



VOLUMEN I

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN I



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen I**

Derechos reservados:



©Asociación Universitaria de Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla
Tel. +34 954 129 216
WEB: www.diadaeditora.com

Editores:

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

Impreso en España

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

LAS CONTROVERTIDAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN HISTÓRICA Y CIUDADANA

Lis Cercadillo*

Universidad de Alcalá de Henares (Madrid)

“Tarde me levanté, y por el camino me ha sorprendido la noche en Roma...”

Cicerón

Cicerón pensaba que había iniciado su vida política con retraso, cuando la Roma republicana (“libre”, para él) declinaba. En tiempos de crisis o de bonanza, ¿declina Europa?, ¿declinan las naciones?, ¿son los estados los que se desmenuzan en ciudadanías locales? En el mundo globalizado, no tan nuevo ya, se siguen debatiendo las identidades de los ciudadanos a distintos niveles: regional, nacional, supranacional. En este debate, la historia es una herramienta esencial para fundamentar sus argumentos, para “orientar” a los ciudadanos de esos estados-nación supuestamente declinantes.

SITUACIÓN DE PARTIDA: LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EUROPA Y ESPAÑA

Los profesores de Secundaria parecen estar viviendo un difícil dilema entre educación para la ciudadanía (*citizenship*) y educación histórica (*history education*), tanto en los institutos y colegios como desde la normativa que reciben de las administraciones educativas. En realidad, la dificultad estriba en la adecuación del contenido y el enfoque que se le dé a la “recién llegada”, no en que ambas formas de conocimiento sean enemigas o ni siquiera rivales. No existe una comprensión genuina de la educación cívica sin su dimensión histórica. La cuestión, entonces, es ¿cómo es posible hacer mucho más fructífera esta relación?

Dentro de Europa, las situaciones son muy diferentes. En el Reino Unido y en Francia, por ejemplo, se discute hace más de una década el tema de la ciudadanía como asignatura, aunque desde perspectivas diversas. En España sólo se comenzó a plantear la educación para la ciudadanía como parte explícita del currículo desde las discusiones previas a la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) y su enfoque centrado en competencias clave, al estilo de lo que diseñó la Unión Europea como contenidos comunes de

* Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Universidad de Alcalá de Henares (Madrid). E-Mail: lis.cercadillo@gmail.com.

la educación de sus ciudadanos. En el Marco de Referencia Europeo de la Educación se delimitaron ocho competencias clave, entre ellas, la “social y cívica”, que se define por la Comisión Europea como:

Aquella que incluye una competencia personal, interpersonal e intercultural y cubre todas las formas de comportamiento que permitan a los individuos participar de una forma eficaz y constructiva en la vida social y laboral, y en particular en sociedades cada vez más diversas, y a resolver conflictos cuando sea necesario. La competencia cívica (o ciudadana) capacita a los individuos para su participación plena en la vida civil, basada en el conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y en el compromiso hacia una participación activa y democrática (European Commission, 2007).

Desde el inicio del siglo XXI, en la concepción concreta de esta competencia influyeron dos preocupaciones fundamentales: la comprensión de un mundo cada vez más globalizado y multicultural, y el distanciamiento de los jóvenes en la participación político-cívica activa en las sociedades democráticas y, muy especialmente, en el ámbito europeo. Ya mucho antes del colapso económico de 2007-08, se oían discursos recurrentes de los ministros de educación europeos que señalaban la actitud pesimista y resignada de los jóvenes ante la democracia, el interés perdido por la política y la poca consideración que recibe hoy la democracia como medio de promover el progreso en Europa (Hoskins *et al.*, 2008). Se acusaba a los “niños mimados” que no habían tenido que luchar por ella y se achacaba, en parte, esa desafección a la confrontación generacional entre los nietos y los hijos del mayo del 68. Era un escenario inquietante, y un considerable reto tanto para los responsables políticos como para los historiadores y profesores de historia.

Una respuesta a esta situación fue la construcción de indicadores que dieran información a los responsables de las políticas educativas sobre las ideas de los escolares acerca de su dimensión ciudadana. La IEA (Agencia Internacional de Evaluación) había llevado a cabo dos estudios internacionales pioneros en los años 1970, como el *Six Subject Study* (Walker, 1976) y el CIVED, *Civic Education Study* (Torney-Purta *et al.*, 2001), con una población muestral de alumnos de 14 años procedentes de 28 países. Se centraban en preguntas sobre el conocimiento de conceptos sustantivos sobre ciudadanía y democracia y sobre sus actitudes y disposición hacia estas materias. Este planteamiento fue continuado por el ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*), enfocado también en dominios tanto cognitivos como afectivos. El objetivo principal era “investigar la manera en que los jóvenes se preparan para llevar a cabo su papel como ciudadanos” (Kerr *et al.*, 2010, p. 141). Esta preparación, según asumía el estudio en su módulo europeo, implicaba tanto el desarrollo de conocimiento y comprensión relevantes como de la formación de actitudes positivas hacia la participación activa en cuestiones escolares, políticas y comunitarias en general. Con datos recogidos en 2008, la mayoría de los chicos de 14 años procedentes de 24 países europeos se mostraban orgullosos de pertenecer a la Unión Europea y, en general, este sentido de identidad supranacional se correspondía con su identidad nacional. En España, por ejemplo, un 91% se sentían orgullosos de ser españoles y europeos (Kerr *et al.*, 2010, p. 73). Además, se exploraban otras cuestiones como las relaciones interculturales, los derechos humanos, la movilidad de los ciudadanos dentro del continente, las políticas e instituciones europeas y el aprendizaje de idiomas para la

intercomunicación entre los jóvenes europeos y para su carrera académica y profesional. Si bien la media de los alumnos de la mayoría de los países europeos participantes se encuentra en un nivel intermedio en cuanto a conocimientos y actitudes cívicas, existen minorías importantes en todos los países con muy bajos niveles de rendimiento en cultura cívica o con actitudes negativas hacia cuestiones como la igualdad de oportunidades y movilidad dentro de Europa o los derechos lingüísticos. ¿Cómo se puede mejorar la percepción ciudadana y la formación cívica a todos los niveles políticos, no sólo el supranacional? Para que estas respuestas sean algo más que opiniones espontáneas o empeños bien intencionados, se necesita el fundamento que da la perspectiva histórica.

En general, en Europa, las cuestiones de ciudadanía se tratan en el contexto escolar como temas transversales, pero hay países, entre ellos, España, que han elegido introducir en el currículo obligatorio una asignatura específica para la educación ciudadana, lo que ha causado no pocos litigios. Muchos profesores piensan que esta asignatura es una “maría” y que, al menos en Secundaria, ya lo enseñaban a través del contenido de sus clases. Se preguntan por qué reducir su impartición sólo a dos cursos y si no sería más pertinente que la formación cívica recayera en las áreas de *Conocimiento del Medio Social* en Educación Primaria, o de *Geografía e Historia* o *Filosofía* en Secundaria. No se trata de añadir más contenidos sino de revisar los que existen y adecuarlos a los retos actuales (Pagès, 2005). Por ejemplo, uno de los objetivos de esta competencia clave es que los jóvenes aprendan a participar de manera responsable en la vida política de sus comunidades. Este objetivo es compartido por la historia y otras ciencias sociales, pero, si se intenta alcanzar dentro de esta “nueva” asignatura, ¿cómo definimos su contenido? Como nos muestra el debate suscitado en España, no existe un consenso en el significado de “ciudadanía” ni en sus implicaciones para el currículo.

Tras la implantación de la LOE en 2006, las autoridades educativas españolas que redactaron la vigente ley orgánica de educación establecieron una nueva asignatura en Primaria y Secundaria llamada, de forma algo ambigua, *Educación para la Ciudadanía*, pues ¿no es ése el objetivo último de todo el currículo? Quedó adscrita en Secundaria a los Departamentos de Geografía e Historia o de Filosofía. Desde entonces, esta nueva asignatura ha sido utilizada como ariete feroz en el conflicto, nunca cerrado en España, entre conservadores y progresistas. La iglesia católica se opuso con denuedo a su implantación argumentando que el gobierno de turno intentaba adoctrinar a los alumnos con ideas anticristianas y quería así extender el laicismo en la sociedad. El capítulo más reciente, tras la llegada de un nuevo gobierno al poder, se ha resuelto en la supresión de la asignatura “adoctrinadora” y la imposición de una nueva materia “neutral”, llamada esta vez *Educación Cívica y Constitucional*. En algunos aspectos sociales y educativos, a pesar de nuestra alabada transición democrática, en España a veces parece difícil abandonar el siglo XIX...

CONCIENCIA HISTÓRICA PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Estos debates nos alejan del verdadero problema con el que los profesores -especialmente los de Secundaria- se enfrentan, el de cómo contribuir a la educación ciudadana de los alumnos, ya sea desde una asignatura curricular o de forma transversal, desde sus áreas y materias. Tradicionalmente, en España, la historia se ha encargado

de satisfacer algunas de las necesidades de esa contribución, aun a riesgo de desvirtuar su propia naturaleza.

El primer riesgo es el de considerar como prioridad una agenda utilitaria o instrumental, como podría llegar a ser la incorporación de las competencias (*literacies, skills, competencias*) a expensas o separadas del conocimiento y la comprensión de las distintas disciplinas. El interés de la LOE en desarrollar un currículo por competencias no se ha traducido en la integración de las mismas junto a los elementos ya existentes desde la LOGSE (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), sino que aquéllas quedan como un añadido que redundante en lo que ya se recoge en los objetivos generales. Este resultado recuerda a la rigidez y reiteración de la presentación de los contenidos en la LOGSE como conceptos, procedimientos y actitudes, cuando la intención de la docencia y la evaluación debía ser el contenido global, y de lo que se trataba era hacer pensar a profesores y familias que los contenidos no eran exclusivamente factuales.

En el caso de los currículos desarrollados a partir de la LOE, ¿entienden claramente, profesores y alumnos, que la competencia social y ciudadana no es exclusiva de la historia? “Para ejercer la ciudadanía de manera activa, el conocimiento de la historia se convierte en una condición necesaria, porque recoge el pasado de las sociedades y hace inteligible la forma de interactuar las múltiples dimensiones de los actos humanos” (Sobejano & Torres, 2009, p. 222). El problema gravita, entonces, sobre cómo se enseña y se aprende la historia, pues no siempre lo segundo es reflejo fiel de lo primero. Por otra parte, la transversalidad de la educación cívica es evidente, y aceptada incluso por los partidarios de la inclusión de una asignatura específica en el currículo. ¿Por qué serían propias únicamente de las Ciencias Sociales, la Geografía o la Historia cuestiones tan cívicas como la práctica del discurso persuasivo, el consumo responsable o la preocupación por las consecuencias de los recientes cambios climáticos?

El segundo riesgo es reducir la historia al pasado práctico (*practical past*), como definió Oakeshott (1983): lo que nos es útil para el presente. Una cosa es insistir en la conexión necesaria pasado-presente y otra, quedarse sólo con lo que nos sirve del pasado para nuestras preocupaciones presentes, “saquear” el pasado en función de intereses más o menos sectarios (el pasado de los políticos, o de los empresarios, o de los obreros). Es buscar el uso de la historia fuera de sí misma, como medio para un fin externo a la disciplina. Pero esto dista mucho de ser educación histórica; es, más bien, ingeniería social.

Un argumento extendido es que para entender el presente, probablemente lo mejor sería estudiar únicamente la historia contemporánea o reciente, o el “Mundo actual”, como se recoge en algún bloque de contenido de los currículos españoles. La propuesta de Sobejano y Torres (2009) parece centrarse en que la educación ciudadana dirija la educación histórica, en sus contenidos y en sus objetivos: “La selección de contenidos, procedimientos y las metodologías de enseñanza-aprendizaje [de la historia, la geografía y las ciencias sociales] deben estar *al servicio de la educación para la ciudadanía*” (p. 77, cursiva de los autores). Se actuaría entonces contra la propia naturaleza de la historia. Si se comienza el trabajo, como dicen los autores, “partiendo de un estudio de la realidad presente” (p. 80), ¿cómo llegarían los niños y jóvenes a la idea, esencial para su conciencia histórica, de que hay distintos presentes, de que la historia se escribe a lo largo del tiempo a través de presentes cambiantes?

Ese enfoque se contradice con otras afirmaciones de estos autores que abogan, muy acertadamente, por “una historia que rompa el límite, el corte entre pasado y presente [...] que trate de comprender el peso generatriz del pasado en el presente y en el futuro” (Sobejano & Torres, 2009, p. 82). ¿Cómo se puede conseguir este objetivo, esencial para la conciencia histórica, si no se complementan diversos métodos, que partan del presente hacia atrás, que cuenten con ucronías, que exploren la orientación temporal entre las tres dimensiones y hacia el futuro?

La didáctica de la historia en España ha seguido de forma rígida los planteamientos, en su momento novedosos, de la *École des Annales*, de considerar para el estudio del presente una mayor integración de las ciencias sociales con la historia. Y aunque es verdad, como decía Marc Bloch, que “es vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente”, la historia tiene su propia especificidad, sus métodos y su manera de hacernos ver el mundo, que la distingue de todas las demás ciencias sociales, incluida la educación para la ciudadanía.

En el Reino Unido ya se alerta desde hace una década sobre el peligro de que la historia se convierta en ancilar, y no compañera, como se esperaba, dentro de unos planes de estudio cada vez más interesados por la *advenediza*. Existe, en efecto, un fundado temor entre los profesores de historia de que se esté marginando a la historia y reforzando a la ciudadanía porque es más fácil manejar a ésta, sin un corpus académico apoyado por la tradición universitaria y científica.

Lee y Shemilt (2007) recuerdan en un interesantísimo artículo, con su habitual profundidad de análisis, que no se puede dar una genuina educación cívica sin una dimensión histórica. Pero hay serios recelos, dicen, de que la historia empiece a *servir*, no sólo a *contribuir*, a unos planes reforzados de educación para la ciudadanía, como veíamos arriba. Otra vez la discusión sobre la naturaleza de la historia como conocimiento abierto vendría a iluminar los contenidos de la nueva asignatura porque, al igual que la sociedad civil está sujeta al cambio y a los procesos de desarrollo, el concepto de “ciudadanía” debe ser un concepto discutido, no fijo, sino sujeto a perspectivas múltiples y relativizado (Lee & Shemilt, 2007). Por otro lado, según estos investigadores, el empleo explícito de contenido histórico para alcanzar objetivos propios de la materia de ciudadanía puede cambiar la naturaleza de la historia escolar de varias formas, existiendo el peligro de tender al relativismo moral, al presentismo o al servilismo de una materia con respecto a otra. Sin embargo, “la historia debe luchar explícitamente por desarrollar y perfeccionar lo que llamamos la *conciencia histórica* de los alumnos: aprender a ver el presente como el filo de un pasado que ofrece posibilidades futuras condicionadas aunque indeterminadas...” (op. cit, p. 42).

Otro profesor e investigador británico, Rogers (2008), estudia las diferentes conexiones que llegan a hacer los adolescentes entre pasado, presente y futuro, a través del análisis de la significación histórica de la Carta Magna inglesa, fechada en 1215. A la pregunta de “¿cómo crees que será el futuro dentro de unos años?”, las respuestas de los alumnos incluyen diverso grado de preocupación por la recesión económica, los cambios climáticos, etc., pero una de las conclusiones que más nos debería hacer reflexionar es que muchos no enlazan la concepción del futuro con sus propias vidas, quizá porque lo consideran un pensamiento demasiado abstracto, pero también quizá porque no se sien-

ten agentes de la historia. Más que “enseñar la participación ciudadana”, a través de la historia escolar entendida como logro racional se pueden ir construyendo unos criterios de acción social como ciudadanos.

La historia sirve no sólo para entender un presente determinado, sino para que “el futuro no nos tienda emboscadas” (Lee, 1993), para orientar nuestro pensamiento y nuestra acción en el continuo pasado-presente-futuro. ¿Quién con conciencia histórica diría que no veía venir la crisis -y recesión posterior- comenzada en Estados Unidos en otoño de 2007? ¿Cómo podemos calibrar las consecuencias del desmantelamiento del estado del bienestar, de la reducción de los derechos laborales y civiles, si no es con una visión retrospectiva de lo que ha supuesto y costado llegar hasta aquí?

The people in [the USA] have been led in [Iraq] into a trap from which it will be hard to escape with dignity and honour. They have been tricked into it by a steady withholding of information. The Baghdad communiqués are belated, insincere, incomplete. Things have been worse than we have been told, our administration more bloody and inefficient than the public knows (...).

Si cambiamos en el texto “the USA” por “England” e “Iraq” por “Mesopotamia”, tendremos el texto que escribió T.E. Lawrence en 1922, en sus *Seven pillars of Wisdom*. Los historiadores y los profesores de historia saben que la historia no se repite, pero nos ayuda a estar mejor equipados para actuar. ¿Qué mejor modo existe de participación crítica en la construcción de una sociedad? La educación cívica escolar aspira a inculcar el respeto por toda opción cultural o nacional que forme la identidad de los ciudadanos, pero ¿qué mejor lección puede ofrecer la historia que mostrar el carácter contingente de esas opciones, frente al esencialismo todavía dominante fuera de la escuela? La ciudadanía sólo se puede contrastar cuando se ha adquirido una conciencia histórica: sin conciencia histórica no hay conciencia social. La historia es una excelente preparadora de ciudadanos con conciencia social y participativa, precisamente porque es capaz de cambiar la visión del mundo que tienen los alumnos. Siempre que seamos capaces de enseñarla genuinamente, claro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÓSTEGUI, J. (2004). *La Historia vivida. Sobre la Historia del presente*. Madrid: Alianza.
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Key competencies for lifelong learning: a European Reference Framework*. In: <<http://ec.europa.eu/educacion/>> (Consulta, 29 de enero de 2012).
- HOSKINS, B.; VILLALBA, E.; VAN NIJLEN, D. & BARBER, C. (2008). *Measuring civic competence in Europe: a composite indicator based on the IEA Civic Education Study*. CRELL Research Paper N° EUR 23210. Ispra, Italy: European Commission.
- KERR, D.; STURMAN, L.; SCHULZ, W. & BURGE, B. (2010). *ICCS 2009 European report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA.
- LEE, P. & SHEMILT, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, December.
- LEE, P. (1993). The aims of school history. In: SLATER, J. (ed.). *The National Curriculum and beyond*. London: Barnes & Noble.
- LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE n° 106 de 4/5/2006.
- MACMILLAN, M. (2009). *The uses and abuses of history*. London: Profile Books.
- OAKESHOTT, M. (1983). *On History and Other Essays*. London: Blackwell.
- PAGÈS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 45-55.
- ROGERS, R. (2008). Raising the bar: developing meaningful historical consciousness at Key Stage 3. *Teaching History*, 133, December.
- SOBEJANO, M.J. & TORRES, P.A. (2009). *Enseñanza de la historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in 28 countries*. Amsterdam: The Netherlands International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- WALKER, D.A. (1976). *The IEA Six Subject Study. An empirical study of education in twenty-one countries*. New York: John Wiley & Sons.