual y conceptual para adecuarlos a las diversas exigencias de la obra de arte". Esto supone tener una concepción sistémica y compleja del conocimiento de la materia, lo que significa tomar conciencia de que la disciplina, en nuestro caso la Historia del Arte, se ha construido a nivel científico como un sistema de ideas en evolución que, desde una perspectiva compleja, constructivista y crítica, permite establecer una gradación del mismo desde enfoques más simplificadores, estáticos y acríticos (como los que suelen tener los profesores cuando enseñan Arte) a otros más complejos y críticos que integren los distintos enfoques y tendencias epistemológicas en una visión de la Historia del Arte, más interdisciplinar de carácter social.

La evolución de este conocimiento científico histórico-artístico se organizaría, desde el punto de vista de su desarrollo profesional, (ÁVILA, 2000), en distintos niveles de concreción, de la manera siguiente:

1. **Primer nivel de concreción**, situado, de modo general en torno al análisis de las distintas tendencias epistemológicas que han explicado las obras artísticas. Así, comenzando por la consideración de la Historia del Arte como historia de vida de los artistas, pasamos a describir aquellas tendencias que tratan de analizar la obra de arte como un producto formal, insistiendo en la percepción visual y óptica, para terminar en el análisis de aquellas tendencias que consideran la obra de arte como algo susceptible de estudiarse desde el punto de vista del contenido inmerso en el medio geográfico, social y cultural. Análisis proyectado, de forma resumida, en el siguiente cuadro (cuadro nº 1).

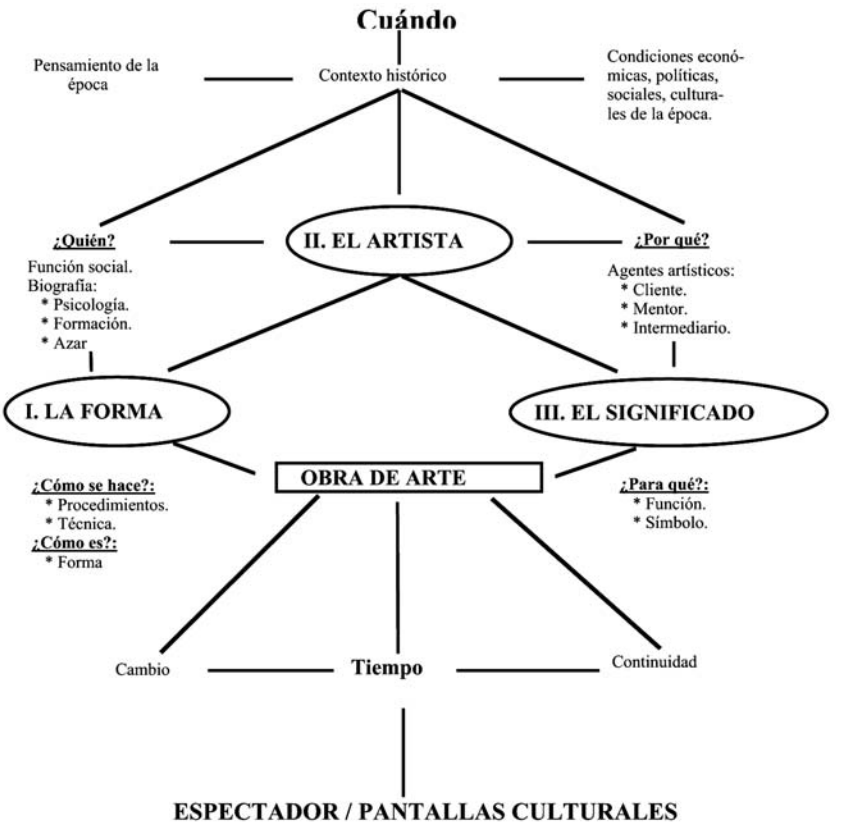
Cuadro nº 1. Caracterización y aportaciones básicas al conocimiento profesional deseable de las distintas tendencias epistemológicas histórico-artísticas

TENDENCIA EPISTEMOLÓGICA	APORTACIÓN METODOLÓGICA	PROBLEMA ASOCIADO	APORTACIONES AL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE
1.- DE CARÁCTER BIOGRÁFICO	* Análisis y valoración de las obras de un artista siguiendo el orden de su vida	* Excesivo valor del artista como único elemento que genera la obra de arte	• La biografía del artista como punto de partida para analizar el contexto en el que la obra fue creada
2.- LA TEORÍA DEL MEDIO	* La obra de arte se estudia en su contexto dependiendo de la "generación" del artista y del mundo que le rodea • La obra de arte está formada por materia y técnica que condiciona la forma artística, de manera que el material elegido, la técnica adoptada y la finalidad propuesta determinan el nacimiento de los estilos	* Método ecléctico que ensaya una síntesis de Historia Natural e Historia Social del Arte	• Análisis de la obra de arte desde el estudio de las generaciones mediante una datación, clasificación y catalogación rigurosa y exacta de ésta. • Análisis de la materia, técnica y forma como elementos determinantes del estilo artístico
3.- FORMALISTA	*Se basa en el análisis de las formas que tipifican las obras de un artista o estilo • Las formas se analizan: - Según su configuración externa, óptica y visual - Según sus referencias espirituales - Según cinco categorías formales: Lineal/profundo; cerrado/abierto; múltiple/unitario; claridad/ oscuridad	*Excesivo valor al lenguaje de las formas, olvidando otros elementos constitutivos de la obra de arte: artista, época, ideología	• Análisis de los elementos formales de la obra y evolución de los mismos, sin tener en cuenta el artista ni el medio en que fue creada la obra. • Lo importante es conocer el lenguaje de las formas y su cambios intrínsecos, producto de influencias espirituales y culturales de una época.
4.- ICONOGRÁFICA-ICONOLÓGICA	• Intenta desvelar el significado de las obras para llegar a descubrir las ideas que el artista ha querido transmitir. • Cada elemento formal y temático contiene un mensaje en función de la época en que vive el artista. • Supone la primera aproximación del fenómeno artístico total ya que supera la dualidad forma/contenido.	* Excesivo valor descriptivo de las imágenes y pérdida de la visión iconológica del arte	• Metodología estructuralista que supone un análisis primero y una síntesis después. • El arte proporciona claves interpretativas para relacionar forma y contenido a través de su análisis iconográfico-iconológico. • Visión de la obra de arte como portadora de significados

TENDENCIAS EPISTEMOLÓGICAS	APORTACIÓN METODOLÓGICA	PROBLEMA ASOCIADO	APORTACIÓN AL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE
5.- SOCIOLÓGICA	• Lo artístico como expresión específica de individuos y grupos sociales en momentos históricos concretos. • La obra de arte como documento comunicativo para su época y época posteriores. • El arte como reflejo/expresión de la ideología de una clase social determinada	* Excesivo valor a la proyección ideológica y superestructural de la obra de arte. Pérdida de la identidad creativa del artista como agente creador de la obra	* Preocupación por las condiciones de creación de la obra y de sus relaciones con el mundo en el que surge: el artista y sus condiciones de trabajo, sus ideas, los encargos artísticos, la ideología de los comitentes, los precios y salarios, el contexto socioeconómico, etc.
6.- SOCIOLÓGICO-ESTRUCTURALISTA	• La obra de arte como signo que crea una nueva realidad válida por sí misma con leyes propias y específicas • A través del propio lenguaje de la obra de arte se transmite la ideología dominante de la época	* Dificultad de interacción entre el contexto histórico con los niveles estructurales establecidos	• Correlación directa entre la organización interna de la obra y el "contenido" superestructural de las imágenes y las condiciones históricas. • El arte transmite un modelo ajustado y operativo de la sociedad y está destinado a transformar la realidad en la que surje.
7.-SEMIÓTICA	• La obra de arte como un todo orgánico en el que todas sus partes están ligadas entre sí • Esta totalidad forma una estructura o símbolo que tienen relación con todas las demás estructuras de la época. • El sentido último de la obra de arte es la comunicación por medio de un lenguaje estructurado en sus diversos niveles.	* Excesiva valoración del signo desde la lingüística. La influencia de la gramática puede desvirtuar el mensaje histórico.	• Permite enfocar el análisis de una obra de arte: - como una estructura integrada por un significante y un significado que convierte al signo en un documento y testimonio de la realidad social que le rodea - Utilización de elementos gramaticales como motivadores (adjetivar el cuadro, p.e.)

2. **El segundo nivel de concreción**, llamado trama básica de referencia, recoge los grandes núcleos del conocimiento científico, las interacciones entre ellos, y las aportaciones de las diversas interpretaciones teórico-científicas que se han realizado sobre el arte. Una visión integrada, compleja y sistémica de los fenómenos histórico-artísticos concebidos como hechos sociales, según la cual cada fenómeno artístico posee un lenguaje propio dentro de la cultura visual de la época y, además, con numeroso elementos y factores externos que se convierten en vehículo de expresión del mismo.
   Esta trama básica de referencia (véase figura 1) es una hipótesis de progresión que, tomando como eje organizador los metaconocimientos, establece diferentes niveles de formulación de las tramas generales de referencia, partiendo de lo más concreto perceptivo (técnicas, elementos plásticos, materia, dimensiones e imágenes), muy cercanos a los alumnos, para pasar a niveles intermedios de transición que tratan de superar el nivel simplista anterior, en donde la obra de arte aparece inmersa en un marco histórico y condicionada por los valores ideológicos y socia-

Figura 1. Trama básica de referencia del conocimiento científico histórico-artístico relativo a la Obra de Arte



les de la época en que fue creada.; y un nivel final de referencia que representa la superación de los obstáculos presentes en los niveles intermedios, interpretando la obra de arte como un vehículo de comunicación de un emisor (el artista) destinado a varios receptores, el comitente, el público y los espectadores, quienes valoran e interpretan dicha obra en función, no sólo de su bagaje intelectual y emotivo sino de la selección que constantemente hacen las sucesivas "pantallas culturales" (GOMBRICH, 1959; RAMÍREZ, 1981; POL, 1995). Esta trama básica de referencia es el punto de partida para plantear el tercer nivel de concreción del conocimiento profesionalizado que pasamos a describir.

3. **El tercer nivel de desarrollo profesional,** es un nivel de estructuración en donde se pone de manifiesto la "*transformación heurística*" (BROMME, 1988) o, para nosotros, "*transposición didáctica*" que han de sufrir los saberes para ser llevados al aula, aportando significados al conocimiento profesional y estableciendo posibles itinerarios formativos. Dicho itinerario no es la mera yuxtaposición o adición de contenidos provenientes de la trama conceptual anterior, sino que es el resultado de un proceso de interacción y transformación que tratan de responder con amplitud de miras a los problemas específicos de la profesión cuando los contenidos quieren ser llevados al aula. Aplicado a la Historia del Arte, los marcos conceptuales descritos, pueden dar lugar a diferentes niveles de formulación, del conocimiento escolar y profesional, como hipótesis de progresión, con un enunciado básico y un conjunto de enunciados intermedios y con diferente amplitud y diversidad conceptual, de la manera siguiente:
   a) **Nivel de formulación 1:** Una obra de arte es un documento plástico que posee un lenguaje propio que la individualiza, utilizando un soporte, un material y unos elementos técnicos determinados.
      – La naturaleza de una obra de arte está en función de la técnica artística empleada y de los materiales utilizados.
      – Las referencias técnicas están vinculadas al momento histórico en que fue creada la obra. De manera que el cambio técnico de una época a otra, así como sus consecuencias, son significativas para su estudio.
      – La obra de arte es un sistema de elementos formales que la individualiza a través de un lenguaje plástico. Este sistema de formas compartidas por una cultura durante un período de tiempo constituye el estilo. Los elementos plásticos son: forma, línea, color, luz, plano y volumen, espacio, composición y perspectiva.
   b) **Nivel de formulación 2:** La obra de arte es un todo orgánico en el que los elementos están ligados entre sí y en interacción. Esta totalidad forma una estructura simbólica en la que subyacen la mentalidad de una época, de una clase social, de una creencia religiosa o filosófica, etc., realizada por la personalidad de un artista.
      – La función y el significado de una obra de arte hace alusión al papel que cada manifestación artística ha desempeñado en la cultura en un momento determinado.
      – El significado de una obra de arte se expresa tanto a través de la forma como de las imágenes.
      – La verdadera función de la obra de arte es espiritual, de ahí que su auténtico significado esté en su papel cultural. Es el verdadero significado intrínseco de una obra.

c) **Nivel de formulación 3:** Una obra de arte es una estructura compleja de relaciones artista/obra/contexto histórico en la que está condicionada por valores ideológicos, económicos y sociales de la época en que ésta se crea.
- La obra de arte es un acto de creación, cuya expresión artística está matizada por el mayor o menor grado de talento o de genialidad del artista y por su actitud hacia el ambiente o la época que le ha tocado vivir.
- La obra de arte se halla integrada en un sistema de producción económica, de manera que no sólo está condicionada por los comitentes, sino que es además condicionante de los destinatarios, del público en general, actuando también como agente del cambio social.
- La obra de arte representa un programa iconográfico que refleja los valores histórico e históricos-culturales de la época en que fue creada.

RECAPITULANDO: ¿QUÉ COMPETENCIAS?

Como acabamos de ver en el apartado anterior, los resultados deseados del conocimiento científico disciplinar para los profesores se desarrollan en una comprensión general de conceptos importantes y de los marcos explicativos de la disciplina histórico-artística. También se basa en el conocimiento acerca de los métodos utilizados en cada una de las tendencias epistemológicas descritas. Pero, además incluyen otro aspecto central muy poco observado en la investigación como el análisis del alcance y las limitaciones (en forma de obstáculos o dificultades) de cada uno de los enfoques y sus relaciones complejas con las prácticas académicas universitarias de cada uno de ellos. En este marco se valora especialmente la capacidad de aplicar este conocimiento a situaciones relacionadas con prácticas sociales.

Se usa, por tanto, el término conocimiento profesionalizado, para referirse a dos tipos de saberes: conocimiento de la materia y conocimiento sobre ella. Los conocimientos de la materia se refieren a conocimientos de los objetos artísticos, en tanto que los conocimientos sobre esta disciplina se refieren a conocimientos metodológicos, a las metas del proceso que son explicaciones científicas y también a los papeles complementarios que cumplen para alcanzar un conocimiento profesional deseable histórico-artístico.

Posiblemente, este tipo de conocimiento está presente en todo tipo de propuestas curriculares realizadas sobre la enseñanza de la Historia del Arte como disciplina, sin embargo, para llegar a construir un conocimiento sobre la disciplina artística, los profesores tendrían que desarrollar competencias científicas, centradas en la capacidad para describir, explicar e interpretar los objetos artísticos como fenómenos sociales susceptibles de formar ciudadanos críticos que puedan cambiar la realidad que les rodea, incidiendo sobre ella, desde un marco teórico disciplinar que le ayude a interpretar dicha realidad de la mera más rigurosa posible.

En términos generales, *estas competencias* están relacionadas con:

- El reconocimiento de problemas científicos-disciplinares a investigar.
- La aplicación del conocimiento científico histórico-artístico para explicar qué prácticas sociales producen conocimiento sobre el arte.
- La utilización de estas explicaciones para interpretar qué conocimiento de Arte produce el entorno, las actividades socio-políticas y los problemas socio-ambientales que éstas plantean.

En definitiva, estos tres tipos de competencias desarrollan en los profesores actitudes de reflexión sobre la propia práctica docente y la construcción de un desarrollo profesional deseable sobre la disciplina histórico-artística para ser llevada al aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA, R.M .(2000): *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla. Diada, Editoras.

BENEJAM, P. (1993): "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del profesorado". En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.): *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo ediciones.

BOLÍVAR, A. (2005): "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39. En http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf

BROMME, ,R.(1988): "Conocimiento profesionales de los profesores". *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), pp. 19-29.

BUCHMANN , M. (1984): "The priory of knowledge and undertanding in teaching". En KATZ, L. & RATHS, J. (Eds.): *Advances in teacher Education*, Vol. 1. Norwood Ablex, pp. 29-50

CARLSEN,W. (1992): "Teachers professional Knowledge and Understanding in Teaching". En *Education Leadership*, vol. 49, nº 7, pp. 4-8.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003): *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada**.**

GOMBRICH, E. H. (1959): *Art and illusion. A study in Psychology of pictorical Representation.* Oxford. Phaidon Press Limited. (Trad. Cast. De G. FERRER: *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona. Gustavo Gili, 1979).

GROSSMAN, P. (1990): "Mapping the terrain: knowledge grouth in taiching". En MAXMAN, H.C. y WALTBERG, H.J. (Ed.): *Effective teching: Currengt Research*. Berkeley C.A. McCutchan.

GROSSMAN, P.; WILSON, S. & SHULMAN, L. (1989): Teachers of subtance: Subject Matter khowledge for teaching. En REYNOLDS, M. (Ed.): *Knowledge base for the beginnong theacher*. New York. Pergamon Press, p. 60-72.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): Proyecto IRES. Sevilla, Diada

GUNDMUNDSTTIR, S. (1990): *Currículo Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching*. London: Falmer Press.

LEINHARDT, G. et al. (1995): Integrating profesional knolwledge: the theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, pp. 401-408

MARCELO, C. (1992): "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido". En MONTERO, L. Y VEZ, J.M.: *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela.

MARTÍN DEL POZO, R. (1995): *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de magisterio*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla

PAGÉS, J. (1997):"La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales". En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales.* Sevilla. Diada, Editoras.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): La interacción teoría-práctica en la formación de docentes. En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (eds.): *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado.* Santiago de Compostela, Tórculo

POL, E. (1995): Aprendizaje y enseñanza del Arte: fundamentos y propuestas. *Signos* 14, pp. 68-83

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Diada, Editoras.

RAMÍREZ, J. A. (1981): *Medios de Masas e Historia del Arte*. Madrid

SHORT, G. (1995): "Understanding domain knowledge for teaching: higher order thiking in pre-service art teacher specialists". *Studies in Art Education*, 36(3), pp. 154-169.

SHULMAN, , L.S. (1986): "Those Who Understand: Knowledge Growth In teaching". *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14

WILSON, S.; SHULMAN, L. & RICHERT, A. (1987):"150 different ways of Knowaing: representations of Knowledge in teaching". En CALDHEREAD, J. (EDS): *Exploring teacher thiking*. London, pp. 130-145.

EL PROBLEMA DE LA TRANSPOSICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: ¿Y SI LA TRANSPOSICIÓN FUESE EL PROBLEMA?

Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
lestegas@lugo.usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Con demasiada frecuencia se piensa que entre los saberes producidos por los científicos y los enseñados por los profesores existe solamente una diferencia de grado; el conocimiento escolar deriva del saber científico a través de un proceso de simplificación, reducción, vulgarización y adaptación que respeta lo esencial de este último. Nos encontramos ante una concepción de la enseñanza academicista y transmisora, que niega la necesidad de la didáctica y que refleja una profunda ignorancia del funcionamiento de las instituciones escolares, del pensamiento de profesores y alumnos, del proceso de generación del conocimiento científico y de la historia de las disciplinas escolares. Frente a este mito, tan profundamente arraigado, es preciso pensar y teorizar la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva muy diferente, que enfatice las marcadas disparidades existentes entre el saber que la ciencia produce y el que se enseña en la escuela. Centrándonos en el caso de la enseñanza de la geografía y siguiendo a AUDIGIER (1988), señalaremos a continuación algunas de ellas.

CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO CIENTÍFICO Y CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR, DOS SABERES MUY DIFERENTES

Por un lado, y desde el punto de vista estrictamente temporal, es fácil constatar que el conocimiento suele enseñarse en la escuela mucho después de su elaboración en el entorno científico. Una simple confrontación entre las publicaciones que recogen los resultados de las investigaciones geográficas que se desarrollan en nuestro país y los libros de texto de Geografía de mayor difusión en nuestro sistema escolar (RODRÍGUEZ LESTEGÁS, 2004) pone de evidencia el notable desfase cronológico de la enseñanza en relación con la investigación, entre otros factores porque las novedades cien-

tíficas tardan en ser incorporadas al discurso escolar en los niveles educativos anteriores a la universidad y, cuando lo logran, suelen aparecer desdibujadas en un confuso entramado en el que se mezclan las antiguas concepciones con las teorías más recientes (CAPEL y otros, 1983).

Además, tampoco existe la seguridad de que la geografía que enseñamos provenga únicamente de las diversas geografías científicas, incluso profundamente transformadas, dado que los saberes presentes en la enseñanza de la geografía ofrecen muy variadas fuentes, de las cuales la ciencia homónima es simplemente una más. En efecto, basta consultar cualquier libro de texto para averiguar que la mayoría de los documentos de trabajo proceden de informes, anuarios, prensa escrita, obras de divulgación, manifiestos de diversa índole y otras fuentes que poco o nada tienen que ver con la geografía de los expertos, y que, por lo tanto, carecen de legitimidad científica (AUDIGIER, 1997a; AUDIGIER, CRÉMIEUX y TUTIAUX-GUILLON, 1994; FERRAS, CLARY y DUFAU, 1993; KNAFOU, 1997).

De otra parte, el conocimiento científico es el producido en las instancias que configuran la comunidad científica e investigadora y, como tal, inscrito en un sistema de validación, comunicación, publicación y crítica interna y externa que le asegura el reconocimiento de "verdadero". En cambio, el conocimiento escolar reúne aquellos saberes que, en un momento y lugar determinados, se consideran útiles para la formación de personas que, en principio, no van a ser especialistas ni productores de nuevos conocimientos en las disciplinas correspondientes. En este sentido, la contribución de la geografía, junto con la historia, reposa sobre la transmisión de una determinada interpretación del pasado y del presente que facilite la construcción y difusión de una representación común del territorio, de la forma en que ha sido ocupado y aprovechado, de los símbolos y creencias que sus habitantes comparten, con el fin de colaborar en la construcción y reproducción de una identidad colectiva, una "conciencia nacional" que coadyuve a la existencia de la propia nación (GONZÁLEZ MARZO, 2001; LÓPEZ FACAL, 2001). No olvidemos que tanto la geografía como la historia escolares nacieron en el momento de la afirmación de los estados-nación en su versión moderna y que son disciplinas al servicio de la cultura común que requiere esta forma política (AUDIGIER, 1997b).

Debemos tener en cuenta, asimismo, las distintas condiciones en las que tiene lugar la producción del conocimiento geográfico científico y el conocimiento geográfico escolar. El primero de ellos se alimenta de los problemas a los que la ciencia debe intentar responder satisfactoriamente, lo que lo convierte en un saber que se constituye a medida que se va produciendo; en cambio, el conocimiento escolar se organiza en torno a resultados, puesto que se transmite lo que ya se ha investigado, lo que se conoce con seguridad, dejando al margen aquello sobre lo que la ciencia duda o mantiene todavía bajo interrogación.

Ambos tipos de saberes también difieren en la organización del texto que los contiene. Las elaboraciones científicas se presentan a través de una gran diversidad de documentos, teniendo en cuenta sus finalidades, sus reglas y condiciones de producción, así como sus destinatarios. En un extremo se sitúan los estudios originales acerca de problemas concretos, cuyos resultados se difunden en publicaciones especializadas; en el otro hallamos las síntesis de diferente extensión y de carácter más o menos divulgativo, modalidad que muestra la mayor proximidad entre los saberes científicos y los saberes escolares, dado que este es el referente que normalmente los profesores utili-

zan. Por su parte, en el caso de los saberes enseñados suele optarse por textos cerrados y marcados con signos que indiquen claramente a los alumnos lo que es importante y, por tanto, lo que deben aprender; este tipo de discurso está organizado de acuerdo con una lógica expositiva que se considera natural y evidente: del relieve a las ciudades y a las actividades terciarias.

¿EL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR PROCEDE DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO CIENTÍFICO?

Enunciadas las marcadas diferencias entre el conocimiento geográfico que los científicos se encargan de elaborar y la geografía escolar que los profesores se esfuerzan en enseñar, corresponde ahora fijarse en las relaciones que pueden existir entre ambos tipos de conocimiento. A este respecto, el concepto de "transposición didáctica" es uno de los modelos explicativos de tales conexiones que tuvo mayor fortuna, pero también los efectos más nocivos. CHEVALLARD (1985) fue el encargado de reconstruirlo y difundirlo, desarrollándolo en el marco de un trabajo en el que analizaba las transformaciones que experimenta el conocimiento matemático erudito hasta convertirse en los conocimientos matemáticos enseñados.

Este autor reconoce que cuando un conocimiento científico es seleccionado como un contenido que es preciso enseñar en la escuela sufre una serie de recomposiciones adaptativas, una transposición didáctica, previas a su conversión en saber enseñado. A partir de esta premisa, se nos invita a considerar la enseñanza como una transformación del "saber experto" (procedente de la investigación), en "saber a enseñar" (propuesto en los programas, instrucciones oficiales y manuales) y, finalmente, en "saber enseñado" (enunciado en cada clase). De este modo, aunque el conocimiento escolar sea necesariamente distinto del conocimiento científico, la legitimación del saber enseñado requiere su conformidad con el saber científico; sin tener en cuenta la ciencia referente, carece de sentido plantear su transposición didáctica. Como se ve, estamos ante un modelo "aplicacionista descendente", que instrumentaliza la acción didáctica (una especie de filtro de los saberes científicos) y mantiene los saberes escolares en una situación de fuerte dependencia con respecto a aquéllos (AUDIGIER, CRÉMIEUX y TUTIAUX-GUILLON, 1994).

Por el contrario, CHERVEL (1998) entiende el conocimiento escolar como una producción cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento concurrentes en nuestra sociedad. Su finalidad esencial es proporcionar a los niños y jóvenes la "cultura escolar", de la que se sirve la escuela para cumplir la misión que la sociedad le ha confiado, en particular transmitir a los estudiantes una determinada representación del mundo en el que viven. Lo esencial de esta creación cultural está vehiculado por las disciplinas escolares, que son construcciones particulares por medio de las cuales la escuela responde a los cometidos que le son propios; en el caso de la geografía, contribuir a la construcción de una identidad colectiva y al desarrollo de la conciencia nacional.

De este modo, y frente al modelo de la transposición didáctica, CHERVEL (1988) descarta completamente la idea de hacer descender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específi-

co objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para responder así a las propias finalidades de la institución escolar. En este sentido, cada una de las disciplinas escolares tiene como función aportar un contenido instructivo que se pone al servicio del objetivo que se haya asignado a la educación y a la escuela.

Bien es cierto que el propio Chevallard ya había reconocido que, en ocasiones, los saberes incluidos en los programas escolares son verdaderas "creaciones didácticas", derivadas de las "necesidades de la enseñanza" y totalmente desvinculadas del conocimiento científico. No obstante, el "modelo disciplinar" va más allá, al considerar que las materias que se enseñan en los centros escolares poseen su propia lógica de producción de sentido y sus propias reglas de transformación (CUESTA, 1993-94). Más que una simple suma de saberes pretendidamente científicos, las disciplinas escolares consisten en compartimentos de saberes que organizan la distribución del tiempo escolar y la relación de los alumnos con el conocimiento, asumiendo las funciones de aculturación de los estudiantes que convierten a la escuela en uno de los principales vehículos de transmisión intergeneracional (AUDIGIER, 1997b).

En el caso de la geografía, es sabido que fueron las nuevas necesidades generadas por la revolución industrial, el colonialismo y las exploraciones llevadas a cabo en el siglo XIX, la formación de sociedades geográficas, el prestigio adquirido por el enfoque positivista de la ciencia y el desarrollo de los nacionalismos de corte burgués, los factores que incidieron en el afianzamiento de los saberes geográficos como materia escolar a lo largo de los tiempos decimonónicos. El hecho de que la geografía gozase de la consideración de pieza fundamental para el conocimiento del propio país y el consiguiente adoctrinamiento de los futuros ciudadanos explica el lugar privilegiado que ocupaba en los sistemas de enseñanza básica diseñados por los ministerios de instrucción pública de los diversos países del Viejo Continente desde finales del siglo XIX (CAPEL y otros, 1983). En contrapartida, la geografía se fue convirtiendo en una instancia defensora de las conveniencias gubernamentales, sumisión que le fue recompensada con un desarrollo de la comunidad científica de los geógrafos generosamente apoyado por los gobernantes europeos.

Son estas, y no otras, las circunstancias que justifican el permanente respaldo político a una disciplina tan escasamente valorada en el ámbito científico, así como su omnipresencia en los niveles educativos anteriores a la universidad en todos los países europeos, de manera que la geografía fue una de las disciplinas escolares que más se benefició de la fuerte demanda de profesorado para impartir las clases correspondientes en un momento de rápida expansión de los efectivos escolarizados. Y fue precisamente la necesidad de formar profesores de geografía para las escuelas elementales y medias el factor esencial que condujo a la institucionalización de esta disciplina en la universidad, con la consiguiente creación de cátedras y la aparición de una comunidad científica de geógrafos.

En definitiva, la geografía ha sido una materia propia de la enseñanza primaria y secundaria antes de merecer rango universitario, una vez adquirida la consideración de un conocimiento que era preciso enseñar a los futuros profesores con el fin de que ellos lo enseñasen, a su vez, a sus alumnos. Por lo tanto, fueron las necesidades derivadas del conocimiento geográfico escolar las que impulsaron el desarrollo del saber geográfico científico, de modo que, hasta época muy reciente, era de la enseñanza, de sus necesidades y de sus programas, de donde la geografía universitaria recibía prácticamente todas sus demandas profesionales. (CAPEL, 1976, 1977, 1981; CAPEL y otros, 1985).

UN DISCURSO GEOGRÁFICO ESCOLAR FUERTEMENTE CONDICIONADO POR EL CARÁCTER MULTIPARADIGMÁTICO DE LA GEOGRAFÍA O LA FALTA DE UN REFERENTE CIENTÍFICO CONSENSUADO

Como ya se ha apuntado, Chevallard había desarrollado el modelo de la transposición didáctica a propósito de la enseñanza de las matemáticas, pero la geografía escolar constituye una disciplina muy diferente, con unas relaciones mucho más complejas con su ciencia referente. La coexistencia de diversas corrientes de pensamiento en el seno de la geografía hace que los saberes en este ámbito científico estén lejos de ofrecer redes conceptuales aceptadas unánimemente, siendo, por el contrario, objeto de enconados debates tanto de naturaleza epistemológica como política e ideológica. El progreso científico no viene determinado en este caso por una sucesión de "revoluciones" o sustituciones de un paradigma por otro, sino por la tensión entre los diversos enfoques vigentes. Por consiguiente, ante la falta de reconocimiento de una geografía "oficial", no existe un único saber erudito, dispuesto para ser transformado en saber escolar, sino una multiplicidad de saberes de referencia que responden a problemáticas y enfoques necesariamente plurales.

Todo ello hace que la geografía escolar se presente como una acumulación de las distintas geografías que los geógrafos desarrollan o han desarrollado, y que, debidamente modificadas y reconstruidas en función de las necesidades de la enseñanza, la escuela se encarga de difundir. De acuerdo con sus concepciones acerca de la disciplina que enseña y de su propio oficio, el profesor puede escorarse hacia una u otra corriente, pero, en la práctica, el peso de la tradición y las demandas contradictorias de que es objeto le condicionan a utilizar un poco de todo. Naturalmente, los libros de texto no hacen más que aumentar esta confusión paradigmática: el desarrollo de las habilidades cartográficas se contempla tanto desde una consideración neopositivista del mapa como desde un marco constructivista, más en sintonía con los enfoques perceptivos y humanísticos de la geografía; las relaciones ser humano-medio se ajustan a la ortodoxia conceptual del posibilismo, pero los contrastes económicos y las asimetrías derivadas del intercambio desigual se explican desde una perspectiva radical acudiendo al sistema de relaciones centro-periferia; las actividades dirigidas al conocimiento del entorno próximo al alumno desde una concepción idiográfica de la geografía coexisten con el comentario de algunas matrices de conectividad a propósito del estudio del comercio y las comunicaciones entre diversas naciones o ciudades; en fin, en el estudio del poblamiento urbano caben las consideraciones posibilistas (morfología), junto a las radicales (estructura) y teóricas (red urbana).

Estas dificultades no impiden, sin embargo, que la geografía escolar constituya un texto perfectamente establecido, que el profesor expone siguiendo unas estrategias bastante parecidas en todos los casos y contando con la ayuda de medios y recursos didácticos ampliamente difundidos y compartidos. De este modo, y al margen de pequeñas diferencias entre los profesores, los saberes enseñados se muestran prácticamente equivalentes de una clase a otra, lo que confirma la existencia de una vulgata bien consolidada: la geografía de España continúa destacando la "privilegiada" situación de encrucijada natural y geopolítica de nuestro país, junto al variado mosaico de paisajes que conforman su territorio; la Península Ibérica se caracteriza por su forma compacta y maciza, con una altitud media elevada y una disposición periférica de los cinturones montañosos; la litología nos permite diferenciar entre Iberia silícea, caliza y arcillosa;

la población española se distribuye de forma desigual en el espacio y se presenta estancada y envejecida; España, tradicionalmente país de emigración, se ha convertido en la actualidad en receptor de inmigrantes; las profundas transformaciones económicas que experimentó España a lo largo del siglo XX son las responsables del descenso del sector primario en beneficio de la industria y, sobre todo, de un intenso proceso de terciarización característico de las sociedades postindustriales; en la "España de las Autonomías" continúan existiendo importantes desequilibrios entre las comunidades autónomas y en el interior de cada una de ellas, al tiempo que la incorporación de nuestro país a la Europa comunitaria ha supuesto un fuerte impacto en todos los ámbitos.

ENTONCES, ¿CÓMO MODELIZAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR?

La relación entre lo que se hace en el ámbito científico y lo que se enseña en la escuela puede abordarse desde dos perspectivas de análisis: según el modelo "transpositivo", los saberes enseñados constituyen una transformación o reelaboración de los correspondientes saberes eruditos; por el contrario, el modelo "disciplinar" considera los saberes enseñados como creaciones originales de la escuela, cuyas relaciones con el conocimiento científico homónimo, en caso de que existan, son muy remotas, al haber sido profundamente transformado para responder a los objetivos que la sociedad encomienda a la escuela. Entendámonos: es evidente que los saberes científicos constituyen una de las fuentes de lo que se enseña en la escuela, pero están muy lejos de ser la única referencia en la determinación del currículo escolar. Una simple mirada a los manuales de geografía nos permite comprobar cómo suelen acudir a las fuentes más diversas, aunque carezcan de validación científica, en busca de los conocimientos que hay que presentar a profesores y estudiantes.

Por todo ello, siendo obvio que los saberes enseñados bajo la etiqueta de geografía guardan una estrecha relación con los correspondientes saberes científicos, debe mantenerse bajo cautela la afirmación que sostiene la existencia de un itinerario que parte de los saberes científicos para conducir a los saberes enseñados (AUDIGIER, 1997a). Esto no significa negar las relaciones evidentes y necesarias entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar, sino entender estas relaciones en su auténtica complejidad y en su dinámica. De hecho, un análisis riguroso del proceso de enseñanza-aprendizaje conduce a cuestionar seriamente la creencia habitual en una filiación directa entre los resultados y métodos validados en un determinado campo científico y los correspondientes saberes escolares. La escuela sólo puede enseñar saberes "escolarizables", es decir, aquellos conocimientos que están de acuerdo con el funcionamiento de la cultura escolar: transmisión de una vulgata (o sea, una cultura geográfica escolar), ejercicios comunes más o menos vehiculados o sugeridos por los manuales y por las tradiciones disciplinares, competencias evaluables según las modalidades institucionales... (AUDIGIER, CRÉMIEUX y MOUSSEAU, 1993).

AUDIGIER (1992) aprovecha el ejemplo del diagrama termopluviométrico –procedimiento utilizado habitualmente en la escuela para el estudio de los climas y de los medios geográficos en general– para ilustrar cómo determinados instrumentos, que disfrutan de un aval de cientificidad, modifican sustancialmente su significación una vez que se introducen en la enseñanza. Como se sabe, el diagrama termopluviométrico es

un gráfico que agrupa las temperaturas y las precipitaciones medias mensuales correspondientes a una estación meteorológica dada. El gráfico se construye normalmente de acuerdo con la relación P (en mm) = 2T (en grados centígrados), lo que permite visualizar inmediatamente la distinción entre meses secos y meses húmedos. De ahí que haya sido utilizado en primera instancia por los botánicos, biogeógrafos y geógrafos físicos para representar la aridez y prever sus consecuencias en la clasificación y distribución de las formaciones vegetales sobre la superficie del globo. En cambio, en la enseñanza este diagrama se utiliza para representar gráficamente un clima, con lo cual se produce una enorme ampliación o reducción conceptual, según el sentido de la operación: combinación mensual de dos indicadores = clima; clima = medio natural; medio natural = espacio biogeográfico al que corresponde una determinada vegetación y un determinado modo de vida.

Dado que el tiempo escolar sólo permite estudiar un gráfico para cada tipo climático, resulta que los caracteres específicos propios del lugar singular en el que fueron tomados los datos son extrapolados a una región climática en su totalidad. Esta extensión-generalización espacial descarta toda posibilidad de reflexión sobre los matices, las variantes y los límites climáticos, así como sobre las operaciones de clasificación y categorización, sobre el tratamiento de la información e incluso sobre las propias nociones de clima y de medio. Además, de acuerdo con la planificación y gestión del tiempo escolar, la construcción del gráfico permite el desarrollo de secuencias de enseñanza-aprendizaje que adoptan la forma de trabajos prácticos, en cuya ejecución las tareas de los alumnos se hallan claramente especificadas y los criterios de evaluación precisamente definidos: sobre papel cuadriculado o milimetrado, el punto está o no situado en el lugar correcto, la columna está o no trazada hasta la altura justa. El funcionamiento de la lógica escolar es apabullante, y en este caso el diagrama termopluviométrico se ve alejado de los usos y significaciones que tiene en la esfera del saber experto. Aunque su origen se sitúa claramente en una elaboración científica, que le sirve de referencia y de legitimación, el trabajo escolar hace de él otra cosa.

Esta argumentación es la que lleva al propio AUDIGIER (1997c) a rechazar una didáctica de la geografía concebida como una transformación o transposición del saber científico hasta su conversión en saber escolar, lo que reduciría la didáctica a un simple apéndice del ámbito científico de partida con vistas a su transmisión en la escuela, conforme a la habitual expresión "geografía y su didáctica". Por el contrario, si la didáctica de la geografía tiene que abordar el proceso de elaboración y transmisión de un conjunto de competencias que determinan la educación geográfica de los niños y jóvenes escolarizados, el problema de la geografía escolar ya no es su conformidad con el saber científico de referencia, sino su grado de eficacia con respecto a la formación que se pretende, por lo que el concepto de disciplina escolar resulta fundamental para construir el conocimiento didáctico.

CONCLUSIÓN

Cuando un profesor dispone de un número determinado de sesiones para desarrollar la unidad "El mundo subdesarrollado" en el correspondiente nivel de la ESO, no se le ocurre tratar de enseñar una reelaboración de la investigación geográfica sobre el tema en cuestión, sino que construye un nuevo y singular objeto de enseñanza que

atienda a las finalidades que la institución escolar debe cumplir. Por lo tanto, las elucubraciones alrededor de la transposición didáctica en geografía (¿existe?, ¿no existe?, ¿cómo llevarla a cabo?) dejan de ser un tema relevante. La cuestión realmente importante es averiguar si el modelo transpositivo es útil para pensar mejor la geografía escolar. Y en este sentido, todo parece indicar que el concepto desarrollado por Chevallard, a pesar de su indudable interés y utilidad para ciertos aspectos de la reflexión didáctica, resulta claramente insuficiente en el caso de la geografía, dado que no permite modelizar las operaciones en virtud de las cuales se genera el conocimiento geográfico escolar. La acción didáctica no se reduce a una traslación abreviada y simplificada del saber disciplinar, de modo que la especulación sobre la distancia entre los saberes escolares y los saberes científicos requiere una inversión del planteamiento: en vez de partir del análisis de los saberes científicos, es preciso remontarse desde los saberes escolares hasta el proceso de su construcción e institucionalización (AUDIGIER, 1997a, 1997b, 1997c; AUDIGIER, CRÉMIEUX y TUTIAUX-GUILLON, 1994).

Aunque la historia de los contenidos escolares haya sido concebida durante demasiado tiempo como un proceso de transmisión directa de saberes construidos fuera de la escuela (JULIÁ, 2000), entender el funcionamiento de los saberes escolares exige abordarlos en su autonomía y especificidad; y, de manera particular, para comprender lo que ocurre con la enseñanza del conocimiento geográfico, el concepto de cultura escolar y la consideración disciplinar de la geografía aparecen como los pilares de un modelo más global, eficaz y potente, cuya principal aportación es proponer una construcción que aglutina los diferentes elementos integrantes de la identidad disciplinar, que a su vez constituye un componente determinante de la identidad profesional.

Aceptar que la geografía escolar no es la traducción simplificada o reelaborada de una geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, es una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos. Y aunque se trata de un modelo que, ciertamente, centra su reflexión en la enseñanza secundaria, en lo esencial resulta perfectamente aplicable también a la etapa de la educación primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIGIER, F. (1988): «Savoirs enseignés – savoirs savants. Autour de la problematique du colloque». En: L. Marbeau y F. Audigier (eds.), *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences économiques et sociales. Actes du Colloque: Savoirs enseignés – Savoirs savants*. París, INRP, pp. 55-69.

AUDIGIER, F. (1992): "Pensar la geografia escolar. Un repte per a la didàctica". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, pp. 15-33.

AUDIGIER, F. (1997a): «La Didactique de la Géographie entre innovation et connaissance de l'enseignement». En: R. Knafou (dir.), *L'état de la Géographie. Autoscopie d'une science*. París, Belin, pp. 314-323.

AUDIGIER, F. (1997b): «Histoire et Géographie. Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle». *Recherche et Formation*, 25, pp. 9-21.

AUDIGIER, F. (1997c): «Problèmes, problématiques et perspectives de la didactique de la géographie». *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 74(3), pp. 226-233.
AUDIGIER, F.; CREMIEUX, C. y MOUSSEAU, M.-J. (1993): «Histoire et Géographie». En: J. Colomb (dir.), *Les enseignements en Troisième et Seconde. Ruptures et continuités*. París, INRP, pp. 115-137.
AUDIGIER, F.; CREMIEUX, C. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1994): «La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie». *Revue Française de Pédagogie*, 106, pp. 11-23.
CAPEL, H. (1976): "La Geografía española tras la Guerra Civil". *Geo-Crítica*, 1, pp. 5-35.
CAPEL, H. (1977): "Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos (I)". *Geo-Crítica*, 8, pp. 5-30.
CAPEL, H. (1981): *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona, Barcanova.
CAPEL, H. y otros (1983): *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española. 1814-1857*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
CAPEL, H. y otros (1985): *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*. Barcelona, Los Libros de la Frontera.
CHERVEL, A. (1988): «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche». *Histoire de l'Éducation*, 38, pp. 59-119. [Trad. cast.: Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 1991, pp. 59-111].
CHERVEL, A. (1998): *La culture scolaire. Une approche historique*. París, Belin.
CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage (ed. de 1991). [Trad. cast.: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 2000].
CUESTA, R. (1993-94): "La Historia como profesión docente y como disciplina escolar en España". *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 12-13, pp. 449-468.
FERRAS, R.; CLARY, M. y DUFAU, G. (1993): *Faire de la Géographie à l'école*. París, Belin.
GONZÁLEZ MARZO, F. (2001): "El planteamiento didáctico de las Ciencias Sociales en la construcción de las identidades: exigencia científica y compromiso ético-social". En: J. Estepa, F. Friera y R. Piñeiro (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK/Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 171-178.
JULIÁ, D. (2000): "Construcción de las disciplinas escolares en Europa". En: J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 45-78.
KNAFOU, R. (1997): "Introduction". En: R. Knafou (dir.), *L'état de la Géographie. Autoscopie d'une science*. París, Belin, pp. 7-15.
LÓPEZ FACAL, R. (2001): "Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional". En: J. Estepa, F. Friera y R. Piñeiro (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK/Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 145-169.
RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2004): "Cando construímos o coñecemento xeográfico escolar, ¿resumimos o correspondente saber científico, reelaborámolo ou producimos unha creación cultural específica?". En: AA.VV., *Investigación e innovación na*

Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo. Conmemoración dos 50 anos da actual Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo (1954-2004). Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 331-347.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS MANUAIS ESCOLARES[1]

Jaeme Luiz CALLAI
jcallai@unijui.edu.br

Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Brasil

A historiografia brasileira e os manuais escolares de "história do Brasil" utilizados na educação básica tem sofrido alterações significativas nas últimas décadas, particularmente no que diz respeito aos temas discutidos. Estas alterações devem-se a conjugação de uma série de fatores dentre os quais cabe destacar, entre outros, o fortalecimento da pesquisa histórica no Brasil, a superação do regime autoritário pós 64 e a emergência de novos atores sociais.

Primeiramente é importante salientar que a pesquisa histórica no Brasil sofre o impacto positivo da consolidação de um sem número de programas de pós-graduação de história. Os ensinamentos aí ministrados, a oportunidade de discussão e de intercâmbio com outros centros de pesquisa contribui para o desenvolvimento de pesquisa histórica com padrões acadêmicos cada vez mais qualificados. A par da melhoria qualitativa da pesquisa deve-se considerar o impacto positivo na formação de professores que atuam no ensino de história na educação básica.

É especialmente através da pesquisa e do ensino de pós-graduação que se renova teórica e metodologicamente a pesquisa histórica e por via de conseqüência o ensino de história no Brasil. Esta produção especializada progressivamente chega, muito embora com algum retardo, à rede escolar de ensino e mesmo ao público leigo e mesmo. A ocorrência deste retardo deve-se em parte ao distanciamento e equivocada distinção entre os que produzem a pesquisa, o conhecimento, e aqueles que o transmitem. Persiste neste caso um equivocado distanciamento entre o pesquisador da universidade e o professor da escola.

---

[1] Os manuais escolares constituem-se em importante material de apoio no desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem. A partir da análise de livros didáticos de história destinados ao ensino de nível médio da educação básica o Autor discute qual o espaço destinado ao estudo de movimentos sociais com forte presença na história recente do país, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento Indigenista e o do Movimento Negro que buscam cada romper a tradição de exclusão característica da sociedade brasileira.

No Brasil a produção historiográfica acadêmica, produzida no interior da pós-graduação se consolida já nos anos 70/80 do século passado. A revisão histórica que então se inicia sofre inicialmente o constrangimento da repressão política e da censura promovida pela ditadura militar então vigente. No início dos anos 70 era mais usual a produção de pesquisadores estrangeiros que contavam com maior liberdade para transitar pelos arquivos e por temáticas que incomodassem o status quo. A pesquisa histórica era dificultada sempre que se pretendesse enveredar por outros temas que não a tradicional história político-administrativa tão cara aos historiadores mais conservadores, mas mais difícil ainda era a disseminação destas novas discussões junto a um público mais amplo e especialmente no ambiente escolar.

É preciso que se realize a redemocratização, a anistia política, o fim da censura e a conseqüente conquista do direito de opinião para que a situação comece a mudar. Em meados dos anos 80, já sob o influxo da intensificação da luta pela redemocratização, vitórias eleitorais nas mais importantes cidades e unidades federativas (estados) do país inicia-se a discussão e a implantação de propostas de reformulação do ensino das ciências sociais e humanas, com a participação decisiva da universidade.

Muito embora a produção do conhecimento histórico atenda de um lado ao interesse, a curiosidade, a idiossincrasia do próprio pesquisador, simultaneamente responde também ao interesse de uma comunidade de iguais, de outros historiadores que chancelam, reconhecem e autorizam esse conhecimento novo. O interesse por determinado tema, a adoção de determinada perspectiva de análise e explicação pode vir a responder à necessidade instrumental de determinado grupo social. A pesquisa histórica neste caso deixa de ser um exercício desinteressado, um livre pensar acadêmico e transforma-se num conhecimento para alguém, para alguma coisa.

É precisamente este caracter instrumental que o conhecimento histórico assume que lhe garante sua institucionalidade. Este conhecimento passa a ser o conhecimento, a explicação que interessa e legitima os interesses de determinado grupo social,. Apropriado pelo grupo, que nele se identifica e através dele se legitima o conhecimento histórico no dizer de FERRO(1969) assume um caráter hegemônico quando expressa o interesse das camadas dominantes de determinada sociedade. Este é um conhecimento, a história oficial é dominante, hegemônico, mas não único. Outro conhecimento histórico é possível, a partir de outros agentes sociais, articulados em focos contra-hegemônicos que buscam legitimar-se através novas perspectivas de explicação do passado.

Orwell (1984) em a Revolução dos Bichos expõe com brilhantismo e crueza como as verdades inscritas na parede do celeiro vão se modificando ao bel prazer e interesse daqueles "que são mais iguais que os outros".Por certo numa sociedade democrática "as verdades que são inscritas na parede do celeiro" são aquelas que alcançam determinado grau de consenso, o que resulta de um processo de negociações entre interesses contrários quando não contraditórios. É assim que no próprio processo de legitimação de um determinado discurso histórico que se pretende hegemônico floresce a possibilidade da construção de um outro discurso contra-hegemônico, que aspira por certo constituir-se em hegemônico quando as condições da luta social o permitirem.

A renovação historiográfica é inerente ao desenvolvimento da pesquisa, mais que isso é sua condição necessária, novos temas, novos métodos ampliam o conhecimento do passado. O clima de liberdade política e acadêmica favorece o desenvolvimento de pesquisas que revelam a diversidade e a intensidade das lutas sociais contrariamente ao que quer fazer crer a história oficial. A revelação dos antagonismos, fa intensidade

dos conflitos sociais que caracterizam a sociedade brasileira revelados nas pesquisas acadêmicas chega às escolas? É parte da história escolar, ou este é ainda um domínio da história oficial?

A escola, uma instituição voltada para a configuração e conformação de um determinado cidadão, inicia a socialização dos indivíduos, é nela que se transmite uma bagagem mínima do patrimônio cultural herdado que a sociedade entende que deva ser preservado. A criança não vai a escola simplesmente para aprender a ler e escrever, vai também para reconhecer-se entre iguais, pertencente a uma mesma comunidade nacional. Na escola lhe é dito o que deve escrever e ler. Quem e como se estabelece o que a escola deve dizer à criança?

O exame dos manuais didáticos destinados ao ensino escolar, de crianças e jovens revela que os conteúdos propostos guardam uma admirável persistência. É ainda e sempre a velha história que se repete. Trata-se, no caso, de ensinar a História do Brasil sob a ótica da elite dominante, através de uma leitura dos acontecimentos que conforma uma determinada visão de sociedade. Esta perspectiva pode ser sucintamente caracterizada como uma história político-administrativa, do estado quando não do governo, sem conflitos e contradições, na qual a participação do povo é desconsiderada.

O Brasil, desde os tempos coloniais, caracteriza-se por uma profunda desigualdade social. Ao lado de uma minoria rica "grande proprietária de terras e de gentes", vive uma massa de deserdados. Muito embora as transformações ocorridas no último século tenham resultado numa sociedade urbanizada, fortemente industrializada e numa agricultura moderna a população marginalizada e a desigualdade econômica e social permaneceram quando não se ampliaram. Fruto destas profundas transformações pode-se dizer que os principais focos das tensões sociais localizaram-se no campo e nas periferias urbanas.

Esta imensa população marginalizada e pobre, constituída de brancos, de negros, de indígenas e de mestiços nas últimas décadas do século XX, após o fim do regime militar tem-se organizado politicamente na defesa de seus interesses. Dessas organizações a que conta com maior força e visibilidade social e política é o Movimento dos Agricultores sem Terra – MST- cuja luta principal é a conquista de terra para plantar e viver. Ao mesmo tempo, com um viés étnico-racial, o Movimento Indigenista luta, com crescente sucesso, pela demarcação das terras indígenas que haviam sido usurpadas pela sociedade branca. Por sua vez a população negra organiza-se contra a discriminação e preconceito racial na defende políticas de afirmação racial como, por exemplo, o estabelecimento de cotas raciais na universidade.

Muito embora grande parte das demandas propostas pelos setores acima referidos estejam contempladas na nova Constituição Federal, aprovada em 1988, sua efetividade depende em muito da permanente pressão popular organizada.

Compulsando alguns manuais didáticos de uso generalizado nas escolas do ensino básico o que é possível observar? Os conteúdos propostos referem-se às lutas destes segmentos sociais marginalizados? São eles considerados como atores históricos? Ou os manuais didáticos, muito embora toda a renovação historiográfica, continuam veiculando uma versão histórica que esconde as tensões e as lutas sociais? Quais os conteúdos da história do Brasil, propostos para o ensino de nível médio (15-17 anos)? Quais as referências às novas formas organizativas e de luta especialmente dos camponeses sem terra, de indígenas e de negros?

Foram analisados os seguintes livros de uso em escolas públicas e privadas de ensino médio, (MOTA & BRAICK:sd); (CAMPOS & MIRANDA:2005); (BARBEIRO & OUTROS:2004); (VICENTINO & DORIGO:2002); (PEDRO & LIMA:2005). São livros destinados ao ensino no nível médio e abrange tanto a história do Brasil quanto a história dita geral. Considerando que a emergência destes novos atores sociais ocorre nas décadas mais recentes a análise restringiu-se ao período da história brasileira, que é demarcado pela implantação da ditadura militar em 1964 e os tempos atuais. Este período histórico encontra-se descrito em aproximadamente 160 páginas de texto considerando-se o conjunto dos cinco livros acima citados.

O que se pode observar é:

a) O absoluto predomínio de uma história político administrativa organizada de acordo com os sucessivos períodos governamentais. Fiéis à velha fórmula são enumerados os diversos presidentes da república e os principais acontecimentos de cada período presidencial;
b) Os acontecimentos considerados relevantes são aqueles de natureza *política* – o jogo partidário, a luta contra a ditadura e a repressão, a constituição da nova ordem democrática, as eleições - ou de natureza *econômica* – crescimento econômico, inflação, desemprego, industrialização e modernização agrícola, ordem econômica mundial;
c) Muito acidentalmente há referência a questões relacionada à cultura ou as artes, nestes casos o texto apresenta-se com uma diagramação diferenciada que tanto pode representar a intenção de dar ao tema especial relevo ou mais provavelmente destacar estes fatos como acessórios aos que constituem o leito privilegiado da história;
d) As referência à participação popular, quando registradas dizem respeito à sua atuação no jogo político institucional – organização sindical e estudantil na luta contra a ditadura, a reorganização sindical, as campanhas pela anistia e por eleições diretas, constituinte, o impeachment do presidente Collor - ou na luta por melhores salários e contra as reformas neo-liberais e privatizações de empresas públicas. Esta participação popular pela natureza das questões em pauta é apresentada sempre como caudatária ou de partidos políticos ou de entidades como a Central Única dos Trabalhadores, o MST., a Igreja Católica;
e) Apesar da intensa atuação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra –MST- encontram-se somente as seguintes referências na obras analisadas:
(BARBEIRO & OUTROS:2005) "A morosidade da reforma agrária agravou os conflitos no campo, com invasões de propriedades promovidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST)." (p.467). " A polêmica sobre a posse da terra aumentou, e o MST ganhou espaço nos meios de comunicação. Ocorriam invasões de propriedades e morte de trabalhadores" (p.468). Há neste livro ainda uma imagem de um cartaz de propaganda do MST(p.468).
(MOTA & BRAICK:sd.) "Uma das maiores batalhas enfrentadas pelo primeiro governo de FHC foi travada no campo. Vários confrontos envolveram integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra (MST) e forças policiais. Os mais violentos ocorreram em Corumbiara(RO), em 1995, e em Eldorado dos Carajás(PA), em abril de 1996, quando 19 sem-terra foram massacrados por policiais do estado. Esses episódios, principalmente o do Pará, chocaram a comunidade nacional e internacional" (p.554).

(VICENTINO & DORIGO:2002) "Em termos de organização social, tem-se destacado desde a década de 1980 a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem erra (MST). Trata-se de um reflexo da grave crise fundiária do país, gerada, por sua vez, pela intensificação do processo de concentração da terra. O MST promove a ocupação de terras devolutas ou latifúndios, principalmente os improdutivos, tentando agilizar os mecanismos formais de reforma agrária, tantas vezes prometidos pelo governos." (p.658)
(PEDRO & LIMA:2005) e de (CAMPOS & MIRANDA:2005) não apresentam nenhuma referência ao MST.

f) O Movimento Indígena muito embora tenha conseguido importantes conquistas, entre elas merece destaque a demarcação de terras indígenas em diversas regiões do país totalizando mais de 1 milhão de quilômetros quadrados o que supera a área de países europeus como Inglaterra e França, mesmo somados, não foi encontrado nenhuma referência, em nenhum dos textos. As terras indígenas demarcadas já correspondem a mais de 11% do imenso território brasileiro e estes autores ignoram! Nem uma linha sequer!
g) A luta da população negra, talvez a que se apresenta menos organizada, também não é considerada nos livros analisados muito embora a população afro-descendente seja o contingente majoritário no Brasil e tenha garantido dispositivo legal que torna manifestações de racismo crime inafiançável e a adoção de sistema de cotas no ensino superior. A população negra ou auto declarada afro descendente corresponde a aproximadamente 44% da população ou algo próximo a 80 milhões de pessoas e as únicas referencia dizem respeito a participação dos negros na música ou no futebol. A sociedade real, com seus conflitos, permanece excluída.

O que justifica o descaso dos autores para com questões de tamanha relevância? O fato dos manuais escolares não contemplarem adequadamente a crescente intensificação da participação social e política de grupos subalternos de expressão como os camponeses rurais, os indígenas e os negros revela a persistência de uma atitude preconceituosa, mesmo entre intelectuais bem-pensantes, e da roupagem formalmente renovada com que são apresentados os novos livros. Os excluídos, marginalizados socialmente, continuam marginalizados ou excluídos dos livros didáticos. Quando o Ministério da Educação procede ao exame e avaliação dos manuais didáticos que passarão a compor o catálogo para distribuição gratuita na escolas públicas há o cuidado de excluir livros que apresentem erros factuais, ou manifestações de preconceito de cor, sexo ou outros. A análise dos especialistas não em atentado para o significado dos silêncios, das omissões da história. O que não é dito ou está interdito ou é intencionalmente escondido.

Muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Médio (BRASIL.Ministério da Educação: p.43-52) proponham .... "O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos "grandes eventos" (.....)contribuindo substantivamente para a construção dos laços de **identidade** e consolidar a formação da **cidadania.** (...) A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos .... que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo" os autores não conseguem livrar-se do peso da tradição. A pesquisa histórica se renova, mas o saber escolar proposto pelos manuais de história

persiste num discurso que dificulta o desenvolvimento da cidadania ao reiterar o papel da formas políticas tradicionais.

Surpreende a resistência, a dificuldade do manual escolar de história adequar-se aos avanços da pesquisa e em especial à dinâmica social de uma sociedade conflituosa como o Brasil. Reconquistada a democracia a escola é chamada a contribuir no desenvolvimento da cidadania, neste trabalho as ciências humanas e entre ela a historia constituem-se campo privilegiado para a discussão e formação uma mentalidade democrática, responsável e plural. Tal desafio exige materiais didáticos mais adequados. Mas não só novos materiais, é necessário também discutir a própria organização curricular do ensino básico, dos programas de ensino das ciências sociais e humanas com a recusa de um modelo reprodutivista de educação, que visualiza a educação escolar como uma instituição simplesmente transmissora de um saber produzido na academia.

O estudo dos manuais escolares de história postos à disposição das escolas precisa incorporar a contribuição dos novos atores sociais que no presente estão construindo uma sociedade que se quer mais justa e democrática. São estes novos atores que forçam sua presença no cenário histórico, que estão tornando efetivas as palavras do poeta que dizia "quem sabe faz a hora não espera acontecer...". Estes novos atores definitivamente precisam ser "recebidos" na escola básica. Mais uma vez é preciso dizer com o poeta "... quem sabe faz a hora, não espera acontecer..". Mas infelizmente os manuais escolares continuam surdos ao clamor da cidadania

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBEIRO, H.; CANTELE, B.R. & SCHNEEBERGER, C.A. (2004) *História.* São Paulo:Scipione.

BRASIL. Ministério da Educação (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio***.** Ciências humanas e suas tecnologia. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

CAMPOS, F. de & MIRABDA, R.G. (2005) *A escrita da história***.** São Paulo: Escala Educacional.

FERRO, M. (1969) *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes.

MOTA, M.B. & BRAICK, P.R. *História das cavernas ao Terceiro Milênio*. 2.ed. São Paulo: Moderna, sd.

ORWELL, G. (1984) *A revolução dos bichos***.** São Paulo: Cia. Editora Nacional.

PEDRO, A. & LIMA, L.DE S (2005) *História da civilização ocidental*. 2.ed. São Paulo: FTD, 2005

VICENTINO, C. & DORIGO, G. (2002) *História para o ensino médio*. São Paulo, Scipione.

O ESPAÇO PUBLICO E O MUNDO DO TRABALHO NA FORMAÇAO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA[1]

Helena Copetti CALLAI
helena@unijui.edu.br

Universidade de Ijui – UNIJUI. Brasil

INTRODUÇÃO

Num contexto de profundas transformações nos processos de organização econômica e social e de rápida veiculação da informação é adequado que se possa perceber o que é permanente e o que é transitório. A informação é cada vez mais veloz e está disponibilizando em maior quantidade tudo que acontece em qualquer lugar do mundo. As dimensões de espaço e tempo alteram-se neste movimento, expressando-se através das redes que tanto podem ser materializadas sob a forma de edificações, quanto podem ser virtuais. Por exemplo, é o caso do dinheiro "*que não dorme*", ele circula pelo mundo ocupando as 24 horas do dia, de todos os dias. Qualquer fato que aconteça em qualquer lugar do mundo pode tornar-se presente na vida de todas as pessoas. Pode afetar, concretamente ou simplesmente pela informação. Algumas pessoas são atingidas por seu efetivo desenvolvimento e outros são atingidos de forma passiva.

A tecnologia comanda as inovações e a estrutura de novas relações entre as pessoas, entre os variados grupos e também entre as nações. Estruturam-se inclusive novas regionalidades espaciais, em que as regiões não mais se constituem apenas pela contigüidade territorial, mas pelos interesses, interligando áreas descontínuas, unindo pessoas distantes fisicamente e se sobrepondo a laços étnicos e culturais. A partir das redes, a intensidade e o tipo de fluxos passam a ser estruturados e assumem intensidades variadas dependendo do tipo de interesses envolvidos.

---

[1] Este texto discute a articulação teoria - pratica como um desafio para o ensino de Geografia, no caso da formação docente, donde decorrem questões a respeito de qual o ensino, o que e como ensinar. É o relato uma experiência curricular do curso de geografia-formação de professores, que busca integrar o mundo do trabalho na formação docente. Discute a formação do professor em sua inserção no mundo do trabalho, a possibilidade de teorização das praticas pedagógicas e a construção da identidade e pertencimento na constituição de sua cidadania.

O ENSINO DA GEOGRAFIA DIANTE DOS NOVOS DESAFIOS

Este novo panorama do mundo constitui os cenários onde vivemos e trabalhamos. E é ao mesmo tempo para nós professores de Geografia o conteúdo de nossa disciplina escolar. Portanto, compreender estes cenários significa para o professor de geografia além de situar-se no mundo reconhecendo a sua identidade e pertencimento, conseguir compreender os fenômenos que estão acontecendo e as formas como eles se concretizam nos espaços. Este espaço que vai sendo produzido é o resultado das ações humanas, das relações sociais, da forma de entendimento do que vai sendo vivido.

O conhecimento do professor é o resultado do que ele vivencia no cotidiano de sua vida, que poderíamos chamar de senso-comum, e de verdades construídas pela humanidade. Da interlocução de um conhecimento com outro resultam os saberes do professor, que tem a ver com a sua própria prática.

Neste quadro a cultura hegemônica tende a se constituir como única e se estabelecer em todos os lugares e, sobretudo envolvendo a todos. Dependendo do tipo de organização/ estruturação cada lugar responde a sua maneira a estes fluxos. Importa aí a força do lugar, que depende do tipo de relações que existem entre as pessoas e as instituições, assim como o grau de coesão interna. Se considerarmos, "que não há um tempo global, único, mas apenas um relógio mundial, também não há um espaço global, mas apenas, espaços de globalização, espaços mundializados reunidos por redes". (SANTOS, 1996: 268)

O desafio de compreender esta lógica se coloca para o professor de geografia como fundamental, pois é imprescindível superar a idéia de espaço absoluto para compreender a relatividade do espaço que inserido no contexto mundial não é apenas um lugar neutro. Mas é um lugar que tem história, que tem vida. E esta vida é a das pessoas que ali estão submetidas às regras que são impostas de fora, mas também entrelaçadas com a força do lugar. Esta força é medida e expressa pela forma como estão organizadas as pessoas. Entende-se que cada lugar tem a partir de suas características, que lhe imprimem a identidade, formas diversas de encarar os problemas que enfrentam. A força do lugar está na capacidade do poder político e da organização social da população, e aos docentes cabe entender a capacidade de cada um, seja o professor, sejam seus alunos, de serem protagonistas da sua história e da construção do lugar em que vivem.

Se entendermos que "não existe um espaço global, mas, apenas, espaços de globalização", (SANTOS, 1996: 271) podemos compreender o papel da cultura hegemônica e das realidades dos lugares. O professor ao compreender isto estabelece as bases do seu trabalho. Em que medida, ele tem este entendimento é o desafio que temos ao realizar o nosso trabalho de formação docente e as formas possíveis de ação na formação continuada. Mas não ficamos por aí, pois existem outros saberes que são fundamentais tanto para formação docente quanto para a sua ação. Se considerarmos os saberes específicos como o cabedal técnico necessário a disciplina que se ensina e à ciência que se estuda, existe uma outra dimensão que é a pedagógica. Partimos então que existe sempre uma dimensão pedagógica no ensino e no trato dos conteúdos específicos. Essa dimensão pedagógica está além da simples forma de transmitir ou trabalhar com esses conteúdos. Tem um significado social, que envolve os sujeitos, que dá significado ao ensino e às aprendizagens. Isso quer dizer, que vai além do saber técnico, que é fundamental e básico para o ensino e para a formação. Entendo que esse significado social é fundamental, pois afinal para que se ensinam determinados conteúdos? Para que se

quer que aprendam esses conteúdos? Nesse sentido entra o desafio de como fazer para dar conta disto. Com certeza não é simplesmente dando encaminhamentos metodológicos variados e inovadores.

Pode-se assim discutir os saberes dos professores, que advém de dois níveis. O do conhecimento científico, resultado dos conteúdos específicos da disciplina escolar. Este é o saber erudito e codificado que faz parte das matérias na universidade – quando de sua formação inicial. Mas também faz parte do livro texto que disponibiliza as informações de forma didática, a respeito do avanço do conhecimento pela humanidade.

E existem os conhecimentos práticos que podem ser caracterizados como aqueles resultantes da ação do exercício profissional (muitos professores de escola básica estão ainda fazendo a sua graduação que é a formação inicial). Estes conhecimentos práticos se expressam tanto na capacidade de executar determinadas habilidades adequadas ao exercício profissional, como ao conhecimento de senso-comum. Em resumo é o conhecimento que resulta da ação e que desencadeia as competências para a ação docente, no que se refere tanto aos saberes específicos, quanto aos pedagógicos.

Os saberes que os professores possuem não foram necessariamente construídos e organizados deliberadamente. Pode-se dizer que são os conhecimentos advindos do mundo da vida, organizados enquanto vivem. Alguns sistematizados nos cursos, que juntamente com aquilo que se denominou anteriormente de senso-comum e mais as exigências cotidianas da prática fazem a constituição dos seus saberes.

Uma experiência realizada no curso de Geografia em que atuo – Unijui - permitiu observar como pode acontecer na pratica a constituição dos saberes do futuro professor. Tendo por ponto de partida de um lado, o entendimento da ciência e das questões pedagógicas intrínsecas à formação, bem como, por outro lado, das exigências postas pelo trabalho no mundo atual, ao organizar um plano curricular e mesmo ao planejar cada um dos componentes curriculares tornam-se presentes as exigências feitas pelo mundo do trabalho.

A dinamicidade das relações, a velocidade da informação e o redimensionamento dos conceitos de Tempo e Espaço são aspectos que merecem ser considerados. Estudar o espaço geográfico, questão básica e ponto de partida para definição de currículos, supõem ter claras as concepções que se adota. Por geografia se entende que é a ciência que estuda o espaço organizado pelos homens, considerando as condições que eles tem de se apropriar da natureza e o tipo de relações que os homens mantem entre si em sua vida em sociedade. Para tal torna-se necessário desenvolver raciocínios geográficos. E surgem então questões: como desenvolver um raciocínio geográfico? É possível ter um olhar espacial para interpretar os problemas da realidade que a sociedade apresenta? Como construir então esse olhar e esse raciocínio de modo que sejam ágeis e que permitam acompanhar as mudanças? Essas questões reunem a intenção de construção da cidadania e a possível contribuição da geografia para tal. Aparecem aqui novamente a dimensão técnica e a dimensão pedagógica antes referida, na constituição dos saberes do professor.

Tendo como pressuposto teórico que este olhar geográfico tem de ser construído ao longo do processo de formação do profissional, sempre se perguntando a respeito da contribuição que a análise geográfica pode dar à interpretação da realidade, à análise das questões que envolvem a sociedade e, também, à construção de proposições para essa sociedade, pois que é fundamental pensar o futuro. A formação do profissional deve dar conta da dimensão prospectiva, pois, os acadêmicos de hoje serão profissio-

nais de amanhã e ao concluírem os seus cursos com parâmetros de hoje já estarão em atraso. Inclusive os estudantes da Educação Básica com quem os professores trabalham são jovens que vivem num mundo com muitas diferenças do que foi o nosso e o dos seus respectivos mestres.

Esse olhar geográfico, com base em uma teoria social, tem de trabalhar com um método de análise que permita ver além das experiências, que consiga buscar as explicações para a compreensão dos fenômenos. Portanto, formar esse espírito geográfico requer o emprego de métodos de ensino, metodologias e técnicas que superem a simples transmissão de informações e que se assente em alternativas para mobilizar o intelecto do aluno, fazendo com que ele se pergunte e não apenas espere respostas.

Partindo de que o espaço é a expressão (materializada) da sociedade, e que as sociedades atuais estão passando por transformações significativas pode-se depreender que estão surgindo configurações espaciais novas e diversas conforme o lugar. Para HARVEY, (1980) "desde uma perspectiva material, podemos sustentar que as concepções objetivas de tempo e espaço se criam necessariamente mediante práticas e processos materiais que servem para reproduzir a vida social... É um axioma fundamental de minha indagação que tempo e espaço não podem ser compreendidos independentemente da ação social."

Neste sentido, ao meu entendimento, assume supremacia o espaço de fluxos que encaminha à formação de redes. (CASTELLS, 1996). Redes que se apresentam com a complexidade que envolve as relações sociais e, portanto, cheia de significados que necessariamente exigem a atenção ao local e ao global. (SANTOS, 1994,1997).

A formação dos professores de Geografia deve, portanto, levar em conta todos esses aspectos e, para além deles considerar a trajetória do conhecimento geográfico e sua popularização. A geografia que como conteúdo escolar possibilite a formação de sujeitos que compreendam o mundo em que vivem e que consigam exercer a sua cidadania.

Compreender a realidade através da Geografia significa conseguir operar com os conceitos básicos e os instrumentos adequados para fazer a investigação e exposição dos seus resultados. O desafio é como fazer isto, e no caso da formação do profissional/professor como exercitar a interligação teoria e prática. Neste contexto é que se situam no interior do plano curricular do curso de Geografia da Unijui, os **Seminários de Interação Profissional**, que conforme o documento do Projeto Político Pedagógico – Curso de Geografia: "Consiste em espaços pedagógicos de relação com o mundo do trabalho, através de situações de aprendizagem com a reflexão sobre as práticas e vivências do Profissional da Geografia, realizados a partir de observações, seminários, práticas de ensino e/ ou estágios. A inserção no mundo do trabalho significa a vivência do aluno no âmbito do trabalho específico à habilitação escolhida. Neste sentido, na licenciatura o estudante deverá ter o convívio com as escolas, com os profissionais da educação, com os alunos do ensino básico. Pode participar de projetos afins a sua área e a sua especialidade na perspectiva da formação continuada, participar de reflexões, da realização de investigações, de coleta e organização de dados, na construção de material pedagógico, na construção de metodologias, na discussão teórica que embasa o fazer geográfico. Pode desenvolver projetos dentro das escolas e também no âmbito da sociedade civil.

Essas atividades supõem a realização de planejamento do que será feito, especificando a carga horária, o local, o grupo e o que fazer. Após o desenvolvimento da atividade pratica deve ser elaborado um relatório que apresenta o que foi realizado e que

contenha a reflexão para teorização do que foi feito. A avaliação acontece de forma a ser definida com o grupo de alunos e o Colegiado de Curso, através do Coordenador do Curso ou "tutor" do aluno. Este componente curricular de Interação Profissional, desenvolvido através de seminários, tem para cada um deles definido no plano curricular, a ementa, os conceitos que devem ser considerados e uma bibliografia mínima a que o graduando deverá ter acesso.

Como docente, acompanhando todo o processo com um grupo de alunos com quem o trabalho é realizado, é possível constatar os avanços e os desafios postos ao estudante, e a formação das concepções que nortearão a sua ação profissional. Conhecer o mundo do trabalho significa de um lado verificar na prática o que acontece nas Instituições em que os professores de Geografia atuam, e ter o contato com estes para ouvi-los, observá-los e procurar compreender como realizam o seu trabalho. Por outro lado significa conhecer as leis que regem estas ações e que pautam o trabalho nas instituições. E além da legislação é importante o contato com as discussões teóricas a respeito da constituição da Geografia como ciência, como conhecimento escolar, como disciplina curricular e quais as possibilidades metodológicas de investigação e de operacionalização e a sua formação profissional. Do ponto de vista pedagógico se conseguiu um grande avanço na/para a aprendizagem, uma vez que se operacionaliza a pesquisa como fundamento da aprendizagem. Após receberem no início do respectivo semestre letivo, a orientação de leituras básicas, das sugestões de atividades e dos parâmetros para a análise, os estudantes têm o decorrer do periodo letivo para darem conta da efetivação das ações propostas. As visitas, as observações, entrevistas, as leituras e a elaboração dos relatórios são apresentados ao final do semestre na segunda sessão do referido seminário. Neste momento são comunicados os conhecimentos adquiridos, as opiniões a respeito do que conheceram e se desencadeiam discussões muito interessantes. Durante o semestre os alunos trabalham por sua própria conta e tem a possibilidade de solicitar orientação ao professor coordenador. Tem assim início efetivo e exercício de pesquisador, sem a tutela permanente do professor orientador, tendo o acadêmico, que definir com autonomia o quê, como e quando fazer cada ação. O princípio de aprender a aprender é aqui exercitado em toda a sua potencialidade e a construção do conhecimento é singularizada no contexto de toda turma, pois os limites possíveis são vencidos individualmente, mas sempre tendo que contar com o outro, seja o colega, os professores do curso, os profissionais em exercício.

Os relatórios solicitados são apresentados a partir de roteiros pré-estabelecidos. Ao final da realização dos seis seminários cada aluno tem o seu **arquivo-memória**, com documentos da legislação específica, para o professor que atuará nas diversas redes de ensino. Além do conhecimento das leis, ele verifica "in loco" a ação destes profissionais, tendo oportunidade de conhecer o trabalho realizado, as instituições que podem ser públicas ou privadas e as discussões que existem a respeito deste mercado de trabalho. Inclusive descortinaram-se possibilidades de trabalhar na educação não-formal, com o ensino de Geografia.

Além disto, outro aspecto merece ser considerado, que é já a partir do primeiro semestre letivo do curso o ensejo de contato direto com a profissão, com os profissionais que nela atuam. Concretiza-se a possibilidade da relação prática e teoria.

Vejamos para efeitos de ilustração o que dizem alguns dos alunos que integralizaram os seis seminários:

– "É importante que o professor seja um pesquisador e faça com que seus alunos o sejam também, pois devemos deixar para traz o velho modelo fordista onde o professor ensina através da cartilha (livro-didático) e só por ela faz seu trabalho didático com perguntas e respostas prontas onde o aluno não é levado a pensar, pesquisar, questionar." (M.)
– "Após realizar vários trabalhos sobre o ensino da Geografia com leituras de aulas, pesquisas, entrevistas e elaboração de textos onde pude perceber que geografia é uma ciência que trabalha vários assuntos e que prepara o jovem para a cidadania, levando o aluno a "aprender a aprender", "saber fazer" e "aprender a pensar". (D.)
– "Assim através deste trabalho senti que realmente, o professor deve ser orientador, mas não delimitando aquilo que se deve fazer, pois o meu objetivo principal era construir no aluno a capacidade de sentir que ele é agente modelador do espaço despertando nele o espírito crítico e coletivo. Porém os alunos foram além do planejado e tem como objetivo no próximo ano fazer um monitoramento das mudas distribuídas semestralmente e de estender esta idéia a todos as colegas principalmente série finais, diversificando o tipo e variedade de plantas, colocando na escola placas com dizeres educativos, através desta atividade senti que o trabalho é gratificante para o educando, trazendo a eles grandes exemplos que auxiliarão na construção da identidade e da cidadania dos alunos."(M.)
– "É no espaço geográfico que se realizam as manifestações da natureza e as atividades humanas. Por isso, compreender a organização e as transformações sofridas por esse espaço é essencial para a formação do cidadão consciente e crítico dos problemas do mundo em que vivem. Desenvolver o espírito crítico não significa doutrinar e sim mostrar alternativas e realidades; uma geografia preocupada não com a descrição das paisagens, mas sim com a compreensão das relações sociedade-espaço". (N.)
– "Ser cidadão pleno supõe um conhecimento do meio em que se vive, e o estudo do espaço geográfico não deve ter uma finalidade meramente acadêmica ou escolar. Deve isto sim, encontrar utilidade na vida prática, na reflexão sobre o mundo, para nele viver melhor, promovendo inclusive transformações. O papel da Geografia diante da realidade mutável do espaço mundial e também do espaço brasileiro, das perspectivas para o século XXI, do futuro do aluno com cidadão num mundo globalizado, onde o fundamental não é mais saber macetes, ter uma profissão técnica ou ser mais um militante acrítico que somente repete dogmas. O essencial hoje é aprender, aprender a pensar por conta própria e principalmente, buscar sempre coisas novas." (M.).
– "A realização desses seis seminários nos deixou mais a vontade em relação a sala de aula e o aluno. Atuamos em experiências com professores em sala de aula e observamos práticas e entrevistamos profissionais e refletimos sobre suas ações." (T.)
– "A interação dos alunos do curso de graduação com a comunidade escolar e geral complementou o estudo das outras disciplinas" (M.)
– "Como vimos nos trabalhos efetuados nos outros seminários que antecederam a este, a geografia passou de uma geografia tradicional, voltada para a memorização, para uma geografia crítica, onde hoje, o papel da geografia no sistema escolar é o de integrar o educando ao meio, ou seja, ajudá-lo a conhecer o mundo em que vive. Tem por objetivo auxiliar na formação de cidadãos conscientes, ativos e

dotados de opinião própria. Integrar não é acomodar. A integração supõe reflexão sobre a realidade e aspirações de mudanças com intuito de alcançar uma situação melhor. A geografia busca explicar o mundo mais claramente fazendo com que o aluno perceba as transformações que se sucedem a uma velocidade acelerada e diante da qual deve tomar decisões." (G.)

- "Os Seminários de Interação Profissional trabalhados no decorrer do curso de Geografia complementam os assuntos abordados nas disciplinas, e ainda proporcionam ao acadêmico ter um contato mais direto com as Escolas, Associações e Entidades de Classe, as quais fazem parte do mundo dos professores de geografia ou dos geógrafos. É importante o acadêmico ter esse contato direto com a profissão, pois isto, inclusive ajuda na hora optar pelo Bacharelado ou pela Licenciatura." (E.).
- "Todos os seminários, realizados até agora nos foram muito importantes, pois a cada etapa os acadêmicos se inseriram em uma escola ou instituição para conhecer experiências reais vividas em sala de aula, tento um contato direto com alunos, professores e com as aulas de geografia. Através destas observações diretas pode-se se perceber que os professores estão cada vez mais tentando se atualizar, para passarem aos alunos o conteúdo articulado com a realidade vivida. (M.)
- "Os Seminários de Interação Profissional tem contribuído muito na minha formação e ação como professora. Os mesmos têm esclarecido conceitos, os quais tratam sobre situações práticas de aprendizagens da Geografia e também tem proporcionado a nossa inserção junto à entidade ou instituições públicas, os quais têm por objetivo tematizar aspectos relevantes do conhecimento geográfico e refletir sobre o nosso percurso de formação e ação (modo de agir na sala de aula ao trabalhar os conteúdos, interagir como os alunos)". (I.)
- "Hoje tenho certeza de que a minha maneira de atuar em sala de aula, mudou muito e isso deve-se, em grande parte aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de geografia e especificamente dos Seminários de Interação, os mesmos propiciaram-me um conhecimento muito grande sobre o que é formar um aluno um verdadeiro cidadão."(L.)

Estes depoimentos transcritos do relatório do Seminário VI, de alguns alunos, aqui indicados apenas com a letra inicial de seu nome, expressam como consideraram parte da atividade de Inserção Profissional no curso de sua formação inicial. Deve-se ressaltar a importância de considerar a constituição dos saberes, sejam eles específicos ou pedagógicos, na formação docente.

Como professora do curso de Geografia e tendo a oportunidade de atuar na coordenação dos seminários, ressalto a significativa contribuição que eles trazem para a formação do aluno. Inteirar-se do mundo do trabalho, buscar os parâmetros para interpretar o que acontece, conhecer a legislação, as regras do mundo do trabalho e também os parâmetros da ciência é fundamental para a formação profissional, para se sentir inserido no curso. Saliento ainda como mérito a busca de aprender a construir o seu conhecimento particular, a formular opiniões embasadas em referenciais da prática e da teoria. A possibilidade de concretizar a máxima de aprender pela pesquisa rompe com o ensino tradicional, abrindo as perspectivas ao respeito pela aprendizagem de cada um, superando o exercício de o professor passar a matéria. Esta será apenas a base para a construção do conhecimento particularizado. Ao formular um problema a ser investiga-

do cada um deve buscar os recursos de que necessita para dar conta do mesmo. E isto significa ir aprendendo. Aprendendo a fazer e incorporando novos conhecimentos.

Entendo que o desafio que se coloca é como trabalhar nos cursos de formação docente a dimensão tanto, pedagógica quanto do trato dos conteúdos. Do professor são exigidos, sem duvida nenhuma conhecimentos específicos da sua ciência/disciplina, mas deve acima de tudo ter o discernimento de como usar esses conhecimentos e como fazer para constituir os seus saberes. Parece-me que o insubstituível é ter uma fundamentação teórica segura e sólida, tanto no que trata do pedagógico quanto do especifico. Esta permitirá que cada um faça as suas escolhas e que tenha clareza de por que as faz. Pensar as suas próprias praticas exige buscar nos baús da memória os saberes que foram sendo constituídos e nisso cada um deve fazer o seu caminho. O fazer pedagógico é que dá a dimensão, a cor, o significado e as qualidades, aos conhecimentos com que se trabalha. Sempre perguntar-se para que trabalhar este conteúdo, onde busca-lo e como trabalhar pode ser o caminho. Afinal a possibilidade de cada um construir a sua identidade, de compreender o seu pertencimento é o caminho para o exercício da cidadania.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, H. C. (1999) *A formação do profissional de geografia*. Ijuí: Ed. Unijuí.

CASTELLS, M. (1996) *La Era de la Información*. Madrid: Alianza Editorial, 3 vol.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/ 1996. s.l.; FETEE-Sul. s.d. 32 p.

HARVEY, D. (1992) *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Ed. Loyola.

SANTOS, M. (1994) *Técnica Espaço Tempo-Globalização e meio técnico-científico. Informacional.* São Paulo:Hucitec.

SANTOS, M. (1996) *A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo:Hucitec.

UNIJUÍ (2002) *Plano político pedagógico- curso de geografia*. Departamento de Ciências Sociais. Ijuí:Ed. Unijui.

RELAÇÕES DE PODER E GÊNERO[1]

Ana Maria COLLING
acolling21@yahoo.com.br

Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul.
UNIJUI.Brasil

1. HISTÓRIA DO FEMININO

A história das mulheres é uma história recente, porque desde o século 19, quando a História se transforma em disciplina científica, o lugar da mulher dependeu das representações dos homens, que foram por muito tempo, os únicos historiadores. Na década de 60, as mulheres quiseram contar a sua história, olharam para trás e viram que não tinham história. Não existiam, eram somente uma representação do olhar masculino. Os homens a contavam. Por isso, falar do feminino é falar das representações que esconderam este feminino ao longo da história.

Os historiadores hierarquizaram a história – o masculino aparecendo sempre como superior ao feminino. A universalidade do "eles" mascarou o privilégio masculino aparecendo como uma neutralidade sexual dos sujeitos. Como contar a sua história sob este universalismo que negava a diferença entre os sexos? Como contar suas experiências se englobadas num sujeito único universal?

Os historiadores fizeram a historiografia do silêncio. A história transformou-se em relato que esqueceu as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, fora do acontecimento. Mas elas não estão sozinhas neste silêncio-profundo. Elas estão acompanhadas de todos aqueles que foram marginalizados pela história como os negros, os índios, os velhos, os homossexuais, as crianças, etc. Portanto, escrever a história das mulheres é libertar a história. Libertar a história das amarras das metanarrativas modernas, falocêntricas.

---

[1] Trabalhar com a História das Mulheres exige que nós a entendamos como uma bem arquitetada invenção – política, social, cultural. As mulheres, e também os homens, são simplesmente um efeito de práticas discursivas e não discursivas. Portanto, reconhecer os discursos e as práticas que nomearam as mulheres, o lugar social, as tarefas, as atribuições, e também a subjetividade feminina é uma tarefa primeira. Enquanto a história não incorporar em seus relatos os dois gêneros, será uma história incompleta, escancarando as relações de poder que escondem sujeitos, sob o manto do sujeito universal.

Sempre existiu um trabalho incessante para contar as mulheres, contar a história das mulheres, numa tentativa de chegar o mais próximo possível de suas vidas no cotidiano. Carole PATEMANN (1993)[2] assegura que existiu um contrato sexual antes do contrato social. Este contrato definiu que as mulheres seriam confinadas no mundo privado, visto como politicamente irrelevante, e os homens atuariam no público, lugar da liberdade civil, da política e do poder por excelência. A diferença sexual se converte em uma diferença política.

A mulher foi construída com uma natureza - "a natureza feminina". Ao delimitar o espaço privado e doméstico, a função de esposa e mãe como única alternativa digna e possível ao feminino, enclausura-se a mulher no lar, sem acesso à palavra (a palavra pública, do poder) e cria-se a representação de "anjo e rainha do lar". Figura e lugar santificado que a mulher interpretou como uma homenagem do homem à sua companheira.

Equiparadas às crianças, as mulheres são marcadas por uma sensibilidade e uma sexualidade excessivas, pela natureza de sua constituição. Tornam-se temidas pelo seu fascínio e sua irracionalidade que em qualquer momento pode surgir, irromper. Como antídoto a este possível mal, resta o encarceramento no espaço doméstico sob a proteção masculina. As que resistem a estes preceitos ditados pela "natureza" – esposa e mãe – são acusadas de contribuir para o desmantelamento dos lares e da família. Fora do lar as mulheres são perigosas para a ordem pública. Estes limites da feminilidade, determinados pelos homens são uma maneira clara de demarcar a sua identidade.

Ocultar as mulheres da História é como se a humanidade tivesse caminhado somente com os passos masculinos. O único diferencial radical entre homens e mulheres é a capacidade de reprodução da mulher que se transforma em signo de inferioridade. Desde os gregos a maternidade tem se convertido em signo de desigualdade e menoridade[3], transformando-se no real impedimento feminino ao poder, ao trabalho, à cidadania. A sociedade sempre leu a mulher a partir de seu corpo fechando-a na reprodução e na afetividade. A "natureza" - menstruação, gravidez e parto destinava as mulheres ao silêncio e à obscuridade, impossibilitando-as de outras formas de criação.

Entre os fatores que contribuíram para a chegada das mulheres na História, Michelle Perrot destaca como importantes, a crise dos grandes paradigmas como o positivismo e marxismo; a explosão da História com a Nova História (história em migalhas); e a demanda social com o movimento feminista (PERROT, 2005).

O movimento feminista é de importância fundamental em todas as conquistas do feminino. Durante muito tempo, talvez hoje ainda, muitas mulheres sentiam-se ofendidas quando chamadas de feministas. Discurso masculino poderoso e duradouro que ligava as feministas a mulheres feias, mal amadas etc. O ideal masculino, assumido por muitas mulheres, era ser feminina, meiga, doce à espera do marido provedor. Há bem

---

[2] Em sua obra *O contrato sexual*, Pateman elabora uma crítica à teoria política liberal e reinterpreta numa ótica feminista os textos de autores clássicos, como Rousseau, que teorizaram sobre o contrato social. Segundo ela o contrato sexual é o elemento fundamental para compreender a formação do patriarcado.

[3] Não é de surpreender que em países desenvolvidos as mulheres não queiram mais ter filhos. A taxa de natalidade tem diminuido a cada ano, transformando-se em negativa. Vários governos tem oferecido políticas públicas diferenciadas para casais que procriem, como licença maternidade e paternidade ampliada, creches, abonos, etc.

pouco tempo, a maioria das mulheres deu-se conta de que foi este movimento o responsável pelas inúmeras conquistas femininas[4].

2. DISCURSOS NORMATIZADORES

Filósofos, médicos, psiquiatras, padres e pedagogos desenvolveram argumentos que atingiram as mulheres. São elevadas a categoria de rainhas, de deusas, responsáveis pela sociedade; as que se recusam a cumprir seus deveres, de esposa e mãe exemplar, são ameaçadas de serem más e psicologicamente doentes. Todos estes discursos, incansavelmente repetidos, tiveram um efeito decisivo sobre as mulheres.

Quando falamos em História das Mulheres, lembramos sempre que a representação da diferença sexual deve pouco à ciência e quase tudo à política e à cultura. Diversos discursos explicaram o feminino, e consequentemente o masculino. Discursos poderosos que se fazem sentir ainda hoje. Os discursos de Platão a Freud, atravessaram os tempos e instituíram a definição de homem e de mulher e o papel que cabe socialmente a cada um.

* ***Discurso grego*** – Se recuarmos no tempo à procura da construção inicial do discurso da diferença entre homens e mulheres, chega-se ao pensamento médico/filosófico grego. Segundo este pensamento a mulher possui uma "debilidade" natural e congênita que legitima sua sujeição. Esta subordinação parecia formar parte da ordem natural das coisas. Aristóteles ao analisar a diferença entre machos e fêmeas no mundo animal, ao tomar como objeto de análise o homem e na mulher, transforma diferença em desigualdade. Segundo ele, entre outras tantas diferenças, a mulher possui um cérebro menor que o homem e como todo ser inferior, morre antes. Platão inaugura a "natureza feminina" que é apresentada como uma evidência dada. O primeiro desvio é o nascimento de uma fêmea. Para Hipócrates a matriz (útero), que circula no corpo da mulher, é a sede dos problemas, centro de doenças femininas. A mulher é uma eterna doente[5].

* ***Discurso Judaico Cristão*** – A tradição cristã judaica colaborou de maneira decisiva para a inculcação da inferioridade da mulher. O relato da criação da mulher,[6] bem como a da sua parte na tentação de Adão e sua consequente condenação por Deus, tem efeitos devastadores muito duradouros sobre a imagem da dignidade do feminino. No relato mítico do Éden a mulher retirou a humanidade do paraíso, por isso terá como castigo parir seus filhos com dor e ser dominada pelo marido, o que se revelará numa constante vigilância sobre seus costumes e um rigoroso confinamento doméstico. O mito da criação inaugura os espaços público e privado, a sujeição inerente ao seu próprio ser e o matrimônio e maternidade como as únicas vocações feministas. Segundo Michelle Perrot, o catolicismo recusa obstinadamente a ordenação das mulheres. Isto se explica pela história, pela idéia do pecado e da impureza feminina, pela angústia da carne, que atormenta o pensamento dos padres da Igreja. Também pela transcendência do sagrado, que passa justamente pela recusa da carne, da sexualidade e das mulheres (PERROT, 1998).

---

[4] Sobre este tema, há inúmeras obras, mas destaco *A Revolução das Mulheres*. Um balanço do feminismo no Brasil. Moema Toscano e Mirian Goldenberg organizam este livro, excelente para consulta.

[5] Sobre o tema ver Aristóteles em *De la génération dês animau* e *Les parties dês animaus*. Paris, Les Belles Lettres, 1957. Platão em Diálogos: Timeu, Critias, o Segundo Alcibíades, Hipias Menor. Belém, UPPA.GEU, 1986.

[6] A capacidade de gerir feminina no mito da criação é capturada pelo masculino. É Adão o primeiro a "dar a luz" retirando de seu corpo o segundo ente.

* ***Discurso Médico*** – O discurso médico é sempre invocado para justificar o papel conferido à mulher na família ou na sociedade. A revolução científica não serviu para demonstrar a falsidade dos argumentos filosóficos religiosos sobre a inferioridade das mulheres. "Vós mulheres não são nada além de seu sexo". E este sexo, acrescentavam os médicos, é frágil, quase sempre doente e sempre indutor de doenças. "Vós sois a doença do homem". No século 18 o corpo da mulher se torna coisa médica por excelência. Medicina e psiquiatria unem-se nos preceitos ao feminino. O útero dá identidade à mulher, é a sede dos males e toma conta do intelecto feminino. Cria-se a histerização do corpo feminino, e novamente aparece a maternidade como única saída.

*__Discurso Psicanalítico__ –. A psicanálise nasce através da histeria, da doença das mulheres. O discurso de Freud empresta um caráter científico à delimitação dos papéis sexuais. O sexo feminino é definido negativamente em relação ao masculino. Mulheres são homens castrados. Pela inveja da falta de um pênis, o feminino não terá senso de justiça e sofrerá de um sentimento de inferioridade.

*__Prática Jurídica__ – As leis que normatizaram a vida dos homens e das mulheres seguiram muito de perto os discursos onde o ideal masculino era o da esposa fiel, serviçal e submissa. Os argumentos que os juristas dão para justificar a inferioridade das mulheres vão desde a falta de força física até a questões relacionadas com a honra e a moral, e com uma suposta incapacidade intelectual. A inferioridade legal das mulheres teve como conseqüência uma diminuição de sua capacidade jurídica em relação aos homens. As mulheres são nomeadas e controladas de maneira praticamente igual em todo ocidente. O antigo Código Civil, que vigorou até 2002, transformou-se na bíblia da desigualdade sexual contemporânea. Paradoxalmente, o casamento ao mesmo tempo em que é o passaporte para a menoridade é o anseio e desejo das mulheres.

3. MULHERES NO MUNDO PÚBLICO

O século XIX que assistiu a entrada da mulher em vários ramos de atividade também assistiu a um intenso debate entre a compatibilidade da feminilidade com o trabalho assalariado. Os debates morais centravam-se sobre uma questão crucial: qual o impacto do trabalho nas obrigações da esposa e mãe? Que tarefas são compatíveis com a "natureza" feminina?

Ainda são apresentadas como morais, frágeis, dóceis, emotivas, amantes da paz, da estabilidade e da comodidade do lar, incapazes de tomar decisão, desprovidas da capacidade de abstração, intuitivas, crédulas, sensíveis, ternas e pudicas. Necessitam por natureza serem submissas, dirigidas e controladas por um homem. Em ambos os casos, mesmo que de maneira contraditória, o discurso simbólico remete a uma natureza feminina, morfológica, biológica e psicológica. Esta "debilidade" natural, congênita das mulheres, legitimaria sua sujeição, inclusive de seu corpo[7].

[7] É interessante o discurso europeu por ocasião da 1ª guerra mundial. As mulheres porque são fracas, doentes, meigas não podem trabalhar fora do lar. Precisam ficar enclausuradas sob o olhar prescritivo de seu senhor. Quando inicia a guerra, os homens foram chamados ao campo de batalha e as minas, fábricas, etc., precisavam continuar produzindo riquezas para o país. As mulheres são chamadas e desempenham o papel nas minas de carvão, indústrias bélicas, dirigem bondes, trens, etc. Quando termina a guerra os homens voltam e repetem: mulheres vocês são meigas, doces, fracas., seu físico não é compatível com serviços desta natureza. Voltem para seus lares E elas voltam. Na 2ª guerra repete-se o mesmo discurso. Mas elas já haviam tirado as anquinhas, os espartilhos e desfeito os coques dos longos cabelos.

Um novo discurso médico sobre a educação das crianças reforça a pressão em favor da mulher no lar. As novas responsabilidades que os médicos investem sobre as mulheres torna impossível qualquer trabalho fora do lar. Jornais, romances e políticos apresentam as tarefas maternais como a mais nobre das carreiras: função social que assegura o equilíbrio das famílias, a saúde os filhos, a felicidade dos individuos, portanto a prosperidade da nação.

Nenhuma das atividades da mulher no mundo do trabalho, eliminou a responsabilidade das mulheres pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos. Assim como não promoveu a valorização do trabalho doméstico. Aliás, a participação das mulheres em todas as atividades só tem feito bem para a humanidade.

Quando se discutia o voto feminino no Brasil, os contrários ao sufrágio universal diziam que a saída da mulher do santuário do lar, para votar, acabaria com a família. Os jornais são incansáveis em caracterizar as futuras cidadãs como as "Evas modernas". "A Eva quer votar" e "o voto da costela" são alguns títulos de jornais gaúchos por ocasião da edição do Código Eleitoral de 1932 que incorporava as mulheres como cidadãs políticas. A mulher conquista o voto e a família continua.

A mulher acaba internalizando a naturalidade da discriminação, tornando-se difícil para ela romper com esta imagem de desvalorização de si mesma. Ela acaba aceitando como natural sua condição de subordinada, vendo-se através dos olhos masculinos, incorporando e retransmitindo a imagem de si mesma criada pela cultura que a discrimina.

Se historicamente o feminino é entendido como subalterno e analisado fora da história, porque sua presença não é registrada, libertar a história é falar de homens e mulheres numa relação igualitária. Falar de mulheres não é somente relatar os fatos em que esteve presente, mas reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitos. Desconstruir a história da história feminina para reconstruí-la em bases mais reais e igualitárias.

4. QUESTÕES PARA PENSAR O FEMININO

* ***Representação do feminino.*** Entendendo representação como os diferentes grupos culturais e sociais são apresentados nas diferentes formas de inscrição cultural, nos discursos e nas imagens pelos quais a cultura representa o mundo social.

Virginia Woolf ao falar sobre *Profissões para Mulheres*, em um discurso de 1931, conta que a paz familiar não foi quebrada pelo arranhão de uma caneta, mas que se quisesse resenhar livros, precisaria travar uma batalha com um fantasma feminino que aparecia entre ela e o papel enquanto estava escrevendo. O fantasma era compassivo, encantador, abnegado e sacrificava-se diariamente. Era tão condescendente que nunca tinha uma idéia ou desejo próprio e a pureza era considerada sua maior beleza. Ele incomodava tanto que foi preciso matá-lo: "tive que matá-lo senão ele teria me matado. Teria arrancado o coração de meu texto." Ele demorou a morrer, ele era o *Anjo do Lar*. É mais difícil matar um fantasma que uma realidade. Matar o *Anjo da Casa* era parte das tarefas de uma escritora. "Creio que ainda passará um longo tempo antes que uma mulher possa sentar para escrever um livro sem encontrar um fantasma para ser assassinado, uma rocha para ser golpeada" (WOOLF, 1997).

Este conto de Virginia Woolf retrata a dificuldade das mulheres em ultrapassarem as barreiras do espaço privado, marcadas em sua identidade pela força da representação.

Se os discursos estão localizados entre relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem, quem fala pelo outro, quem o representa, controla as formas de falar do outro.

A representação produz sujeitos. Mas a para ser eficiente precisa apagar as marcas de sua construção. Deve parecer natural e sempre dado, portanto, imutável.

*__Desmerecimento__. As mulheres desmerecem-se, atribuindo-se pouca importância, assumindo o discurso masculino, de que o lugar do poder no mundo político é reservado aos homens. A questão do consentimento é central no funcionamento de um sistema de poder, seja social ou sexual, devendo ser objeto de estudo a dominação masculina também como dominação simbólica, que supõe a adesão das próprias dominadas a categorias e sistemas que estabelecem a sujeição. Sem falar em "consentimento" não é possível falar em relação de gênero, pois ele inculcou-se profundamente na vida das mulheres.

A mulher internaliza a naturalidade da discriminação, tornando-se difícil para ela romper com esta imagem de desvalorização de si mesma. Ela caba aceitando como natural sua condição de subordinada, vendo-se través dos olhos masculinos, incorporando e retransmitindo a imagem de si mesma criada pela cultura que a discrimina.

Por este motivo Pierre Bourdieu lembra que não basta ser do sexo feminino para ter uma visão da história das mulheres porque a visão feminina é uma visão colonizada, dominada que não vê a si própria. Recomenda ele que um objeto maior da história das mulheres deve ser o estudo dos discursos e das práticas que garantem que as mulheres consintam nas representações dominantes da diferença entre os sexo (BOURDIEU, 1995). Se não fosse assim, como explicar que meninos e meninas, gerados e criados em seus primeiros anos de vida por mulheres, freqüentando a escola, assistidos basicamente por mulheres e mesmo assim terem pré-conceitos quanto aos papéis e gênero?

O consentimento feminino é um produto perverso da dominação masculina. Já dizia Simone de Beauvoir – "toda a história das mulheres foi feita pelos homens e as mulheres nunca disputaram este império com eles".

*__Público e Privado__. A dicotomia entre público e privado ocupa um lugar de destaque na história das mulheres. Mais do que a separação dos sexos entre as duas esferas, a hierarquização e a valoração dotada a cada um dos espaços é objeto de estudo. Ao feminino caracterizado como natureza, emoção, amor, intuição é destinado o espaço privado; ao masculino, cultura, política, razão, justiça, poder, o espaço público. O homem público sempre foi reconhecido pela sua importância, participando das decisões de poder. Já a mulher pública, sempre foi vista como uma mulher comum que pertence a todos, não célebre, não ilustre, não investida de poder. Segundo Michelle Perrot, "a mulher pública constitui a vergonha, a parte escondida, dissimulada, noturna, um vil objeto, território de passagem, apropriado, sem individualidade própria" (PERROT, 1998). Pergunta a autora, como tornar possível uma história das mulheres se a elas foi negado até muito recentemente o acesso ao espaço público, lugar por excelência da história?

*__Poder/Saber__. Michel Foucault auxilia as historiadoras na compreensão da História das mulheres, dizendo que esta história também tem sua história, e portanto pode ser mudada a cada instante.Considera o homem e a mulher como criações e conseqüências de uma determinada estrutura de poder. Os homens definem-se e constroem a mulher como o Outro, a partir deles mesmos. Foucault nos oferece algumas ferramentas úteis como: análise do poder, não como aquele que proíbe, que diz não, mas o poder que inci-

ta discursos e nomeia coisas e sujeitos. O corpo aparece como alvo privilegiado do biopoder, estratégias de resistência e técnicas de si. Foucault permite uma visão histórica do corpo, modelado pela cultura. As mulheres não tem a "vocação" única para a reprodução, que as fixava num tempo fora da história; Crítica ao universalismo e ao essencialismo. Base conceitual para o trabalho de desconstrução das palavras e das coisas. Não há objetos naturais, não há sexo fundado na natureza. Foucault permite uma visão histórica do corpo, modelado pela cultura; A análise foucaultiana dos poderes é adequada à pesquisa sobre as mulheres e às relações entre os sexos. Ela observa os micropoderes, suas ramificações, a organização dos tempos e dos espaços. Ela se ocupa não somente da repressão, mas da produção dos comportamentos; e as práticas foucaultianas da pesquisa histórica demonstram que a historicidade governa a relação entre os sexos, construção social. Ao mostrar em que contexto nascem a figura da mãe triunfante e subjugada, ou a da histérica, Michel Foucault rompe com o eterno feminino dos médicos e dos biólogos cujos discursos, nos séc. XVIII e XIX, reforçavam a sujeição das mulheres ao seu corpo e a seu sexo. Não existe o ser mulher.

****Gênero.*** A história das mulheres apenas tem sentido se a analisarmos na relação ao outro sexo. Também a história dos homens é assim. Por isto a importância da categoria de gênero, que questiona os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. Falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção social e política. Segundo Joan Scott:

> "Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às idéias, mas também às instituiçõ-es, às estruturas, as práticas cotidianas, como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é causa originária da qual a organização social poderia derivar: ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos" (SCOTT, 1998).

A história de gênero tenta introduzir na história global a dimensão da relação entre os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada.

A idéia de gênero, diferença de sexos baseada na cultura e produzida pela história, secundariamente ligada ao sexo biológico e não ditada pela natureza, tenta desconstruir o universal e mostrar a sua historicidade. São as sociedades, as civilizações que conferem sentido à diferença, portanto não há verdade na diferença entre os sexos, mais um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la.

* ***Desconstrução.*** Jacques Derrida desenvolveu o conceito "desconstrução", teoria cética sobre a possibilidade do significado coerente, onde sugere que uma leitura desconstrutivista de um texto subverte o que é aparentemente significativo, ao descobrir nele contradições e conflitos. Para Derrida, a diferença dos sexos, não pertence à ordem do visível, do definível, mas do legível, da interpretação. Silviano Santiago em

um artigo intitulado *Arte Masculina*, interpretando Derrida, demonstra que o que era dado como universal pelos compêndios de filosofia nada mais era do que a confusão entre universalidade e masculinidade. Desconstruir, segundo ele, não significa negar ou anular os valores dados como universais pelo século XIX, mas mostrar aquilo que foi escondido ou recalcado pela universalidade (SANTIAGO, 1995).

*__Diferença.__ O pensamento feminista da diferença situa-se no campo da pós-modernidade porque sugere a multiplicidade, a heterogeneidade e a pluralidade e não mais a oposição e a exclusão binária, recorrendo portanto a autores como Nietzsche, Foucault, Deleuze e Derrida. A influência de Nietzsche parte do seu ceticismo em relação às noções de fato e de verdade, a negação das essências, a valorização da pluralidade de interpretações e a politização do discurso. As historiadoras que passaram da categoria da igualdade para a diferença sentiram a necessidade de falar de diferenças não somente entre homens e mulheres, mas também de diferenças entre as próprias mulheres, assim como usar a análise das mulheres como metáfora - metáfora dos sujeitos excluídos pelo discurso da universalidade. A diferença não é contrária à igualdade, mas à identidade. A igualdade das pessoas significa a igualdade de seus direitos civis e políticos, e não o fato de que essas pessoas sejam idênticas umas às outras por sua natureza ou mesmo por sua condição. Não é nas diferenças que reside o problema mas no modo como elas são hierarquizadas. Fruto desta hierarquia, as mulheres aparecem como inferior aos homens.

*__Empoderamento__. Derivado da palavra inglesa *empowerment* que significa dar poder, habilitar, o termo tem sido usado numa perspectiva de gênero como o processo pelo qual as mulheres incrementam sua capacidade de configurar suas próprias vidas. É uma evolução na conscientização das mulheres sobre si mesmas, sobre sua posição na sociedade. O sistema de cotas reconhecidas como discriminação positiva, para corrigir séculos de desigualdade, são reconhecidas como tentativas de empoderamento das mulheres. O empoderamento deve capacitar as mulheres para assumir o poder levando em conta as relações de poder entre homem e mulher, hierarquicamente construídas.

ENFIM

A História das mulheres ao colocar no centro a questão das relações entre os sexos, revisita um conjunto de problemas - o poder, as representações, as imagens e o real, o social e o político, o pensamento simbólico, enfim a marginalização, o esquecimento de sujeitos na história do ocidente. A dificuldade de sua história deve-se inicialmente ao apagamento de seus traços, tanto públicos quanto privados. A falta de informações contrasta com a abundância dos discursos e das imagens (musas e deusas)[8]. Fazer a história das mulheres é chocar-se contra este bloco de representações que as cobre.

É o olhar que faz a história. A história somente responde as perguntas que nós formulamos.

[8] O caso mais é o da história francesa. Olympe de Gouges, acusada de trair a natureza de seu sexo, querer ser homem ao escrever a Declaração dos Direitos da Cidadã, foi guilhotinada pelas mesmas mãos que instituíram Marianne como deusa da Liberdade, Igualdade, Fraternidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGACINSKI, Sylviane (1999) *Política dos Sexos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
ARISTÒTELES (1957) *Les parties des animaux*. Paris, Les Belles Lettres.
_____ (1961) *De la génération des animaux*. Paris, Les Belles Lettres.
BEAUVOIR, Simone (1960) *O Segundo Sexo*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
BOURDIEU, Pierre (1999) *A Dominação Masculina.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
_____ (1995) "Observações sobre a História das Mulheres". In: *As Mulheres e a História.* Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Dom Quixote.
COLLING, Ana Maria (1997) *A resistência das mulheres à ditadura militar no Brasil.* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
_____(2000) "Os Buracos Negros da História (Ou da Invisibilidade do feminino)". In: *Espaços da Escola,* Ijuí, UNIJUÍ, 2000.
_____ (2004) "A construção histórica do masculino e do feminino". In: *Gênero e Cultura.* Questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS.
FOUCAULT, Michel (1979) *História da sexualidade*. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal.
FRAISSE, Geneviève (1994) "Da destinação ao destino. História filosófica da diferença entre os sexos". Tradução de Egito Gonçalves. In: *História das Mulheres no Ocidente.* V. 4. Porto: Afrontamento.
HÉRITIER, Françoise (1996) *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia.* Traducción de Vicente Villacampa. Barcelona: Ariel.
LAQUEUR, Thomas (2001) *Inventando o Sexo.* Corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
PATEMAN, Carole (1993) *O Contrato Sexual.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
PERROT, Michelle (1998) *Mulheres Públicas*. São Paulo: Unesp.
_____ (2005) *As Mulheres e os silêncios da História.* Bauru, EDUSC.
PLATÃO (1986) *Diálogos: Timeu, Critias, o Segundo Alcibíades, Hipias Menor.* Belém, UPPA.GEU.
PRATT, Mary Louise (1999) *Os Olhos do Império*. Relatos de viagem e transculturação. Bauru, EDUSC.
PRIORE, Mary Del (1995) *Ao Sul do Corpo*. Rio de Janeiro: José Olympio.
SCOTT, Joan (1995) "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre:UFRGS.
_____ (1998) *La citoyenne paradoxale. Lês féministes françaises et lês droits de l'homme*. Paris, Albin Michel.
TOSCANO, Moema; GOLDENBERG, Mirian (1992) *A Revolução das Mulheres. Um Balanço do Feminismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan.
SANTIAGO, Silviano (1995) "Arte Masculina". In: *A desconstrução do masculino.* Rio de Janeiro, Rocco.
WOOLF, Virginia (1996) *Profissões para Mulheres*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

ENSEÑAR GAMBIA, *ENSEÑAR ÁFRICA:* ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO Y FUNDAMENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS[1]

Ezequiel GUERRA DE LA TORRE
eguerra@dgeo.ulpgc.es

Carlos GUITIÁN AYNETO
cguitian@dde.ulpgc.es

Ignacio NADAL PERDOMO
inadal@dde.ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

PRESENTACIÓN[2]

La investigación que a continuación se presenta, surge de la solicitud de colaboración de un profesor de quinto curso de Enseñanza Primaria, de un colegio de Gran Canaria, en cuyo plan de trabajo se hallaba la propuesta de un viaje de estudio con su alumnado a Gambia. La candente actualidad del fenómeno inmigratorio en Canarias, a donde han llegado, en 2006, cerca de 11.000 personas procedentes de África, choca con el profundo desconocimiento de la realidad africana, que, a pesar de su cercanía física (escasos 70 Km. desde el punto más cercano del archipiélago), es una gran desconocida para la sociedad canaria. Esto hizo plantearnos la oportunidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado que realizará el viaje, desde el estu-

[1] África, como las múltiples realidades territoriales que componen nuestro planeta, es ante todo plural y diversa. Sin embargo, los estudios sobre las ideas previas que tiene el alumnado acerca de este continente, nos informan de una visión más cercana a la uniformidad que a la pluralidad y en la que, además, los estereotipos y las tergiversaciones son bastante comunes. Este trabajo de investigación trata de conocer cómo ven los escolares de quinto curso de educación primaria la realidad africana, especialmente desde sus parámetros sociales, como son el desarrollo tecnológico o algunas manifestaciones de la vida cotidiana. A partir de su estudio se pretende elaborar materiales didácticos que desarrollen procesos de enseñanza aprendizaje dirigidos hacia una construcción de una realidad plural africana, en la que se manifieste las desigualdades que en ella existen.

[2] Quisiéramos agradecer a los profesores D. José Rafael Suárez Santiago, D. Francisco Matías Sosa y Dña. Isabel Laura Medina Guerra, su colaboración en la realización de este trabajo.

dio de sus ideas previas (el trabajo realizado hasta ahora) hasta la evaluación tras la visita, pasando por la elaboración de unos materiales de aula, que les permitieran construir un conocimiento más correcto de cómo es el país. Actualmente estamos iniciando esta fase del trabajo.

OBJETIVOS

- Conocer la percepción del alumnado de determinados aspectos de la realidad africana, como punto de partida para la elaboración de materiales didácticos.
- Elaborar materiales didácticos para trabajar la realidad africana, representada por Gambia, con alumnado de quinto curso de Enseñanza Primaria.
- Construir la propuesta de intervención didáctica desde la perspectiva de los conceptos sociales clave (BENEJAM, P., 2000, BOSCH, M. D. y CASAS, M., 2005), concretamente los referidos a la diferenciación, como son la diversidad y la desigualdad.
- Confrontar los materiales didácticos elaborados con profesorado africano, que permita construir una visión *desde ambas orillas*.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las razones que ha impulsado este proyecto enfocado hacia la creación de materiales didácticos sobre África, es la relevancia que este continente ha ido adquiriendo en la sociedad española, debido a cuestiones diversas, y no siempre de signo positivo. Una de ellas, muy importante, es el incremento espectacular de las corrientes migratorias procedentes de esa área geográfica, cuyo destino es el territorio español, de forma general, pero que en Canarias tiene una especial incidencia por su cercanía geográfica con el continente. Además, en el caso canario surge este fenómeno migratorio en un contexto que no deja de ser anómalo, ya que, a pesar de nuestra proximidad geográfica, la característica general ha sido la casi total ausencia de relaciones y contactos regulares con gran parte de los países africanos cercanos a nosotros.

Ante este panorama, caracterizado por la llegada masiva de emigrantes africanos, junto al hecho de un total desconocimiento de su realidad, se propone efectuar un acercamiento desde el campo educativo al conocimiento de ese ámbito geográfico, iniciando este proyecto al que se le ha dado el nombre de *Enseñar África*. En concreto, se plantea una intervención en el currículo de Ciencias Sociales, en los niveles de primaria y secundaria obligatoria, mediante la elaboración de una propuesta de objetivos y contenidos relacionados con ese continente, así como la elaboración de unas unidades didácticas que sirvan como modelo o ejemplo de lo que se puede hacer en el aula.

Se promueve esta intervención en el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, porque se considera que estas materias juegan un papel determinante en este tema al poseer unas potencialidades educativas que no poseen otras áreas de conocimiento, y pueden y deben contribuir a modificar los estereotipos hacia los otros pueblos y culturas y ayudar a los alumnos a construir una imagen más acertada y sin prejuicios.

Es importante señalar que el proyecto que se emprende con el nombre de *Enseñar África*, presenta una mayor amplitud que el trabajo que se desarrolla en la presente

comunicación. En este caso, se aprovecha, como ya se señaló anteriormente, un viaje que organiza un colegio de primaria a Gambia, con alumnado de 5º curso, para averiguar sus concepciones sobre este continente, así como para efectuar una intervención educativa, que sirva como instrumento para evaluar los cambios en sus percepciones. Por tanto, la presente investigación enlaza con el otro proyecto, y sin duda constituirá una contribución importante.

Las propuestas curriculares

Los actuales currículos de la Comunidad Autónoma de Canarias no recogen ningún contenido relacionado de forma directa con el continente africano. Tanto en el documento de Ciencias Sociales de Primaria, de marzo de 1993 (Área de Conocimiento del Medio), como el de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO, de abril de 2002, nunca aparece de manera expresa una cita sobre África, y las que existen son muy generales, como la que se observa en el currículo de Primaria sobre la necesidad de respetar las diferencias culturales, manifestando un rechazo a todo tipo de discriminaciones. En el de la ESO, en los contenidos propuestos para el cuarto curso se hace una ligera referencia a los problemas actuales de los países descolonizados y a las desigualdades Norte/Sur.

En definitiva, los currículos oficiales de Ciencias Sociales no están dando respuesta a la diversidad cultural presente en nuestra sociedad y a las posibles situaciones derivadas de la misma, por lo que no se promueve el conocimiento global de un área del mundo olvidada –África y las muy diversas naciones que la constituyen-.

Esta ausencia de conocimientos sobre el continente africano se comprueba en todos los niveles del sistema educativo. Así, cuando desde pruebas realizadas en diferentes asignaturas se ha preguntado sistemáticamente a los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de Las Palmas de G.C. que señalen en un mapa mudo de África los países que la componen, el resultado es que apenas cuatro o cinco países son situados en el mapa de forma correcta, y hasta siete pueden aparecer citados, mostrándose además un gran desconocimiento en todo lo relativo a este continente. Con ello se quiere expresar que esta formación debe ser, en primer lugar, asimilada por el profesorado de los distintos niveles y, luego, por el alumnado. Se trata, en definitiva, de incorporar contenidos acerca de África para favorecer la incorporación de unos valores solidarios con los emigrantes procedentes de este continente, así como un conocimiento más positivo de este.

Otro aspecto a considerar es el relativo al de las concepciones que sobre África y sus habitantes muestran el alumnado y la población en general. Éstas reflejan unos mitos fuertemente arraigados en el imaginario colectivo, caracterizados por los estereotipos y las tergiversaciones. Pero además, estas concepciones que poseen los alumnos han ido cambiando en el tiempo. Hasta hace unos años la imagen del continente que poseía el alumnado le llegaba a través del cine, los cómics, e incluso de los libros de texto. Todas ellas transmitían una visión bastante uniforme, caracterizada por los paisajes idílicos, la vegetación desbordante, los desiertos y la ausencia, generalmente, de paisajes urbanos, en la que además la población local se nos presentaba como pueblos primitivos en una posición de clara inferioridad frente al hombre blanco *civilizado*.

En la actualidad esta visión de África ha cambiado, las imágenes de este continente nos llegan ahora fundamentalmente a través de los medios de comunicación, que si bien

aportan noticias que son reales, también ocultan la existencia de otras realidades. La mayoría de las veces estas nos transmiten noticias dramáticas de genocidios, luchas tribales, enfermedades, cuando no son las hambrunas que cada cierto tiempo aparecen en los noticiarios donde se muestran imágenes de niños famélicos. Rara vez sale en los medios de comunicación noticias de signo positivo sobre África.

En los últimos tiempos, gran parte de las informaciones que nos llegan de este continente las acaparan los temas de inmigración. La mayoría de las veces tienen que ver con los problemas relacionados con la llegada de cayucos y pateras, pero en otras ocasiones se refieren a cuestiones de integración de los inmigrantes y de su vida entre nosotros.

Este cambio en la información que reciben los estudiantes ha dado lugar a modificaciones en su percepción de este continente, lo que se ha podido constatar en la presente investigación. Así, el alumnado de 5º de primaria al que se entrevistó, frente a la antigua imagen de una tierra de aventuras, animales, vegetación exuberante y territorios exóticos y misteriosos, repiten en la mayoría de las ocasiones que para ellos África es un continente árido, sin vegetación, y sobre todo insisten en la idea de que está dominada por la pobreza y el atraso. Frases como: *Ayudamos a los niños*; *Les llevamos ayuda humanitaria*; *Les damos comida o actúa la Cruz Roja*, han sido insistentemente repetidas.

Al abordar un trabajo sobre el conocimiento de África se debe ser consciente de que gran parte de la historia de este continente que nos ha llegado ha sido elaborada por los europeos, mostrando por tanto una concepción eurocéntrica, en la que se nos transmite unos clichés fuertemente arraigados hasta hace relativamente poco tiempo. Según estos, África se nos mostraba como un continente sin historia, en los que no existían pueblos organizados o poderes soberanos autóctonos antes de la llegada de los europeos. De ahí la importancia de la frase que aparece en una de las salas del Museo Nacional de Bamako, que transmite la enorme sensibilidad africana ante esta cuestión, y que de una forma resumida dice: *Los europeos consideran que la historia de África se inicia con su llegada a este continente*. Sin embargo, es evidente que África no era una tierra sin historia. Antes de que llegaran los colonizadores ya habían surgido y entrado en declive imperios como el de Malí (siglo XIV), o entidades políticas de cierta complejidad, que se encontraron los exploradores a mediados del siglo XIX, como eran el reino bambara o el emergente estado fulani.

Algunos materiales curriculares o textos de orientación educativa relacionados con África

Uno de los países que dispone de mayor tradición en el estudio didáctico de África es sin duda el Reino Unido. Haber tenido una importante presencia colonial en este continente, junto al hecho de constituir un país pionero en la recepción de inmigrantes, ha motivado que disponga de una amplia bibliografía educativa en el campo de la integración cultural de los diferentes grupos étnicos que conviven en el país. Por este motivo, desde hace ya un tiempo incluyeron en los contenidos geográficos lo que ellos denominan *la compresión de lugares distantes*. En concreto, esta preocupación de las autoridades británicas por introducir en los currículos escolares contenidos sobre países y lugares alejados del Reino Unido, surge con la Ley de Reforma Educativa de 1988, como una forma de desarrollar en los alumnos actitudes de mayor tolerancia y solidaridad hacia pueblos con culturas y formas de vida diferente. A partir de este requerimiento de la ley,

las autoridades educativas encargadas de elaborar el currículo de Inglaterra y Gales, especificaron de forma muy concreta las localidades que debían ser estudiadas en cada uno de los diferentes niveles de la enseñanza obligatoria. Así, por ejemplo en la etapa 2 (alumnos entre 7 y 11 años) debían abordar el estudio de una localidad en un país de las siguientes áreas geográficas: África, Asia, Sudamérica o América Central (Department for Education –DFE-: 1995).

Como consecuencia de esta modificación en el currículo, la Asociación Geográfica del Reino Unido (The Geographical Association) comenzó a publicar materiales curriculares sobre los lugares señalados en las disposiciones oficiales; una veces eran materiales didácticos sobre un determinado lugar, para su aplicación directa en el aula; pero en otras ocasiones eran guías en las que se mostraba la metodología que se debía emplear, en el caso de que los profesores desearan diseñar una localidad elegida por ellos. Estas publicaciones de la Asociación Geográfica mostraban una metodología muy sencilla, al menos en los niveles de primaria, en la que planteaban el estudio de cuestiones como el paisaje, el clima, la cultura o las formas de vida, entre otras. Con el objeto de facilitar el aprendizaje del alumnado suelen presentar el lugar de una forma personalizada, mostrando una familia que sirve de referencia para describir la localidad. En la bibliografía se incluyen algunas citas que hacen mención a estas publicaciones.

En cuanto a las publicaciones del ámbito cultural francés, por lo que se ha podido constatar, muchas de ellas están relacionadas con temáticas del Magreb, en unos casos, y, en otros, abordan el complejo mundo del Islam. En la bibliografía se incluyen algunas de las que se han considerado más representativas.

En el caso de nuestro país esta bibliografía no es abundante. El hecho de no estar recogida de forma explícita su enseñanza en los currículos ha hecho que el mundo editorial no haya visto la necesidad de crearlos. Por otra parte, los materiales son bastante recientes, la mayoría realizados con posterioridad a 1996. Se han creado en estos últimos diez años a partir de la llegada de un número importante de inmigrantes. Los materiales más difundidos han sido elaborados por organizaciones humanitarias como Oxfam International, Intermón, el Centro de Investigación para la Paz o Manos Unidas. Constituyen la mayoría de las veces dossiers informativos sobre los graves problemas del tercer mundo, o trabajos referidos a lugares conflictivos, como lo atestiguan algunos de los títulos de estas publicaciones: *Las causas del hambre: (…)*, *La tragedia de los Grandes Lagos* o *El Sáhara Occidental.* En otras ocasiones, como en el caso de las publicaciones de Intermón (en colaboración con ediciones Octaedro), están organizadas con el clásico esquema de las unidades didácticas, se acompañan de una *guía para el profesor*, y especifican el nivel educativo al que van dirigidas.

Unos cuadernos con una metodología atractiva y de fácil utilización por un alumnado de finales de primaria y de primer ciclo de la ESO, son los que recoge la colección *Yo vengo de…*, elaborada por la Asociación de Maestros Rosa Sensat en colaboración con la editorial Galera. Los cuadernos dedicados a países africanos son cuatro: dos a Marruecos, uno a Gambia y otro a Benin, y todos fueron elaborados con posterioridad al año 1998. Lo atractivo de su planteamiento metodológico reside en que no siguen el clásico esquema de muchos de los trabajos geográficos, sino que un personaje real describe las condiciones de vida del país, su cultura, o incluso cuestiones más geográficas como el clima o el paisaje, utilizando para ello un lenguaje directo. Algunos de los personajes que protagonizan el cuaderno terminaron residiendo en Cataluña, lo que permite también tratar los difíciles problemas de integración de las minorías étnicas en el

país de acogida. Las fotografías, al estar realizadas por los propios autores, completan perfectamente el contenido de los textos.

METODOLOGÍA

La entrevista estructurada

El estudio de las ideas previas del alumnado, la fase de este proyecto ya efectuada, ha sido llevada a cabo mediante la realización de entrevistas . Hemos considerado que este método, de investigación cualitativa, aporta mayor riqueza que las encuestas, pues permite un acercamiento con más empatía hacia el sujeto y, además, el seguimiento y profundización en los razonamientos que aporta. Se trata de entrevistas estructuradas que siguen un guión prefijado, aunque con la flexibilidad necesaria para introducir nuevos requerimientos o pedir aclaraciones en función de las respuestas recibidas. Gran parte de las preguntas realizadas durante las entrevistas se efectuaban acompañadas de grupos de fotos, a partir de las cuales se generaba el diálogo.

La prueba piloto

En primer lugar se llevó a cabo una prueba piloto con alumnado del mismo nivel (5º de Primaria), pero perteneciente a otro colegio (CEIP Giner de los Ríos, Las Palmas de Gran Canaria) que no participaba en el proyecto de viaje de estudio a Gambia. Los objetivos de la realización de esta prueba fueron:

- Perfilar el guión de la entrevista.
- Seleccionar las imágenes adecuadas.
- Decidir el modelo de agrupamiento de alumnado más idóneo (individual, en pareja o en grupo de tres o más), para la realización de la entrevista.

Se trabajó con una población de 19 alumnos, agrupados en tres entrevistas individuales, tres de parejas y dos de grupos de cinco.

El guión de la entrevista fue el siguiente:

1ª *¿Qué entiendes por África?, ¿qué sabes de ella?, ¿de dónde sacas la información?, ¿se habla de algo de esto en casa?*

2ª *Escoge entre los siguientes paisajes aquellos que consideras que pertenecen a África* (Se trata de imágenes, sin presencia de personas y pertenecientes a distintos lugares del mundo, en las que se observan una pradera, un desierto, dos paisajes urbanos, el interior de un invernadero, un mercadillo africano de carretera, un grupo de chozas y una selva de galería junto al río).

3ª *Escoge entre los siguientes paisajes aquellos que consideras que pertenecen a África* (Se trata de imágenes de hábitat: cuatro urbanas, una aldea con casas de madera, latón y paja y un poblado de chozas).

4ª *¿Los africanos son más ricos o más pobres que nosotros? ¿De qué viven?, ¿en qué trabajan?*

5ª *¿A qué crees que juegan los niños de tu edad en África? ¿Cuáles son los juguetes que tienes que te gustan más? ¿Crees que los niños africanos tienen los mismos juguetes?*

6ª *¿Conoces alguna persona africana que sea famosa?*

Resultados de la prueba piloto

Los resultados de las entrevistas piloto se pueden resumir en:

- África es pobre, afectada por enfermedades, emigrante y primitiva (*Viven de la caza o la agricultura pero allí no hay profesiones*; *sus monedas son de madera o piedra; los niños africanos no tienen juguetes, cualquier cosa les sirve para jugar; construyen juguetes de madera o juegan con palos; juguetes de piedra o con pelotas de tela o calcetines*).
- Su visión es la de aceptar los paisajes naturales más exóticos (desierto, río-selva) o el de mercadillo africano (*no es un edificio*, *las cosas están en el suelo…*), y rechazar los urbanos (*allí no hay edificios…*), el invernadero (*allí no hay tecnología…*) o la pradera (*muy ordenado y África es más selva o desierto…*).
- Escogen como modelos de hábitat las chozas o las casas de madera con techo de hojalata, y tal y como ocurrió en la segunda pregunta, nuevamente rechazan las imágenes urbanas.
- Las personas famosas que conocen son deportistas como Etóo (jugador de fútbol) o Sabanné (jugador de baloncesto).
- El agrupamiento en parejas fue el que dio un mejor resultado para la realización de las entrevistas. En ellos el alumnado se sintió más seguro ante el entrevistador, arropado por la presencia del compañero, al tiempo que partícipe pues no se siente cohibido por el grupo. Asimismo, al propio entrevistador le resulta más fácil seguir los razonamientos e indagar sobre ellos, al contrario que con el gran grupo, en el cual se produce una cierta dispersión en los argumentos planteados.

Modificaciones a partir de los resultados

A partir de los resultados que, tal y como se observa, subrayaban una serie de tópicos y estereotipos, se decidió utilizar éstos como *indicadores* de las concepciones del alumnado (ESTEPA, J. y DOMÍNGUEZ, C.,2005) y, a partir de ellos, hacer las siguientes modificaciones a la entrevista:

- Utilizar sólo imágenes que representen realidades africanas y en las que aparezcan personas de tez negra o con rasgos árabes, con el fin de que no muestren paisajes o realidades diametralmente diferentes.
- Eliminar los paisajes naturales, sin presencia humana y típicamente africanos, porque eran discriminados rápidamente en torno a los estereotipos de exotismo arriba citados, e introducir solamente paisajes antropizados con diferentes grados de transformación.
- Eliminar la pregunta sobre el conocimiento de personas famosas por la irrelevancia de los resultados.
- Ofrecer tres grupos de imágenes, con distinto grado de modernidad: agrarios o urbanos, de diferente grado de avance tecnológico, o de la propia vida cotidiana, para observar si se confirman las concepciones de primitivismo, atraso, marginalidad y pobreza, observadas en la prueba piloto.

La entrevista al alumnado que va a visitar Gambia

La población entrevistada fue de cuarenta alumnos, pertenecientes a dos grupos diferentes de quinto curso de Primaria del CEIP Taginaste (Arinaga, Gran Canaria). Se

consideró que, mediante las entrevistas en pareja de una muestra aproximada de la mitad de ellos, se obtendría unos resultados generalizables al resto, por lo que se realizaron doce entrevistas con este agrupamiento. A su vez se consideró que la entrevista era, además de una herramienta para la detección de las concepciones del alumnado, un elemento de motivación de todo el grupo para el conocimiento de África, por lo que a los dieciséis alumnos restantes también se realizaron entrevistas, aunque en grupos de cuatro.

A partir de los resultados el guión de la entrevista quedó de la siguiente forma:

1ª. *¿Qué saben de África? ¿Por qué lo saben?*

2ª. *Escoge entre las siguientes imágenes aquellas que consideres que pertenecen a África* (Se trata de seis imágenes de escenas agrarias, una de hábitat marginal y otra de un barrio con edificios de tres plantas).

3ª *Escoge entre las siguientes imágenes aquellas que consideres que pertenecen a África (*Son ocho imágenes con diferentes usos de la tecnología: médicos negros en un quirófano o en un campo de refugiados, dos mujeres negras cocinando, una en una cocina moderna y otra con leña y en el suelo, una calle con coches y personas negras en motos y una explanada de tierra con un carro tirado por un burro, un sastre árabe en la calle y una chica negra trabajando con instrumental eléctrico).

4ª *Escoge entre las siguientes imágenes aquellas que consideres que pertenecen a África* (Son otras ocho imágenes con aspectos de la vida cotidiana: niñas remándose en un parque infantil, dos imágenes de gente en la playa, un mercado tradicional, dos imágenes jugando al fútbol, una en césped, con equipaje y la otra en hierba seca y sin equipaje, una de niños jugando al futbolín en una calle y otra de un chico negro en un supermercado).

5ª *¿La pobreza de aquí es igual a la de África? ¿Qué diferencias existen?*

Resultados de las entrevistas

Señalan repetidamente los siguientes aspectos de África:

- Pobreza: *Con casas de paja, descalzos y con mucho barro*; *Gente pobre que no tiene casi ni ropa, ni lápices, ni nada para estudiar*; *Es un país pobre que necesitan comida, ayuda porque no tienen casi nada. Hay niños trabajando, sin zapatos*; *No tienen mucha ropa y no está limpia*; *Los niños no tienen pantalones ni zapatos*.
- Educación, no tienen materiales y los niños trabajan desde pequeños: *Gente pobre que no tiene casi ni ropa, ni lápices, ni nada para estudiar*.
- Alimentación, tienen poca comida.
- Salud, hay pocos médicos y la suciedad es un rasgo común: *se les nota la cara como si estuvieran enfermos*; *Que son pobres; un país donde la gente no vive muchos años por enfermedades, por hambre*.

En la dicotomía modernidad/atraso:

- Se escogen mayoritariamente las imágenes agrarias, especialmente aquellas que consideran que muestran un mayor atraso (niños trabajando u hombre cavando), *Todo es seco, los trabajos son en la huerta*; *Porque en África hay personas que plantan para comer; Porque hay un hombre trabajando, cultivando para poder comer, es pobre*.

- Se rechaza el hábitat urbano porque se considera que las casas son pequeñas (no hay edificios), frágiles, antiguas, rotas: *Porque en África no hay casas, ni motos, ni cines; No es África porque hay coches y edificios; Los edificios no pueden ser de África.*
- Se escogen como africanas las imágenes que representan aspectos tecnológicos que indican un mayor atraso (cocinando en el suelo, el transporte en carro, el sastre en la calle o los médicos en el campo de refugiados) y se rechaza la cocina moderna o el trabajo en electrónica, los cirujanos en un quirófano o la calle con coches: *Solo tienen carros para mover las cosas; No es África porque tiene mucha maquinaria, electrónica, cables, tiene reloj, la forma de vestir, tiene zarcillo, tiene una mesa buena; África no es tan moderna; No pueden tener restaurantes, coches; No es de África porque en África no hay enchufes.*
- Se escogen principalmente los aspectos de la vida cotidiana con apariencia más marginal, como los niños jugando al fútbol en un campo de hierba seca, o al futbolín en una calle con neumáticos apilados y hierros oxidados y se rechazan la imagen de niños en la playa en bañador o la del fútbol profesional, en un campo de césped y con equipaje: *Es África porque se ven los niños tirados en el piso durmiendo; No es África porque es una playa normal y corriente; No es porque hay gente con bañador, parece más de aquí.*
- La pobreza en África es muy diferente a la de aquí porque allí tienen la ropa sucia, no tienen zapatos, aquí los pobres *pueden llevar chaqueta*; *No tienen comida ni la encuentran en la basura y se mueren de hambre, algo que aquí no ocurre; Allí no hay nadie que les ayude; Porque yo no he visto ninguna persona aquí muriéndose de hambre y en África sí se mueren de hambre.*

CONCLUSIONES

- Existe un estereotipo, profundamente arraigado, de un continente afectado por la pobreza, el atraso tecnológico y las calamidades, al que, además, se ve de forma paternalista en cuanto a la solución de sus problemas, dado que ésta ha de venir de la ayuda exterior.
- El estereotipo citado uniformiza todo el continente, pues en ningún momento se hace referencia a la posible diversidad dentro de éste. Así, no existen realidades nacionales diferentes, ni tampoco, dentro de un mismo estado, diferentes grados de
- El paisaje natural africano es el de un lugar con escasa vegetación y de clima muy seco y soleado.
- El mundo urbano es tajantemente rechazado como parte de África.
- No existen citas de aspectos positivos de la realidad africana, hasta el punto que adjetivan como *triste* la propia vida cotidiana

DISCUSIÓN

Las concepciones que el alumnado tiene acerca de África, son el punto de partida para la elaboración de los materiales didácticos. Con ellos se tratará de enriquecerlas, matizarlas o modificarlas, en función de su índole.

En el proceso de elaboración de los materiales se tendrán en cuenta tres aspectos:

- Organizar el material en torno a los conceptos sociales clave referidos a la diferenciación; es decir, el de diversidad y el de desigualdad.
- Dado el nivel al que van destinados, quinto curso de Primaria, se plantea elaborarlos a partir de la historia de la vida cotidiana de una familia.
- Deberán contar con *la doble mirada*, es decir que los materiales deben construirse con la participación de profesorado africano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABARKAN, El Hassan (2001): *Hassan yo vengo de Nador.* Barcelona: Associaciò de Mestres Rosa Sensat – La Galera Editorial.

BARAIBAR, José M. (1997): *El Sahara Occidental.* Madrid: Centro de Investigación para la Paz

BENEJAM, P. (2000): «La selección de conceptos clave disciplinares en la enseñanza de las ciencias sociales». En: BATLLORI, R., CASAS, M. *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales.* Lleida. Milenio,

BORNE, D. et al. (dir.) (2002): «Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain». *Les Actes de la DESCO. CRDP Académie de Versailles. Programme national de pilotage.* Direction de l'Enseignement scolaire- Bureau de la formation continue des enseignants.

BORNE, D. et al. (dir.) (2003): «Europe et islam, islams d'Europe». *Les Actes de la DESCO. CRDP Académie de Versailles. Programme national de pilotage*. Direction de l'Enseignement scolaire- Bureau de la formation continue des enseignants.

BOSCH, M.D. y CASAS, M.(2005) El concepto de diferenciación en el currículo de ciencias sociales. Educar para la comprensión de la diversidad y la convivencia intercultural. En: VV.AA. *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo.* Almería. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE) (1995): *Geography in the National Curriculum*. London: HMSO

ESTEPA, J. y DOMÍNGUEZ, C. (2005): "Actitudes de los alumnos de Primaria y estudiantes para maestro ante la diversidad cultural". En: VV.AA. *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo.* Almería. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

JANGANA, Bully (1998): Bully Jangana *Yo vengo de Doubirou.* Barcelona: Associaciò de Mestres Rosa Sensat – La Galera Editorial.

MAYNE, Ruth (2006): *Las causas del hambre: una perspectiva de la crisis alimentaría en África.* Oxfam International.

OLLÉ, M. Àngels (2001): *Búxara yo soy de Marruecos.* Barcelona: Associaciò de Mestres Rosa Sensat – La Galera Editorial.

PALOS, José (1997): *África más cerca.* Barcelona: Intermón – Ediciones Octaedro.

SAMADI, N. (2003): *Islams, islam. Repères culturels et historiques pour comprendre et enseigner le fait islamique*. CRDP Académie de Créteil/CDRP Val-de-Marne.

TOMÀS GUILERA, Jordi (1998): *Lenessú yo soy de Benin.* Barcelona: Associaciò de Mestres Rosa Sensat – La Galera Editorial.

WELDON, Maureen (1997): *Studying Distant Places.* Sheffield: The Geographical Association

WELLSTED, Emma (2006): "Understanding distant places" en Balderstone, D.(ed.) *Secondary Geography Handbook.* Sheffield: The Geographical Association, 160-169

UNA ESTRATEGIA GLOBAL PARA FORMAR EN SOLIDARIDAD Y COOPERACION INTERCULTURAL. ANALISIS DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS EN PROYECTOS DE COOPERACION DE LA UPV/EHU

Mario UNAMUNO
mario.unamuno@ehu.es

J. J. CELORIO
juanjose.celorio@ehu.es

Universidad del País Vasco- EHU

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2000, y en el marco de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, siete generaciones de estudiantes han viajado a países "empobrecidos" para realizar sus prácticas de Formación Inicial (asignatura troncal) en escuelas de diversas comunidades. El proyecto, dotado de interesantes posibilidades interculturales y solidarias, ha ido creciendo a lo largo de estos años y madurando en experiencia, potencialidad e influencia. Este trabajo explora las características del proyecto, en tanto que buena práctica de Formación Inicial en Educación para el Desarrollo y Educación Intercultural, para sugerir su soporte teórico, así como su encuadramiento en el marco europeo de las competencias básicas y las nuevas propuestas de la LOE. Plantea su interés como aportación a una Didáctica de las Ciencias Sociales en el marco de la Globalización y desde una perspectiva Crítica de la Educación

2. NACIMIENTO Y CARACTERIZACION DEL PROYECTO

Queremos presentar una experiencia de Cooperación Educativa, inscrita en el marco de la asignatura Practicum II, obligatoria en las 3 especialidades impartidas en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz de la UPV/EHU, así como el desarrollo que ha tenido, abarcando cada vez una gama mayor de implicaciones educativas y sociales dentro y fuera de la escuela.

Todo comienza con el viaje de dos representantes de las comunidades shuar de la Amazonia Ecuatoriana, invitados por la ONGD Eki Haizea, que imparten dos conferencias en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, en colaboración con la Asociación Universitaria de Solidaridad Internacional (AUSI-NEUE). Algunos estudiantes de AUSI sienten una inquietud por realizar sus prácticas en las escuelas de estas comunidades. La dirección de la Escuela ve con simpatía la iniciativa pero no se compromete más allá de considerar posible su convalidación posterior. Cinco estudiantes van a comienzos del año 2000. A su vuelta, y tras una evaluación altamente positiva, se convalidan sus prácticas, y se decide establecer un Convenio que ampare sucesivas experiencias. Así nace un primer convenio a cuatro bandas entre la Escuela de Magisterio, la ONGD Eki Haizea, la organización Nakaam Tayu de las comunidades shuar (l@s alumn@s van a sus escuelas), y la DIPEIBP (Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza), entidad responsable de la educación de estas escuelas, enmarcadas en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador.

En el curso 2002-03 comienza a organizarse la Oficina de Cooperación para el Desarrollo (http://www.ehu.es/oficop) de la Universidad del País Vasco, dependiente del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales. Pronto muestra interés por el proceso en marcha y decide recoger sus líneas básicas y apoyar la evolución e iniciativas de la experiencia. A partir del análisis y valoración del proyecto se propone su generalización e institucionalización en un marco de convenio de *Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación* para toda la UPV/EHU (curso 2003-04). Este Convenio significó un espaldarazo institucional, potenciando con ello una fecunda línea de trabajo que comenzó a extenderse a otros centros de la UPV/EHU (Escuelas de Magisterio, FICE, Trabajo Social, Educación Social,..). Así, lo que nació como una iniciativa de un conjunto de estudiantes y organizaciones solidarias, de manera más o menos informal, y que fue apoyado por algunos docentes de esta escuela y la propia dirección, se ha convertido en un programa señero para el conjunto de la UPV/EHU.

Los primeros estudiantes fueron a Ecuador, a la zona de Pastaza, proyecto que con modificaciones continúa y que en la actualidad da un salto cualitativo con un Convenio de Cooperación Educativa más amplio y regular. Además a partir del curso 2003-04 el Proyecto se amplía a Guatemala con la ONGD Juliaca y la contraparte de EDELAC en Quetzaltenango donde sostiene una escuela y residencia para niñ@s de la calle, proyecto que continúa en la actualidad. En el curso 2005-06 la ONGD Asociación Africanista Manuel Iradier, se va a una escuela de Cogo (Guinea Ecuatorial), proyecto que sigue y que probablemente crezca con la firma de un Convenio más amplio este año. También el curso 2005-06 se va a Senegal a una escuela, aunque no se mantiene al carecer de una ONGD de referencia. Y por último, este curso 2006-07 se ha ido a Nicaragua a participar en el proyecto de extensión de la alfabetización en comunidades rurales de León (Nicaragua) y a las escuelas de las mismas comunidades en que se trabaja la alfabetización, en colaboración con la ONGD Leonekin (ver cuadro 4).

3. ALGUNOS DATOS CUANTITATIVOS

3.1. Número de estudiantes participantes

Se trata de una experiencia que, en el caso concreto de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, se proyecta en el tiempo a cinco países (tres en América Latina y dos en

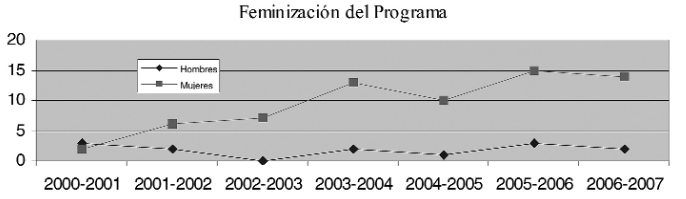
África), que ha movilizado 79 estudiantes (12 chicos y 67 chicas) y que, a partir de un núcleo en Vitoria, se extiende a otros centros de la UPV/EHU y que comienza a plasmarse en Convenios de Cooperación Educativa propios de la Universidad (en Ecuador, por ejemplo, con la Universidad de Cuenca y la DINEIB) (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución del Programa en el periodo 2000-2007 (por años, destino y sexo). Fuente propia.

Curso	Totales			Ecuador			Guatemala			Guinea Ec.			Senegal			Nicaragua		
	TOT	**H**	**M**	**TOT**	**H**	**M**	**TOT**	**H**	**M**	**TOT**	**H**	**M**	**TOT**	**H**	**M**	**TOT**	**H**	**M**
2000-01	5	3	2	5	3	2												
2001-02	8	2	6	8	2	6												
2002-03	7		7	7	0	7												
2003-04	15	2	13	9	2	7	6	0	6									
2004-05	11	1	10	------			11	1	10									
2005-06	17	3	14	11	2	9	3	1	2	1	0	1	2	0	2			
2006-07	16	2	14	6	1	5	3	0	3	1	1	0	------			6	0	6
TOTALES	**79**	**13**	**66**	**46**	**10**	**36**	**23**	**2**	**21**	**2**	**1**	**1**	**2**	**0**	**2**	**6**	**0**	**6**

Se observa un claro sesgo de género, la presencia de mujeres es mayoritaria y creciente (83,5% en el total del curso 2006-07) (ver cuadro 2), superando el promedio total de la UPV/EHU, y cada vez una mayor presencia de estudiantes de la línea en euskara.

Cuadro 2. feminización creciente del programa. Fuente propia.



Conviene situar el proyecto que analizamos en la Escuela de Vitoria-Gasteiz en el marco a su vez de lo que ha significado numéricamente en otros centros de la UPV/EHU (ver cuadro 3). Es importante contrastar con lo que realmente significa el porcentaje de estudiantes de la propia Escuela sobre el conjunto de población estudiantil de 1º y 2º Ciclo en los tres campus. Así, aunque el alumnado de nuestra Escuela no signifique más que el 2,7% del total de la UPV/EHU, sin embargo la participación en el Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación sobre el total de la UPV/EHU es alto, casi 10 veces más, el 24,3%.

Queremos señalar que a lo largo de este curso 2006-07 hay 40 estudiantes recibiendo un Curso de Formación en Cooperación, requisito obligatorio para poder participar en el Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación. Este curso lo han recibido también todos y todas las estudiantes que han ido a partir del curso 2004-2005.

Cuadro 3: Nº de estudiantes de la UPV/EHU, curso 2005-06[1], y contraste con número de participantes en el Programa en los 3 Campus desde el comienzo del Programa de la Oficina de Coop.. Elaboración propia con datos de la Oficina.

Campus / Curso	Bizkaia	Gipuzkoa	Araba	Total	E. U. Magisterio Vitoria-Gasteiz	
					Nº	% sobre Total
Número de estudiantes de la UPV/EHU, por Campus						
2005-06	26.123	12.872	8.109	47.104	1.233	2,7 %
Número de estudiantes participantes en el Programa, por Campus						
2003-04	27	8	17	52	15	28,8 %
2004-05	29	12	16	57	11	19,3 %
2005-06	?	?	?	70	17	24,3 %

Este aspecto de los cursos de Formación es otro indicador que consideramos significativo respecto del **interés que el Programa ha generado entre el alumnado**, es decir, el número de personas interesadas en participar, independientemente de que finalmente lo hagan o no. Entendemos que el Programa suscita un interés mayor del que finalmente es capaz de absorber, debido, por una parte, al número de plazas ofertadas, y por otro, a determinados obstáculos personales del alumnado. Así, de modo informal (los datos no provienen de una investigación pormenorizada, sino del contacto diario con el alumnado), establecemos las principales razones por las que personas interesadas en participar en el programa no lo hacen finalmente: impedimentos o condicionantes familiares; dificultades laborales o de disponibilidad de tiempo; dificultades económicas. De la cifra de 45 personas de media que mostraron su interés participando en los cursos 2004-05 y 2005-2006**,** realmente terminó participando menos de la mitad. Y de nuevo este curso vuelve a aparecer una cifra similar.

3.2. Profesorado tutor

El número de profesorado tutor aumenta progresivamente, conforme los cursos:

Desde 2000-2001	Desde 2003-2004	Desde 2006-2007
1	**2**	**4**

El aumento del número de tutor@s se debe tanto a la creciente demanda de atención que exige el Programa (aumento de necesidades de gestión, mayor número de entidades con las que coordinarse, curso obligatorio, etc.), como a la creciente necesidad de atender al alumnado vascoparlante.

[1] Acceso electrónico: http://www.estatistikak.ehu.es/p035-9712/es/contenidos/estadistica/datos_generales/es_general/estadistica.html

3.3. Número de ONGs y contrapartes locales

El número de ONGs y contrapartes locales con les que, de acuerdo a lo estipulado por el Programa, coordinamos nuestra actuación ha variado durante estos años, como ya vimos anteriormente. En el curso el curso 2000-01 comenzó la colaboración con la ONG alavesa Eki Haizea y sus contrapartes locales ecuatorianas. En el curso 2006-07 mantenemos relaciones de trabajo con tres ONGs, y ellas con otras tantas contrapartes (ver cuadro 4).

Cuadro 4. ONGDs y contrapartes participantes. Fuente propia

País / Curso	Ecuador	Guatemala	Guinea Ecuatorial	Senegal	Nicaragua
2000-01	Eki Haizea / Nakaam Tayu				
2001-02	Eki Haizea / Nakaam Tayu				
2002-03	Eki Haizea / Nakaam Tayu				
2003-04		Juliaca / EDELAC			
2004-05	Eki Haizea / DIPEIBP	Juliaca / EDELAC			
2005-06	Eki Haizea / DIPEIBP	Juliaca / EDELAC	AAMI / Hmas. Stº Ángel de la Guarda	Oeuvre Immaculée au Service du Deppement et de l'Insertion des Necessiteux	
2006-07	Eki Haizea / DIPEIBP	Kaleko Eskola / EDELAC	AAMI / Hmas. Stº Ángel de la Guarda		Leonelkin / Carlos Fonseca

3.4. Funcionamiento del Programa

El Programa se desarrolla según los parámetros recogidos detalladamente en el folleto "Praktika Programa Garapenerako Lankidetza Proiektuetan - Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación al Desarrollo"[2], editado por la Oficina de Cooperación. Según los mismos, el Programa se sustenta sobre tres líneas relacionadas:

- La UPV/EHU ofrece -desde la Oficina de Cooperación- cobertura económica (becas... pero, pretendidamente no al 100%), logística (seguros, vacunación) y legal; y vela -a través de l@s tutor@s asignados por el Centro (Subdirección de Prácticas) por el cumplimiento de los objetivos académicos. Como hemos señalado desde el curso 2004-05 ofrece también un curso obligatorio para el alumnado participante.
- Las ONGs, quienes ofrecen el marco de un Proyecto de Cooperación más amplio en el que se integrarán las prácticas. Ofrecen también formación específica sobre el Proyecto y el medio social, cultural, etc. en el que van a vivir.
- Las contrapartes locales asientan en la práctica el proyecto, y ofrecen el medio en que desarrollarán las prácticas. Ofrecen también las condiciones materiales de vida (alojamiento y manutención), sea en familias, sea por otros medios.

[2] Acceso electrónico: http://www.ehu.es/oficop/euskara/practicas/index.htm

Entre las tres partes se establecen relaciones de coordinación. El alumnado muestra su interés en participar en el Programa, normalmente tras las charlas ofrecidas por quienes vuelven de realizar sus prácticas. Normalmente son alumn@s de 2º curso, pero cada vez abundan más también l@s de 1º.

Ese alumnado interesado pasa a participar en una serie de reuniones de trabajo en las que se perfilan poco a poco las características del Practicum. Durante este proceso se van decantando quienes al final participarán y quienes, por diversas razones, no puedan hacerlo. Por fin, ya entrados en el tercer curso escolar (correspondiente al Prácticum II), estas reuniones se encauzan hacia la formación genérica obligatorio y la específica.

El alumnado parte con los primeros días del año natural, y vuelve a finales de marzo. En ese período, variable de año en año y según países, realizarán un Prácticum de duración similar a la del Prácticum aquí. A la vuelta, el alumnado asume el compromiso de informar y reflexionar sobre su experiencia ante y con otr@s.

3.5. Algunas características destacables del Programa

Señalamos en primer lugar algunas características reseñables del programa:

A) Es destacable el hecho de que nuestra E. U.de Vitoria–Gasteiz sea pionera en la UPV-EHU, ya que el programa se puso en marcha previamente a la creación de la Oficina de Cooperación de la UPV/EHU, que es quien actualmente formaliza y oficializa el Programa.
B) Pocas Universidades disponen de programas semejantes (a falta de cifras certeras, apuntamos la conveniencia de realizar un estudio sobre el estado de la cuestión), pero consideramos aún reducido este espacio en la Universidad española.
C) Se garantiza que todos los participantes ya han realizado el Practicum I aquí; es decir, que conocen el sistema educativo propio.
D) Se trata de prácticas obligatorias dentro de los perfiles profesionales diseñados para cada carrera concreta. Es importante señalarlo: a pesar (o junto a) un sesgo solidario implícito, no se trata de voluntariado, sino de una asignatura troncal.
E) El alumnado participante recibe un *plus* formativo, bajo la forma del curso obligatorio sobre Cooperación al Desarrollo, y de la formación específica de la ONG respectiva. Además, es especialmente destacable el carácter formativo inherente a la realización de proyectos paralelos, como es el del envío del Contenedor a Pastaza (proyecto desarrollado entre los cursos 2005-06 y 2006-07).
F) Interés despertado en la Comunidad Estudiantil. Es una iniciativa que comienza de forma relativamente casual entre un primer núcleo de estudiantes. Actualmente, el interés crece en cantidad y calidad sobre esa base ya cimentada.

También parece interesante reseñar algunos **riesgos del programa**.

A) El hecho de que el programa pueda ser entendido como "vacaciones solidarias" por parte del alumnado, que puede dejarse seducir por las luces de la espectacularidad. Es un riesgo que, como el siguiente, se alimenta peligrosamente desde la mejor de las voluntades. El Programa cuenta con mecanismos para erradicar ese riesgo: selección y participación previa de l@s participantes.

B) Programa entendido como "oferta de voluntariado" por parte de las ONGs y/o contrapartes; ello conlleva el riesgo de potenciar una visión a veces paliativa y caritativa de la Cooperación, y no estratégica. El Programa regula claramente cuales son los límites entre una actividad y otra.
C) Dificultad de relación con l@s maestr@s locales de aula, mayor que en el caso del Practicum realizado aquí, y no sólo en lo relativo a la distancia física.
D) A menudo recibimos una evaluación demasiado "benevolente", de escaso carácter crítico, respecto de nuestro alumnado. De todas maneras, somos conscientes que ello también ocurre en el Practicum realizado aquí.
F) Gestión de la preocupación de algunos padres y madres. Desde el curso 2003-04, y ante el aumento de llamadas de padres y madres interesados por conocer detalles del Programa, planteamos la conveniencia de establecer reuniones con ellos y ellas, en las que participemos las distintas instancias de la UPV (Oficina, Subdirección, tutores), y las ONGs implicadas. Así, controlamos mejor el proceso, a la vez que ofrecemos la oportunidad de que se conozcan entre ell@s y establezcan vínculos de relación.

También apuntaremos lo que entendemos como **fortalezas del Programa**.

A) El programa reafirma a la UPV-EHU y a la E. U. de Magisterio en la sociedad del tiempo que le ha tocado vivir. A diferencia de, pongamos, 10 años atrás, nuestra sociedad es radicalmente más multipresencial desde un punto de vista cultural, tanto a nivel micro (Euskadi) como macro (Europa, mundo occidental). De esta manera, nuestro alumnado se implica con y sirve a su sociedad.
B) Comprobamos que, en distintas medidas, el programa deja "poso" en el alumnado participante. Podemos señalar varios casos en nuestra Escuela:
   - Alumnas que, años más tarde de su experiencia concreta, con la carrera ya terminada, vuelven al lugar en que realizaron las prácticas, y ponen en marcha una nueva idea.
   - Alumnado involucrado en AUSI (Asociación Universitaria de Solidaridad Internacional), incluso trascendiendo la propia materialización del programa, ya que algunas personas de AUSI no han ido al terreno.
   - Alumnado que a la vuelta de sus Practicum en Guatemala y Ecuador crean "Kaleko Eskola" (una asociación de apoyo, junto con otras personas que han tenido experiencia cooperante en el mismo centro); y "Eki Haizea", entidad que pretende apoyar y reforzar la relación con Ecuador.
C) El programa es exigente por definición: exige al alumnado una implicación y carga de trabajo mayores que si realizaran el Prácticum aquí. Sin embargo crece el número de personas que quieren participar, sobrepasar la disponibilidad de plazas. Encaramos esta problemática desde la visión de que la presencia sobre el terreno **no es necesariamente** la única posibilidad de integrar una visión solidaria en las prácticas, y tratamos de buscar otras herramientas para este alumnado.
D) Desde una perspectiva de Ciencias Sociales, observamos que la formación genérica obligatoria ofrecida por la Oficina de Cooperación incide en aspectos sociales y educativos no muy presentes en los planes de estudio habituales, como son la Educación Popular, análisis de los procesos mundiales de las últimas décadas, etc. Un caso especialmente importante nos parece el de la Interculturalidad y la Educación intercultural, que juzgamos de urgente asunción desde la premisa de

una Universidad que quiere servir a la sociedad que la genera, máxime cuando se trata de líneas particularmente señaladas e incentivadas desde la documentación educativa oficial.

E) En parte como consecuencia de lo anterior, comprobamos una mayor implicación de participantes en su realidad social y cultural cercano que antes de participar en el programa, un mayor empeño por comprender el mundo social en que viven, los mecanismos que lo rigen, y las implicaciones educativas que todo ello conlleva, sobre todo en una mayor toma en consideración de la fuente sociológica como informante curricular. Asumen con mayor facilidad y profundidad que, más que meros gestores técnicos, les compete sobre todo un papel como lectores de la realidad, lo cual a su vez facilita una mayor capacidad de flexibilidad para adaptarse a realidades variables, nuevas o desconocidas.

Por último, señalar los **retos del Programa hacia el futuro**.

A) El programa crece en interés entre el alumnado. Es una demanda que interpela al Centro en su conjunto; entendemos que corresponde al mismo prepararse al respecto.

B) Consideramos importante aumentar y fortalecer la relación con los y las maestr@s de aula *in situ*; es una de las dificultades mayores, pues a la distancia física se une la que separa los sistemas educativos respectivos.

C) Una de las dificultades técnicas inherentes al programa para los tutores de la Escuela consiste en que debido a los condicionantes físicos, no es posible la realización de los habituales seminarios, y ello implica necesariamente una atención más personalizada a cada alumn@.

D) En colaboración con las ONGs, queremos crear y dar forma a líneas de trabajo continuado previas a la partida. Hemos comprobado que la asunción de trabajos concretos relacionados con la actividad del Practicum facilita la implicación del alumnado, tanto más en la medida en que estos sean más materiales, tangibles.

E) Buscamos formalizar algunos procesos y protocolos de funcionamiento, con vistas a avanzar en su estandarización (siempre en la medida de lo posible en un Programa de estas características), y a poder obtener más fácilmente la información necesaria para evaluar el programa y sus factores.

4. BASES PARA UN SOPORTE TEÓRICO Y ENCUADRAMIENTO ESTRATÉGICO

Tras esta mirada sobre el conjunto del Proyecto, estamos en condiciones de sugerir algunas consideraciones teóricas y metodológicas. Se viene sosteniendo reiteradamente que la Globalización desde su ofensiva Neoliberal, la reestructuración de los procesos productivos a nivel global, las nuevas tecnologías de la comunicación y el procesamiento de la información, la generalización de la mercantilización y codificación audiovisual del universo cultural, la crisis de los sistemas de derechos, el aumento de las brechas de de distribución de riqueza y poder tanto en el Norte como en el Sur, el vaciado de contenido de la democracia, la movilización de las poblaciones hacia las zonas “enriquecidas”, la perversión de la ciudadanía real, la desarticulación de las identidades, la crisis de las culturas minorizadas… está extendiendo y golpeando a los sistemas educativos, a la cultura crítica y científica, a los proyectos educativos con

perspectivas emancipadoras y de servicio a las mayorías ciudadanas de los pueblos y sociedades.

Los proyectos de la cultura académica y los sistemas educativos de la primera modernidad tienen cada vez más dificultades para ser sostenidos y originan una permanente búsqueda de reformas y estrategias de "calidad". Las crisis sociales son leídas como crisis educativas y la propia educación y sus agentes tienen cada vez más sensación de estar siendo empujados realmente en una dirección totalmente contraria a la que se le demanda en el terreno del discurso.

Hay cinco ámbitos que requieren una respuesta urgente y necesaria:

- La **problemática de la multiculturalidad** y la necesidad de diseñar prácticas y soportes teóricos y metodológicos de interculturalidad en educación y para promover la interculturalidad.
- La **problemática de la relación entre lo local y lo global.** El mundo local ya no puede ser entendido sin su ubicación y perspectiva global. Sin embargo lo glocal -esto es, la nueva perspectiva necesaria local/global- sigue estando lejos del alcance de la mayor parte de una ciudadanía cada vez más necesitada de ello.
- La **problemática de las nuevas tecnologías de la comunicación y la codificación de la información**. El universo industrial/mediático que impregna todos los ámbitos de la cultura colectiva requiere nuevas líneas de enseñanza / aprendizaje donde la práctica de apropiación de la cultura y la comunicación promueva un empoderamiento real.
- La **problemática de la ciudadanía**, que tras el hundimiento de las referencias del poder público y el vaciamiento de los procesos democráticos y la emergencia de los nuevos poderes globales requiere una respuesta en todos los ámbitos de la acción social, incluida la educativa.
- La **problemática del Desarrollo Humano Sostenible**, que implica explorar perspectivas y orientaciones alternativas al Desarrollo Global Dominante que extiende el caos y la crisis en todos los órdenes de la existencia de la vida y de los ecosistemas que la hacen posible

Estos cinco ámbitos se imbrican en este proyecto por cuanto la interculturalidad, la perspectiva del desarrollo desigual, la posibilidad de líneas de comunicación y comprensión entre mundos diferentes se proyecta en las dimensiones personal, profesional y sociopolítica y cultural tecnológica de las nuevas generaciones de estudiantes. Una Didáctica de las Ciencias Sociales en la época de la Globalización tiene aquí una propuesta estratégica y un soporte para su desarrollo que por otro lado la coloca en sintonía con una lectura de las ocho Capacidades Base del Proyecto Eurpeo de Educación y los propios Objetivos de la LOE. Crear una perspectiva genérica de las Prácticas en comunicación de uno y otro lado de las prácticas y experiencias puede ser un camino para una reorientación de un Currículo Crítico en la época de la Globalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASELGA, P.; FERRERO, G.; BONI, A. (2004): *La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la Cooperación y la Educación Propuestas para una estrategia de Acción Integrada.* Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.

Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales CEURI (2000): *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*.

DÍAZ AGUADO, M. J. (2003): *"Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo"*. Madrid: Pirámide.

Gobierno Vasco (2004): *Plan Director de Cooperación para el Desarrollo 2004-2006.* Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Departamento Vivienda y Asuntos Sociales.

JORDÁN, J. A. (1996): *Propuestas de Educación Intercultural para Profesores.* Barcelona: CEAC.

JULIANO, D.(1993)*: Educación Intercultural. Escuelas y Minorías Étnicas.* Madrid: Eudema.

JUNG, I.; LÓPEZ, L. E. (Comps.) (2004) *Abriendo la Escuela.* Madrid: Morata.

KINCHELOE, J.L.; STEINBERG, S.R. (1999): *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2005): *Plan Director de la Cooperación Española 2005 / 2008.*

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)

Consejo (2006) Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa informe conjunto provisional de 2006 del consejo y de la comisión sobre los progresos registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo «educación y formación 2010» (2006/c 79/01)

IV.

OTRAS APORTACIONES

LA IMAGEN E IDENTIDAD ANDALUZAS A TRAVÉS DE LOS MUSEOS DE ANDALUCÍA OCCIDENTAL. ANÁLISIS CONCEPTUAL Y DIDÁCTICO.

José María CUENCA LÓPEZ
jcuenca@uhu.es

Jesús ESTEPA JIMÉNEZ
jestepa@uhu.es

Myriam MARTÍN CÁCERES
myriammc@ono.com

Dpto. de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva.

Partimos de la premisa de que los museos, como instituciones dedicadas a la investigación, conservación y difusión del patrimonio, tienen la responsabilidad de gestionar los procesos de comunicación social de los fondos que estudian y protegen, sobre los cuales debe fundamentarse la transmisión y comprensión de nuestra cultura.

Presentamos un estudio de carácter interpretativo y cualitativo, en el que basándonos en la elaboración y aplicación de unos instrumentos de investigación para la obtención de información (rejillas de observación y entrevistas) y su análisis (sistema de categorías), buscamos determinar la visión del patrimonio que se transmite en los museos objeto de estudio, la imagen de Andalucía que difunden y las estrategias metodológicas y los diseños expositivos que emplean para ello.

Como muestra del estudio seleccionamos las diferentes instituciones museísticas que cuentan con titularidad de la Junta de Andalucía y que se sitúan en el ámbito occidental de esta comunidad autónoma, lo que supone un total de siete centros. En todos los casos, tras un proceso de validación de los instrumentos de investigación, se realiza un análisis de las diversas exposiciones permanentes que muestran, tras el cual se revisan los materiales didácticos y de comunicación patrimonial con los que cuentan, seleccionando finalmente a algunos gestores patrimoniales para ser entrevistados. De esta manera intentamos aproximarnos a las concepciones que subyacen en los diferentes programas museísticos con respecto a la proyección de la identidad andaluza.

Los resultados de esta investigación aportan, no sólo conocimiento sobre la imagen transmitida de Andalucía, sino que también proporcionan indicadores que permiten el diseño de propuestas alternativas para fomentar la proyección de los valores culturales e identitarios andaluces dentro de la misma comunidad autónoma, así como en el del resto de España y entre el numeroso público que nos visita procedente de otros países.

ANÁLISIS DE CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN MAESTROS, PROFESORES DE SECUNDARIA Y GESTORES DEL PATRIMONIO

Jesús ESTEPA GIMÉNEZ[1]
jestepa@uhu.es

José María CUENCA LÓPEZ[1]
jcuenca@uhu.es

Rosa María ÁVILA RUIZ[2]
rmavila@use.es

Roque JIMÉNEZ PÉREZ[1]
rjimenez@uhu.es

Ana María WAMBA AGUADO[1]
mwamba@uhu.es

Myriam MARTÍN CÁCERES[1]
myriammc@ono.com

Rocío RUIZ

Dpto. de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva[1]
Dpto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla[2]

Se presenta una investigación en la que, bajo una perspectiva interdisciplinar (Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales), se realiza un análisis de concepciones de una muestra de docentes (maestros, profesores de Geografía e Historia, Biología-Geología y Física y Química) y gestores de museos y centros de interpretación de las provincias de Huelva, Sevilla y Cádiz, en relación con el patrimonio, su enseñanza y difusión. Entre los objetivos este estudio destacamos la identificación de los obstáculos que presentan estas concepciones y contribuir a su superación para una interpretación holística del patrimonio en los procesos de educación patrimonial en los ámbitos formal y no formal.

Como instrumentos para la obtención de la información se han empleado un cuestionario y una entrevista semiestructurada, cuyo contenido se ha determinado en función de un sistema de categorías, que se concibe a su vez como instrumento de segundo orden para el análisis de los datos. Su diseño se ha desarrollado en tres categorías: concepto y tipología patrimonial, modelo de enseñanza y difusión del patrimonio y patrimonio e identidad. Las respuestas.

En cuanto a los resultados, destacamos que en el modo de conceptualizar el patrimonio se observa una concepción fragmentaria y reduccionista, en el caso de los profesores, y una visión más global e integradora por parte de los gestores; respecto a la segunda categoría, la escasa relevancia del patrimonio en el currículo, el predominio de una comunicación unidireccional en las actividades que se realizan, y el énfasis en las

finalidades estrictamente conservacionistas; finalmente, en la relación identidad y tipología patrimonial, una identificación indiferenciada con las diversas manifestaciones patrimoniales en un amplio sector del colectivo de gestores, mientras que en el resto de ambos colectivos se detecta una menor identificación con los elementos etnológicos, estableciéndose una mayor valoración de los naturales y los de carácter histórico-artístico.

VISITA DIDÁCTICA A LA ISLA DE LA GOMERA: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR CON EL ALUMNADO DE 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ángeles MESTRES IZQUIERDO
mmestres@dde.ulpgc.es

Ezequiel GUERRA DE LA TORRE
eguerra@dgeo.ulpgc.es

Ignacio NADAL PERDOMO
inadal@dde.ulpgc.es

Mª Luisa IGLESIAS HERNÁNDEZ
miglesias@dch.ulpgc.es

Facultad de Formación del Profesorado de la ULPGC

El establecer relaciones entre las actividades fuera del aula con el currículo escolar es, en muchas ocasiones, una difícil tarea cuya planificación ha de enfocarse de tal modo que puedan aprovecharse todas sus cualidades didácticas.

El utilizar un tópico como núcleo de globalización del proceso de enseñanza aprendizaje, en torno al cual se desarrollen los contenidos de las distintas materias, es una aspiración para que el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y en la Educación Primaria en particular, sea lo más significativo posible.

El organizar actividades interdisciplinares en la Facultad de Formación del Profesorado es muy ventajoso porque, al experimentar los futuros docentes este tipo de actividades, se les proporciona la metodología para que ellos las puedan llevar a cabo en su futuro desarrollo profesional.

Para ello, desde las asignaturas de Naturaleza, Geografía e Historia de Canarias y Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales, durante el curso académico 2005-2006, hemos llevado a cabo un proyecto interdisciplinar en el que se abordan aspectos curriculares de cada una de estas disciplinas, utilizando la visita a la isla de la Gomera como núcleo globalizador.

Es la estrategia de trabajo uno de los protagonistas este proyecto, por lo que se resalta la importancia de la organización de los distintos momento: antes, durantes y después de la visita a la isla, y se insiste en la importancia de vincular las actividades aula-entorno. Con ello se pretende aprovechar en toda su dimensión las posibilidades que, como recurso didáctico, ofrece este tipo de actividades.

PROYECTO I+D: INVESTIGANDO NUESTRO MUNDO (6-12). UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Gabriel TRAVÉ GONZÁLEZ

Francisco J. POZUELOS ESTRADA

Universidad de Huelva

El Proyecto Investigando Nuestro Mundo 6-12 (INM 6-12) constituye una propuesta curricular alternativa para la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Primaria. Su novedad estriba en la presentación de materiales curriculares experimentados en clase que sirven de referencia para que los equipos de estudiantes de maestro puedan diseñar el currículum partiendo del área de Conocimiento del Medio Social y Natural.

INM (6-12) realiza una propuesta escolar basada en "Ámbitos de Investigación" que tiene por finalidad la organización de un currículum integrado. El conocimiento profesional se articula en torno, en el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, a tres grandes núcleos estructuradores del área:

- Investigando las sociedades actuales e históricas,
- Investigando las actividades económicas,
- Investigando los asentamientos humanos.

Esta selección curricular configura un entramado congruente y razonable entre los fundamentos (perspectiva sistémica, crítica, constructivista e investigadora), la estructura curricular (materiales de apoyo para el aula) y la expresión metodológica (investigación profesional y escolar).

La experimentación del proyecto en la formación inicial se articula desde una propuesta de investigación colaborativa de carácter internivelar. La metodología de investigación se basa en los "estudios de caso" que aportan información contrastada sobre los procesos de construcción del conocimiento social que elaboran los estudiantes de maestros.

Los resultados parciales del Proyecto I+D muestran un elevado nivel de satisfacción del alumnado que participa en el diseño de unidades didácticas mediante INM (6-12). Los estudiantes consideran la clase de Didáctica de Ciencias Sociales más activa, práctica, dinámica, amena y que potencia la participación, el trabajo de grupo y la libertad de expresión, así como el conocimiento profesional del futuro docente.

LURQUEST: TECNOLOGÍA Y MEDIO AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Alex IBAÑEZ ETXEBERRIA[1]

José Miguel CORREA GOROSPE[1]

Estitxu JZ. ABERASTURI APRAIZ[1]

Juanjo ARANBURU LASA[2]

Nerea SARASOLA ETXEGOIEN [3]

Naiara VICENT OTAÑO[2]

Berril@b, Laboratorio de Innovación Educativa y NTIC, Universidad del País Vasco[1]
Museo de Historia y Arte de Zarautz[2]
Sociedad de Ciencias Aranzadi[3]

La integración de tecnología en museos puede ayudar a que se produzcan cambios de consumo cultural y educativo. La tecnología m-learning se encuentra entre aquellas tecnologías que mayor difusión está teniendo y pensamos que a corto plazo puede proponer interesantes modificaciones en el ámbito de los espacios de presentación del patrimonio. En este póster tratamos de acercarnos a las principales características de un programa de Educación Patrimonial (Fontal, 2003) que en su implementación se abre al territorio, soportado en tecnología móvil.

En estos parámetros, un elemento fundamental del programa viene dado por la conceptualización de lo que hemos dado en llamar "Territorio Menosca", el contexto físico y social (Falk y Dierking, 2000), donde vamos a situar el aprendizaje. Este concepto es importante por dos cosas: en primer lugar por que el propio contexto natural/cultural se convierte en el contenido musealizable y en segundo porque situamos en éste el aprendizaje del patrimonio y la arqueología objeto del programa. Como espacio de ocio cultural, el Territorio Museo sirve para articular bajo un marco conceptual común, las diferentes temáticas y recursos presentes en todo el territorio (Padró, 2002), dando como resultado un museo abierto en el que los objetos y los discursos expositivos se presentan en su contexto social y en su entorno físico original.

En cuanto al aprendizaje, seguimos nuevamente a Falk y Dierking (2000) cuando consideramos que todo aprendizaje está situado dentro de una serie de contextos, y que aprender no es una experiencia abstracta que pueda ser aislada en un laboratorio, sino es una experiencia integrada, que sucede y pasa en el mundo real. La tarea de la Escuela y del Museo es facilitar la construcción de las conexiones de estos conocimientos en el ámbito patrimonial. Esto nos lleva a ver que si este aprendizaje se da a lo largo de toda la vida, los aprendizajes informales y la característica de libre elección de los mismos, cobra una importancia capital en el desarrollo humano, lo que en el ámbito museístico se trasluce en la necesidad de programar actividades abiertas, que permitan desarrollar las potencialidades de cada individuo en la medida en que este lo desee.

En nuestro caso, nos hemos valido de tecnología m-learning, que es el aprendizaje basado en dispositivos móviles, que en contraposición a otras tecnologías más estáticas, no solo nos permite trabajar individual y cooperativamente, sino que además nos brinda la posibilidad de desarrollar trabajos dentro y fuera de recintos cerrados, permitiéndonos el paso a entornos abiertos y a contenidos del medio. Sobre estas bases, y uniendo a los conceptos desarrollados anteriormente, otros nuevos como podrían ser geocatching y webquest, hemos desarrollado una tecnología secundaria, que denominamos lurquest (Correa, Ibáñez y Jiménez, 2006) que nos permite implementar un programa de Educación Patrimonial, sobre las bases del aprendizaje informal (Asensio, 2001) y la apertura al territorio.

FORMACIÓN DE PROFESORES. UNA EXPERIENCIA ACADÉMICA EN LOS PRIMEROS DESEMPEÑOS DOCENTE

Sergio MERINO
sergiomerino@speedy.com.ar

María MARCELA SÁNCHEZ

Marisa MORALES

Departamento de Geografía. Área Pedagógico Didáctica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Este póster está relacionado con la experiencia académica que lleva a cabo la cátedra "Metodología y Práctica de la Enseñanza", sobre los primeros desempeños docentes correspondiente a la titulación de Profesorado en Geografía.

La propuesta de trabajo se desarrolla en el ámbito universitario para la formación de profesores en el área de las Ciencias Sociales y la disciplina Geografía.

El contenido del póster incluye datos institucionales, del equipo docente, los propósitos generales, los ejes temáticos del programa, la secuencia de formación para las prácticas docentes, las experiencias que configuran el dispositivo de formación, los actores, instituciones y contextos involucrados. El póster contiene para su comprensión: breves textos y fotografías.

Los conceptos claves son: profesorado, práctica docente, experiencias, primeros desempeños, residencia docente.

RACISMO, ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN ANTIRRACISTA. UN ENFOQUE DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Caridad HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

Universidad Complutense de Madrid

Se presenta una investigación sobre racismo con un enfoque antropológico, que cuenta con un estudio exploratorio previo realizado durante el curso 2005/2006, titulado "Racismo, adolescencia e inmigración", disponible en www.aulaintelcultural.org. La continuación del mismo se va a llevar a cabo con un proyecto subvencionado en la convocatoria SANTANDER/UCM, a realizar a lo largo de 2007 y 2008, por un equipo interdisciplinar, formado por la cooperación de grupos de trabajo de diferentes instituciones (CSIC, UNED, University of North Texas, coordinados desde la UCM).

El proyecto pretende abordar el estudio y análisis del racismo focalizando la investigación en la etapa de la adolescencia, coincidente con la Educación Secundaria, partiendo del estudio exploratorio previo para continuar, ampliar y profundizar ese trabajo realizado sobre las percepciones y vivencias que jóvenes y adolescentes tienen sobre las posibles experiencias de discriminación y racismo en su entorno inmediato.

Se concreta en dos fases:

La primera se centra en el análisis basado en las percepciones de las personas afectadas para intentar dar respuesta a interrogantes relacionados con las formas sutiles o explícitas en que se manifiesta el racismo así como sus implicaciones y consecuencias –discriminación, exclusión, violencia–.

La segunda fase se orientará a proporcionar a educadores y otros profesionales información y materiales relevantes para reconocer, comprender, interpretar y manejar este tipo de situaciones

"ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO". UNA INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA

Caridad HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

Universidad Complutense de Madrid

Se pretende mostrar una investigación en marcha, subvencionada con un proyecto I+D+I de la última convocatoria, que se propone realizar un análisis del proceso de integración social de los alumnos inmigrantes en las escuelas, valorando el papel que tienen en ese proceso las medidas de política educativa y los programas de prevención de racismo puestos en marcha en los centros escolares.

El análisis combinará la producción teórica con un estudio etnográfico, y se abordará de una manera interdisciplinar, centrada en la Antropología, pero integrando también Ciencias Políticas y Ciencias de la Educación, así como la cooperación entre instituciones nacionales (CSIC, UCM, UNED) e internacionales (Navreme, University of North Texas), con el objetivo de hacer una contribución significativa al conocimiento de los procesos de integración de todos los alumnos (extranjeros y nacionales).

El trabajo de campo va a estar localizado fundamentalmente en la Comunidad de Madrid, pero el estudio se inscribe en un marco de referencia más amplio que nos permita realizar análisis comparativos de otros ejemplos similares, tanto en la UE como de EEUU. El objetivo último del análisis comparativo es, por un lado, ampliar el campo de estudio, utilizando otros casos como laboratorio de análisis para los mismos problemas, a fin de aprovechar la experiencia acumulada en otros lugares de más larga tradición en el tratamiento de este tema y, por el otro conseguir un *corpus* de análisis significativo desde el que hacer propuestas que mejoren la eficacia de las medidas puestas en práctica y contribuyan de manera significativa al proceso de integración social de todos los escolares.

LA ESCUELA COMO FORJADORA DE LA IDENTIDAD DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA E.S.O.

Begoña MOLERO

Vanesa ROJO

José María MADARIAGA

Ana ARRIBILLAGA

Universidad del País Vasco

La presencia cada vez mayor de personas venidas de diferentes lugares del mundo a nuestra sociedad ha crecido de manera especialmente destacable en los últimos años.

Este hecho hace que la sociedad se enriquezca, se vuelva más compleja, presente nuevos retos, se plantee nuevas cuestiones…

Entre los nuevos retos, el reto de ser ciudadano y sobre todo el de sentirse ciudadano adquiere una nueva dimensión, pues tiene que considerar esta realidad que en el párrafo anterior hemos señalado.

Por ello, en este trabajo nos parece interesante presentar algunos aspectos relacionados con la presencia de alumnos-as escolarizados en el sistema educativo vasco y más concretamente de sus actitudes lingüísticas frente al: euskera, castellano, hacia la propia lengua del inmigrante, hacia el francés y hacia el inglés, como elementos centrales en el desarrollo de la identidad del alumnado.

La importancia del análisis de las actitudes lingüísticas es, desde nuestro punto de vista, indispensable, por ser éste, el lenguaje un instrumento básico en el conocimiento de sí mismo de los otros, en la comunicación y en la propia identidad.

Reconocerlas nos informará de algunos aspectos importantes que deberíamos tener en cuenta a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje en aspectos referidos a contenidos conceptuales, pero también y quizá sobre todo a los referidos a los contenidos actitudinales, que es donde el concepto de ciudadano adquiere todo su sentido

FORMACIÓN EN EDUCACIÓN Y PRÁCTICA DE CIUDADANIA PARA EL PERSONAL DE LOS CENTROS DE MENORES

Carmen Rosa GARCÍA RUÍZ
Concepción MORENO BARÓ
Mª Dolores JIMÉNEZ MARTÍNEZ
Universidad de Almería

Se expone el diseño y programación de un curso de formación dirigido al personal de los centros de menores en situación de riesgo y conflicto social. La propuesta del curso ha sido organizada en tres dimensiones: 1) Educación en valores; 2) Diseño, proceso e innovación en proyectos socioeducativos y 3) Educación familiar antes las necesidades especiales. Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se desarrolla el primer ámbito a partir de dos secuencias: la primera, fundamentos teóricos sobre la educación en valores y la segunda sobre aprendizaje y servicio comunitario que ser realizará en forma de talleres. Una educación para una ciudadanía democrática activa que incluya principios, deberes y derechos, valores constitucionales y de participación se considera el pilar básico formativo. A ello se sumarian fundamentos de educación intercultural, igualdad de oportunidades y rechazo a la violencia y marginación –género, etnia…- hábitos saludables para la vida –adicciones, sexualidad y riesgos…-. Los talleres de servicio comunitario suponen acciones de compromiso cívico donde la ciudad seria el escenario de actuación.

MUSEO ZUMALAKARREGI: DE UN MUSEO DE GUERRA A CENTRO DE REFERENCIA PARA EL CONOCIMIENTO Y DISFRUTE DEL SIGLO XIX EN EL PAIS VASCO

Kizkitza UGARTEBURU PLAZAOLA
kugarteburu@k6gestioncultural.com

El Museo Zumalakarregi abrió sus puertas en Ormaiztegi hace 18 años. Iniciativa de la Diputación Foral de Gipuzkoa nació para recordar la figura del general carlista dentro de su contexto histórico.

Desde sus inicios, la empresa que gestiona el Museo, K6 Gestión Cultural, ha ido aportando una nueva visión en el planteamiento del museo: la gestión se ha basado en ampliar la dimensión conceptual del museo más allá de un típico museo de guerra.

El Museo Zumalakarregi, Centro de Referencia para el conocimiento y disfrute del siglo XIX en el País Vasco es:

- Un **museo de historia** centrado en acontecimientos, sucesos y personajes.
- Un museo **de referencia científica** para el conocimiento del siglo XIX, especialmente del País Vasco.
- Un museo que **propone recursos no formales para el conocimiento** social e histórico del siglo XIX.
- **Un activo para Gipuzkoa**, generador de desarrollo cultural, económico, social y turístico.

Desde la apertura del Museo estuvo clara la **vocación divulgativa** del Museo. Uno de nuestros principales objetivos fue el atraer a los alumnos de distintas edades, educaciones primaria y secundaria, bachiller y educación para adultos, ofreciéndoles **itinerarios didácticos** adaptados a sus programas de estudios.

Las **exposiciones temporales,** recogen aspectos sociales, literarios, aventureros y científicos de la sociedad del siglo XIX.

Material didáctico digital:

– **Juego *Vive en el siglo XIX***
– **Website cultural *Album del siglo XIX***
– Página Web *Historia militar del siglo XIX en el País Vasco*
– **Coleccionables digitales**

Taller familiar *Explora el siglo XIX*

En este espacio se explica la sociedad vasca del XIX pero a través de propuestas lúdicas y participativas, en un espacio interactivo.