



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Cuadernos México

La enseñanza de las Humanidades y las Ciencias Sociales

núm. 1

'09 dic.

educacion.es

Cuadernos

México

núm. 1

CUADERNOS MÉXICO NÚM. 1

Impreso en diciembre de 2009

NIPO: 820-09-425-2

Cuidado de la edición y diseño:

estirpe, concepto e imagen

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapas, puede ser reproducida, almacenada, transmitida o utilizada de manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, óptico de grabación o electrográfico sin el previo permiso de los autores.

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Índice

Presentación	7
Memoria, historia y didáctica crítica <i>Raimundo Cuesta</i> INSTITUTO FRAY LUIS DE LEÓN, Y FEDICARIA	9
Nuevas y viejas narraciones en la enseñanza de la historia: los casos de México y España <i>Sebastián Plá</i> COLEGIO MADRID-UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	19
Historia y diversidad: El lugar de la otredad en la reconversión del paradigma imperante <i>Xavier Rodríguez Ledesma</i> UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	29
Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI <i>Joan Pagès</i> UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA	39
La educación de la ciudadanía en valores éticos en la Educación Secundaria en España <i>Maria Rosa Buxarrais</i> UNIVERSIDAD DE BARCELONA	55
Educación ciudadana: de la política educativa a la formación política <i>Silvia L. Conde Flores</i> COLECTIVO ALBANTA	67
Taller de enseñanza y aprendizaje de la geografía con TIC's <i>José Armando Suárez Serrano</i> INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI, A.C.	79
La geografía en los niveles medio y medio superior. Alcances y perspectivas de futuro <i>Pere Sunyer Martín</i> UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA	93

Presentación

EN ESTE PRIMER NÚMERO DE *Cuadernos México*, la nueva publicación de la Consejería de Educación en México dedicada a la difusión de los contenidos de los seminarios hispano mexicanos de Educación, podemos encontrar, en forma de artículos, las ponencias y talleres que se impartieron en el marco de las *Primeras Jornadas Binacionales México-España sobre la enseñanza de las Humanidades y las Ciencias Sociales*, organizadas con el Colegio Madrid, y celebradas en las instalaciones de este Centro entre los días 9 y 10 de septiembre de 2009.

Las Jornadas hicieron hincapié, como se apreciará en el contenido de los artículos publicados, en la didáctica de la Historia, la Geografía y la Educación para la Ciudadanía, sin dejar de lado reflexiones más generales sobre el conjunto de las Ciencias Sociales abordadas por especialistas mexicanos y españoles. Así, Joan Pagès, de la Universidad Autónoma de Barcelona, reflexionó sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y el análisis de los conflictos como herramienta pedagógica; Pere Sunyer, de la Universidad Autónoma Metropolitana, hizo lo propio sobre la enseñanza de la Geografía; Raimundo Cuesta, profesor del IES Fray Luis de León y de la Universidad de Salamanca, focalizó su ponencia y su taller en los vínculos entre Historia y memoria; Sebastián Plá, del Colegio Madrid y la Universidad Iberoamericana, disertó sobre la enseñanza de la Historia en México y España; María Rosa Buxarrais, de la Universidad de Barcelona, abordó la enseñanza de los valores y la Educación para la Ciudadanía en España; lo mismo que hizo Silvia Conde, del Colectivo para el Desarrollo Educativo ALBANTA, para el caso mexicano; Xavier Rodríguez, de la Universidad Pedagógica Nacional, impartió un taller de Historia y diversidad; y, por último, José Armando Suárez, del Instituto

Francisco Possenti dedicó su taller a mostrar el uso de las nuevas tecnologías aplicado a la enseñanza de la Geografía. Todas estas ponencias, intervenciones y talleres son los que pueden encontrarse en este primer número de *Cuadernos México*.

Agradecemos a los ponentes y talleristas el esfuerzo realizado a la hora de poner en blanco sobre negro sus presentaciones, reflexiones, así como los contenidos de sus talleres. *Cuadernos México* es deudor de esta tarea desinteresada sin la cual la misma publicación no podría haber visto la luz. En este apartado no quiero dejar de mencionar la labor del equipo académico y directivo del Colegio Madrid que, como siempre, ha aportado su diligente colaboración para que este número sea una realidad.

J. Alfonso Aísa Sola
Consejero de Educación

Memoria, historia y didáctica crítica

Raimundo Cuesta*

INSTITUTO FRAY LUIS DE LEÓN
Y FEDICARIA

Resumen

Este artículo, tras pasar revista a diversas tradiciones intelectuales que tocaron el tema de la memoria, argumenta acerca de los inconvenientes para la educación de establecer una falaz y estricta división entre memoria e historia, en cambio, defiende una didáctica crítica fundada en una *historia con memoria*. Este tipo de historia y esta clase de didáctica plantean el *deber de memoria en la educación* como una responsabilidad hacia el pasado, el presente y el futuro. Se trataría de proponer como programa de enseñanza una *historia del presente*, es decir, una genealogía de los problemas que nos afectan. De ahí que se postule, problematizando el presente y mirando hacia el futuro, una suerte de *educación histórica del deseo*.

Memoria e historia, una infeliz y falaz contraposición

LA MEMORIA IMPLICA OLVIDO PORQUE EL recuerdo siempre entraña una selección de experiencias y de sucesos. Recordar conlleva, pues, la réplica del olvidar, y además, este par dialéctico, en el contexto de una educación crítica, también induce a una suerte de distancia respecto a nosotros mismos. Hasta cierto punto todo conocimiento crítico constituye una operación de introspección del sujeto y de su manera recordar y recordarse. En la esfera del saber

* Licenciado en Filosofía y Letras y Doctor en Historia, con premio extraordinario, por la Universidad de Salamanca. Catedrático en el Instituto de Educación Secundaria “Fray Luis de León”. Profesor colaborador de la Universidad de Salamanca en didáctica de la historia y en los programas de doctorado acerca de la historia del *currículum*. Premio nacional “Francisco Giner de los Ríos” a la innovación educativa en 1984. Cofundador del grupo Cronos, y de Fedicaria, Federación estatal en España de grupos de renovación pedagógica.

histórico y su dimensión didáctica, una verdadera educación crítica es aquella que enseña a efectuar cortes con el canon de memoria colectiva dominante.

No obstante, a menudo los historiadores y los cada vez más abundantes especialistas en *memoria histórica* se empeñan en una defensa a ultranza de las diferencias entre historia y memoria, otorgando a la primera el genuino marchamo de la ciencia incontaminada y a ésta la sospechosa duda de lo azaroso y subjetivo. Esta infeliz y falaz división del trabajo entre ciencia e ideología, entre historia y memoria, de rancio abolengo en la teoría social positivista, habitualmente surte de argumentos suplementarios de legitimidad al que habla por el lugar desde donde habla y no siempre por lo que dice.

Ya en uno de los celebrados diálogos de Platón (*Fedro, o la belleza*) se aborda el mito del origen de la escritura, distinguiendo entre la memoria viva que ejercita cada cual en su pensamiento y la rememoración silenciosa que facilita la escritura. En nuestro tiempo digitalizado los innumerables e insaciables almacenes de memorias externas al sujeto prolongan de manera gigantesca ese fluir de los recuerdos y frecuentemente favorecen una patología memorial en virtud de la cual se levantan monumentos, que pretenden vanamente alcanzar la utopía de apresar digitalmente todas las experiencias de todos los testigos. Esta compulsiva voracidad memoriosa devuelve pleno vigor a la exhortación que el viejo Sócrates hiciera al joven Fedro de pararse a distinguir entre la sabiduría y la mera erudición, y entre la verdad y quién es el que la dice.

Claro que, si bien se mira, toda verdad tiene su historia (Foucault, 1998: 17) y, por ende, nada es verdad fuera de su historia. Desde luego, la historia y la memoria que el pasado suscita no son una excepción a esta regla. La producción historiográfica del pasado no se ejecuta fuera del mundanal ruido. El pasado pesa sobre la conciencia del presente. Siempre estamos instalados en un flujo temporal inagotable, porque, a diferencia de lo que ocurría al desmemoriado personaje de Umberto Eco (2006), que había perdido accidentalmente la memoria personal, somos en tanto que actualizamos recuerdos. Y ciertamente, la pérdida individual del propio pasado produce caos mental y falta de toda expectativa o futuro. Conduce, como cada vez más sabemos por la enfermedad de Alzheimer, sufrida por más de veinticuatro millones de personas en todo el mundo, al deterioro completo y final del sujeto. Los casos clínicos más famosos estudian patologías extremas: de los que nada retienen y viven un eterno presente de recuerdos que se evaporan inmediatamente, o de los que poseen una suerte de hipermemoria que les permite fijar en la mente todos los días de su vida.

Ahora bien, lo cierto es que sólo a modo de metáfora o licencia expresiva podemos comparar la memoria individual con la colectiva, el psiquismo de la memoria con la producción social de la memoria. La confusión habitual de la historiografía académica estriba en pensar que los contenidos de una operación psíquica individual no tienen nada que ver con el espacio social donde se generan. Por el contrario, una memoria individual viene a constituir un corte, a modo de biopsia, en el tejido social, de las memorias colectivas. El recuerdo individual es un río en el que siempre nos bañamos en aguas distintas, entre otras razones porque el sujeto nunca es el mismo, ni tampoco lo son sus recuerdos. La memoria individual es siempre una *presentificación* de memorias sociales en permanente y heraclitiano devenir. En ese dinámico y constante flujo operan las fuerzas opuestas que imponen un tipo de recuerdo.

Debemos a la magnífica obra de Maurice Halbwachs, pensador francés que acabó sus días en 1945 en el campo de concentración de Buchenwald, un replanteamiento radical de la concepción de la memoria (Halbwachs, 2004a y 2004b; VV. AA., 2008). Este discípulo de Henri Bergson, rebelándose contra su magisterio, impugnó la vieja y tradicional concepción idealista e individualista de la memoria que hasta entonces reinaba. En su libro *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925) refutó a su maestro y explicó, siguiendo los mandatos teóricos de su formación dukheimiana, que la memoria era un fenómeno colectivo, una forma de representación colectiva de la conciencia individual. En cambio, H. Bergson, en su obra *Materia y memoria* (1896), dibujaba la memoria como un depósito individual de imágenes acumulado en el curso de la vida de cada persona, de modo que recordar consistía en buscar en lo recóndito de la conciencia individual esas imágenes preexistentes. Frente a esta “memoria pura” bergsoniana, idealista, individualista y platónica, Halbwachs afirma que la memoria individual y la colectiva comparten los mismos marcos sociales, hasta el punto de que el acto de recordar entraña siempre una construcción activa y no una mera sombra proyectada desde un almacén inerte de experiencias subjetivas. El recuerdo, de esta guisa, no es tanto revivir como producir.

La aportación del sociólogo francés, además de las evidentes consecuencias epistemológicas que comporta, arrebató el valor de la tradición y del pasado de las manos del pensamiento contrarrevolucionario y antilustrado, y sitúa a la memoria, al decir de Reyes Mate (2008a), en una perspectiva “progresista”. En un orden de verdad y de mirada diferentes. Por aquel mismo tiempo, W. Benjamin dará una dimensión revolucionaria a la memoria. En ambos casos la memoria se funda como realidad social dinámica y fluente. Porque la

memoria, además de constituirse como realidad social, se construye históricamente. Deviene así en texto susceptible de interpretación cambiante.

La memoria social es, por definición, conflictiva. Eso sólo parece ignorarlo la mayoría de los historiadores hispanos, que suelen despreciar el valor cognitivo y político de la memoria (Mate, 2008b: 111-112). Tampoco faltan los didactas, como J. Prats (2008: 5) empeñados en negar la dimensión plural, interpretativa y contradictoria del pasado, y de toda educación histórica que se tilde de crítica. Y estas consideraciones brotan como una premisa y un enunciado de toda enseñanza histórica que se dirija a la transmisión de las partes más traumáticas del pasado, como es el caso de la *historia del presente* que propugnamos. Por lo tanto, la didáctica de la historia no ha de buscar la reproducción de consensos inexistentes, sino que ha de aspirar a educar en el disenso como petición de principio y sobresaliente procedimiento de ilustración crítica.

Las tres caras de Clío y la gestión selectiva de la memoria y el olvido

Es verdad que “el único modo de conocer cualquier cosa es recuperar su historia, que incluye la historia de su recuerdo” (Tafalla, 2003: 203). De donde se infiere la necesidad educativa de la historia y del recuerdo. Claro que todo proyecto educativo requiere un criterio rector de la selección del pasado. El pasado posee dimensiones oceánicas y su transmisión, sin un dispositivo racional de criba, desnuda de todo significado a su estudio. En consecuencia, es necesario hacerse algunas preguntas: ¿Qué recuerdo es digno de ser promovido? ¿Qué merece ser olvidado?

En su célebre y corrosivo ensayo sobre *La utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida* (1874), F. Nietzsche nos mostró las tres caras de Clío: *la historia monumental, la historia anticuaria y la historia crítica*. Ellas, se diría, componen y completan la intersección de planos y dimensiones de la conciencia histórica.

La historia monumental se vuelve hacia atrás para contemplar las grandes gestas del pasado y de ahí que la mirada se recree en lo conmemorativo, aquello que, por su grandeza, se considera digno de recordar, venerar y resucitar. Aunque no exclusivamente, es la historia que habitualmente practican los estados, la “memoria oficial y desde arriba” a la que también son muy proclives las comunidades de los historiadores profesionales implicados en todo

tipo de fiestas, recordatorios y ceremonias promovidos por el poder político. Por su parte, *la historia anticuaria* materializa el gusto por la conservación del pasado y un cierto sentido de apego a las raíces, que se degrada fácilmente en un coleccionismo estéril rayano en el fetichismo histórico-cultural, y que se plasma, en nuestro tiempo, en el compulsivo y voraz afán consumista del turismo histórico-artístico. Los programas y libros de texto hasta las prácticas docentes han abundado tradicionalmente en la promoción de un sentido histórico atravesado por una concepción monumental-anticuaria del pasado puesta al servicio de la erección y perpetuación de los estados nacionales. De ahí que la nacionalización de las conciencias haya significado el principal objetivo del código disciplinar y de la educación histórica, recurriendo para ello a inventar sobre el territorio de los estados actuales (o de los que aspiran a serlo) pasados legendarios, “malos sueños”, que, a través de la enseñanza practicada dentro del sistema escolar, de la conmemoración oficial y de los despojos fetichistas (santuarios, enterramientos, puntos geográficos y otros *lieux de mémoire* nacionalizante) esparcidos aquí y acullá, han operado y operan como elemento de identificación individual y colectiva de una conciencia histórica pervertida por un “creciente anhelo de pasado” y una fuerte proclividad a escapar del presente (Lowenthal, 1998: 72).

Por el contrario, *la historia crítica* significa ajustar cuentas con el pasado porque “todo pasado es digno de ser condenado” (Nietzsche, 1932: 93). Esta historia deja de ser un instrumento de identificación, porque para vivir es preciso aniquilar, ajusticiar el pasado y cortar sus raíces a cuchillo de modo que, como señala Foucault (1991: 25), la historia deviene en una auténtica contramemoria encargada de resaltar las discontinuidades, las contradicciones y lo mudable de todo lo humano. Es así como la historia crítica nos permite imaginar una nueva enseñanza del pasado, una enseñanza que, empleando el método genealógico en la formación de la conciencia histórica de los estudiantes, ignora los elementos monumentales y anticuarios del pasado poniendo en su lugar la mirada crítica. De este modo historia crítica es, siguiendo el rastro nietzscheano reactualizado por M. Foucault (1991), genealogía de los problemas que nos afectan, crítica del presente y de la historia continuista y teleológica que justifica y ensalza lo dado (Cuesta, 2008: 76).

Historia con memoria y didáctica crítica

En la vida social coexisten diversas modalidades de memoria colectiva (y las historias de los historiadores son parte de ellas) que pugnan por hacerse hegemónicas dentro de un campo de fuerzas, de experiencias, saberes y poderes. De ahí que la historia crítica, actúe como contramemoria, como una historia hecha, al modo benjaminiano, “a contrapelo”.

Esta historia crítica que nosotros gustamos llamar genealógica o historia del presente contiene al menos tres de los elementos que Reyes Mate (2006 y 2008a), a través de la lectura de W. Benjamin, atribuye a la memoria como nueva categoría, a saber: teoría del conocimiento, método hermenéutico e imperativo ético. Como bien señala W. Benjamin (1973) en sus famosas *Tesis sobre el concepto de Historia*, frente a la historia positivista e historicista, que busca explicar las cosas como realmente fueron, está la historia crítica que evita la empatía con los vencedores, reclama la memoria de los vencidos y niega cualquier visión complaciente y teleológica. Propone, pues, una epistemología como construcción situada y atenta a las miradas y memorias de quienes quedaron en los márgenes del curso de la historia.

Pero, además, esa forma de conocimiento reviste la figura de una hermenéutica del pasado desde abajo, como texto susceptible de interpretación siempre abierta que hace visible lo invisible. Afirma R. Mate que “memoria es leer la historia como un texto” (2006: 126), como un texto interpelado desde la palabra y el recuerdo de los que perdieron. Y ese dar significado a lo que siempre ha estado ahí y nunca los historiadores repararon en ello conduce a establecer una vinculación entre memoria y justicia. Y precisamente ahí radica el tercer presupuesto o dimensión de esta *historia con memoria*: el *deber de memoria*. En efecto, desde que Adorno, a la vista del horror y la terrible lógica del Holocausto, propusiera como imperativo moral el recuerdo, lo que ha de exigirse del pasado sin duda posee una dimensión ética, que es especialmente relevante en la enseñanza. En esta suerte de historia crítica, en esta *historia con memoria* que defendemos, epistemología, hermenéutica y ética se dan la mano.

La historia crítica, una de las tres caras de Clío, era, según hemos dicho, una historia con memoria. De esa memoria que contenía una triple carga: cognitiva, hermenéutica y ética. Precisamente esta última dimensión de la historia con memoria que reivindicamos nos lleva a sostener el valor educativo inherente a unos ciertos deberes de recordar determinados momentos y situaciones del pasado. De algún modo la subjetividad humana posee una vertiente constitutivamente ética y la relación educativa sólo puede ser genuinamente educativa a partir de

la ética” (Mèlich, 2000: 88). Hasta cierto punto se diría que el nuevo imperativo categórico enunciado por Adorno (que Auschwitz no se repita) se trasmuta y convierte en una guía para educar contra la barbarie, lo que conduce a cultivar y propugnar unos determinados deberes de la memoria hacia el pasado, el presente y el futuro.

Sin duda la crítica a la razón moderna desde la razón es un proyecto vivo y vigente tras el siglo de las catástrofes. Fue J. B. Metz (1999) quien acuñó el término de “razón anamnética” (*Anamnetische Vernunft*) como nueva vía de salvación de la razón ante las limitaciones y horrores de la razón moderna, y como alternativa a la racionalidad comunicativa habermasiana. Ya mucho antes, en 1944, en su *Dialéctica de la Ilustración*, M. Horkheimer y T. W. Adorno (1998) señalaron los límites de una racionalidad instrumental, y más tarde la tradición de la Escuela de Frankfurt, reencarnada en la figura de J. Habermas, retomó esa crítica. Pero el hilo de revalorización de la memoria como principio emancipador tiene que ver, según nuestro parecer, con una doble fuente: la nueva concepción de la historia de W. Benjamin que reclama la rememoración de los vencidos y la pretensión de T. W. Adorno de postular una nueva ética contra la lógica de la barbarie plasmada en la experiencia de Auschwitz. En ambos se reclama una negación del olvido: hay que recordar para que Auschwitz no se repita y debemos con nuestra evocación actualizar la derrota de los vencidos. Esta apelación comporta la obligación de recordar y no separar la verdad del sufrimiento humano, rompiendo así con la racionalidad cientificista y tecnocrática que sitúa la objetividad y la neutralidad valorativa en el núcleo del discurso de la modernidad.

Esta suerte de abrupta irrupción de la memoria en el terreno de la filosofía alcanza también, qué duda cabe, a los saberes relacionados con la educación. Una didáctica crítica no puede permanecer ignorante del nuevo imperativo moral adorniano de educar contra la barbarie, porque, como recalca una y otra vez, llevamos sobre nosotros el peso del pasado y cualquier acción educativa no puede ignorar que “el pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy es porque las causas siguen vivas” (Adorno, 1998: 29).

Además, si bien se mira, los deberes de la memoria en la educación nacen, en buena parte, de las obligaciones que en tanto que sujetos políticos tenemos hacia el presente y el futuro. La crítica del presente, lo que en nuestros fedecarianos postulados didácticos llamamos problematizar el presente, es inseparable del futuro deseable y de la necesidad de pensar históricamente el mundo (Cuesta, 1999 y 2007). De ahí se sigue que reclamemos, como médula de una didáctica crítica, una educación histórica del deseo.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. W. (1998): *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.
- BENJAMIN, WALTER (1973): “Tesis de filosofía de la historia”, en *Discursos interrumpidos*, Madrid, Taurus, pp. 175-191.
- CUESTA, R. (1999): “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el viaje a Fedicaria”, *Con-Ciencia Social, Anuario de Didáctica de las Ciencias Sociales* (3), pp. 23-31.
- , (2007): *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Octaedro.
- CUESTA, R.; MAINER, J. y MATEOS, J. (2008): “La genealogía, historia del presente y didáctica crítica”, en J. Mainer (coord.): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 51-82.
- FOUCAULT, MICHEL (1991): “Nietzsche, la genealogía, la historia”, en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 7-29.
- , (1998): *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- HALBWACHS, M. (2004a): *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Anthropos.
- , (2004b): *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. W. (1998): *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta.
- LOWENTHAL, D. (1998): *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal.
- MATE, R. (2006): *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de W. Benjamin sobre el concepto de historia*, Madrid, Trotta.
- , (2008a): *La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva*, Madrid, Errata naturae.
- , (2008b): “Para una filosofía de la memoria. Entrevista con el profesor Reyes Mate”, *Con-Ciencia Social* (12), pp. 101-120.
- MÈLICH, J. C. (2000): “El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del Holocausto?”, *Enrahonar* (31), pp. 81-94.
- METZ, J. B. (1999): “La Razón anamnética. Anotaciones de un teólogo sobre la crisis de las ciencias del espíritu”, en *Por una cultura de la memoria*, Barcelona, Anthropos, pp. 73-78.
- NIETZSCHE, FREDERICH (1932): “De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida”, en *Consideraciones intempestivas II*.

- Obras completas*, Madrid, Aguilar, pp. 71-153. También Frederich Nietzsche (1999): *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- PRATS, J. (2008): “Memoria histórica versus historia enseñada”, *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (55), pp. 5-8.
- TAFALLA, M. (2003): *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*, Barcelona, Herder.
- VV.AA. (2008): “Maurice Halbwachs. La memoria colectiva, una categoría innovadora de la sociología actual”, en *Anthropos* (218), pp. 3-136.

Nuevas y viejas narraciones en la enseñanza de la historia: los casos de México y España

Sebastián Plá*

COLEGIO MADRID-UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

Resumen

Este artículo trabaja el currículo de historia como narración. En cuanto relato, los currículos de historia han contado los avatares de personajes individualizados y heroicos que les permitieron construir, por lo menos en el imaginario colectivo, a los Estados-Nación. A finales del siglo pasado, las narraciones históricas escolares dejaron aparentemente atrás a estos personajes y fueron sustituidos por otros, más abstractos, como la democracia y la globalización. Estos últimos sujetos narrativos de las historias escolares pueden verse con nitidez en las reformas educativas de los años noventa en muchos países europeos y latinoamericanos. Sin embargo, existen currículos que perpetúan formas narrativas tradicionales de la historia en la escuela. Se destaca la importancia de renovar estas narraciones a partir de redes horizontales de centros escolares dentro y fuera de las fronteras nacionales, para que establezcan mecanismos de diálogo con los currículos nacionales desde diferentes puntos de vista.

I

EN LAS *Lecciones de Historia Patria* (1891) de Guillermo Prieto, libro de texto de impronta liberal y positivista escrito para los alumnos del Colegio Militar de la ya para entonces sólida dictadura porfirista, se destilaban por sus páginas narraciones épicas en las que las espadas, los arcabuces y los cañones fueron conformando a la nación mexicana. Al inicio de cada capítulo, una

* Sebastián Plá Pérez. Historiador. Maestro en Investigación y Desarrollo de la Educación. Candidato a Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Director de la Secundaria del Colegio Madrid A.C. y docente de la licenciatura de Historia de la Universidad Iberoamericana. Centra sus investigaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

serie de subtítulos exponen el orden cronológico que seguirá la narración, aquellos puntos que requieren explicación y que marcan los acontecimientos más relevantes y emotivos del momento histórico descrito. Por ejemplo en la lección decimoquinta, en la que se narra la caída de Tenochtitlán a manos del ejército de Hernán Cortés, dice: “Suspensión de hostilidades. –Nuevas proposiciones de Cortés, que son rechazadas.–Matanza de doce mil indios.– Sigue horrorosa la carnicería. –Luchas extremas. –El 13 de Agosto de 1521” (Prieto, 1891: 164). Son, podemos afirmar, el esqueleto de la narración, la guía que constituye el tiempo histórico a través del relato.

Los currículos de historia, nacidos en el siglo XIX, estrechamente vinculados a las narraciones históricas del quehacer historiográfico profesional y estatal, representaron en sus programas de estudio una serie de acontecimientos secuenciales que definían los acontecimientos y personajes históricos que deberían ser enseñados, a imagen y semejanza de las narraciones históricas de los libros de texto y los libros de historiografía profesional. Los temas y subtítulos representaban el pasado en sí, la historia objetiva. Así, construyeron las relaciones causales del tiempo histórico dentro del aula y prescribieron a su vez el tiempo didáctico (Chevellard, 1991: 79) en que debía ser contado por el maestro y enseñado a los alumnos. A pesar de las modificaciones históricas que han sufrido las lógicas curriculares en occidente a lo largo de los siglos XX y XXI, los programas de historia siguen teniendo en el centro un esqueleto narrativo. Todo currículo de historia o su traducción en programa de estudio es el índice de una narración que prescribe, impone un recuerdo, cuenta una historia, al grado de legitimar un pasado y excluir muchos otros.

Sin embargo, las narraciones históricas escolares no son objetivas, sino políticas. En su interior se manifiestan múltiples referentes y construcciones de significados que desbordan los límites de la disciplina histórica y las prescripciones curriculares. La significación dentro del aula se constituye a través de resignificaciones de múltiples pasados que se encadenan de manera particular dentro de la escuela. Los currículos oficiales son especialmente poderosos, pero entran en juego las propuestas historiográficas, las historias locales, las historias producidas por los medios de comunicación, los intereses políticos, el contexto escolar y las interpretaciones históricas con sus contextos curriculares, entre otros. Todas estas historias se disputan una posición hegemónica dentro del aula. La construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela es lo que he denominado *discurso histórico escolar* (Plá, 2008). El relato histórico escolar es una de las formas en las que se manifiesta y en la que se condensan los sentidos discursivos.

Toda narración histórica escolar transcurre por lo menos en dos lugares: el lugar en el que se narra (el currículo, la escuela) y el lugar en el que suceden los acontecimientos históricos contados. En los casos estudiados aquí, trabajaremos exclusivamente las narraciones que tienen como referente textual a los currículos. Tradicionalmente los planes de estudio se fundamentaban en la dicotomía de lo propio (lo nacional) y lo extranjero (lo internacional) para narrar las historias nacionales. Aunque esta práctica se mantiene, los años noventa han traído propuestas en que lo local, lo nacional, lo regional (principalmente mercados comunes) y lo internacional se interrelacionan de manera muy variada. El referente narrativo y el espacio geográfico narrado son dos componentes centrales para la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela.

Además de uno o varios lugares narrativos, el relato histórico escolar tiene varias características que lo definen, pero aquí sólo quiero resaltar cuatro: la *followability* o habilidad para seguir un relato y su conclusión en un juicio reflexivo (Ricoeur, 1987); el acto moralizador que ejerce todo relato histórico (White, 1992); la existencia de *cuasi-personajes* que transcurren el devenir histórico expuesto en los currículos; y el doble sentido teleológico de la narración escolar. La primera característica hace referencia a la organización secuencial de acontecimientos históricos mediante los cuales se establecen relaciones causales y se teje una trama narrativa, es decir, se sigue una historia que concluye en juicio reflexivo del pasado narrado. El segundo aspecto es la condición narrativa de la historia y su ineludible acción moralizante, pues al ser el relato una explicación en sí misma resumida en un juicio reflexivo, termina por definir explícita o implícitamente lo que considera correcto o no del pasado contado. El tercer elemento implica conceptos e ideas que cumplen la función de sujeto dentro de la narración, como el de nación. Por último, la narración escolar posee una doble direccionalidad: hacia el pasado, en busca de un origen nacional y hacia el presente, descrito como consecuencia lógica, natural, de los procesos históricos nacionales.

Si concebimos los contenidos históricos dentro del currículo de historia como el esqueleto de una narración, como la línea acontecimental por la que deben transcurrir las enseñanzas y los aprendizajes de los docentes y alumnos de un sistema educativo nacional, estos cuatro componentes nos permitirán analizar e interpretar procesos de resignificación de pasados dentro de diversas propuestas educativas. Es necesario aclarar que al estar hablando de vínculos de derivación entre la literatura y la historia escolar, incluso con la historiografía profesional, no pueden desligarse las narraciones históricas curriculares

del propio contexto de discursividad que le da significado, esto es, la lógica curricular que lo envuelve y le da sentido. Es decir, la narración histórica en la escuela no se desvincula de los fines educativos del sistema educativo en cuestión ni dentro de un espectro más amplio, del discurso histórico escolar.

Esto nos lleva a formular preguntas como las siguientes: ¿Qué secuencia histórica presentan los programas de estudio? ¿Qué relación existe entre el sentido de las narraciones y los espacios en los que transcurren? ¿Qué tipo de *cuasipersonajes* se deslizan a lo largo de la trama narrativa? y, ¿qué direccionalidad toman las nuevas narraciones curriculares de la historia?

II

En la actualidad conviven relatos históricos curriculares de muy diversa índole. Podemos encontrar aquellos que extienden grandes listados de conocimientos disciplinares de fuerte corte nacional que dentro del mapa curricular se suman a la geografía y la literatura del país. Otros, renovaron los programas de historia tratando de relacionar deliberadamente los acontecimientos y procesos históricos de una nación con su entorno geográfico y su momento histórico, a los que se les suman los contenidos geográficos y literarios. Unos más, respondiendo a la lógica de mercados comunes regionales, establecieron esqueletos narrativos que explican aspectos de la historia común entre las naciones que lo componen. Todos ellos, siguen el orden cronológico de los acontecimientos, desde el pasado remoto hasta la actualidad, para conformar una columna vertebral del relato fácil de seguir.

De la misma manera que varias construcciones espaciales de la historia conviven, se pueden encontrar diversos tipos de personajes y *cuasipersonajes*. En un programa tradicional pueden combinarse héroes patrios, hombres de cultura y lugares de la memoria nacional, todos ellos creados en gran medida por los varios usos públicos de la historia, como las estatuas, el turismo, los museos y, por supuesto, la escuela. Juntos, conforman un metarrelato de la nación. En otros currículos los personajes dejaron paulatinamente lugar a los *cuasipersonajes*, así la historia de la tecnología o de la vida cotidiana apareció entrelazada con la historia patria, sin siquiera amenazar su existencia seriamente. Unos más, los diseñados principalmente en los años noventa y en la primera década del siglo XXI, encumbran a la democracia (ciudadanía) y la globalización (competitividad) como los grandes sujetos, como los motores del devenir de las historias nacionales y mundiales.

El análisis de algunos referentes empíricos me permitirá explicar y fundamentar más sólidamente las afirmaciones hechas. Tres programas me son útiles para esto. En México, la Reforma a la Educación Secundaria de 2006 (SEP, 2006) arrojó un programa de estudio que perfeccionó las reformas curriculares de 1993 y que transformó a su vez toda la estructura del relato histórico curricular. Otro más, diseñado por la Organización de los Estados Iberoamericanos, es el texto *Enseñanza de la historia de Iberoamérica. Currículo-tipo. Guía para el profesor* (OEI, 1999). Por último, utilizaré la *Resolución de 14 de octubre de 1998, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban las orientaciones, los objetivos y los contenidos de las áreas de «Literatura Española» y de «Geografía e Historia de España» para los centros que deseen incorporarse a la red de centros españoles* (MEC, 1998), de aquí en adelante el *Convenio*. Cada uno de ellos tiene una finalidad educativa muy diferente y por tanto su construcción narrativa también lo es.

El contexto curricular de los relatos históricos de estos tres casos es en primera instancia muy similar. La disciplina histórica se presenta en forma de habilidades de pensamiento o de contenidos procedimentales, la ubicación en el tiempo y el espacio histórico a través de mapas y líneas del tiempo aparecen con claridad y el uso de fuentes primarias como recurso didáctico se propone en todos ellos.

Cada currículo tiene una finalidad educativa distinta, por lo que comparten aspectos generales del relato histórico curricular y se diferencian en otros. España promueve a través del *Convenio* con los centros escolares en el exterior, la expansión hegemónica de una idea de hispanidad, basada en la historia, la literatura y la geografía españolas, por sobre las historias locales. Por ejemplo, un aprendizaje esperado es “comprender las raíces de la cultura común hispanoamericana y reconocer las relaciones e influencias mutuas entre la historia de España y la historia de los países de América” (MEC, 1998: 35675). En cambio, la OEI busca formar una identidad iberoamericana y no hispanoamericana: “en lo iberoamericano se ve una dimensión más continental que en la hispanidad y, por ser una denominación marcadamente geográfica, cabe mejor en ella la realidad del mestizaje. En España este vocablo de Iberoamérica ha cobrado impulso [...] sustituyendo al de Hispanoamérica, que fue empleado durante el franquismo” (OEI, 1998: 25) y, por tanto, se fomenta una relación entre iguales, sin la idea de madre patria. En México, uno de los objetivos de la enseñanza de la historia es reconocer “los aportes de los pueblos al patrimonio cultural e identifiquen y comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural” (SEP, 2006: 11).

Asimismo, los tres relatos están estructurados para dar seguimiento sin dificultad a la narración histórica (*followability*). Comienzan en un pasado remoto, el paleolítico de los centros españoles en el exterior, el poblamiento de América para la OEI y, en Mesoamérica para el programa mexicano. Los tres le dan importancia a los viajes de descubrimiento y terminan en la actualidad: España pregonando la transición democrática, la OEI promoviendo la Comunidad Iberoamericana y México, tanto en la asignatura de Historia Universal como en la de Historia de México, en la era global.

Lo escueto de los currículos de historia contemporáneos ya no deja demasiado espacio a los individuos del pasado político y militar, pero sí a *cuasipersonajes* relevantes. Éstos, a diferencia de los personajes, tienen la cualidad de trascender a las épocas históricas y encontrar su propia linealidad temporal. Menciono dos: la nación y la globalización. El primero hace referencia a las viejas narraciones históricas escolares y el segundo cobra fuerza en las reformas educativas de finales de los ochenta y los noventa del siglo pasado, situación que se vio acelerada por la caída del Muro de Berlín. En las nuevas narraciones curriculares, la globalización ocupa un lugar central, junto con la democracia (CEPAL-UNESCO, 1992).

La interpretación histórica predominante es que la globalización inició con los viajes de descubrimiento en los siglos xv y xvi. En tono reconciliador, todavía heredero del Quinto Centenario de la llegada de Cristóbal Colón a América en 1992, la OEI denomina a su unidad tres el “encuentro entre dos mundos” (OEI, 1998:14) donde se trabajan el encuentro con sus conflictos e interacciones y los factores que hicieron posible la conquista. Avanzado el programa se trabaja la “integración de Iberoamérica en la economía colonial” (OEI, 1998:15). Del siglo xix se propone el estudio de la economía iberoamericana dentro del contexto mundial, para concluir en el siglo xx con los movimientos de integración regionales y lo que denominan la Comunidad Iberoamericana.

En México la Reforma a la Educación Secundaria de 2006 plasmó plenamente la globalización como centro de la narración histórica curricular. Cuando se explican los contenidos, se afirma que “el programa de Historia I [Universal] cubre más de cinco siglos, durante los cuales se produjo un proceso de integración mundial irreversible que comenzó con la expansión europea del siglo xvi y derivó en la globalización de fines del siglo xx” (SEP, 2006: 19). El programa empieza con un breve panorama de las culturas prehispanicas y luego se extiende ampliamente en los viajes de descubrimiento y los siglos subsiguientes, incluso el bloque 1 lleva por nombre de “principios

del siglo XVI a principios del siglo XVIII” (SEP, 2006: 25). Más adelante, ya en el siglo XIX se narran los procesos de integración mundial y termina con procesos globales: “México, de su alineación con el tercer mundo a su entrada a las organizaciones de mercado” (SEP, 2006: 52).

El currículo para los centros educativos españoles en el exterior se centra en la historia de España. A diferencia de los otros dos programas estudiados aquí, en los 28 temas, cada uno con cinco o seis subtemas que los componen, no aparece la globalización. Por el contrario, los acontecimientos mencionados anteriormente aparecen relatados desde una perspectiva muy diferente: “La expansión oceánica y el descubrimiento de un «nuevo mundo». Colonización de América. Repercusiones sociales y económicas. Los cronistas de Indias”. El dominio de los Austrias es el Imperio Universal, el siglo XIX es el periodo de industrialización y el final del siglo XX una oportunidad de “proyección cultural y lingüística” (MEC, 1998: 35676) hacia América Latina y el mundo. Es cierto que la ausencia de acontecimientos internacionales tiene una explicación: “la Historia de España contiene múltiples elementos de relación con un marco espacial más amplio, de carácter internacional, en el que los acontecimientos históricos españoles encuentran buena parte de sus claves explicativas, y cuyos aspectos esenciales estarán [...] tratados ya en los currículos nacionales, por lo que no parece preciso insistir de modo explícito sobre ellos” (MEC, 1998: 35675). La nación española, el Imperio español, España, es el sujeto de la historia.

Los relatos históricos curriculares tienen también una doble direccionalidad teleológica. Todos buscan un origen y todos justifican el presente. El origen se basa en la lógica de patrimonialización del pasado (Correa López, 2004), es decir, en declarar a todos los pasados sucedidos dentro de una frontera histórica y política y lanzarlos directamente hasta el presente. La doble direccionalidad teleológica es un juego de espejos, del presente hacia el pasado y por tanto del pasado hacia el presente, que excluye de la narración múltiples caminos que fueron considerados desvíos de la evolución histórica de la nación o en su caso de la globalización. México, en el nuevo currículo retoma la tradición conservadora decimonónica de nacer con la conquista de México, desde donde zarpa para una navegación tranquila hasta las aguas de libre mercado contemporáneo. España, en el currículo para las escuelas del *Convenio* y no en el de la Educación Secundaria Obligatoria, retoma la tradición hispanista del franquismo y lo extrapola a este lado del Atlántico. La OEI narra un pasado común que justifica la conformación de una organización política y cultural actual, en un intento de igualar las condiciones del diálogo

entre las naciones, a pesar de que ese pasado común haya sido la dominación española.

Por último, la selección de contenidos históricos y las particulares narraciones que los conjuntan dentro del currículo son un acto de significado que tiende a moralizar, a determinar lo bueno y lo malo, lo aceptable y lo condenable del pasado o los pasados relatados. En un currículo se trabaja como lo digno de preservarse, de contarse, a España como nación única y homogénea que extiende su manto histórico y cultural sobre sus antiguos dominios coloniales. Lo correcto, en otra narración curricular, es la unión iberoamericana, no la hispanoamericana o la latinoamericana, aunque ambas puedan considerarse legítimas formas de interpretar a esta región (OEI, 1999: 25). En la educación secundaria mexicana lo correcto es la evolución histórica mediante la cual México ingresó en la economía de mercado a escala global. Lo moral en la narración histórica no se limita a la ética, también lo hace la política, la economía y el relato.

III

Las viejas y nuevas formas narrativas en los currículos de historia se entremezclan. Las propuestas surgidas en los años noventa del siglo pasado, incluso antes, no han podido romper del todo con las formas tradicionales de enseñanza de la historia. Sin lugar a dudas la narración más sedimentada es el currículo como metarrelato de la nación. Así lo pudimos ver en los casos mexicanos y españoles expuestos aquí. Pero también perdura la doble direccionalidad teleológica que corre el riesgo de caer en dogmatismos, pues la búsqueda de un origen y la determinación lineal de una narración curricular, excluyen múltiples historias que quedaron fuera de esta selección. Esto aparece en los tres casos estudiados, independientemente de la novedad o no de las propuestas de enseñanza de la historia. ¿Podremos algún día romper con la necesidad de crear, de inventar un origen de la colectividad presente? ¿No podremos aceptar que existen múltiples inicios y que estos se pierden en el tiempo?

Una de las características más innovadoras es la dimensión territorial de los currículos de historia. Se destacó la historia regional de Iberoamérica por sobre las fronteras nacionales. Sin embargo, esta historia no sobrepasa los fines tradicionales de enseñanza de la historia de crear o formar identidades históricas. Tampoco logra romper con la idea de frontera y por tanto de lo

propio y lo extraño. El currículo español estudiado, aunque no promueve una historia regional, regresa a la historia como creadora de identidad y va aún más allá, hasta promover su expansión y perpetuación en América Latina.

Las historias estudiadas aquí muestran una imbricación entre viejas y nuevas historias. Se establecen nuevas fronteras, se retoman los límites nacionales; se perpetúa la historia como construcción de lo propio al mismo tiempo que se declara el ingreso de lo plural; se mantiene a la nación como el gran sujeto de la historia o se sustituye por la globalización; nos cuentan la historia patria o la patria dentro del capitalismo mundial o en algunos casos las dos conjuntamente.

No se trata de eliminar los currículos nacionales, lo que hay que hacer es promover una interacción con ellos desde abajo, donde aparezcan los diversos sectores sociales involucrados. Por ejemplo, en el programa del *Convenio* para centros en el exterior de España, se requiere fomentar un diálogo para construir un currículo común, que cumpla con las finalidades educativas del *Convenio*, pero que al mismo tiempo dialogue con los centros escolares americanos y resignifiquen conjuntamente muchas de las formas de pensar la historia prescrita. No debe promoverse una negación del otro, sino una negociación que busque consensos y acepte los disensos para obtener como resultado interpretaciones históricas sin un núcleo preestablecido o hegemónico, es decir, escribir relatos colectivos desde lugares, culturas y contextos escolares diferentes. En fin, promover una relación democrática entre todos los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Referencias bibliográficas

- CEPAL-UNESCO (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO.
- CORREA LÓPEZ, M. (2004): “Función y enseñanza de la Historia: acerca de la identidad colectiva (reflexiones sobre individuo y sociedad)” en C. Forcadell *et. al.* (ed.) *Usos de la Historia y políticas de la memoria*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aiqué.
- MEC (1998): *Resolución de 14 de octubre de 1998, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban las orientaciones, los objetivos y los contenidos de las áreas de «Literatura Española» y de «Geografía e Historia de España» para los centros que deseen incorporarse a la red de centros españoles*, Madrid, Gobierno Español, BOE, núm. 260, 25025.
- OEI (1999): *Enseñanza de la historia de Iberoamérica. Currículum-tipo. Guía para el profesor*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.
- PRIETO, G. (1891): *Lecciones de historia patria escritas para los alumnos del Colegio Militar*, México, Secretaría de Fomento.
- PLÁ, S. (2008): “El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia”, en O. Pineda y L. Echavarría (coord.), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso*, México, Juan Pablos.
- RICOEUR, P. (1987): *Tiempo y narración*, Madrid, Ediciones Cristiandad.
- SEP (2006): *Educación Secundaria, Historia. Programas de Estudio*, México, Secretaría de Educación Pública.
- WHITE, H. (1992): “El valor de la narrativa en la representación de la realidad” en Hayden White, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós.

Historia y diversidad. El lugar de la otredad en la reconversión del paradigma imperante

Xavier Rodríguez Ledesma *

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Resumen

La interculturalidad, el multiculturalismo y la diversidad son temas en boga hoy en día. La historia y su enseñanza no están alejadas de estas reflexiones. Sin embargo, los planes y programas de estudio de la materia se caracterizan por la negación de la diferencia y la diversidad pues proponen una sola manera de ver el pasado, de concebir el tiempo, esto es, una sola voz de narrar el pasado en donde los otros no aparecen.

Desde este horizonte analítico es necesario revisar la historia que hemos aprendido y continuamos enseñando en aras de empezar a repensarla para abrir sus horizontes hacia la otredad, hacia los grupos y temas que nunca aparecen o, si lo hacen, es de manera simplemente accesoria en esa historia hegemónica.

LA INTERCULTURALIDAD, EL MULTICULTURALISMO Y LA diversidad son temas en boga hoy en día dentro de las ciencias sociales, particularmente en las educativas. La historia y su enseñanza no están alejadas de estas reflexiones. Sin embargo, los planes y programas de estudio de la materia se caracterizan, a pesar de las buenas intenciones expresadas en sus presentaciones, por la negación de la diferencia y la diversidad al proponer y enseñar solamente una manera de ver el pasado, una sola forma de concebir el tiempo, una sola voz narradora de los hechos, en fin, una conciencia histórica específica y particular que deja de lado a los otros.

* Xavier Rodríguez Ledesma. Doctor en Ciencia Política por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Licenciado y Maestro en Sociología (UNAM). Actualmente es Docente investigador en la Universidad Pedagógica Nacional e Investigador nacional. Sus líneas de generación de conocimiento son: Sociología de la cultura e historia cultural contemporánea, y la historia y su docencia.

Varias preguntas se desgranar: ¿qué características debe tener una historia construida desde la diversidad característica a la sociedad, tanto en términos de lo “nacional” como de lo que comúnmente se denomina “mundial” o “universal”? ¿es posible concebir una historia intercultural con los actuales planes y programas de estudio? ¿cuáles serían los temas a tratar? ¿qué consecuencias tendría esta historia para el reconocimiento de la diversidad como un elemento enriquecedor y coadyuvante en la conformación de una cultura democrática?

Revisemos la historia que hemos aprendido y continuamos enseñando en aras de empezar a repensarla para abrir sus horizontes hacia la otros, hacia los grupos y temas que nunca aparecen o, si lo hacen, es de manera simplemente accesoria en esa historia hegemónica. Esta tarea necesaria pasa por repensar la institución educativa en su conjunto siempre que acordemos que la diversidad es como la piedra de toque que de unos años a esta parte ha caracterizado las reflexiones sobre las nuevas condiciones de convivencia que estamos experimentando.

El análisis sobre las tensiones entre el deber ser políticamente correcto (lo intercultural, multicultural, etc.) y lo que realmente existe puede llevarse tanto a los planes y programas de estudio, como a los contenidos de los diversos libros escolares. Con ello empezamos a comprender el por qué se dan situaciones de contradicción flagrante entre los objetivos interculturales que se pretenden perseguir y las acciones reales que se emprenden en dicho sentido.

Existen múltiples trabajos que han mostrado la manera en que la historia es un objeto maleable a disposición de los grupos de poder. Ellos evidencian la forma en que la historia es tergiversada para ser capaz de reflejar la imagen que las clases dominantes tienen de sí mismas. La posibilidad de escuchar, de leer a los otros que ahí no aparecen (y sus historias) rompe de facto la univocidad característica de esas historia oficiales legitimadas.¹ Cuando esos “otros” llegan a aparecer en el discurso hegemónico del cual han sido excluidos lo hacen a modo de simples comparsas en la gran obra de la historia nacional/mundial.

¹ Refiero tan sólo tres muestras: a) BERNAL, M. (1993): *Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*, Barcelona, Crítica. b) FERRO, M. (2000): *¿Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero?* México, FCE; b) LOEWEN, J. W. (2008) *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, United States, Touchstone.

El caso de los programas de historia en México es un ejemplo ilustrador tanto de la presencia de una sola voz en la construcción de la historia como de los ánimos oportunistas de los responsables del sistema educativo que sin ningún ánimo real de innovación deben asumir en virtud de hacer creer que se están asumiendo las nuevas corrientes analíticas en educación. El tema de lo intercultural no podría ser la excepción ya que no ha dejado de estar presente en la justificación y en los objetivos de los diversos programas educativos que se han diseñado recientemente para la educación básica. Sin embargo, una somera revisión de los contenidos temáticos de los diversos programas inmediatamente arroja que aquellas expresiones tan sólo son frases demagógicas que ansían cumplir con los cánones políticamente correctos, pues los contenidos siguen padeciendo de lo mismo de siempre:

- a) División entre historia nacional (patria) e historia universal o mundial en la que los otros (indios, mujeres, jóvenes, sectores trabajadores) brillan por su ausencia o cuando llegan a aparecer tan sólo lo hacen en calidad de accesorios.
- b) Reproducción de una sola voz e implantación de un sólo tiempo lineal para la explicación de la historia.
- c) Énfasis casi unánime en la reconstrucción de eventos políticos / militares y, en segunda instancia, económicos.

Bajo esos lineamientos generales la otra historia, la historia de los otros, queda fuera de la historia institucionalizada. En efecto, para la modernidad, para la historia hegemónica, todo lo sólido se desvanece en el aire, empezando por la historia de los otros. Al respecto vale la pena escuchar la voz de un joven estudiante indígena, perteneciente a una de las etnias que habitan en una de las regiones más alejadas y abandonadas del estado de Oaxaca al hablar

... en Nichrón (La Laguna Guadalupe) no se ha dado ninguna batalla significativa, ningún tratado de guerra o paz y ningún plan revolucionario que le haya dado motivo para tener una historia escrita. Nichrón tampoco ha producido algún personaje político, militar o eclesiástico de jerarquía, ni es un centro comercial o ceremonial, menos aún, un lugar turístico.

Es decir, cuenta con todos los elementos para haber sido olvidada por cierta forma de hacer historia (HERNÁNDEZ, 2003: 57).

Bajo esta atmósfera de reconocimiento y aceptación de lo intercultural, el derecho a la educación también significa, entre otras cosas, incluir al otro desde su visión, cuestión que no es otra cosa que favorecer procesos formativos intencionales donde se propicie la crítica a la propia visión cultural sobre la historia que nos explica las diferencias. Las historias que hasta ahora no aparecen en el discurso hegemónico habrán de ser contadas y valoradas como formadoras de nuestro presente y definidoras de nuestro futuro. La historia de los grupos subalternos (grupos étnicos pero también jóvenes, mujeres, niños, trabajadores, etc.), es parte axial de cualquier intento por pensar el derecho a la educación en las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales del nuevo milenio.

La responsabilidad asignada al sistema educativo para hacer frente a la complicadísima problemática que hoy significa vivir juntos es enorme, pues él debe ser capaz de proponer estrategias y actuar a contracorriente de lo tradicional y por siglos establecido. De ahí que sea necesario salir al paso de dos posiciones preponderantes que al final son las dos caras de una misma moneda: integracionismo y biculturalismo.

La urgencia de la articulación radica en la necesidad de asumir que uno de los grandes retos de la democracia es precisamente la posibilidad de construir un nosotros que, reconociendo la diferencia, nos permita vislumbrar lo compartido. La aspiración intercultural se sostiene no sólo en la recuperación de un pasado, sino en la necesidad de repensar la construcción de un futuro en donde sea posible el buen vivir para todos y no sólo para unos cuantos, condición ésta fundamental en la posibilidad de vivir con los otros y otras.

Desde esta lógica, la profundidad y complejidad del planteamiento intercultural radica en que éste se articule al desafío de reconocimiento del otro como sujeto de derecho, con derecho a ser en el mundo, en nuestro supuesto mundo. Dicha aspiración no es más que la búsqueda de la dignidad humana como posibilidad y derecho a ser para todos en el mundo, principio que garantiza la igualdad de derechos para imaginar un futuro, participar en la sociedad y tomar decisiones, en el reconocimiento de la diferencia, es decir, asumiendo el derecho a ser distinto.

A pesar de las características específicas del surgimiento del fenómeno de lo intercultural entre Europa y Latinoamérica, su expresión contemporánea hace compartir a ambas regiones problemáticas similares para la convivencia. De ahí que en ambos espacios la visión intercultural, además de propiciar el reconocimiento de las claves de la propia cultura, ha de favorecer el desarrollo de procesos formativos que contribuyan a que los sujetos adquieran nuevas

herramientas culturales para realizar una crítica de todas las socializaciones posibles, condición ineludible para relativizar la cultura propia al reconocer su propia historicidad y, por lo tanto, su arbitrariedad, además de propiciar el desarrollo de la capacidad de producirse a sí mismos para convivir con los otros y otras, a partir del reconocimiento de la diferencia como elemento estructurante de la vida social, comunitaria, escolar y familiar.

De nada vale centrar la energía pedagógica en la producción de un sí mismo prisionero en los muros de su mismidad, sobre todo cuando reconocemos que es la alteridad la que nos constituye y a la vez nos permite ser otro junto con las y los demás. ¿Qué queremos decir con esto? Uno se construye siempre con el otro, de manera intersubjetiva. En la imagen que construimos de nosotros y nosotras mismas se encuentra siempre el otro, él está en los pliegues que se producen entre lo que he sido, soy y aún no soy todavía, es la otredad que nos demanda, que nos contiene, que nos da terror, que nos abre perspectivas hasta ahora no pensadas, que nos pone límites y que nos obliga moralmente. Así concebimos que la tarea de producción de uno mismo como sujeto ciudadano desde una óptica intercultural, implica necesariamente la apertura a la diferencia, que –lejos de la simple tolerancia–, no es otra cosa que apertura hacia lo inédito y distinto que la otredad siempre nos representa y que se niega a ser digerida y/o integrada desde los marcos estrechos de nuestra mismidad.

En este contexto la apertura a la diferencia resulta ser operación compleja que condensa al desafío intercultural, sobre todo cuando abrimos al otro supone reconocer nuestra vulnerabilidad, asumir lo inacabado de nuestra realidad y aceptar la relatividad y el cambio como signos de nuestra época.

El planteamiento hasta ahora esbozado nos conduce hacia la necesidad de pensar la alteridad en la formación. Lo anterior supone romper con el sentido unilineal que caracteriza a la racionalidad educativa sustentada a partir de un concepto ordenador de progreso y de civilización, oponiéndole otra racionalidad de carácter descentrado sustentada en el reconocimiento de la existencia de una gran multiplicidad de maneras de percibir el tiempo y el espacio distintas a la propia.

Toda esa enorme complejidad filosófica, política y cultural alrededor de la constitución de la noción interculturalidad, tiene su expresión dentro de la educación en el necesario trastocamiento de los sentidos básicos que hasta ahora han guiado a la intervención escolar. Así las cosas, el interculturalismo en la educación demanda el desarrollo de competencias ligadas a dos procesos básicos relacionados entre sí: a) el ejercicio de la crítica a la propia cultura a

partir de la asunción de la relatividad y el cambio de toda formación social e histórica, pero además, b) la aceptación y el reconocimiento de la vulnerabilidad propia y la apertura al otro en un contexto de obligación moral. Cuestión que involucra entonces, una dimensión ética en la interculturalidad.

Lo anterior implica abrirse a la otredad para redimensionar lo unívoco de la visión de la modernidad que asumimos y reconocer que la diversidad nos enriquece, en la profundidad de lo que significa, que no es otra cosa que abrirse a la otredad como exterioridad a mí, en condiciones de igualdad.

Reconocer al otro en lo que se comparte obliga a visibilizar al otro como persona, ya no desde el déficit, sino desde el reconocimiento, cuestión que obliga a la legitimación de otras formas de ser, de pensar, de vivir y de soñar. El descentramiento es condición de visibilización del otro y su constitución como sujeto de derecho.

En este horizonte reflexivo ¿qué aspectos tendríamos que atrevernos a pensar desde la alteridad en torno a la interculturalidad y la enseñanza de la historia? Si bien desde la alteridad, las líneas estallan y se vuelven por naturaleza más allá de lo posible de pensar, es posible vislumbrar algunas posibilidades que bien contribuirían a descentrar nuestra racionalidad pedagógica centrada en la mismidad. A continuación enuncio algunas de ellas:

- a) Romper con la idea de redes alternas de escolarización. La apuesta por las redes de escolarización diferenciadas que supondrían “mundos aparte”, tiende a fijar identidades y recrear la desigualdad en aras del supuesto respeto a las diferencias, resultando estrategia incapaz para resolver el problema acerca de cómo generar condiciones para vivir juntos de otra manera. Por el contrario, se requiere una formación incluyente de todos los sujetos que contenga una óptica intercultural desde donde sea posible realizar la crítica a todas las socializaciones posibles en contextos de diálogo intercultural.
- b) Pensar las culturas desde la interculturalidad. Resulta fundamental el cuestionamiento de la idea de pensamiento único que guía el accionar de la escuela, así como la arrogancia de buscar ritmar la historia toda a partir de una sola idea de tiempo, que vuelve universal aquello que de por sí resulta particular. El que los otros no tengan historia compartida con nosotros, no significa que no la posean. El problema no es ingresar al otro como dato a curiosear o simple adición temática dentro de un programa de estudios, sino generar situaciones que permitan darnos cuenta que existen formas de pensar, de ser, de vivir y sobre todo de resolver los problemas diferentes

- a los nuestros a fin de ser capaces de realizar la operación de imaginar nuevos mundos posibles.
- c) Articular memoria y destino, tradición y cambio dentro de la formación. La pérdida de la memoria es, para el hombre, la del destino. En este sentido: ¿de qué nos sirve conocer nuestro pasado si no es para comprendernos y desde allí forjarnos una identidad como sujeto de derecho, con derecho a imaginar formas de ser y de vivir?
 - d) Generar pedagogías que favorezcan condiciones verdaderas para el diálogo. La única manera de realizar la crítica de la cultura es reconocer que mas allá de lo que nuestra mirada puede percibir, existe un otro distinto, imposible de asir y por lo tanto de digerir desde nuestra propia racionalidad. Por ello es necesario generar verdaderas condiciones para el diálogo. De ahí que resulte fundamental ir más allá de la concepción estrecha de la tolerancia liberal, en donde lo que prevalece es la indiferencia en torno a la diferencia. Se trata de prestar atención, es decir, de interesarse por el otro. Se trata de que la educación intercultural adquiera claramente una dimensión ética.
 - e) Centrar el trabajo educativo a partir de estrategias de reconocimiento, que favorezcan el desarrollo del sentido de eficacia política, que no de rescate cultural. Ir más allá del disciplinamiento y la enculturación en la cultura propia, a fin de poner en el centro el desarrollo del sujeto en términos de la búsqueda de la dignidad humana, en el reconocimiento de su dimensión histórica y en la búsqueda de la liberación de la imaginación y la creatividad para pensar nuevos mundos posibles.

Ahora bien, los trabajadores del sistema educativo contamos con una gran posibilidad para avanzar en la resolución de este problema, una enorme herramienta: la educación, la escuela. En la medida en que la labor educativa es una acción intencional que pretende modificar prácticas, es en ella donde podemos enganchar algunas de las cuestiones desarrolladas hasta aquí. Así, la escuela se plantea como un espacio privilegiado donde la acción intercultural muestre la riqueza que el intercambio multidireccional entre todas esas culturas puede generar. No sólo se trata de que el maestro intente mostrar y construir las bondades, beneficios o como le queramos llamar de los valores culturales que él posee, sino que también es menester que sea capaz de estar abierto a ser enriquecido por otras culturas; lo cual, como hemos visto, sólo es viable si se ha creado de manera auténtica la comprensión y aceptación de la otredad.

Hace tiempo se firmó en un municipio chiapaneco un convenio para realizar un proyecto de educación autónoma que abarcaría los niveles de pre-escolar, primaria, secundaria abierta y primaria para adultos. Dentro de los compromisos firmados por los padres y las madres impulsores del proyecto destaco los siguientes que, debido a su importancia, reproduzco en extenso:

Educar de manera integrada a sus hijos e hijas, dando una disciplina respetuosa de los derechos del niño, en la que sin maltrato, niños y niñas aprendan a respetar a los otros, sin golpearlos ni humillarlos; aprendan a reconocer sus errores y a pedir disculpas, aprendan a respetar la naturaleza, prohibiendo el uso de tiradores para golpear o matar animales, tengan cuidado de los animales propios para que no dañen las propiedades o a otras personas, aprendan a cuidar la salud del ambiente, no tirando la basura en los ríos, ni en el campo, fuera de los basureros, aprendan palabras buenas, dulces y respetuosas de los otros, y no palabras que dañen la dignidad de los demás, para ello, los padres cuidarán de su lenguaje delante de los niños y niñas, aprendan a respetar las costumbres de los otros: su forma de vestir, de hablar, de pensar, de creencias y gustos; reconociendo el derecho a ser diferentes, (...) tengan una relación estrecha con su mamá y su papá, en donde tengan el derecho de ser escuchados y de comunicar sus necesidades, (...) aprendan a compartir sus experiencias y objetos, aprendan que los problemas se resuelven en el diálogo entre el promotor o los promotores, los padres y el niño, aprendan a participar y hacer propio el proyecto educativo para que un día, ellos y ellas también sean promotores de Educación Autónoma.²

Hoy es necesario edificar desde las bases mismas, desde sus aspectos más elementales, un ejercicio, una práctica diaria intercultural, democrática. No faltará quien vea en esta reflexión algo así como una recuperación romántica y trasnochada de alguna utopía extinguida. Pero el que una comunidad de uno de los estados más olvidados por la modernidad (por lo menos hasta 1994), plantee como prioritaria la necesidad educativa de que sus hijos: “Aprendan palabras dulces, buenas y respetuosas de los otros, (...) aprendan a respetar las costumbres de los otros, (...) aprendan a participar...” es la forma

² CONVENIO EDUCATIVO QUE SE CELEBRA ENTRE LAS MADRES, LOS PADRES Y EL COMITÉ DE EDUCACIÓN AUTÓNOMA DE LA COMUNIDAD DE MONTE FLOR, MUNICIPIO AUTÓNOMO TIERRA Y LIBERTAD, CHIAPAS, Y EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS A.C. (FOTOCOPIA), s/F, s/L.

idónea de asumir que inclusión, pluralidad, responsabilidad, etcétera, no son conceptos abstractos; que la otredad adquiere un sentido concreto, específico para la democracia; que puede existir otra hegemonía cuyos objetivos no sean la desmovilización consumista, la exclusión y eliminación del diferente o en dos sencillas palabras: despolitización e intolerancia. Es obligación de la educación hacerse presente en esa lucha sin importar el lugar geográfico en que se tenga que dar. La historia y su enseñanza vista desde esta perspectiva para la diversidad y la democracia, están por construirse.

Referencias bibliográficas

- BERNAL, M. (1993): *Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*, Barcelona, Crítica.
- CONVENIO EDUCATIVO QUE SE CELEBRA ENTRE LAS MADRES, LOS PADRES Y EL COMITÉ DE EDUCACIÓN AUTÓNOMA DE LA COMUNIDAD DE MONTE FLOR, MUNICIPIO AUTÓNOMO TIERRA Y LIBERTAD, CHIAPAS, Y EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS A.C. (FOTOCOPIA), s/f, s/l
- FERRO, M. (2000): *¿Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero?* México, F.C.E.
- HERNÁNDEZ, P. (2003): *Construcción de una historia local para la comunidad Triki Nichrón (La Laguna Guadalupe) y sus usos en la escuela desde una perspectiva intercultural*, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- LOEWEN, J. W., (2008): *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, United States, Touchstone.

Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI

Joan Pagès*

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Resumen

El artículo plantea diversas preguntas y problemas, a la vez que propone alternativas, en relación a la labor de los docentes del ámbito de las ciencias sociales. Si bien las alternativas a estos problemas pueden adaptarse al contexto específico, la naturaleza similar de las dificultades que enfrentan los profesores permite generalizar acerca del diagnóstico. Entre los principales obstáculos se distinguen: la distancia entre prácticas y currículo; el inmovilismo de ambos; o el escaso impacto de la enseñanza de las ciencias sociales en la conformación de una juventud crítica y responsable con su entorno. Para evitar todo lo anterior el autor aboga por planteamientos metodológicos innovadores, que vayan de lo concreto a lo general, que discriminen entre la pléyade de contenidos aquéllos que son más relevantes para el tema de estudio y que, en definitiva, conlleven una mejora de las prácticas docentes en beneficio de la construcción de seres críticos que piensen y actúen por sí mismos fuera de las aulas.

ANTES DE ENTRAR A DESARROLLAR EL contenido que aparece en el título de este trabajo quiero señalar algunos de los puntos desde los que parto para analizar y comprender qué está sucediendo con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En primer lugar, creo que cada vez es más difícil sostener que los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias

* Joan Pagès Blanch. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Licenciado en Filosofía y Letras (Historia Moderna y Contemporánea) por la Universidad de Barcelona. Catedrático de Universidad en posesión de cinco sexenios de investigación. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, de Didáctica de la Historia y de Educación para la Ciudadanía en las distintas titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Profesor del programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB.

sociales son locales o nacionales. La literatura existente –más abundante de lo que habitualmente se cree– nos indica que buena parte de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales son comunes en todos los países en los que se enseñan disciplinas sociales y humanas. Varían los contextos, sin duda, y las posibles alternativas que deberán adaptarse a los contextos, pero los problemas son de naturaleza muy parecida. En segundo lugar, creo que una cosa es el cambio del currículo, de los programas oficiales, y otro el cambio de las prácticas. Son dos acciones que tienen sus lógicas y que obedecen a razones distintas. Las administraciones educativas cambian los currículos por razones de naturaleza política, relacionadas con algún cambio en la orientación política del país o con algún debate sobre lo que sería conveniente que supiese la ciudadanía del pasado o del presente del país o del mundo. Los cambios de las prácticas se producen cuando el profesorado decide cambiar su estilo de enseñanza, parcial o totalmente, porque ha descubierto que algún aspecto de su práctica puede mejorar. La innovación educativa no es una consecuencia de los cambios oficiales del currículo aunque éstos pueden tanto fomentar la innovación o, al contrario, la resistencia al cambio. En tercer lugar, el cambio de las prácticas fomenta el desarrollo de las competencias profesionales pues supone un reto para el profesorado que quiere cambiar, que quiere tomar decisiones en el complejo mundo de la enseñanza de las disciplinas sociales. La formación del profesorado, tanto inicial como continua, como práctica reflexiva fomenta su desarrollo y les predispone para trabajar cooperativamente y para adecuar sus enseñanzas a su realidad.

Mi visión de lo que ocurre cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales en las aulas de la educación obligatoria, la sintetizaré en los tres puntos del título de mi intervención: preguntas, problemas y alternativas posibles. Por razones obvias, me extenderé más sobre el último punto que sobre los dos primeros.

Preguntas

La pregunta que con mayor frecuencia nos formulamos quienes tenemos alguna relación con la enseñanza de las ciencias sociales y de sus disciplinas tiene que ver con sus finalidades educativas. Es una pregunta que se formula el profesorado de todas las etapas educativas, los legisladores y los políticos en general, los universitarios y los investigadores de las ciencias de referencia, los didactas, etc... A veces uno se pregunta **para qué** hemos de enseñar o han

de aprender ciencias sociales, otras veces la pregunta se centra en el **por qué** hay que enseñar o han de aprender ciencias sociales. En realidad, las respuestas a esta pregunta han configurado las tradiciones de su enseñanza desde sus orígenes a la actualidad.

¿Por qué “Desde que el currículo de estudios sociales tiene el potencial de determinar la visión del mundo de los jóvenes, siempre ha habido una cierta presión para preservar algunas cosas o para cambiar otras” se pregunta Thornton (2008: 15)?

¿Por qué Barton y Levstik (2004) describen la situación de la enseñanza de la historia en los EEUU de la siguiente manera: “A nadie le gusta la manera como la historia es enseñada. Los conservadores piensan que es demasiado multicultural, y los multiculturalistas creen que es demasiado conservadora. Los políticos dicen que no promueve el patriotismo, y los reformadores sociales dicen que no promueve la reflexión crítica. Los partidarios de los estudios sociales se inquietan ante la importancia que tiene la historia, y los especialistas en historia se inquietan por la poca importancia que recibe. Los legisladores argumentan que las escuelas deben enseñar para el examen, y las escuelas argumentan que deben enseñar para que [el alumnado] piense mejor. Los investigadores critican al profesorado por no utilizar las fuentes primarias, los profesores critican a los estudiantes porque no quieren aprender, y los estudiantes critican los libros de texto por ser mortalmente aburridos” Por qué acaban con la expresión: “¡Qué lío!”

Intentar hallar respuestas a las preguntas de la enseñanza de las ciencias sociales y, en primer lugar, a sus finalidades educativas ha sido, es, y probablemente será lo primero que haremos quienes consideramos que el currículo es una construcción social, histórica, y que hay que entenderlo en el contexto en el que se desarrolla, en sus intenciones políticas, en el modelo de ciudadanía que quiere fomentar. Parece que hoy predominan los discursos que apuestan por la formación de una ciudadanía democrática, crítica, solidaria, capaz de tener una visión global de los problemas locales y de saber la repercusión local de la globalización, partidaria de la justicia social, pacifista o partidaria de mediar en los conflictos entre personas, países, culturas y religiones... Un modelo de ciudadano y de ciudadana participativo, implicado en los problemas de su mundo y del mundo, conocedor de sus orígenes y convencido de la necesidad de intervenir en la resolución de todo tipo de problemas, tanto cercanos como lejanos; una persona que piense, sienta y actúe democráticamente con las demás personas. La utopía, o casi. Sin embargo, las prácticas y el propio currículo prescrito distan bastante de los discursos.

¿En qué medida el currículo de ciencias sociales, de geografía y de historia de los países de habla hispana, por poner un ejemplo, da respuesta a los problemas actuales?, ¿en qué medida la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales ayudan a comprender la actual crisis económica y dan a la juventud alternativas para posicionarse, como individuos y como miembros de una colectividad, ante ella?, ¿en qué medida la enseñanza de las ciencias sociales fomenta entre la juventud la esperanza, la creencia en otros mundos más justos e igualitarios, en futuros alternativos? No parece a la vista de los cambios más recientes en los programas de las disciplinas del área social que las cosas vayan por aquí. Sin embargo, ¿podrían? No tengo ninguna duda, como tampoco la tuvieron en el pasado personas de la talla de John Dewey cuando apostaron claramente por una enseñanza de la geografía y de la historia relacionada con los problemas de la vida y con la formación democrática de los niños y de las niñas, de la juventud norteamericana.

Parece que a la mayor parte de las administraciones educativas que gestionan los currículos de esta área y de sus disciplinas ya les va bien la situación actual: una enseñanza basada en conocimientos a menudo obsoletos, alejada de los problemas de la vida, basada en métodos rutinarios y en la que ni los niños ni los jóvenes encuentran ningún significado a lo que aprenden más allá de algunos referentes relacionados con las fiestas y las tradiciones patrias. Nunca, o muy pocas veces, se cambian los currículos o se diseñan los programas de formación de su profesorado teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones educativas y, en particular, de las investigaciones en las didácticas de las disciplinas.

Hoy la investigación nos dice que los y las estudiantes aprenden mejor cuando son:

- activos en su aprendizaje y no pasivos,
- creativos y no meramente receptivos,
- se les propone ejercer su juicio crítico y no simplemente memorizar información factual,
- los contenidos se refieren a la vida y se presentan como problemas de hombres y mujeres del presente, del pasado y del futuro
- el pensamiento y la acción se dan la mano y el alumnado puede llevar a la práctica aquellos proyectos sociales que ha diseñado y que le permiten comprobar la virtualidad de su aprendizaje (proyectos vinculados con su comunidad, con la historia, el patrimonio o la memoria, con la sostenibilidad y el medio ambiente, con las relaciones humanas).

La investigación también nos dice que la clave está en el profesorado:

- en su formación inicial y continua. Una formación inicial que no siempre les prepara para el oficio de profesor o profesora y una formación continua muy poco vinculada, en general, a los problemas de la práctica,
- en su protagonismo y en su dignificación profesional, su autonomía, su capacidad crítica y creativa,
- en el trabajo cooperativo, en su capacidad para tomar decisiones sobre el por qué, el qué y el cómo enseñar y evaluar, decisiones que, salvando la libertad personal, tengan un mínimo común denominador para evitar que el alumnado a lo largo de sus estudios vaya realizando saltos en el vacío y no comprenda aquello que le están enseñando.

Problemas

Es evidente que las preguntas que nos formulamos son el resultado de la existencia de problemas. Algunos ya los he formulado. Otros los voy a presentar brevemente. Algunos son falsos problemas como la denominación del área. Otros son problemas de fondo, preocupantes.

Un falso problema es, en mi opinión, el nombre del área. Periódicamente, se levantan voces que creen que hay que superar el nombre de “ciencias sociales” y regresar al currículo disciplinar, a la geografía y a la historia, como si estas hubiesen desaparecido del currículo. Nada más lejos de la realidad. Como es sabido, el concepto “ciencias sociales” aparece por primera vez en la enseñanza obligatoria española a raíz de la Ley General de Educación, la última ley de educación de la dictadura franquista (1970). Y aparece con la clara intención de sustituir el currículo disciplinar que hasta entonces caracterizó la enseñanza española por un currículo organizado en áreas de conocimiento, siguiendo el modelo de los *Social Studies* norteamericanos. Sin embargo, y a pesar de las declaraciones de principio que han presidido las distintas reformas curriculares a partir de los 70, nunca el área de ciencias sociales de la enseñanza obligatoria española ha podido competir con la misma área en Estados Unidos de Norteamérica. Por muchas razones. La primera, por tradición, pero también sin duda, por las indefiniciones que han caracterizado a las distintas administraciones políticas y al mundo editorial. Mientras que en los Estados Unidos, para Stanley (2001), los estudios sociales constituyen un área curricular centrada en múltiples disciplinas y ámbitos de problemas que

la caracterizan como un área rica y dinámica, en España las ciencias sociales se han centrado en la geografía y en la historia, y en pequeñas aportaciones de otras disciplinas relacionadas con los problemas del presente o con la educación cívica, primero, y para la ciudadanía, después. Ciertamente, en Estados Unidos, dado el carácter abierto de su currículo, es posible la existencia curricular de disciplinas sociales como la antropología, la economía, la geografía, las ciencias políticas, la psicología, la sociología o de disciplinas humanistas como la historia, el derecho, la filosofía, o aun de propuestas interdisciplinarias centradas en estudios étnicos, en la educación multicultural, en los estudios de la mujer, etc... (Stanley, 2001), a pesar de que en la práctica las disciplinas dominantes son, igual que en España y en la mayor parte de países latinoamericanos, la geografía, la historia y la educación cívica.

En mi opinión, son problemas a) la pervivencia de un currículo y de unas prácticas que cambian muy poco, a pesar de los periódicos cambios de forma y de las medidas destinadas a la formación del profesorado y b) el escaso impacto de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de la conciencia democrática de la juventud.

La concepción curricular dominante se caracteriza, brevemente, por los siguientes aspectos:

- Unos contenidos exhaustivos y prescriptivos,
- Un saber social, geográfico e histórico, objetivo y no como una interpretación,
- Unos hechos que se presentan como “elementos naturales” y no como una selección posible,
- Unos protagonistas alejados de las inquietudes cotidianas y de la vida de los estudiantes.

Una metodología, basada fundamentalmente, en:

- Unos métodos transmisivos, centrados en el profesorado,
- La actitud pasiva del alumnado,
- El predominio de actividades de memorización y no de construcción y comprensión,
- La nula presencia del futuro como objetivo de formación, y
- El uso abusivo del libro de texto.

En definitiva, los contenidos de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, son instrumentos de gran utilidad para “adormecer” las conciencias de los jóvenes, y no para fomentar su pensamiento crítico y la participación en la vida de sus comunidades.

Alternativas

Existen prácticas innovadoras como también existieron en el pasado y con mucha probabilidad seguirán existiendo en el futuro. No son mayoritarias pero podrían serlo si se diesen a conocer y no se impusieran obligatoriamente como ha ocurrido en algunas ocasiones, sino simplemente se mostraran tal y como se han realizado, en sus contextos, con sus puntos fuertes y con sus debilidades. No es mi intención plantear un listado exhaustivo de estas alternativas. Simplemente, me centraré en algunas de ellas, protagonizadas por instituciones, por profesorado universitario y por maestros y maestras concretas. Las primeras tendrán relación con el enfoque y la selección de los contenidos, la última con la formación del pensamiento social.

La necesidad de renovar los contenidos, y acercarlos a quienes aprenden, es una vieja aspiración de muchos maestros y maestras. De ayer, de hoy y de mañana. Algunas veces esta aspiración ha sido recogida por algunas instituciones internacionales –menos por los países integrantes de estas–. Así, por ejemplo, la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (1998) proponía a finales del siglo xx una alternativa basada en la enseñanza de “Conceptos que favorecen la construcción de un mundo más justo y que deben contemplarse preferentemente en la enseñanza de la geografía y de la historia: diálogo, tolerancia, igualdad, integración, justicia social, compañerismo y diversidad. Por otro lado, hay algunos conceptos tales como nacionalismo, proteccionismo, exclusión, desequilibrios y frustración que parecen ser causa de problemas”. Para hacer frente al sesgo nacionalista “ha llegado el momento de hacer que estas disciplinas sean más accesibles y no tan oscuras o, más aún, materias no tan deliberadamente escondidas o desagradables”. (...) De allí entonces que propongamos acercarse a esta materia en los siguientes términos:

- utilizar escalas geográficas y temporales con diversos vínculos e identidades;
- conectar diversas imágenes;
- favorecer el diálogo entre quienes comparten el mismo espacio de vida;

- adaptarse a las nuevas identidades;
- poner el énfasis en los vínculos entre redes territoriales (7).

Una propuesta que, como ha podido comprobarse, se focaliza en aspectos relevantes de la formación democrática de las personas y en una selección de los contenidos que diera respuesta a la situación del mundo a finales del xx. Existe una tradición importante en la selección de los contenidos basada en seleccionar a partir de los conceptos (ver, por ejemplo, Benejam y Pagès, 1997 y Batllori, R. y Pagès, 1989). Sus orígenes pueden remontarse a las propuestas de Taba y Bruner en relación con los conceptos clave como elementos para la selección, secuencia y enseñanza de los contenidos. Estas propuestas se han enriquecido con los aportes de la psicología cognitiva y de la psicología social. Se procura iniciar el trabajo indagando cuáles son las representaciones sociales que el alumnado tiene sobre un determinado aspecto, sobre un problema o sobre un concepto y cómo se han formado, cuál ha sido su origen. También se procura averiguar cuál es la manera de razonar del alumnado sobre este contenido. Se trata de crear las condiciones para que los conceptos espontáneos que el alumnado ha construido entren en contacto con los conceptos sistemáticos construidos por las disciplinas sociales. A partir de este encuentro el alumnado deberá tener la oportunidad, a través de los medios que le ofrece el profesorado, de ampliar, modificar o profundizar en sus conocimientos. Uno de los instrumentos que pueden facilitar al alumnado el proceso de aprendizaje es la utilización de los mapas conceptuales pues estos evidencian las características del concepto a aprender y de su relación con otros conceptos como podremos comprobar en el caso del concepto conflicto o en otros conceptos de las ciencias sociales.

Esta opción se verá favorecida a través de un planteamiento metodológico que parta de un problema o de un acontecimiento significativo relacionado con la experiencia directa o indirecta del alumnado. La comprensión de este problema o de la situación crítica planteada ha de realizarse a través de su contextualización y de la interpretación de los antecedentes, de las causas y de las consecuencias previsibles y debería concluir con el diseño de algún tipo de acción que permitiera poner en práctica las competencias desarrolladas.

Un ejemplo de un programa basado en la articulación entre conceptos clave y conceptos lo encontramos en la propuesta para el estudio de Europa desarrollado por Shennan (1991). La propuesta de esta autora consiste en una selección de conceptos clave acompañados de conceptos referidos a valores y conceptos referidos a procedimientos. Los conceptos clave para el estudio de

Europa son los siguientes: unidad, diversidad, cambio, continuidad, interdependencia, conflicto, libertad, seguridad, racionalidad, emoción, materialismo, espiritualidad, naturalismo, sistematización, semejanza y diferencia.

A cada uno de estos conceptos correspondía un conjunto de conceptos de valor y conceptos procedimentales. Por ejemplo:

Conceptos clave	Conceptos de valores	Conceptos procedimentales
Unidad	Igualdad/universalismo, integración, internacionalismo, cooperación/unión/federación	Holismo/inducción, Generalización, correlación, coordinación
Cambio	Revolución/reforma, riesgo/declive, progreso	Proceso, causa/efecto, evaluación
Conflicto	Poder, guerra/disputa, nacionalismo/xenofobia	Antítesis, dialéctica, disonancia

Europa: dimensión espacial	Europa: dimensión temporal	Europa: dimensión social
Temas	Temas	Temas
Variedad de patrones regionales, nacionales y locales en el/la: <ol style="list-style-type: none"> 1. medio físico, 2. clima, 3. localización, tipo y extensión de recursos naturales, 4. uso de recursos, 5. asentamientos humanos rurales/urbanos, 6. medios artificiales. 	Diversas herencias políticas: <ol style="list-style-type: none"> 1. teoría política, 2. formas y prácticas: desde el individualismo extremo al colectivismo, control estatal centralizado Legados de rivalidad histórica y conflictos: <ol style="list-style-type: none"> 1. autoridad europea vs. soberanía estatal 2. relaciones extra-europeas. Tradición de cismas doctrinal, social y cultural entre <ol style="list-style-type: none"> 1. Cristiandad Romana de Occidente 2. Cristiandad Ortodoxa de Oriente, 3. Moderno Protestantismo 4. Otras religiones minoritarias 	Variaciones en los patrones sociales y en la experiencia: <ol style="list-style-type: none"> 1. riqueza y pobreza, 2. clase, sistemas de estamentos, 3. minorías étnicas, 4. comunidades multi-culturales, 5. tradiciones y costumbres populares, 6. lengua, 7. religión

Esta estructura permite a la autora presentar algunas unidades didácticas de carácter interdisciplinar organizadas en torno a los conceptos clave y a tres dimensiones que permiten no sólo el aprendizaje de conceptos, valores o procedimientos sino también de hechos o problemas relevantes en la historia y en la actualidad. Por ejemplo, el concepto clave **Diversidad**.

Esta apuesta por seleccionar, secuenciar y enseñar a partir de los conceptos está adquiriendo una gran importancia en la medida que avanza la investigación sobre el aprendizaje de conceptos geográficos e históricos por el alumnado, una parcela poco investigada hasta fechas recientes (véase, como ejemplo, el trabajo de Deleplace y Niclot, 2005).

Otra alternativa relacionada con los contenidos la presentan en un trabajo reciente, los uruguayos Gonnet y Gutiérrez (2009). Para estos autores, el primer obstáculo al que ha de enfrentarse el profesorado es la gran cantidad de contenidos de carácter factual que existen en los programas. Por ello es necesario seleccionar y jerarquizar los contenidos realizando un recorte “relevante y significativo”. “Según Gojman y Segal (2006:83), –dicen Gonnet y Gutiérrez–, el recorte es un instrumento didáctico para la selección de contenidos y estrategias. Consiste en seleccionar una parcela de la realidad y analizar sus lógicas explicativas. De esta forma se realiza una delimitación del tema que no implica en absoluto aislarlo, sino establecer conexiones con procesos sociales, analizados desde dimensiones espaciales y temporales más amplias” (p. 133). El recorte “requiere considerar aspectos disciplinares. La estructura conceptual construida por las disciplinas es un referente fundamental para esta selección, porque se constituye en una herramienta necesaria para la explicación de los procesos. Pero, además, el recorte debe tener en cuenta las características psicológicas de los alumnos (p. 133).

Estos autores aplican esta estrategia en el Programa de 6º año: “El Uruguay en el siglo xx. La segunda modernización y las reformas batllistas”. En sus contenidos el concepto trabajo “aparece como uno de los conceptos fundamentales, relacionado tanto al ámbito económico, como al social y político” (p. 133).

La selección de contenidos y su reducción, se convierte pues en un elemento determinante de los cambios curriculares y de las prácticas educativas. Esta selección no debería olvidar, sin embargo, la importancia de unos contenidos que dieran respuesta a algunos de los problemas más perdurables en la enseñanza de las disciplinas sociales. En primer lugar a algunos olvidos. En segundo lugar, al gran reto que supone aprender para comprender, para pensar y para actuar.

Algunos olvidos –déficits, mejor– impiden a nuestros jóvenes comprender la naturaleza de los problemas de la actualidad, entre otras razones porque no se identifican con quienes protagonizan los hechos sociales objeto de estudio y no se encuentran reflejados en ellos. Es necesario acabar en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia con la invisibilidad de las mujeres, de las minorías étnicas y culturales. Es necesario acabar con la invisibilidad de la justicia social como meta, como objetivo de la humanidad. Es necesario, además, tener más presente al presente a través de los problemas de la vida cotidiana, de las cuestiones socialmente vivas o de todo tipo de problemas sociales relevantes. Como señaló Audigier (1999: 45), “El mundo no es disciplinar y los alumnos tampoco; la presencia de cada uno en la sociedad, la acción ciudadana, no moviliza conocimientos disciplinares en el sentido estricto del término. Sin embargo, los conocimientos, las actitudes, el saber-hacer, contruidos poco a poco, pacientemente, en la duración de la escolaridad a lo largo de lecciones, cursos y años, en los diferentes campos disciplinares, son una contribución indispensable a la construcción de competencias ciudadanas, para utilizar una fórmula muy conocida. Esto significa que, sea cual sea la entrada elegida, por el mundo o por los saberes ya constituidos, un trabajo de acercamiento, de relación y de cooperación de estos diferentes campos disciplinares es indispensable para hacer reencontrar a los alumnos y al conocimiento, para que escape a su inevitable fragmentación y contribuya a construir una persona autónoma”.

Una persona autónoma es una persona que piensa y que actúa de manera coherente en función de su pensamiento. Que es reflexiva y crítica. Que en la escuela ha aprendido a ir más allá de lo superficial adentrándose en la complejidad del saber y del mundo. Una persona que ha superado aquellos obstáculos que impiden a los jóvenes el desarrollo de un pensamiento autónomo y libre.

En un trabajo de reciente edición, coordinado por Pitkin (2009), se señalan algunos obstáculos a la formación del pensamiento social detectados en la escuela media argentina que, en mi opinión, persisten desde hace bastantes años (Pagès, 1997) y que, además, son comunes al alumnado de muchos países. Para esta autora, los obstáculos detectados están relacionados con cuatro ámbitos: el pensamiento social hegemónico, las tradiciones o modelos de enseñanza, la propuesta didáctica y la dimensión curricular-institucional.

El primer ámbito –**el pensamiento social hegemónico**– se conforma a partir de los mensajes que llegan a los adolescentes a través de la televisión, las revistas, las películas e incluso el discurso escolar. Las consecuencias de este pensamiento se traducen en:

- I) una **visión mecanicista de la realidad** –“los acontecimientos cotidianos son percibidos por los estudiantes como producto de una determinada causa, una causa tan “obvia” y naturalizada que casi no puede ser cuestionada ni complejizada. (...) predominan los abordajes simplistas y unicausales en la interpretación de la vida social” (Pitkin, 2009: 125),
- II) la **linealidad de los argumentos**, es decir “la dificultad para establecer relaciones entre diferentes aspectos de la realidad compleja” (Pitkin, 2009: 126),
- III) las **explicaciones conspirativas y/o personales** de los procesos producidas por las explicaciones simplistas y unicausales,
- IV) una **valoración negativa** de los aspectos relacionados con las prácticas políticas,
- V) **dificultades para relacionar prácticas individuales con prácticas sociales**. Este aspecto es valorado de la siguiente manera: “Esta ruptura entre las experiencias individuales y sociales obstaculiza el conocimiento y el compromiso con la problemática social y, por lo tanto, conlleva una actitud reticente a asumir un rol activo en dicho contexto”. Estas dificultades que ya habían sido detectadas por la investigación también en el caso de la historia son la causa de la escasa, cuando no nula, participación de los y las jóvenes en la vida política y han sido, y son, objeto de preocupación en muchos países,
- VI) **una fuerte conducta xenofóbica y discriminatoria frente a los pares y un “no reconocimiento” del otro como igual, y**
- VII) **la falta de aplicación por parte de los estudiantes de categorías o conceptos al análisis de casos o a su propia realidad social.**

Los obstáculos del segundo ámbito –obstáculos relacionados con tradiciones o modelos de enseñanza– se manifiestan en:

- a) la inexistencia de una escasa preocupación en el profesorado por fomentar el desarrollo de capacidades como la interpretación, la reflexión, el establecimiento de relaciones y vinculaciones “consideradas fundamentales para la formación de un pensamiento social” (Pitkin, 2009: 132),
- b) el predominio de actividades reproductivas en el alumnado,
- c) el escaso desarrollo de la capacidad crítica del alumnado y la tendencia a la memorización,
- d) la escasa comprensión de los procesos históricos,
- e) las dificultades para historizar las problemáticas sociales del presente,
- f) la poca valoración de las actitudes autónomas del alumnado y una falta de confianza en sus opiniones y reflexiones por parte del profesorado.

En relación con el tercer ámbito –obstáculos relacionados con la propuesta didáctica– destacan

- I) diversos inconvenientes en el proceso de transposición didáctica, entre ellos la selección y organización de los contenidos,
- II) la realización de un diagnóstico previo y su consideración a la hora de elaborar una propuesta didáctica y desarrollarla, y
- III) la ausencia de actividades para aplicar los conceptos enseñados.

Finalmente, los obstáculos relacionados con la dimensión curricular-institucional derivan de “la fragmentación del conocimiento escolar y la ausencia de puentes entre las distintas áreas del conocimiento y de políticas para superar estos aspectos”. En opinión de estos autores “para fomentar un pensamiento crítico y complejizador de la realidad social resulta indispensable la articulación de las materias para que los alumnos aprehendan desde una perspectiva integral y coherente” (Pitkin, 2009: 139).

Ante esta situación, Pitkin y sus colegas proponen distintas estrategias didácticas que agrupan en tres ejes:

- a) el establecimiento de relaciones significativas entre la realidad y los modelos y corpus teóricos,
- b) la desestabilización del sentido común, y
- c) la consideración del alumno como sujeto social, autónomo.

Entre las estrategias del primer eje destacan las que permitan al alumnado aplicar los conceptos o categorías aprendidas a casos concretos, las que partiendo de casos concretos permitan la construcción posterior del concepto o categoría a enseñar. Entre las del segundo eje destacan las “que no presentan lo dado como algo incuestionable sino, por el contrario, que habiliten la duda, el interrogatorio” (Pitkin, 2009: 151), y el carácter controversial, polémico y conflictivo de conocimiento escolar. Además, destacan la potencialidad educativa de la enseñanza a través de la solución de problemas y del análisis de casos y consideran que estas estrategias fomentan la actividad del alumnado y su consideración como sujetos sociales, autónomos.

Como puede comprobarse existen alternativas que pueden considerarse como muy valiosas para intentar cambiar la realidad de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales. Si creemos que el valor educativo de las ciencias sociales consiste –como parece que cree todo el mundo– en formar

a las jóvenes generaciones para que, ubicándose en su mundo y en sus orígenes, sean los auténticos protagonistas de la construcción del futuro y puedan proyectarse hacia lo que ha de venir, hacia lo que puede ser (individual y socialmente) deberíamos empezar a pensar cómo podemos innovar nuestros currículos y, en especial, nuestras prácticas. Deberíamos también aprender a escuchar a aquellos maestros y maestras que con su ejemplo han intentado cambiar las cosas (como, por ejemplo, Frank McCourt recientemente fallecido que en tres obras nos describe magistralmente en qué consistió su paso por la escuela como alumno y como maestro) y deberíamos dar la palabra a nuestros alumnos y aprender a escucharles. A veces nos encontraríamos con sorpresas como, por ejemplo, las que Muriel Barbery pone en boca de una joven estudiante del último curso de primaria cuando habla de la enseñanza de la historia o cuando intenta comprender de qué se ocupan las personas:

“Por no hablar del hecho de que las mentes de los alumnos de Primaria están, en mi opinión, más abiertas (...) que las de los alumnos de Secundaria o de Universidad. Me explico: a nuestra edad, por poco que nos hablen de alguna cosa con pasión y tocando las cuerdas adecuadas (la del amor, la rebelión, el apetito de novedades, etc.) tienen todas las posibilidades de llegar. Nuestro profe de Historia, el Sr. Lermít, supo animarnos en dos clases enseñándonos fotos de tipos a los que habían cortado una mano o los labios, en aplicación de la ley coránica, porque habían robado o fumado. No lo hizo al estilo de película *gore*. Era cautivador y todo el mundo escuchó con atención la clase que vino después, que alertaba contra la locura de los hombres y no específicamente del Islam”. (Muriel BABERY (2007): *L'èlegància de l'erició*. Premi dels llibreters francesos 2007, Barcelona, Edicions 62, 133).

“Los que saben hacer, hacen; los que no saben hacer, hacen clase; los que no saben hacer clase, hacen clase a los profesores y los que no saben hacer clase a los profesores se dedican a la política”. (Muriel BABERY, *íbidem*).

Nuestro reto, como profesores y profesoras, como didactas, consiste en demostrar a esta joven alumna de primaria –y a millones de alumnos y alumnas de la escuela obligatoria de nuestros países– que somos competentes para convertirla (para convertirles) en una pensadora, en una luchadora y en una persona capaz de amar y de ser amada tal como escribió hace años el mexicano Amado Nervo “aquí se piensa, aquí también se lucha, aquí se ama”. Este es, en mi opinión, el sentido último de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia.

Referencias bibliográficas

- AUDIGIER, F. (2001): «Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance?» en Baillat, G. et Renard, J. P., (dir.): *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. París, Reims: CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne, pp. 43-59.
- BARTON, KEITH C./LEVSTIK, Linda S. (2004): *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum.
- BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coords.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, Horsori/ICE Universidad de Barcelona.
- BATLLORI, R./PAGÈS, J. (1988): «Disseny curricular en Ciències Socials: estat de la qüestió». en BURGANYA, J./CÀNOVES, G./FIGUEROLA, J. (a cura de): *Actes del 1^{er}. Sympòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Vic, EUMO editorial, pp. 35-70.
- DELEPLACE, M./NICLOT, D. (2005): *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée*. CRDP Champagne-Ardenne, Reims.
- GONNET, M. y GUTIÉRREZ, O. (2009): “El recorte temático en Ciencias Sociales: un camino posible”. *Quehacer Educativo*, núm. 93, febrero, pp. 132-138.
- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO: “Aprender a vivir juntos mediante la enseñanza de la historia y de la geografía”. *Información e innovación en educación*. núm. 95, junio de 1998, pp. 7.
- PAGÈS, J. (1997): “La formación del pensamiento social”, en BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coords.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, Horsori/ICE Universidad de Barcelona, pp. 151-168.
- PITKIN, D. (coord.) (2009): *Pensar lo social*. Buenos Aires, Icrj' La Crujía Ediciones.
- STANLEY, W. B. (2001): “Social Studies: problems and possibilities”, en STANLEY, W.B. (ed.): *Critical Issues in Social Studies Research for the 21st Century*. Greenwich, IAP, pp. 1-13.
- THORNTON, S. J. (2008): «Continuity and change in social studies curriculum», en LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London. pp. 15-31

La educación de la ciudadanía en valores éticos en la Educación Secundaria en España

Maria Rosa Buxarrais*

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Resumen

Este texto describe las características y objetivos de la educación de la ciudadanía en valores éticos en la Educación Secundaria en España. Para contextualizar lo anterior, enumeramos los factores que renovaron el interés sobre este tema en el Estado español, así como los instrumentos normativos que garantizan este derecho educativo. Posteriormente enunciamos las principales nociones teóricas sobre las cuales se diseñó un modelo educativo que, aunque le confiere un papel protagónico a la escuela, considera la colaboración de las familias y los medios de comunicación. Por último, identificamos algunas estrategias educativas que estimulan la autonomía y el desarrollo moral en el alumnado, como vía para lograr comportamientos éticos y cívicos.

HABLAR DE EDUCACIÓN CIUDADANA PUEDE RESULTAR una redundancia inútil. La educación siempre tiene la finalidad de tratar a ciudadanos y ciudadanas con el objetivo de contribuir a su mejora como personas, proporcionándoles más conocimientos y competencias. A lo largo de la historia de la escuela esta finalidad ha estado siempre presente, aunque haya adoptado formas diferentes según las condiciones históricas y legislativas de cada país o contexto. Además, ha acuñado diferentes enfoques pedagógicos en función de las características socio-políticas y culturales del contexto y el desarrollo científico y académico de la Pedagogía, la Psicología y la Ética.

* Doctora en Pedagogía y Licenciada en Psicología por la Universidad de Barcelona. Es Profesora Titular de la Facultad de Pedagogía y miembro del grupo de investigación en educación en valores y desarrollo moral (GREM) de la Universidad de Barcelona desde 1988. Directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Actualmente existe un renovado interés por el tema de la educación de la ciudadanía. Lo vemos en las diferentes leyes, recomendaciones internacionales y demás instrumentos normativos, promovidos por instituciones sociales relevantes, como el Consejo de Europa (2002). Sin duda, han sido las características socio-culturales de nuestros contextos quienes han obligado a prestar una mayor atención a este tema. Las transformaciones sociales y tecnológicas, los movimientos migratorios, la proliferación de formas variadas de violencia, el individualismo y el consumismo, acompañados del proceso de globalización, nos exigen como responsables educativos educar no sólo a ciudadanos y ciudadanas que defiendan y luchen por los Derechos Humanos de primera y segunda generación, sino que además reconozcan la diferencia como factor de progreso, para que estén dispuestos a evitar las desigualdades e injusticias y luchar contra su reincidencia.

Este interés también puede deberse a la preocupación que en las sociedades actuales existe de que la ciudadanía parece reducirse al ejercicio del voto en elecciones periódicas de autoridades o a la constatación de signos positivos como las nuevas formas de participación e implicación social (Internet) y de organización de sectores que se han visto seriamente perjudicados por sucesivas crisis, los logros alcanzados por nuevos movimientos sociales y por diversas acciones colectivas que parecen mostrar el surgimiento de renovadas formas de ejercer la ciudadanía (Martínez, 2006).

La educación es un proceso social y vital para la formación de una ciudadanía democrática, facilita a la persona los recursos para aproximarse al conocimiento científico, las estrategias para activar sus capacidades de comprensión, razonamiento y crítica, la capacidad para desarrollar actitudes y valores éticos basados en principios de justicia y libertad —pilares fundamentales de una sociedad democrática y estrechamente vinculados a los Derechos Humanos—.

Es evidente que, independientemente del contexto, existe hoy una preocupación constatada de la institución escolar por promover una ciudadanía democrática. Esta institución se convierte en un espacio privilegiado donde se pueden aprender valores ético-cívicos: se aprende a participar, a adquirir conocimientos y practicar actitudes y valores que cristalizarán en comportamientos democráticos. Se trata de un espacio de formación democrática, un lugar de convivencia entre alumnos y profesores, entre los propios alumnos y entre todas aquellas personas que trabajan o están en el ámbito relacional de la institución. En ella se puede favorecer la participación de toda la comunidad, especialmente del alumnado, para presentar iniciativas, elaborar normas de funcionamiento y convivencia, normas que regulen los derechos

y deberes de la comunidad, todo utilizando el diálogo como herramienta para llegar al consenso.

Para conseguir estos objetivos, entre otros, en España se presenta por parte del Gobierno una ley, la LOE (Ley Orgánica de la Educación, 2/2006) donde se fija un área: “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” cuyo principal objetivo es “favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable”.

Las discusiones en torno a la idea de ciudadanía suelen aludir a la posición clásica esgrimida por el sociólogo inglés Thomas Marshall, quien en el año 1949 escribió un texto titulado *Ciudadanía y clase social* (Marshall & Bottomore, 1998) que tuvo mucha influencia en los pensadores dedicados a este tema. Este autor sostiene que la ciudadanía consiste especialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. La manera de asegurar este tipo de sociedad es otorgar a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía. Estos derechos son reconocidos por igual a todos quienes son miembros plenos de una comunidad, independientemente de cuál sea la clase social a la que cada ciudadano pertenezca.

Marshall propone una concepción tripartita de la ciudadanía: 1) la ciudadanía legal, que comprende la totalidad de derechos que tienen los ciudadanos en asuntos concernientes a la ley; 2) la ciudadanía política, que incluye los derechos políticos como el derecho al voto y el derecho a ocupar un puesto político; y 3) la ciudadanía social, que incluye los derechos de los ciudadanos en determinadas prestaciones sociales como la salud, educación, empleo y seguridad social. El Estado del Bienestar promueve la ciudadanía social entendida como un “bien público”, por lo tanto, debe educarse en esa dirección.

Podemos catalogar a España de sociedad plural, diversa y democrática en el contexto de un mundo globalizado con graves desigualdades en aspectos básicos de la vida, nuevas formas de vulnerabilidad y exclusión social, y una distribución no equitativa del poder y los recursos. La Constitución Española, en su artículo 1.1. se refiere a los valores en que se sustenta la convivencia social: la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político y, en el artículo 14, establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discrimina-

ción por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Respecto a la obligación del Estado en la formación de todos los ciudadanos en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social, el artículo 27.2., declara que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad, el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales, que deben interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias, ratificados por España.

En definitiva, educar a la ciudadanía en valores éticos se convierte en una necesidad difícilmente cuestionable, tanto desde las consideraciones éticas, sociales y políticas, como las específicamente educativas. No se trata simplemente de llevar a cabo una “educación cívica”, ya que educar a la ciudadanía no finaliza, desde nuestro punto de vista, en el plano de la información ni del conocimiento, sino que involucra la adquisición de determinadas disposiciones, actitudes y virtudes éticas, fruto de las experiencias y la práctica de la vida democrática.

La “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos” en la Educación Secundaria marca el camino para hacer frente a los problemas sociales actuales, al tiempo que permite integrar los valores éticos y los temas transversales, en lugar de plantearlos como acciones puntuales aisladas.

Educar para el ejercicio de la ciudadanía, en sentido amplio, comprende pues un conjunto de valores éticos –como la responsabilidad, la participación, la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la libertad, entre otros–, actitudes y comportamientos necesarios para una convivencia social. En este sentido, la tarea que tiene asignada la escuela es apoyar el proceso de construcción personal de niños y niñas, que no es solamente un proceso individual sino que se da en la interacción con los demás. En dicho proceso aprendemos a apreciar valores, a denunciar su ausencia y a configurar nuestra matriz personal de valores.

Pero esta forma de educar no debería agotarse en la institución escolar. Todos somos de una u otra forma responsables: necesitamos complicidades y compromisos claros tanto de las familias como de la sociedad en general, porque la formación ciudadana afecta al desarrollo social, cultural y económico de los países y a la eficiencia de sus sistemas de gobierno.

Se aprende a ser ciudadano/a en la vida cotidiana, en el proceso de desarrollo emocional, social y moral, estableciendo contacto directo o indirecto con las personas de nuestro entorno (familia, compañeros de trabajo, amigos,

medios de comunicación). Aprendemos valores éticos a través del testimonio de seres queridos, observando a los demás; de la construcción autónoma y racional de los valores, del diálogo con los otros.

Definimos los valores éticos desde una postura relacional, retomando las bondades de las posturas objetivistas y subjetivistas. Los valores éticos son cualidades estructurales que surgen de una persona cuando reacciona a ciertas prioridades de un objeto, persona o situación, por tanto, son fruto de una relación que no se da en el vacío sino que se requiere una situación física, humana y social determinada. Sabemos que este tipo de valores se materializan en comportamientos, caracterizan a la persona cuando ésta elige libremente actuar acorde con ellos. La práctica cotidiana de los valores éticos por parte de los seres humanos genera una vida alrededor más humana (Cortina, 2004). No hay que olvidar, además, que los valores configuran la personalidad moral y suponen la orientación fundamental de nuestras vidas.

Partimos de un marco teórico que resulta de sintetizar perspectivas diversas y examinarlas desde un planteamiento aplicado a la institución escolar: constructivismo y contextualismo serían las principales. Defendemos la autonomía moral como la meta de este tipo de educación, porque apostamos por el desarrollo moral de los ciudadanos para que éstos puedan convertirse en ciudadanos con criterios morales que les permitan desarrollarse con plenitud.

Al respecto, Westheimer y Khane (2004) distinguen tres tipos de ciudadanía, que reflejan una secuencia en la consecución de cada tipo: 1) personalmente responsable, que cumple con los deberes normalmente estipulados por su comunidad; por ejemplo: botando la basura, dando sangre, obedeciendo leyes, pagando impuestos, entre otros. 2) participativa, implicada en asuntos cívicos y sociales de su comunidad, por ejemplo: organizando campañas de recogida de fondos para la investigación del cáncer, ropa usada para personas necesitadas, etc. 3) orientada a la justicia que, además, juzga críticamente las realidades sociales insatisfactorias y lucha por su transformación. Esta dimensión requiere la colaboración de la familia. La persona debe preguntarse por las causas de los problemas sociales, planteando soluciones posibles.

En la propuesta de “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos” se aboga por el desarrollo del juicio moral, de una conciencia moral y cívica basada en valores y prácticas democráticas. Se pretende lograr que chicos y chicas aprendan a comprender críticamente la realidad, actúen con criterios propios, contruidos a través del diálogo y la razón.

Para aplicar dicha propuesta no se trata solamente de organizar accio-

nes pedagógicas sistemáticas y enseñar un conjunto de valores a través de la creación de conflictos cognitivos y demás tipos de estrategias didácticas, sino también de organizar la institución escolar y la vida de las aulas con procesos de diálogo, debate, toma de decisiones consensuada, donde la participación activa en la resolución de problemas de la vida en común contribuya a crear los correspondientes hábitos y competencias ciudadanas. Así pues, estamos ante una propuesta que requiere acciones pedagógicas orientadas a la persona en su conjunto, a sus diferentes dimensiones: la inteligencia y la razón (dimensión cognitiva), al sentimiento (dimensión afectiva y emocional) y a la voluntad (dimensión volitiva y conductual).

Razón, sentimiento y voluntad son tres elementos, necesarios e interdependientes a considerar al elaborar una propuesta educativa completa, ya que la directa implicación de las emociones y los sentimientos en los procesos de pensamiento de la persona, previos a la acción, nos induce a afirmar que realmente los sentimientos pueden ser motor de la conducta o bien su inhibidor en situaciones moralmente relevantes. El razonamiento no es un proceso cognitivo independiente del sentimiento y la consideración de su interrelación es un elemento fundamental en propuestas pedagógicas sobre educación en valores y desarrollo moral. Resulta imprecisa la tradicional clasificación entre procesos cognitivos, afectivos y sociales si consideramos el pensamiento como la base de la resolución de problemas. El pensamiento tiene su origen en una esfera que incluye nuestras necesidades, intereses, impulsos, afectos y emociones. Únicamente situando lo afectivo en la base del pensamiento encontramos la respuesta.

Así pues, la tarea pedagógica que se dirige a la consecución de dichos objetivos consiste en: 1) crear condiciones que fomenten la sensibilidad moral del alumnado, a fin de constatar y vivir los conflictos morales de su entorno tanto físico como mediático; 2) promocionar la vivencia y el análisis de experiencias generadoras de conflictos morales donde la acción pedagógica debe permitir superar el nivel subjetivo de los sentimientos y, mediante el diálogo, construir de forma compartida principios morales con pretensión de universalidad, y 3) propiciar condiciones que ayuden a reconocer las diferencias, los valores, las tradiciones y la cultura de cada comunidad y, al mismo tiempo, que favorezcan la construcción de consensos en torno a los principios básicos mínimos de una ética civil o ciudadanía activa, fundamento de la convivencia en sociedades plurales. Estos principios básicos se refieren a la justicia y son identificados por Rawls (2003) como la igualdad de libertades y de oportunidades y la distribución equitativa de los bienes primarios.

Si educar en valores es crear condiciones para conseguir todo lo dicho hasta ahora, la función reguladora y de modelaje que ejerce el/la docente es clave. La formación de una ciudadanía activa requiere de un/a docente beligerante en la defensa de principios éticos y respetuoso con las distintas creencias, formas de entender el mundo y formas de construirse como personas.

Proponemos desde estas premisas tres criterios que podrían guiar la acción pedagógica del docente: 1) el logro de la autonomía de la persona, el respeto a su forma de ser y pensar, culminando en la construcción de la propia identidad, elaborando un proyecto de vida vinculado a valores en el que se reflejen sus preferencias sin dejarse someter a la presión colectiva, y su capacidad para llevarlos a cabo, 2) que la persona entienda que ante las diferencias y los conflictos, la única forma legítima de abordarlos es a través del diálogo; y, por tanto, que esté entrenada en poder hablar de todo aquello con lo que no está de acuerdo con el otro, 3) la promoción de situaciones en que podamos aprender a ser respetuosos y tolerantes de manera activa. A menudo a la palabra tolerancia se le atribuye un significado negativo: soportar al otro. No nos estamos refiriendo a la tolerancia en este sentido, sino en el sentido activo, en el sentido que hace posible reconocer al otro en igualdad de condiciones, con la misma dignidad y capacidad de tener la razón.

Creemos importante educar para comprender que el bien común no siempre significa satisfacción de bienes particulares sino que, a menudo, el bien común significa la renuncia a intereses particulares. Por ello, es necesario recuperar el valor pedagógico del esfuerzo. Este es un valor fundamental en una sociedad como la nuestra. La persona debe ser capaz de ejercer un cierto autocontrol sobre sí misma, aprender a no hacer siempre aquello que es más probable en su forma de comportarse.

Por otra parte, el/la docente debe estar atento/a y debe tener intención de educar en valores de forma sistemática mediante la promoción de determinados aprendizajes en los diferentes momentos del desarrollo de sus alumnos y alumnas. Estos son agentes sumamente activos en su proceso de crecimiento, poseen capacidades que conviene desarrollar al máximo a través de la motivación y de actividades específicamente pensadas para ello y son también personas en quienes debemos despertar ciertas inquietudes y sensibilidad hacia temas moralmente relevantes.

La condición de intencionalidad pedagógica es necesaria en toda propuesta de educación en valores éticos. Pero además es necesaria para mejorar las condiciones del proceso educativo que deben permitir optimizar a la persona de

forma intencional y sistemática. En nuestra sociedad, los diferentes modelos de escuela y las diversas concepciones que los/las docentes tienen sobre su función y tarea, hacen necesario plantear la conveniencia de algunas acciones sin las cuales y, a pesar del buen hacer de muchos docentes en el aula, resultará muy improbable lograr los objetivos que pretenden.

En este sentido es necesario un cambio de mirada del profesorado sobre su función educadora. No basta con aprender estrategias, diseñar actividades o elaborar materiales curriculares. Este cambio no se puede dar de manera espontánea, es fundamental facilitarlos diseñando planes de formación inicial y permanente adecuados. Por otra parte, no es fácil abordar la tarea de educar en valores sin una cierta densidad informativa sobre cuestiones éticas, y probablemente la formación que tienen los/las docentes al respecto, en términos generales, a menudo es deficitaria. Tampoco es fácil educar en valores sin estar entrenado en cómo abordar situaciones socialmente controvertidas de forma que no se inculquen valores, sino que se contribuya a que la persona crezca y construya de manera singular su matriz de valores.

También es importante el modelo de institución escolar y, en especial, su composición social. No es lo mismo defender un modelo de institución escolar homogénea—organizada en función de la procedencia sociocultural y/o económica o del rendimiento intelectual de los alumnos— que plantear y proponer un modelo plural en la que la heterogeneidad y la diversidad esté presente. Por supuesto, resultará difícil defender una educación ciudadana para una sociedad plural desde una política educativa que dibuje un modelo de escuela homogénea, cerrada y alejada de esta diversidad; es difícil aprender a vivir democráticamente en sociedades diversas si la convivencia con esta diversidad no se practica de manera natural y cotidiana, ya en el período escolar.

Puesto que en los procesos de educación aprendemos conocimientos, aprendemos a hacer cosas y aprendemos actitudes y valores, este tipo de educación nos obliga a tratar los tres ámbitos de forma integral y los tres niveles de aprendizaje: informativo y conceptual, procedimental y actitudinal, y relativo al mundo de los valores. El/la docente debe abordar las diferentes cuestiones no sólo desde el trabajo sobre los valores éticos, las actitudes y los procedimientos, sino con el necesario bagaje conceptual para proponer y promover aprendizajes de carácter informativo y cultural. No se trata pues de formar personas expertas en valores sino personas que puedan vivir su vida de forma ética y saludable. Lo que interesa es que domine una serie de conocimientos (Fundamentos, modos de organización de los estados y

sociedades democráticas. Evolución de los Derechos Humanos, cómo se concretan, respeto y vulneración. Organismos Internacionales, movimientos, organizaciones y fuerzas que trabajan a favor de los Derechos Humanos. Dimensión Ética, etc.), habilidades para la vida en sociedad y el ejercicio de la ciudadanía, para poder vivir en este mundo y contribuir a transformarlo en un mundo más justo y equitativo. Sin embargo, para poder actuar con criterio propio en un mundo complejo como el actual, conviene comprenderlo críticamente y saber gestionar nuestras emociones y sentimientos.

Es necesario desarrollar la competencia social y ciudadana, ser competente para movilizar los conocimientos y sentimientos al abordar situaciones reales de la vida y procurar resolverlas en función de criterios de libertad y de justicia y equidad. El aprendizaje de este tipo de competencia y el reconocimiento de estos criterios como valores han de permitir avanzar en la construcción de formas de vida personal y colectiva guiadas por la búsqueda de felicidad personal y de dignidad para todas y todos.

La competencia social y ciudadana nos viene definida en la LOE como el resto de competencias, en relación con los niveles que deben alcanzar los alumnos al terminar la educación secundaria. La competencia consiste en: a) comprender la realidad social, cooperar, convivir, ejercer la ciudadanía; b) utilizar el conocimiento sobre la evolución y la organización de las sociedades, sobre los rasgos y valores de una sociedad democrática; c) utilizar el juicio moral para tomar decisiones, ejercer derechos y deberes; d) comprensión crítica de la realidad, conciencia de las diferentes perspectivas, análisis multicausal y sistémico de los hechos sociales e históricos; e) ciudadanía global e identidad local; f) habilidades sociales, resolver conflictos de intereses y valores dentro de la normalidad de la convivencia; g) dimensión ética, valores del entorno, sistema de valores propio, comportamiento coherente; h) habilidades psicológicas: conocerse, valorarse, comunicarse, expresarse, ponerse en el lugar del otro, comprender otros puntos de vista, tomar decisiones, valorar las diferencias, reconocer la igualdad de derechos, dialogar, negociar, llegar a acuerdos; i) ciudadanía activa e integradora, conocer el funcionamiento de los estados democráticos, reflexionar sobre los conceptos como democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación, ciudadanía. Conocer las declaraciones internacionales de Derechos Humanos, la Constitución Española y las legislaciones de la Comunidad Autónoma donde se vive.

Actualmente existe un debate entre los que piensan que esta competencia debe enseñarse en el ámbito familiar, los que creen que necesita una educación transversal y los que pensamos que, además de las iniciativas anteriores,

debe configurar una asignatura específica, como ha recogido la LOE. De todas formas, esta debería ser una “asignatura radial”, es decir, que a partir de un currículo preciso irradiara sugerencias y propusiera modos de colaboración al resto de las asignaturas, a las tutorías, a los departamentos de orientación y a las familias. Además sería importante y necesario incorporar el “aprendizaje servicio” como una forma de consolidación de los aprendizajes en la cuestión de los valores éticos y el ejercicio de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A. (2007): *Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Graó.
- BUXARRAIS, M. R. (1997): *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- CORTINA, A. (2004): *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica* (9 ed). Madrid, Tecnos.
- MARSHALL, T. H., & BOTTOMORE, T. (1998): *Ciudadanía y clase social*. Madrid, Alianza.
- MARTÍNEZ, M. (1998): *El contrato moral del profesorado*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ, M. (2001): *Educación y ciudadanía activa*. En línea <http://www.campus-oei.org/valores/mmartinez.htm>
- PAYÀ, M.; BUXARRAIS, M. R. & MARTÍNEZ, M (2002): *Ética y educación en valores*. Barcelona, CISS Praxis.
- WESTHEIMER, J. & KAHNE, J. (2004): "What kind of citizen? The politics of education for democracy". *American Educational Research Journal*, vol. 41, núm. 2, pp. 237-269.

Educación ciudadana: de la política educativa a la formación política

Silvia L. Conde Flores*

COLECTIVO ALBANTA

Resumen

Con distintos nombres, propósitos y enfoques, la educación de los ciudadanos ha estado siempre presente en la política educativa en México como parte de la estrategia para concretar el proyecto político nacional de cada época. Esta tradición ha dado como resultado un currículo y un discurso oficial pulido, consensado y pedagógicamente correcto en materia de educación ciudadana que no siempre se refleja en las prácticas educativas ni en la configuración de las interacciones o en las relaciones de poder en las escuelas. Veremos en este documento que la política educativa y la educación política en México se cruzan, se contraponen y a veces se diluyen en un proceso de avances, retrocesos y desafíos en la construcción de una formación ciudadana pertinente, crítica, práctica, relevante, responsable y con rostro humano.

Los puntos de partida

LA EDUCACIÓN CIUDADANA ES UN PROCESO de formación moral y política cuyo propósito es el desarrollo de actitudes, valores, principios y normas de convivencia democrática, así como de competencias para la participación responsable en la construcción de la sociedad. En primaria y secundaria implica formar niñas, niños y jóvenes con valores cívicos, capacidad de indignación ante las injusticias y abusos, sentido de responsabilidad ciudadana y capaces

* Maestra en Ciencias de la Educación. Es Directora del Colectivo Albanta, organización de académicos y maestros que desarrolla prácticas docentes y de gestión congruentes con los principios de la democracia, los derechos humanos, el pensamiento complejo y el aprendizaje autónomo. Coordina programas nacionales de formación de docentes y directivos para el desarrollo didáctico, el diseño de proyectos para la gestión escolar democrática y la elaboración de materiales educativos.

de convivir en la diversidad. Es un proceso formador y transformador, pues al formar al sujeto político se espera que éste transforme su entorno y fortalezca el respeto a los derechos humanos, la participación ciudadana y la calidad de la democracia.

En México, el Instituto Federal Electoral (IFE) tiene a su cargo en forma integral y directa las actividades relativas a la capacitación y educación cívica, según lo establece la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* en el artículo 41. Sin menoscabo de las acciones que el IFE realiza para cumplir el mandato constitucional, tratándose de la formación de niñas y niños, se reconoce que la escuela es una institución fundamental para la construcción de ciudadanía, ya que puede formar al sujeto político y a la base ciudadana que consolide la democracia política y contribuya al fortalecimiento del Estado.

En la historia de la política educativa mexicana se advierte la importancia de la educación ciudadana transmitida desde la escuela como apoyo para concretar el proyecto político nacional de cada época mediante los valores y contenidos del currículo oficial. Pero el currículo vivido y la acción de la sociedad civil en la educación política cuentan otra historia, una de resistencia y de transformación de la cultura política y las prácticas ciudadanas.

Como veremos en este documento, la política educativa y educación política en México se cruzan, se contraponen, se complementan y a veces se diluyen en un proceso que muestra tanto avances como desafíos en la construcción de una formación ciudadana pertinente, crítica, práctica, relevante, responsable y con rostro humano.

Los avances

Del civismo clásico a la formación ciudadana

Desde la segunda mitad del siglo xx hasta la fecha hemos transitado del civismo a la Formación Cívica y Ética, pasando por la educación moral, para el amor y para la vida. Este proceso implica un desplazamiento del paradigma de socialización política, fundado en un concepto mínimo de ciudadanía, a favor de un enfoque integral basado en una concepción amplia de ciudadano.

Tras la revolución y durante la mayor parte del siglo xx la *instrucción cívica* respondió a la necesidad de la integración nacional mediante un fuerte sentimiento nacionalista, el desarrollo de sentimientos y el respeto al Estado de

Derecho. Este enfoque de civilidad y patriotismo se sustentó en una visión minimalista y formal de la ciudadanía: la escuela forma al *futuro ciudadano*, respetuoso de la ley, que cumple sus obligaciones, ama a su patria, respeta a los mayores, conoce aspectos generales del funcionamiento de su país, venera a los símbolos patrios y a los héroes nacionales, conoce la historia cívica de México y vota.

Aunque en otros países este enfoque clásico del civismo fue cuestionado desde los años 70 por su ineficacia en el fortalecimiento de las democracias modernas y en la configuración de una ciudadanía moral y éticamente competente, en México prevaleció hasta la década de los 90. La violencia, el narcotráfico, el deterioro ambiental, el empobrecimiento salvaje de una parte de la humanidad como producto de los modelos económicos poco efectivos, la crisis de los estados nacionales, el racismo y la xenofobia, las adicciones entre los niños y jóvenes, la pérdida de sentido de vida y el individualismo son algunas de las situaciones que mostraron la urgencia de renovar la formación de las personas y los ciudadanos.

En respuesta, en 1999 se supera el civismo como forma sin contenido, como rito sin implicación para dar lugar a la asignatura Formación Cívica y Ética para secundaria. En ella se abandona el concepto de ciudadanía mínima para optar por un enfoque amplio y una visión integradora que condensa la educación ciudadana, la educación moral, el desarrollo humano, la educación para la paz, para el medio ambiente, para los derechos humanos, así como la perspectiva de género y la multiculturalidad. Se privilegia un enfoque práctico, significativo y relevante pues los problemas y preocupaciones de las y los jóvenes, así como la vida cotidiana de su entorno son fuente de conocimientos y tema de discusión para dar sentido a las leyes, valores, procedimientos democráticos y a otros contenidos.

Este cambio de enfoque se fortaleció en 2006, cuando otra reforma curricular incorporó a la Formación Cívica y Ética el enfoque de competencias.

De la lógica de la asignatura a la visión de programa integral

En el 2008 se publica el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para Primaria, cuya organización curricular articula el desarrollo de competencias cívicas y éticas en cuatro ámbitos formativos: la asignatura de FCYE, la transversalidad, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado.

Al reconocer que la FCYE es tarea de todos los actores del proceso educativo se atiende la inconsistencia formativa generada por contradicciones entre

el discurso de la ciudadanía y la vida escolar autoritaria; y se avanza en la reducción de la distancia entre las asignaturas mediante la transversalidad.

Un programa consensuado

Los más recientes programas de Formación Cívica y Ética se presentan en medio de una crisis política luego de las elecciones presidenciales, sin embargo no generaron debates entre los sectores interesados en la educación ciudadana. Esto pudo ser producto del desinterés, pero también se puede explicar porque el programa fue producto de un proceso participativo y consensuado en el que intervinieron distintas instituciones y actores sociales en la definición de qué enseñar, para qué y cómo, sustentadas en el tipo de persona y de ciudadano que como país se espera formar.

Durante 2004 un grupo interinstitucional discutió un programa de formación ciudadana elaborado por el Instituto Federal Electoral basado en 11 competencias cívicas y éticas, denominado *Educar para la democracia*, el cual había sido probado en escuelas de educación básica de 6 estados de la República (Conde, 2004). Como producto de dicho análisis, el grupo interinstitucional revisó las 11 competencias inicialmente diseñadas por el IFE y las reagrupó en 8, como se aprecia en el siguiente comparativo.

Programa Educar para la Democracia (IFE)	Formación Cívica y Ética (SEP: 2006, SEP:2008)
Me conozco, me valoro y me regulo	Conocimiento y cuidado de sí mismo
	Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad
Respeto y aprecio la diversidad	Respeto y aprecio de la diversidad
Me comprometo con la comunidad, con mi país y con el mundo	Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y la humanidad
Me comunico y diálogo	
Convivo de manera pacífica y democrática	Manejo y resolución de conflictos
Participo	Participación social y política
Soy crítico	
Conozco, respeto y defiendo los derechos humanos	Apego a la legalidad y sentido de justicia
Respeto y valoro la justicia y la legalidad	
Defiendo la democracia	Comprensión y aprecio por la democracia
Valoro la democracia	

El origen de los programas de FCYE se considera un avance, no sólo porque su surgimiento incluye al IFE, sino porque se mantuvo una visión plural e incluyente y no fue una decisión cargada a la derecha del espectro político, lo que parecía inevitable debido a la filiación del partido en el gobierno.

De la información a las competencias

El enfoque de competencias que se suscribe en los programas de Formación Cívica y Ética en primaria y secundaria se funda en un enfoque amplio pues alude a un saber hacer, a una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas. En un enfoque amplio, la competencia es mucho más que una habilidad, es la capacidad de actuar de manera eficaz ante cierta situación, haciendo uso y asociando varios recursos. (Díaz Barriga y Rigo, s/f: 79, Perrenoud, 1999: 7)

Es fundamental reconocer que la competencia no se limita a los aspectos procedimentales ni a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que requiere de elementos teóricos y actitudinales para comprender el valor que este enfoque tiene para la educación ciudadana. Los enfoques aplicados en México –y que han mostrado su fracaso– se han basado en la transmisión de información y consejos morales, para dejar a un lado la reflexión moral, la construcción autónoma de los criterios de su acción moral y la aplicación de los principios y valores de la democracia en la vida cotidiana. En el enfoque de competencias, la información deja de ser importante por sí misma, no así los conocimientos, es decir, la información que ha sido comprendida e integrada por el alumnado a sus esquemas de interpretación de la realidad, así como a sus estrategias cognitivas y de solución de problemas.

En Formación Cívica y Ética el enfoque de competencias articula las experiencias y saberes previos de los alumnos, la construcción de conocimientos, así como el fortalecimiento de actitudes, valores, habilidades cognitivas y sociales. Propicia la formación de personas capaces de aplicar lo aprendido en situaciones nuevas o desafiantes, de seguir aprendiendo a lo largo de su vida, de dar sentido ético a las acciones e interacciones, de adaptarse de manera inteligente a nuevas situaciones, de generar conocimiento y de resolver problemas. Se considera un avance para la formación ciudadana puesto que, al suscribir una perspectiva holística:

- Condensa los principios psicopedagógicos de la escuela nueva, del constructivismo, del aprendizaje significativo, de los enfoques culturales y de la pedagogía crítica, en los cuales se sustenta la educación ciudadana pues favorecen una relación no autoritaria con el conocimiento y la incorporación del contexto al proceso de aprendizaje.
- Favorece el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo, los aprendizajes significativos y la educación para la vida.
- Favorece una nueva relación pedagógica más horizontal ya que el centro del proceso es el aprendizaje más que en la enseñanza. Al abandonar el papel de transmisor de información, el maestro enseña a pensar, a resolver problemas, a investigar y usar selectivamente la información, a generar conocimiento, a actuar con responsabilidad ética y a aplicar lo aprendido en situaciones inéditas. En este contexto, la autoridad docente adquiere nuevos significados.

De manera especial, el enfoque de competencias en la Formación Ciudadana se considera un avance por el papel de la información en el proceso educativo. Se reconoce que una competencia sin conocimiento es habilidad, por ello se presentan núcleos temáticos articulados a aspectos procedimentales y de desarrollo moral. Los temas desaparecen del programa de primaria, pero no desaparece el trabajo conceptual, el conocimiento de datos y leyes o la comprensión de procesos históricos y del funcionamiento del Estado. El cambio sustancial se ubica en la manera como se acerca el alumno a los llamados contenidos (que pueden ser conceptuales, declarativos, procedimentales o actitudinales), cómo convierte la información en conocimiento y cómo lo incorpora a sus esquemas de pensamiento, a sus estrategias para sobrevivir, para seguir aprendiendo o para resolver problemas.

Un nuevo contrato pedagógico

Para la aplicación del enfoque de competencias en la formación ciudadana se requiere una relación pedagógica basada en la confianza, el respeto, la solidaridad y la ética del cuidado, en donde cada cual sea tratado como una persona valiosa y digna, e implica crear ambientes de aprendizaje en los que el educando manifieste con plena confianza sus ideas y proyectos. De esta manera se fortalece la imagen del maestro como adulto confiable y como autoridad respetable. Cuando se logra congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, el alumnado avanza con mayor solidez en el proceso de formación cívica y ética.

Este contrato pedagógico posibilita una mayor valoración de las ideas y construcciones del alumnado; propicia la comprensión de que es posible transformar el entorno mediante la acción sistemática y organizada; favorece el desarrollo de valores y habilidades fundamentales de la formación ciudadana, así como el aprendizaje autónomo. Algunos principios de dicho contrato pedagógico son:

- Valorar los aprendizajes cotidianos del alumnado e incorporarlos de manera efectiva en la construcción de nuevos conocimientos, de estrategias para hacer frente a situaciones complejas o emprender proyectos.
- Favorecer el diálogo pedagógico. Se reconoce la importancia de argumentar, debatir, analizar las situaciones problema y compartir explicaciones para construir conocimiento y estrategias de aprendizaje.
- Partir de la problematización y llegar a la práctica. En el enfoque por competencias, el centro del proceso educativo es la situación que genera al alumnado un conflicto moral y cognitivo, acompañado por la necesidad de resolverlo. El docente requiere planear situaciones de aprendizaje ante las cuales el alumnado tenga la necesidad de movilizar sus recursos cognitivos, la información que posee, sus habilidades y destrezas así como sus valores a fin de encontrar soluciones creativas y efectivas.
- Incluir la metacognición como parte fundamental del proceso de aprendizaje. “Regular el propio aprendizaje es un factor clave en el aprendizaje de competencias, ya que comporta saber planificar qué estrategias de aprendizaje se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, en consecuencia, ser capaces de transferir todo ello a una nueva actuación” (Zabala y Arnau, 2008: 112).
- Cuestionar más que asegurar, hacer preguntas más que brindar respuestas son prácticas que contribuyen a generar el pensamiento crítico.
- Propiciar el aprendizaje cooperativo, que implica aprender con otros.
- Aprendizaje autónomo en el que el alumno deje de ser un espectador pasivo y se comprometa con su propio aprendizaje por convicción: lo planifique, tome decisiones, reflexione sobre lo aprendido y fije para sí mismo límites de manera autónoma.



Los desafíos

Los avances señalados configuran un discurso de educación ciudadana progresista que posibilita la formación de una base ciudadana crítica, con capacidades para participar y ejercer sus derechos. Sin embargo, estas visiones de avanzada no se han consolidado en la práctica de la formación ciudadana, debido principalmente a la tradición autoritaria en el país y en las escuelas, a una deficiente formación docente y a fallas en la elaboración de los materiales educativos, entre otros aspectos. A manera de desafíos, presento las tareas pendientes.

La construcción de la escuela como ambiente democrático

Aunque se reconoce que una formación ciudadana pertinente y de impacto requiere desplegarse en un ambiente escolar democrático, respetuoso y socioafectivo, las escuelas siguen siendo espacios verticales, autoritarios y con frecuencia inseguros. Sin embargo, experiencias exitosas sugieren algunas líneas de acción (Canedo y Dueñas, 2008).

- Fortalecer el trabajo colegiado mediante agendas técnico-pedagógicas que den importancia efectiva a las propuestas de los docentes y atiendan problemas académicos y formativos. Los asuntos administrativos se atienden en órganos secundarios.
- Revisar el funcionamiento e integración de los órganos de participación estudiantil para que no se reduzcan a la toma de decisiones decorativas ni se conviertan en simples simulacros.

- Fortalecer las asociaciones de padres de familia y los consejos de participación social mediante acciones y proyectos para apoyar al aprendizaje de sus hijos, crear ambientes familiares propicios al aprendizaje, apoyar al docente, asumir funciones de contraloría social mediante la vigilancia y exigir la rendición de cuentas.

Mejorar la formación inicial y continua de los docentes

La formación inicial en México está desfasada de las reformas curriculares. Al egresar, los maestros descubren que han sido preparados para un programa que ya no existe. Ante esto, la formación continua parece ser la alternativa y en materia de educación ciudadana así ha sido. Instituciones de educación superior, organismos no gubernamentales, grupos de académicos y la misma SEP a través de su programa de formación continua en maestros en servicio han desplegado:

- Proyectos de intervención mediante los que se forma a los docentes en la metodología socioafectiva, en la didáctica crítica, en procesos de resolución no violenta de conflictos, la gestión democrática y otros aspectos.
- Cursos, talleres, diplomados y otros programas de capacitación de docentes en servicio sobre los núcleos temáticos y la metodología de la educación ciudadana.
- Procesos de formación entre pares mediante la promoción de buenas prácticas y la creación de redes de maestros, como el caso de la Red de maestros democráticos, coordinada por un grupo de docentes de Chihuahua.

Sin embargo, el impacto de estas acciones es mínimo, pues representa un esfuerzo a contracorriente.

Materiales educativos pertinentes

Los libros de texto de FCYE requieren una profunda revisión y un replanteamiento a fin de responder a los avances logrados en materia de educación ciudadana. Diversos grupos de especialistas han cuestionado los libros de primaria debido a que no contribuyen a formar al sujeto de derechos, crítico y autónomo que se plantea en los programas, además del precario concepto de ciudadanía que en ellos subyace, entre otras deficiencias. Por su parte, los libros de secundaria están saturados de información y en general requerirían

el triple de tiempo curricular para ser aplicados. Crear otro tipo de materiales educativos y propiciar un uso alternativo de los libros de texto son tareas pendientes para la educación ciudadana en México.

Mayor congruencia institucional

Los esfuerzos que se advierten en las experiencias locales rápidamente se diluyen ante discursos y prácticas disonantes dentro de la burocracia educativa. Un programa que promueve la participación estudiantil se enfrenta a una escuela que sanciona el ruido en clase (incluso el ruido pedagógico) y cierra los espacios de expresión del alumnado; un enfoque centrado en el aprendizaje práctico, en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de competencias choca con un horario escolar que estrangula la formación ciudadana a una o dos horas a la semana y que limita las acciones de vinculación con la comunidad y con otras asignaturas; un planteamiento centrado en aprendizajes significativos, prácticos y socialmente relevantes se enfrenta a exámenes basados en la memorización de información, datos y definiciones.

Reflexiones finales

Los avances y desafíos que enfrentamos en México son signo del movimiento de construcción de ciudadanía que se vive en nuestro país desde hace décadas. La clave para consolidar los avances y generar nuevos procesos se encuentra en la fuerza de la sociedad civil y en el empoderamiento del magisterio. La construcción de contextos de exigencia y espacios de interlocución posibilitan que en los próximos años la política de educación ciudadana no circule por la autopista que corre directo hacia el país de Nunca Jamás.

Referencias bibliográficas

- CANEDO, Gloria y Gabriel DUEÑAS (2008): *Convivencia escolar y formación en valores. Guía módulo 4, diplomado a distancia*. México, Nexos, sociedad, ciencia y literatura.
- CONDE, Silvia (2004): *Educación para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*. México, Instituto Federal Electoral.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Marco Antonio Rigo (2000): *Formación docente y educación basada en competencias*, en María de los Ángeles VALLE FLORES (coord.) "Formación en competencias y certificación profesional, México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- PERRENOUD, Philippe, (1999): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- SEP (2008). *Programa integral de Formación Cívica y Ética*. México, Secretaría de Educación Pública.
- ZABALA, Antoni y Laia ARNAU (2008): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México, Editorial Graó-Colofón.

Taller de enseñanza y aprendizaje de la geografía con TIC's

José Armando Suárez Serrano*

INSTITUTO FRANCISCO POSSENTI, A.C.

Resumen

En la práctica docente es necesaria una visión permanente, atenta y reflexiva sobre los diferentes momentos y escalas de ocurrencia del proceso enseñanza-aprendizaje. Desde un plano metacognitivo, la actividad del maestro lo compromete como objeto y sujeto de la enseñanza, su tarea última consiste en implicar al alumno como objeto y sujeto de su propio aprendizaje, entonces, es posible considerar la existencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se cumple. La irrupción tecnológica transforma nuestra cotidianidad y el ámbito educativo creando nuevos entornos de aprendizaje. La tarea de ofrecer orientación cognitiva implica considerar un cambio de método, es decir, una adecuación de la información correspondiente al entorno tecnológico donde se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, con herramientas como la generación de procesos cognitivos a través de estrategias de enseñanza.

“El tipo de conocimientos que los niños necesitan más es el conocimiento que los ayudará a obtener más conocimiento”.

Papera

EN LA PRÁCTICA DOCENTE ES NECESARIA una visión permanente, atenta y reflexiva sobre los diferentes momentos y escalas de ocurrencia del proceso enseñanza-aprendizaje. El maestro asume propósitos y objetivos, diseña estrategias didácticas enfocadas al logro de los aprendizajes esperados por

* José Armando Suárez Serrano es Licenciado en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México, se ha dedicado a la docencia en educación básica, media superior y superior. Es coautor y autor de libros de texto para la escuela secundaria, se ha desempeñado como asesor pedagógico en diversos proyectos educativos tanto del sector público como privado, actualmente su línea de investigación es Innovación, Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía, desarrolla un proyecto editorial e imparte clases a nivel preparatoria en el Instituto Francisco Possenti, A.C.

parte de los estudiantes, diseña instrumentos de evaluación y evalúa. Desde un plano metacognitivo, su actividad lo compromete como objeto y sujeto de la enseñanza, su tarea última consiste en implicar al alumno como objeto y sujeto de su propio aprendizaje, sólo entonces es posible considerar la existencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se cumple.

La irrupción tecnológica transforma nuestra cotidianidad y en el ámbito educativo ofrece grandes oportunidades formativas, muchas de ellas ampliamente exploradas y otras en incipiente desarrollo. El punto medular reside en identificar, por una parte, las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías para los procesos cognitivos a partir de recursos como la navegación intertextual, la integración de texto, imagen y sonido, la representación gráfica y la simulación de procesos, y por otra, en construir una interfase encaminada claramente a la cognición.

Un laboratorio de computación configura un entorno de aprendizaje enfocado a la interacción del alumno con recursos didácticos provenientes de las tecnologías de la información y la comunicación. En este espacio, el docente ofrece orientación cognitiva para propiciar que el alumno seleccione, organice e integre la información nueva a su estructura cognitiva, con base en sus conocimientos previos.

La tarea de ofrecer orientación cognitiva implica considerar un cambio de método, es decir, una adecuación de la información correspondiente al entorno tecnológico donde se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje, por medio de:

Las diferentes propuestas formativas y de utilización didáctica que se le asignen a los medios. Una escuela donde el alumno pueda contar para la interacción con la información con diversos medios, y en la cual se le asignen a éstos diferentes funciones a la de la mera estructuración de los contenidos del currículum formarán sin lugar a dudas alumnos más críticos con los mensajes transmitidos, y más dispuestos a interaccionar y adquirir información por diversos medios. Eliminándose actitudes negativas que impidan la interacción con determinados instrumentos culturales y del conocimiento (Orozco, 2001).

Dicha tarea comprende también un aspecto de tipo instructivo, siempre presente, cubierto en buena parte por una forma de aprendizaje natural e intuitivo, relacionado con las características operativas y de interfase de recursos tecnológicos, como los multimedia, internet, bases de datos en línea, bibliotecas electrónicas, programas didácticos, e-learning y las teleconferencias.

Por otra parte, es importante considerar aquellos instrumentos cuya portabilidad permite la ubicuidad permanente de la posibilidad de aprender y constata el hecho de que “...la mayoría de los conocimientos que los alumnos tienen sobre el mundo provienen de los medios de comunicación de masas...” (Orozco, 2001). Instrumentos como e-books, laptops, ipods, teléfonos celulares y blackberrys que amplían el espacio de acción para la labor orientadora y cognitiva que el maestro ofrece. Estos recursos se pueden tener en cuenta en el aula, y aun dar por sentada su portación, con las reservas que se infieren derivadas de la limitación que el medio socioeconómico impone a cada comunidad estudiantil para el acceso a recursos tecnológicos fuera del espacio escolar. En todo caso, hacer efectivo para el aprendizaje el uso de los recursos tecnológicos de que dispone una escuela, constituye una forma de incluir a todos los alumnos de una institución a las formas de acceso al conocimiento que ofrecen las TIC's.

En un entorno de aprendizaje con TIC's, el profesor-facilitador interviene con propuestas de preguntas, sugerencias o procedimientos, previamente diseñados o elegidos, para encauzar al alumno en la elaboración de modelos de los sistemas a los que pertenecen diversos sucesos pertenecientes a procesos naturales, sociales y económicos, del ambiente próximo y cercano.

A partir del contexto trazado se presenta a continuación una propuesta de Taller de Enseñanza y Aprendizaje de Geografía con TIC's, basado en las ideas de Meyer (2000) y Díaz-Barriga (2002). Del primero se retoman aspectos del proceso de selección, organización e integración de información y generación de procesos cognitivos, y del segundo, las estrategias de enseñanza preinstruccionales, coninstruccionales y postinstruccionales. Con base en ello se establecen los objetivos siguientes:

- Identificar estrategias de enseñanza preinstruccionales, coninstruccionales y postinstruccionales como formas de intervención para promover el aprendizaje de los alumnos.
- Identificar como una de las formas de construcción del conocimiento el proceso de selección, organización e integración de información.
- Relacionar el tipo de actividades factibles con el grado de desarrollo cognitivo de los alumnos a los que se les asignarán.
- Generar procesos cognitivos a partir de las actividades, por ejemplo, aquellos resultantes de las estructuras de comparación/contraste, clasificación, enumeración o partes, generalizaciones, causa-efecto.

- Diseñar un protocolo para una sesión de enseñanza y aprendizaje de la geografía con TIC's.
- Diseñar un protocolo a seguir durante el desarrollo de una sesión de enseñanza y aprendizaje de la geografía con TIC's.
- Diseñar un protocolo a seguir durante el manejo de *Google Earth Free*.
- Utilizar atlas cibernéticos disponibles en la red para abordar estudio de casos.
- Manejar los mapas conceptuales a través del recurso CMAP TOOLS.

Sesión 1: Identificación de estrategias de enseñanza y de construcción del conocimiento en la elaboración de un protocolo durante una sesión de enseñanza y aprendizaje de la geografía con TIC's

Objetivos:

- Identificar estrategias de enseñanza preinstruccionales, coninstruccionales y postinstruccionales como formas de intervención para promover el aprendizaje de los alumnos (Díaz Barriga, *et al*, 2001).
- Identificar como una de las formas de construcción del conocimiento el proceso de selección, organización e integración de información (Meyer, R, 2000).

Práctica 1

Diseño de un protocolo para una sesión de enseñanza y aprendizaje de la geografía con TIC's.

La práctica reflexiva es construida por una permanente conversación personal y colectiva enfocada al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Los educadores involucrados en una práctica reflexiva, hablan acerca de lo que hacen y por qué lo hacen. El por qué es algo más que un sentimiento, una opinión, una preferencia; es algo basado en la evidencia, la investigación y la teoría (Adult Learning in the Service of Student Achievement).

Instrucciones

Diseñe un protocolo durante el desarrollo de una sesión de enseñanza y aprendizaje de la geografía con TIC's.

Desarrollo:
Activación:
Criterios a considerar:

Existen conocimientos cognitivos, emocionales, físicos y espirituales. Perkins (1992), señala que un proyecto educativo orientado a fomentar el aprendizaje cognitivo, debería incluir:

- *Información clara.* Descripción y ejemplos de los objetivos, el conocimiento necesario y el rendimiento esperado.
- *Práctica reflexiva.* Oportunidad de que los alumnos participen de forma activa y reflexiva, con independencia de lo que se esté aprendiendo.
- *Respuesta informativa.* Un asesoramiento claro y minucioso sobre el rendimiento de los alumnos les ayudará a avanzar de manera más eficaz.
- *Una fuerte motivación, ya sea intrínseca o extrínseca.* Actividades que recompensen por sí mismas, ya sea porque son muy interesantes e incitan a la participación o porque alimentan otros logros que interesan al alumno (Perkins, 1992).

Proceso de enseñanza de la geografía

Objetivos conceptuales	Habilidades	Actitudes	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras de • Comparación/contraste • Clasificación • Enumeración o partes • Generalizaciones • Causa-efecto 	Manejo de: <ul style="list-style-type: none"> • La metodología • Los métodos • Las técnicas • Los procedimientos – Estrategia: permite alinear los objetivos, métodos de enseñanza, aprendizajes esperados, los recursos y el entorno. – Manejo de entornos de aprendizaje con TIC's. – Manejo del rol de instructor en el manejo de programas computacionales. 	Indagación, perseverancia...	Hardware: pantallas, cañones y software: programas multimedia, internet y otros recursos.

Proceso de aprendizaje de la geografía

Objetivos conceptuales	Habilidades	Actitudes	Recursos
– Conceptos geográficos: • Localización • Distribución • Evolución • Causalidad • Relación • Territorio • Lugar • Región • Medio • Paisaje – Escalas geográficas: Local, nacional y mundial. – Otros conceptos clave	Seleccionar, organizar e integrar información nueva a las estructuras cognitivas. Lectura, interpretación y análisis de mapas. Representación gráfica del espacio. Representación espacial de información estadística.	Indagación, perseverancia...	Hardware: pantallas, cañones y software: programas multimedias internet y otros recursos.

Procesamiento de la información

*Actividad 1: Elaboración de un protocolo para una sesión de enseñanza y aprendizaje de la geografía con TIC's***Instrucciones**

Diseño de un protocolo durante una sesión con *Google Earth Free*, es necesario considerar los siguientes pasos:

- Identificar algunas actividades que se pueden realizar con *Google Earth Free*.
- Relacionar el tipo de actividades con el grado de desarrollo cognitivo de los alumnos.
- Relacionar el tipo de actividades que se pueden realizar con *Google Earth Free* con el programa de estudios correspondiente.
- Establecer los objetivos en los ámbitos conceptual, de habilidades y conductas.
- Cumplir las etapas de activación, procesamiento de información, y/o aplicación, y cierre.

- Generar a partir de las actividades procesos cognitivos, por ejemplo, aquellos que incluyen estructuras de comparación/contraste, clasificación, enumeración o partes, generalizaciones, causa-efecto. (Propuestas de orientación cognitiva).
- Diseñar un protocolo durante el manejo de *Google Earth Free*.

Cierre

Los participantes presentan el protocolo que elaboraron.

Comentarios
Conclusiones

Práctica 2 Manejo de atlas cibernéticos disponibles en la red

Objetivo: Utilizar atlas cibernéticos disponibles en la red para abordar estudio de casos.

A los atlas cibernéticos los podemos ubicar como parte de un nuevo paradigma en el desarrollo de la cartografía: el de la cibercartografía, disciplina resultante del desarrollo de la tecnología, las telecomunicaciones y la informática aplicadas a la representación del espacio. De manera que “Los mapas y el Mapeo tendrán nuevas funciones significativas como proceso, organización, concepto y producto” (Taylor 2005).

Algunas características que este recurso ofrece son: “multisensorial, multimedia, altamente interactiva, aplicable a un amplio marco de tópicos de interés para la sociedad, es un conjunto de información y análisis, interdisciplinario, permite nuevas alianzas entre academia, gobierno y el sector privado” (Taylor, 2003).

La cibercartografía es un recurso de gestión que retoma el conocimiento geo espacial de la sociedad, por lo que puede comunicar sus necesidades en un contexto de generación de políticas públicas. En México la cibercartografía es una de las líneas de investigación del Centro Geo, centro de investigación de punta a nivel internacional.

Por su parte, a los atlas cibernéticos los podemos definir como “...una colección sistemática y coherente de datos que representa un área en particular y uno o más temas geográficos basados en una narrativa junto con herramientas de navegación, generación de información, análisis y presentación”.

En el contexto del “Taller de enseñanza y aprendizaje de la geografía con TIC’s” se plantea el uso de atlas cibernéticos para abordar estudios de caso. Particularmente se sugiere el manejo de los atlas que abordan y ahondan en la gestión de soluciones a problemáticas presentes en el territorio mexicano y desarrollados por el Centro Geo, éstos son los atlas de Chapala, Educativo de Chapala, Pátzcuaro y Lacandona.

Las sugerencias didácticas que se ofrecerán radican en las formas de construcción del conocimiento del proceso de selección, organización e integración de información, las estrategias de enseñanza preinstruccionales, coninstruccionales y postinstruccionales como formas de intervención para promover el aprendizaje de los alumnos, y la utilización de las estructuras de comparación/contraste, clasificación, enumeración o partes, generalizaciones, y causa-efecto para generar procesos cognitivos.

Activación

Instrucciones:

Explorar el Atlas Cibernético de Chapala, para ello puede ingresar a la siguiente dirección web: <http://www.centrogeo.org.mx/CiberAtlas/Chapala/presenta2.htm>

Procesamiento de la información

Con base en el formato de protocolo que elaboró para una sesión de enseñanza y aprendizaje de la geografía con TIC’s, proponga una actividad que considere los siguientes aspectos: las formas de construcción del conocimiento del proceso de selección, organización e integración de información, las estrategias de enseñanza preinstruccionales, coninstruccionales y postinstruccionales como formas de intervención para promover el aprendizaje de los alumnos y la utilización de las estructuras de comparación/contraste, clasificación, enumeración o partes, generalizaciones y causa-efecto para generar procesos cognitivos.

Cierre

Los participantes presentan la actividad que desarrollaron.

Comentarios

Conclusiones

Sesión 2 Manejo de recursos cognitivos: CMAP TOOLS

Práctica 3

Objetivos:

- Manejar los mapas conceptuales por medio del recurso de CMAP TOOLS.
- Reconocer algunas implicaciones cognitivas de la herramienta CMAP TOOLS.
- Reconocer el entorno de CMAP TOOLS.
- Conocer la red de CMAP TOOLS.

Los mapas conceptuales son una representación gráfica y organizada del conocimiento de una persona sobre un aspecto de la realidad. Los conceptos se definen a partir de las regularidades percibidas en eventos, objetos y en el registro que se hace de ellos, cada concepto es designado con una etiqueta consistente en una o más palabras e inclusive símbolos como + O %, la cual puede incluir dos o más conceptos que se hayan conectados por palabras o frases que configuran una declaración significativa, las cuales reciben el nombre de unidades semánticas o de significado.

Incluimos, como ejemplo, el desarrollo parcial del mapa conceptual correspondiente al presente taller. En él se pueden observar los elementos que lo integran y sus relaciones. Del lado izquierdo se presenta la estructura de estrategias de aprendizaje y enseñanza en relación con recursos provenientes de las TIC's como *Google Earth*, *Cmap Tools* y los *Atlas Cibernéticos*.

Práctica 1

Instrucciones:

- Ingrese y explore el programa *Cmap Tools*.
- Identifique sus componentes y su entorno.

Procesamiento de la información

Construya un mapa conceptual utilizando el programa *Cmap Tools*, con base en el contenido de la unidad 2, “Recursos naturales y preservación del ambiente” del Programa de Estudio de 2006, correspondiente a “Geografía de México y el Mundo”, de Educación Básica Secundaria o sobre los Fundamentos del programa de “Geografía de México y del Mundo”, ambos documentos los encontrará en los siguientes links:

<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/geografia/bloque2.html>

<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/geografia/fundamentacion.html>

Conclusiones generales

Algunos aspectos en los que la tecnología puede contribuir a la mejora de los espacios escolares es considerando aspectos como: la optimización del área de alumnos y profesores en la página web de la institución, el manejo de protocolos para el desarrollo de actividades con programas computacionales e internet, el ofrecer asesoría, dar seguimiento, sugerir recursos disponibles en la web, en el taller de imagen o en la biblioteca, el mantener el contacto y dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos. Lo anterior puede fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en temporadas de contingencia como la originada por la influenza.

Vivimos en la era de la información y nuestra tarea es el conocimiento. Desarrollar las habilidades para seleccionar, organizar e integrar la información como conocimientos significativos es una labor sustantiva de todo individuo. De manera que en ello radica buena parte de la labor de un docente con relación a sus alumnos, en promover en ellos la construcción de habilidades que les permitan transformar la información en conocimiento, es decir, en conceptos que nos ayuden a entender el mundo y a nosotros mismos, en habilidades para afrontar los retos de una sociedad y planeta al límite, y

en valores que se enfoquen a la justicia social y al ser humano a través de la inclusión, la igualdad, la equidad, la tolerancia, la justicia y la sustentabilidad. Los entornos de enseñanza y aprendizaje con apoyo de la tecnología pueden contribuir del mismo modo que la geografía.

Referencias bibliográficas

- DÍAZ-BARRIGA, F. *et al.*, (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mc Graw Hill Interamericana.
- LITTLETON K., *et al.*, (ed), (1999): *Learning with computers*. London, Routledge.
- MEYER, R., (2000): “Diseño educativo para un aprendizaje constructivista” en Reigeluth Ch., (editor), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI, Santillana, pp. 153-171.
- OROZCO N.C., (2001): *Educación y futuro. Textos para una encrucijada*. (col. Documentos de la Red. Disponible en <http://www.orozco.cc/Educa/Libro/libro.htm> (consultado el día 5 de septiembre de 2009).
- TAYLOR, Fraser (ed), (2005): *Cybercartography: Theory and Practice*. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, París, San Diego, San Francisco, Singapur, Sydney, Tokio; Elsevier.
- HARMONY EDUCATION CENTER. “Adult Learning in the Service of Student Achievement” *en National School Reform Faculty* disponible en <http://www.nsrfharmony.org/brochure.pdf> (consultado el 5 de septiembre de 2009).

La geografía en los niveles medio y medio superior. Alcances y perspectivas de futuro

Pere Sunyer Martín*

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Resumen

La Reforma Integral de la Enseñanza Media Superior (RIEMS) aprobada en septiembre de 2008 es un buen escenario para hablar de la situación de la enseñanza de la geografía en México. La exclusión de esta disciplina en el perfil del futuro bachillerato puede entenderse de dos maneras. La primera, que la geografía actualmente impartida no es para la Secretaría de Educación Pública un conocimiento imprescindible al futuro profesionista. Segundo, que quizá las posibilidades de explicación del mundo actual que tiene la geografía que se está desarrollando en la enseñanza superior la convierte en un saber políticamente no interesante a los intereses de la clase gobernante y, en consecuencia, necesariamente prescindible.

La geografía en los niveles medio y medio superior. Alcances y perspectivas de futuro

EL HECHO DE QUE SE HAYAN organizado unas Jornadas sobre la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades, como las que acogieron en septiembre de 2009 este texto, es elocuente porque, seguramente, hay una cierta sensación de que las cosas, al menos en lo que respecta a este grupo de disciplinas, no van por buen camino o, más optimistas, no van por el mejor camino.

* Pere Sunyer Martín, es Licenciado (1987) y Doctor en Geografía e Historia (1993, especialidad en Geografía) por la Universidad de Barcelona. Premio de doctorado a la mejor tesis presentada en la Facultad de Geografía e Historia, 1993. Es técnico en Medio Ambiente (International University Study Center, de Barcelona, 1996) y en Sistemas de Información Geográfica (UNIGÍS, Universidad de Girona, España, 2002). Actualmente es profesor de la Licenciatura de Geografía Humana (Departamento de Sociología) de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Para el caso de la geografía y su enseñanza en México, esta ponencia cobra hoy mayor sentido que en otras ocasiones. Desde septiembre de 2008 hay un nuevo marco que está condicionando la enseñanza de la geografía en los estudios medio-superiores. Se trata de la *Reforma Integral de la Enseñanza Media Superior* (RIESM, Acuerdo 442, DOF, 26 de septiembre, 2008), un instrumento dirigido inicialmente a poner un cierto orden a la heterogeneidad de la enseñanza en los niveles de bachillerato y preparatoria. Con ella se quieren abatir los índices de deserción en estos niveles (cerca de 41 por ciento, según la Secretaría de Educación Pública, 2008), favorecer el acceso de estudiantes a estos estudios y aumentar la eficiencia terminal, mejorar la preparación del egresado en el contexto de un México cada vez más inserto en la globalización de los mercados e incrementar sus “competencias” (genéricas, disciplinarias, profesionales, SEP, 2008).

En realidad es más que eso: es una propuesta de perfil deseable del futuro bachiller que conlleva no únicamente inculcar conocimientos, sino la conformación de un nuevo modelo de ciudadano que ayude a superar lo que se consideran rezagos en valores cívico-éticos, sociales, políticos y culturales que han operado en el país desde hace tiempo.

En este contexto viene a colación la carta de un grupo de profesores recientemente publicada (*La Jornada*, 4 de agosto de 2009) que conminaba a la Secretaría de Educación Pública a que fueran contemplados los estudios de geografía en la RIESM. La misiva responde a su preocupación acerca de una de las modificaciones realizadas al Acuerdo 442 de aprobación de la Reforma, por la cual se eliminaba la geografía de entre los conocimientos que había de tener el futuro bachiller (Acuerdo 488, DOF, 23 de junio, 2009). Se desprende con ese cambio que, según el parecer de la susodicha Secretaría, la geografía no puede aportar nada a la formación del ciudadano de hoy y del mañana.

Esta situación es paradójica, máxime cuando es precisamente en México donde ha existido una tradición en estos estudios. La geografía, utilizada durante tantos años en la conformación de una conciencia y un espíritu nacional, se encuentra en la actualidad en la estacada, carente de respaldo oficial.

La tradición geográfica en el México contemporáneo

La inquietud geográfica de los fundadores de México, ahora que se habla ya del bicentenario de la Independencia, era evidente cuando en 1833, bajo la vicepresidencia de Valentín Gómez Farías, se decidió crear el Instituto Nacional de Geografía y Estadística, precedente de la todavía existente Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, la tercera sociedad geográfica del mundo. Pese a su azarosa vida inicial y cumplir un cometido más político que científico, su mera existencia indica ya una preocupación por el devenir del naciente país y la importancia de la geografía en su desarrollo: dibujar su forma, sus costas y derroteros, conocer la población y acopiar toda la estadística posible de los Estados. Quizá su labor más encomiable fue la de aglutinar el conjunto de noticias estadísticas que personalidades de las diferentes entidades de la República remitían a la Sociedad (Sunyer, 2007). Todas ellas ofrecen un rico e interesante panorama de la situación del país entre 1833 y 1880 y del pensamiento acerca del modelo de Estado que se quería erigir.

La sociedad geográfica contribuyó a la creación del país. Ya lo había hecho inicialmente el *Ensayo político del Reyno de la Nueva España* (1811) del barón de Humboldt, al exponer públicamente la potencialidad económica del virreinato y ofrecer una imagen física con el mapa aparecido en su obra *Atlas geográfico y estadístico* (1813).

La temprana producción de obras de interés geográfico también ayudó en este largo empeño. *El Diccionario universal de historia y de geografía* de Manuel Orozco y Berra (6 vol., 1853-1856) y el *Atlas geográfico, estadístico e histórico de la República Mexicana* de Antonio García Cubas (1856) son dos obras emblemáticas en este sentido. Se trataba con ellas de ordenar y sistematizar el conocimiento geográfico de la República, al tiempo de divulgar una imagen material del país (Gómez Rey, 2007: 203). A estas obras siguieron otros Atlas y Diccionarios, algunos de ellos realizados por el mismo García Cubas.

Relevante en esta extensión del conocimiento en las últimas décadas de finales del siglo XIX fueron los libros de texto de geografía utilizados en las Normales de profesores y en las escuelas que inauguraron una tradición que se ha prolongado hasta nuestros días.

La enseñanza de la geografía en México y sus libros

La enseñanza de la geografía es paralela al proceso de implantación de un sistema educativo nacional, que se dio bajo el porfiriato en 1891. Es en estas fechas que aparece la geografía con un temario que trataba de aplicar el método objetivo en su enseñanza, influencia de la obra de Herbert Spencer *La educación: intelectual, moral y física* (1866) en los teóricos, pedagogos y maestros de México y en las leyes de instrucción que se derivaron desde principios del siglo xx (Bazant, 2002:154). El fomento del raciocinio, la observación, ir de lo conocido a lo desconocido, de lo local a lo nacional (Gómez, 2007, 4), es la base de este método que entronca con el intuitivo de Pestalozzi difundido en el siglo xix. No obstante, no siempre fue posible aplicarlo: las excursiones al campo, fomentadas desde el gobierno, rápidamente degeneraban en salidas recreativas, más que académicas, y acabaron prohibidas (Bazant, 2002: 160). Por otro lado, no todos los profesores estaban preparados para tal actividad y la memorización y el dictado volvieron a la orden del día.

Las obras de Alberto Correa (1885) y de Ezequiel A. Chávez (1909) y, sobre todo, la de Eduardo Noriega, profesor de la Escuela Superior de Comercio y Administraciones, titulada *Geografía de la República mexicana* (1898) de gran aceptación y popularidad (Gómez, 2007: 206) forman parte de esta institucionalización de la enseñanza de la geografía. Paralelamente, el establecimiento de las Escuelas normales condujo a que profesores salidos de ellas publicaran varias obras de geografía para uso en la enseñanza. Este es el caso de *República mexicana. Geografía elemental* (1905) de Daniel Delgadillo, *Nuestra patria. Geografía elemental de la República Mexicana* (1910) de Gildardo F. Avilés y *Geografía de México: para uso de las escuelas primarias* de Jorge López y Casahonda (1938). Años más tarde se estableció la enseñanza de la geografía en la Escuela Nacional de Altos Estudios (1910-1924) dirigida inicialmente a la formación de profesorado para las escuelas superiores, que dio lugar a que se publicaran manuales de geografía más completos y extensos. Así Jesús Galindo y Villa dio a luz *Geografía de la República mexicana* (1926-1927) y Pedro C. Sánchez su *Geografía física con aplicaciones a la República mexicana* (1927).

La elaboración de libros de texto de geografía dirigida a los distintos niveles de la enseñanza fue una práctica en la que colaboraron diferentes profesionistas. De los años treinta en adelante, la participación de los profesores salidos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Escuela Normal Superior de Maestros fue más destacada. Ello no conllevaba

que, como indica Castañeda (2006), hubiera cambios fundamentales en los programas de enseñanza de esta disciplina ni en el contenido de los libros. Son libros de larga duración editorial, con una geografía muy descriptiva y con tendencia a la memorización de los contenidos.

En relación con la enseñanza y los libros de texto de geografía actuales no se puede hablar de la presencia de geografía en secundaria entre 1972 y 1992 debido a las reformas curriculares que pasaban de enseñarse asignaturas a áreas de conocimiento (Javier Castañeda, 2006: 87-88). La geografía fue diluida entre las ciencias naturales y las sociales y no fue sino hasta el año de 1993 que se inicia un retorno de la geografía a los niveles de primaria y secundaria con un enfoque constructivista que no siempre fue bien acogido por los docentes.

En lo que se refiere al nivel bachillerato, la mayoría de los textos han sido realizados por geógrafos salidos de la Universidad y destacan nombres ya clásicos en libros que se reeditan de forma continua. Así, se siguen reeditando obras de autores ya desaparecidos como Jorge A. Vivó, Jorge L. Tamayo, Carlos Sáenz de la Calzada, algunas de las cuales vieron la luz en los años cuarenta del pasado siglo. También se sigue reeditando la *Geografía socioeconómica de México* del Dr. Angel Bassols publicada originalmente en 1970 (Castañeda, 2006: 88 y 90).

Resulta sintomático observar que una tercera parte de los libros de geografía utilizados en el nivel de bachillerato, reseñados por Javier Castañeda en su libro *La enseñanza de la geografía en México*, hayan sido publicados antes de 1980, con numerosas reediciones. Sólo una cuarta parte son editados después de 2000. Esto refleja un cierto grado de inmovilismo en la forma de abordar la disciplina, sobre todo, en el nivel bachillerato, que la aleja cada vez más, no únicamente de la dirección que tienen desde los años de 1980 los estudios geográficos en el ámbito universitario, sino también que la incapacita para hacer comprensibles los cambios políticos, sociales, económicos, ideológicos y tecnológicos... de los últimos treinta años en México y en el mundo. No es de extrañar, entonces, que al menos esta geografía a la usanza no interese a la Secretaría de Educación Pública en su perfil del bachiller y habría que ver qué tipo de geografía sería la más apropiada a los fines de la Secretaría.

Los cambios en el mundo y los intereses de la geografía

Hay que decir que la propia geografía no ha contribuido a que se la considere con seriedad dentro del conjunto de las otras disciplinas, y que su campo haya sido frecuentemente usurpado por disciplinas que han visto propicio extender su campo de interés. En crisis como mínimo desde las críticas de R. Hartshorne (*La naturaleza de la geografía*, 1939), la geografía ha tratado de reinventarse constantemente, ya con los enfoques cuantitativos, con el estructuralismo y postestructuralismo, la fenomenología, los enfoques humanistas, marxistas o radicales, entre tantos. Hoy, tras haberse aceptado que el espacio es importante, no sólo para los geógrafos sino para las otras disciplinas de las ciencias sociales, la geografía se ha puesto a tender puentes hacia ellas para tratar de entender la complejidad del mundo en el que vivimos. Ya no se organiza la investigación por disciplina, sino por objeto de investigación a partir de la conformación de equipos multidisciplinarios.

¿Qué ha cambiado en el mundo y cuáles son los temas que están en boga en geografía, que permita entender esos cambios?

El fin de las ideologías, el supuesto “fin de la historia” (F. Fukuyama, *The End of History and the Last Man*, 1992), y el final de la “humanidad” han sido las ideas que se han querido transmitir, con la caída del muro de Berlín, la desaparición del bloque soviético y la revolución tecnológica digital, entre otros acontecimientos más. Con la primera se ha querido ver el fin de las ideologías y se ha alzado al capitalismo como el único sistema posible. En relación con la “muerte de la historia” en palabras del filósofo Emilio Lledó, esto “es tanto como proclamar la muerte de la memoria, y eso es vivir en un presente plano en el que toda vileza puede ser aceptada; porque no hay justificación de las acciones, ni hacia el pasado, ni hacia el futuro” (Lledó, 1997, en Luis Enrique Alonso, 2003: 149).

También se ha querido hablar de “post-humanismo” surgido aparentemente de las posibilidades que el desarrollo de las nuevas tecnologías cibernéticas, de la ingeniería genética, de la biotecnología, entre otras innovaciones, conllevan. Algunos proponen el término de “transhumanidad” y aun de “post-naturaleza” para referirse a esas últimas en su aplicación a aspectos biológicos. Pero, como explica Horacio Capel, “es cierto que la Humanidad ha cambiado. Pero igualmente lo es que muchos rasgos de su historia milenaria están todavía presentes o se hacen de nuevo evidentes con gran fuerza” (Capel, 2008: s.p.), por lo que más que proponer términos nuevos podrían buscarse nuevas formas

de aproximación al conocimiento de fenómenos y procesos hasta hace poco impensables.

Hemos visto también hundirse la ideología del progreso, esa flecha ascendente que marcaba el curso de la historia humana, por la cual cada vez más la humanidad era consciente de que vivíamos mejor que en el pasado y cuyo debate (si progresaba el género humano o no) supo describir tan bien John Bury en una obra de 1927, la idea de progreso.

Vivimos mejor que en el pasado ¿qué duda cabe? Pero esa mejoría significa, en gran parte, organizar una estructura, el Estado, en la cual delegar la seguridad personal. Es lo que se conoce como estado de derecho. El Estado adquirió la capacidad de administrar la violencia y de organizar la vida de sus súbditos, quienes a cambio debían contribuir a su existencia. De alguna manera hemos aceptado su presencia y nuestra deuda con él. Y tras una etapa en que se quiso disminuir su presencia en la vida económica vía desregulación, tras la última crisis económica mundial (2008-2009) parece que ha salido reforzado.

Ha llegado a tergiversarse tanto la relación ciudadano-Estado que resultamos todos sospechosos y hemos de ser vigilados, voluntaria o involuntariamente, y las nuevas tecnologías también han contribuido notablemente a ello. Eduardo Prieto, en un artículo reciente (*El País*, 6 de agosto de 2009) hablaba de la obsesión del siglo xx por el espacio y entendía que las nuevas tecnologías habían cambiado las relaciones políticas, sociales y económicas tejidas sobre la tradición del dominio del espacio. Se sorprendía en la capacidad de que las fronteras fueran vigiladas por un despliegue de dispositivos al que internautas de todo el mundo podían acceder, en aras de denunciar transgresiones territoriales. Ponía el ejemplo de la frontera de México con Estados Unidos, vigilada por 200 cámaras y 100.000 voluntarios.

Las nuevas tecnologías de la información han modificado sensiblemente nuestra relación no sólo con nuestros semejantes, sino con el espacio y el tiempo. Desde los años de 1980 se está operando en el mundo lo que ha sido llamado como la Revolución digital. Todos somos beneficiarios y víctimas de esto. Se ha popularizado el uso de las computadoras. El internet, la telefonía móvil son cada vez más asequibles y accesibles a un mayor número de personas. La telefonía ha cambiado sustancialmente tanto en sus dimensiones, como en sus posibilidades. Lo mismo la televisión. Ya muchos lo han dicho: tenemos más datos e información de la que somos capaces de procesar y necesitamos gestores de estos datos y esta información.

Hemos hecho desaparecer una concepción estática del tiempo y del espacio. El ciudadano actual es capaz de vivir tiempos y espacios múltiples, simul-

táneamente (Muñoz, 2006). Esto tiene consecuencias en lo geográfico. Compartimos espacios en tiempos diferentes, y tiempos en espacios diferentes. Ya hace bastantes años (1946) un geógrafo norteamericano, D. Whittlesey, tratando de explicarse la velocidad a la que había sucedido la ocupación del centro de Europa por las tropas alemanas en la época de Hitler, hablaba de la necesidad de incorporar la dimensión temporal en los estudios de geografía, la que denominaba la cuarta dimensión. Ritmo, velocidad, sincronización eran para él términos que debían considerarse en los estudios geográficos.

Hemos cambiado nuestros hábitos diarios, y en ello las mejoras en la forma de transportar energía (energía portátil más duradera), las mejoras en los sistemas de transporte (autopistas, trenes de alta velocidad), y la descentralización productiva han contribuido notablemente. Tratamos de rentabilizar los desplazamientos en automóvil, por ejemplo, y recuperar tiempo no-productivo, para convertirlo en productivo. Hay empresas especializadas en eso. Su negocio satisface una necesidad: ofrecer más tiempos y más espacios.

También han cambiado nuestros hábitos de consumo. Consumimos sin pausa y de todo: datos, alimentos, placer, espacio y tiempo, sentido. Consumimos experiencia del mundo, sin apenas darle tiempo para su asimilación.

Sin duda estamos en un planeta cada vez más urbanizado. Los modos de vida urbana han invadido espacios tan relictos como los rurales. Existe una difusión de la ciudad en el territorio a la vez que concentramos funciones en algunos de sus puntos: nodos de transporte, de producción de energía, de las telecomunicaciones (Denver), los polígonos industriales, los polos de crecimiento y los convertimos en *No-lugares* como los nombraba Marc Augé (1992).

La geografía ha cambiado también. Hoy, está a la zaga de todos estos temas citados y otros más: se están descubriendo las geografías de grupos hasta ahora poco o nada considerados, invisibilizados. Por ejemplo, el de ese 50 por ciento de la población que reclama su atención, las mujeres, que han participado activamente en el diseño, comprensión y percepción del espacio al igual que sus congéneres varones. También hay geografías de “los otros”, los grupos indígenas, gitanos, negros, grupos marginados socialmente... que se están estudiando y teniendo en cuenta; y con ellos se tratan de rescatar los conocimientos geográficos de cualquier persona, siguiendo la geosofía de J.K. Wright.

Como otros han puesto de relieve, parece seguir teniendo validez, al menos en su enunciado, el ideal ilustrado de conocer los mecanismos que operan tras los fenómenos del mundo, y en eso está la base de su cambio. Ya Derrida, Deleuze, Foucault, mostraron que el mundo en que vivimos, y nuestro cono-

cimiento sobre él ha sido resultado de un proceso de construcción social en el que el lenguaje cumple un papel fundamental. La geografía puede ayudar a comprender ese mundo construido: puede revisar la función del lenguaje en la creación del mundo; deconstruir los textos, los mapas y los paisajes, entendidos éstos como formas de escritura; leer e interpretar presencias y ausencias... todo ello nos remite al Poder y a comprender la forma como opera. Puede irrumpir en los procesos territoriales de configuración de los Estados-nación; transgredir la clásica estructura de estudio del país para adentrarse en otras unidades geográficas que tienen sentido: fronteras, mares, espacios malsanos, montañas,... lo que permitirá explicar las sociedades que en ellos se asientan o se aventuran. Son éstos algunos de los retos que tiene la geografía, además de atravesar la estanqueidad de las ciencias y, como he dicho, establecer vías de diálogo con otras disciplinas afines, la historia entre ellas.

La geografía, conjuntamente con las otras ciencias sociales, es importante en la comprensión del mundo actual, no sólo desde el ámbito universitario como podría parecer. El estudiante egresado de los niveles básicos, intermedios y preuniversitarios debe saber situarse en el mundo, en su contexto histórico y espacial, leer el mundo presente y avizorar su desarrollo a futuro. Sirva esta comunicación a modo de apoyo a su restablecimiento en los niveles medio-superiores de la educación en México.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, LUIS ENRIQUE (2003): *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- BAZANT, MÍLADA (2002): *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*. Toluca. El Colegio Mexiquense A.C./El Colegio de Michoacán
- CAPEL, HORACIO (2008): “La post-Humanidad y los jinetes del Apocalipsis. Cambios y continuidades en la primera década del siglo xx. Discurso inaugural del x Coloquio Internacional de Geocrítica”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (1). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-1.htm>> [ISSN: 1138-9788]
- CASTAÑEDA RINCÓN, JAVIER (2006): *La enseñanza de la geografía en México. Una visión histórica: 1821-2005*. México: Universidad Autónoma de Chapingo/Plaza y Valdés.
- GÓMEZ REY, PATRICIA (2007): “La totalidad y los fragmentos del territorio mexicano en los atlas, diccionarios y libros geográficos, 1853- 1943”. en: H. MENDOZA, E. RIBERA, P. SUNYER. *La integración del territorio en una idea de Estado. México y Brasil, 1821- 1946*. México: Instituto de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, pp. 199- 218
- MUÑOZ, FRANCESC (2006): “El territorio del tiempo; el tiempo del territorio”. en: Joan NOGUÉ, J. Romero. *Las otras geografías*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006, pp. 235-255
- PRIETO, EDUARDO (2009): “Las tecnologías avanzan, los muros crecen”. *El País*. 6 de agosto de 2009
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008): “Reforma Integral de la Enseñanza Media Superior”. *Diario Oficial de la Federación* (D.O.F.) 26 de Septiembre de 2008. Anexo I
- SUNYER MARTÍN, PERE (2007): “Noticias del territorio. La agricultura en México entre 1821 y 1873”. En: H. MENDOZA, E. RIBERA, P. SUNYER. *La integración del territorio en una idea de Estado. México y Brasil, 1821- 1946*. México: Instituto de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, pp. 25-56
- TAYLOR, PETER J. (1999): “Book Review. The Myth of Continents. A Critique of Metageography (Lewis y Wigen)”. *Progress in Human Geography*, vol. 23, núm.3

Cuadernos México Núm. 1

Se terminó de imprimir durante el mes de diciembre de 2009 en los talleres de estirpe, concepto e imagen, ubicados en Lucas Alamán núm. 30, col. Obrera; con un tiraje de quinientos ejemplares más sobrantes para reposición.



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN MÉXICO

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN