



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](http://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

## LA NECESIDAD CÍVICA DE SABER HISTORIA Y GEOGRAFÍA<sup>1</sup>

**Ramón López Facal\***

*Universidade de Santiago de Compostela*

**Rafael Valls Montès\***

*Universitat de València*

En el sistema educativo español siguen predominando las rutinas profesionales, pero es previsible que se aumente la presión sobre los docentes y los centros para incrementar las “tasas de éxito” medidas con los estándares que se están imponiendo internacionalmente. Se puede orientar la enseñanza-aprendizaje para conseguir una mayor eficacia en las pruebas externas de evaluación de competencias tal como se vienen realizando o bien reorientarla hacia un mejor desarrollo competencial para la formación de ciudadanos.

### LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS ESTÁ CONDICIONADA HISTÓRICAMENTE

La incorporación de la historia y la geografía a los currículos escolares se inició en el siglo XIX para promover la adhesión de los ciudadanos a los nuevos Estados nacidos de las revoluciones liberales. Se trataba de adoctrinar en una ideología nacionalista que identificase el Estado con la única nación legítima frente a los otros Estados y a otras lealtades. A lo largo de más de un siglo se produjeron cambios notables en la educación y en la sociedad pero se mantuvo esta orientación hasta los años finales del franquismo.

La historia y la geografía se encargaron de formar ciudadanos en los valores propios de una sociedad autoritaria y fuertemente jerarquizada. Junto a contenidos profundamente ideologizados se promovía una educación basada en la aceptación acrítica del discurso dominante, de la autoridad incuestionable del profesor y del libro de texto. Se concebían los conocimientos como un conjunto codificado de certezas que sólo cabía reproducir. La educación buscaba mantener el orden establecido, se desconfiaba de la innovación: correspondía a un país sumido en el inmovilismo político, económico y cultural.

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto IDEHER (HAR2009-07697-E/HIST) financiado por el MICINN.

\* Ramón López Facal: Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Sociales. Facultad de Educación (Campus Norte). Universidad de Santiago de Compostela. Av. Xoán XXIII s/n. 15782 Santiago de Compostela. E-Mails: ramon.facal@usc.es.

Rafael Valls Montès. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Magisterio. Universitat de València. Avda. Tarongers, nº 4. 46022 Valencia. E-Mail: Rafael.Valls@uv.es.



Esta situación comenzó a modificarse a finales del franquismo con la aprobación de la Ley General de Educación (1970). La necesidad de modernización del sistema productivo obligó a la dictadura a reformar a fondo el sistema educativo teniendo que abandonar la estéril retórica fascista. Se adoptaron los estándares que entonces promovía la OCDE. El cambio respecto a los contenidos y a la metodología educativa que se proponía fue radical, aunque continuasen las rutinas profesionales. En la educación obligatoria, hasta los 14 años, se incorporó la enseñanza de las ciencias sociales integrando en ella a la historia, la geografía y algunos otros conocimientos sociales. No se trató únicamente de un cambio de nombre. Se prescindió de la vieja retórica patriótica que se arrastraba en la enseñanza de la historia desde el siglo XIX sustituyéndola por una versión europeísta inspirada en la escuela de Annales. El régimen franquista en su etapa final *desarrollista* renunciaba a la imposible tarea de adoctrinar a la población en valores premodernos. Las ciencias sociales debían contribuir a formar ciudadanos más productivos, interesados por asuntos como el crecimiento y el desarrollo, con voluntad de sumarse al entonces incipiente proceso de integración (económica) europea. Junto a contenidos que dejaban fuera la historia política se impuso una metodología didáctica productivista, que pretendía aplicar cierto conductismo educativo *por objetivos*. Las ciencias sociales seguían manteniendo como principal finalidad la formación de la ciudadanía, pero había cambiado el modelo de ciudadanía que deseaba el poder político.

Las leyes educativas de la democracia, a partir de la LOGSE, ampliaron la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y trataron de impulsar valores democráticos en la educación. De nuevo se atribuyó a las ciencias sociales la parte mayor de esta tarea. Los cambios en los contenidos fueron menores, más continuistas, que los introducidos a partir de 1970. Pero los nuevos valores democráticos exigían una metodología más activa y participativa que en las etapas anteriores. Desde la administración se prescribió una metodología constructivista, mal justificada y peor comprendida, que tuvo una mala recepción. Se mantuvieron mayoritariamente las prácticas tradicionales memorístico-repetitivas incoherentes con los valores de participación y capacidad crítica que supuestamente pretende una educación democrática.

Las profundas transformaciones demográficas, culturales, políticas y económicas en Europa occidental han acentuado la percepción de ineficacia de los sistemas escolares para dar respuesta a nuevas necesidades sociales y ciudadanas en contextos multiculturales y contribuir a gestionar conflictos de manera satisfactoria. La identificación de la población con imaginarios comunes (nacionales, religiosos, culturales) ha entrado definitivamente en crisis y no se ha creado todavía un nuevo marco de lealtades compartidas. Las posibles alternativas pueden construirse a partir de un sistema de valores democráticos, una civilidad común que incorpora la diversidad cultural, o bien desde la imposición de soluciones autoritarias basadas en la represión para mantener tópicos tradicionales excluyentes, alternativa que parece condenada al fracaso incluso a corto plazo. Los frecuentes episodios de violencia en algunas grandes ciudades europeas nos ponen sobre aviso de ello.

El divorcio entre el sistema educativo, las necesidades sociales y los valores democráticos han influido en que, por una parte, la Unión Europea solicitase a los gobiernos la generalización de la educación para la ciudadanía. Por otra en la adopción de un nuevo

paradigma educativo orientado al desarrollo de competencias básicas. Poner la lupa sobre las competencias básicas, y no sobre contenidos curriculares específicos, responde a nuevas necesidades económicas pero también sociales. La OCDE ha impulsado este nuevo enfoque educativo para responder a las nuevas demandas laborales: una educación más flexible, menos especializada, que promueva la autonomía y facilite la movilidad laboral. Pero sería un error identificar las competencias básicas exclusivamente con objetivos productivistas del capitalismo. La formación de ciudadanos para vivir en las complejas sociedades mestizas en que se han convertido los países de la Unión Europea hace necesario que proporcione mucha más capacidad crítica, responsabilidad y autonomía personal para tomar decisiones, hábitos de cooperación, capacidad de seleccionar y valorar la información e interés por seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

## LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

La implementación en España del paradigma de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria ha repetido de nuevo viejos errores. Las competencias deben reflejarse preceptivamente en las programaciones didácticas pero ni se ha proporcionado formación adecuada para ello ni se han revisado los contenidos curriculares. Resulta contradictorio prescribir amplísimos contenidos con la pretensión de desarrollar competencias básicas. La amplitud de contenidos conduce a la utilización de metodologías tradicionales, que es lo que hace una parte importante del profesorado. Es habitual la justificación de muchos profesores para no adoptar metodologías que incrementen la participación del alumnado: que no se podría “acabar el programa”. En otras áreas, como la enseñanza de idiomas, de matemáticas o de ciencias se están produciendo cambios más profundos que en la enseñanza de las ciencias sociales.

Las demandas sociales de mejora educativa se han traducido en la generalización de las pruebas de evaluación externa. Las más conocidas son las pruebas PISA, promovidas por la OCDE, que se han ocupado de evaluar un número limitado de competencias: en lectura, matemáticas, ciencias y TIC. Otras evaluaciones internacionales se han ocupado de Matemáticas y Ciencias (TIMSS, 4º de E. Primaria) o lectura (PIRLS, 4º de Primaria). No se ha realizado ninguna evaluación de competencias que impliquen conocimientos y destrezas específicos de las ciencias sociales, geografía e historia ni para Primaria ni para Secundaria. Únicamente se han tenido en cuenta, de manera indirecta en las pruebas ICCS (*International Civic and Citizenship education Study*) y en las Pruebas Generales de Diagnóstico realizadas en España.

El informe ICCS indica que “el objetivo del ICCS es dar a conocer cuál es el rendimiento de los alumnos, basándose en un test de comprensión y conocimientos conceptuales relacionados con la Educación Cívica y Ciudadana”. Los ítems<sup>2</sup> utilizados en la muestra evalúan fundamentalmente aspectos descriptivos sobre el sistema político

---

<sup>2</sup> Un ejemplo de estos ítems (los que se denominan “liberados”, que son los que se han hecho públicos) puede consultarse en el Informe español del ICCS (a partir de la página 67) disponible en el Instituto de Evaluación: <<http://www.educacion.gob.es/ievaluacion.html>>.

(conocimiento del sistema de sufragio, partidos políticos). Los que pretenden evaluar la capacidad de análisis y razonamiento presentan situaciones en las que están ausentes cualquier tipo de factor temporal, histórico o espacial, como sucede al preguntar los motivos por los que un padre de alumno se ofrece voluntario a pintar la escuela (ICCS, ejemplo 5, p.70).

La Evaluación de Diagnóstico realizada por el MEC en 4º de Primaria (2009) y 2º de secundaria (2010) trata de evaluar todas las competencias. Pero sólo están presentes conocimientos de ciencias sociales en la evaluación de la competencia social y ciudadana. Los ítems “liberados” del cuestionario para Secundaria que hemos podido consultar se agrupan en tres bloques. El primero titulado «El derecho a vivir con dignidad» incluye dos documentos, un fragmento de la Carta Europea de Derechos Fundamentales y otro de un artículo de prensa sobre el peligro de fractura de la cohesión social. Se formulan siete cuestiones asociadas, la primera pretende comprobar el grado de comprensión lectora; la segunda<sup>3</sup> parece pretender comprobar la competencia en la utilización de la información, pero al proponer unas alternativas tan simples pueden ser respondidas sin necesidad de reflexionar y evaluar lo que dicen los documentos. En la tercera se pide que lean el artículo de prensa y posteriormente identifiquen como verdaderos o falsos cuatro enunciados. Se supone que se proponen comprobar la competencia en inferir datos de una información. En la cuarta se solicita que seleccione una medida entre cuatro para favorecer la convivencia y la inclusión social. De nuevo los enunciados son tan simples<sup>4</sup> que resultan poco relevantes. Con la quinta suponemos que se busca comprobar la capacidad de empatía para comprender hechos sociales. Pero la selección, marcando una X, de algunas de las cuatro situaciones propuestas tampoco es el mejor procedimiento para ello. En la sexta, la única de carácter abierto en este bloque, se pide que enuncien dos acciones contra la exclusión y la marginación que hayan tenido lugar en el Instituto: parece interesante para valorar la participación, proporcionando dos líneas para enunciar cada acción, a todas luces insuficiente. La séptima está diseñada para valorar actitudes xenófobas proponiendo cuatro enunciados que debe identificar (sí/no).

El segundo bloque de cuestiones lleva por título “La respuesta humanitaria”. A partir de tres breves documentos (“Cruz Roja aumenta un 19% las ayudas a los más pobres”; “La Comisión Europea es uno de los mayores donantes del mundo”; “Pakistán. Respuesta solidaria (2005)”) se formulan otras siete preguntas de formato muy similar a las del primer bloque, con escasa capacidad de evaluar los procesos cognitivos del alumnado ni las competencias básicas adquiridas.

<sup>3</sup> El enunciado es el siguiente: “¿En cuál de estas situaciones se incumplen los derechos señalados en la Carta Europea de Derechos Fundamentales?: A) Carmen y su familia no tienen recursos y viven en una chabola. B) Laura no tiene dinero para comprarse un coche de segunda mano para ir a trabajar. C) La familia de Nico sólo puede irse de vacaciones a la playa dos semanas al año. D) La vivienda en que vive Darío es pequeña”.

<sup>4</sup> “A) Construir más espacios verdes y áreas de recreo. B) Colocar antenas parabólicas que faciliten el aprendizaje de lenguas extranjeras a los estudiantes universitarios. C) Aumentar el número de medios de comunicación públicos y privados. D) Crear escuelas y programas para que la población inmigrante aprenda la lengua del país”.

El último bloque responde al título “Europa: un territorio con mucha historia”, que comienza con un recuadro con una discutible afirmación:

“**Actualmente la Unión Europea** está integrada por 27 países democráticos. Sin embargo, los países europeos no siempre han estado unidos; en ocasiones se han enfrentado en guerras y conflictos fronterizos. También hubo, en épocas pasadas, prácticas religioso-culturales y artísticas como las peregrinaciones a Santiago de Compostela o el arte, y el pensamiento de algunos escritores que fueron **antecedentes** de la actual Unión Europea”. (Negritas en el original).

A continuación se proporcionan media docena de líneas sobre el camino de Santiago y otras tantas del *Manifiesto a Europa* de Víctor Hugo.

En las dos primeras de las siete cuestiones se pregunta por algo que se menciona en el texto: se responden con una comprensión lectora mínima. En la tercera, que es abierta, se pide mencionar dos épocas históricas en las que buena parte de Europa haya constituido una unidad. Imaginamos que se darán por válidas las respuestas en que se mencionen grandes imperios continentales; el de Roma, Carlomagno, Carlos I o Napoleón. Al margen del tópico que entraña asociar esas experiencias a la actual UE, resulta contradictorio proponer como antecedente de un proceso democrático formas políticas basadas en la violencia de la ocupación militar. Sería absurdo considerar al nazismo un antecedente de la UE dado que no existió otro imperio europeo más extenso, aunque fugaz.

Se pide también que señalen con una X “los elementos que forman parte del pasado cultural común de la mayoría de los países miembros de la Unión Europea: la lengua griega, el derecho romano, la religión protestante, el latín, el feudalismo”. No conocemos los criterios para la corrección de las pruebas, pero es muy probable que consideren correctas todas menos la lengua griega y la religión protestante. Es sabido que existen países que no se adaptan a este estándar (a ese tópico) como Finlandia, Grecia o Bulgaria, pero, sobre todo, como en los enunciados anteriores, implícitamente subyace una concepción teleológica de la historia. Los proyectos políticos democráticos como la UE son el resultado de la libre voluntad de la ciudadanía. La historia puede enseñar a explicar por qué las cosas han sido como son, pero no lo que puedan ser en el futuro.

## **LAS CIENCIAS SOCIALES CONTRIBUYEN A DESARROLLAR TODAS LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

La enseñanza de las ciencias sociales se encuentra en una encrucijada. Por una parte, se mantienen extensos contenidos disciplinares que favorecen la pervivencia de prácticas docentes tradicionales. Por otra parte, se impulsa un modelo de evaluación externa en base a competencias en las que los contenidos específicos están prácticamente ausentes y cuando aparecen es de manera inadecuada. Las evaluaciones externas (PISA, ICCS) ejercen una presión creciente sobre las administraciones, los centros y el profesorado. Los centros que pretendan alcanzar una evaluación de excelencia tratarán de preparar al alumnado para que tengan éxito en ese tipo de pruebas, con lo que se puede acelerar el proceso de degradación de los saberes sociales y las humanidades. En el mejor de los casos, limitarlas a la “competencia social y ciudadana”.



No se desarrolla una ciudadanía democrática sin conciencia histórica, sin saber las causas y los orígenes de los problemas sociales a los que debemos dar respuesta para construir un futuro mejor, un futuro que sólo puede ser sustentable si se comprenden las relaciones entre las personas y el medio. Pero nada de esto está presente en las pruebas de evaluación.

Cualquier persona tiene hoy acceso a un volumen de información que es imposible procesar. Mantener un sistema de enseñanza basada en la transmisión de datos es inútil: la escuela nunca podrá competir con internet y los medios de masas. Debe centrar sus esfuerzos en enseñar a localizar e identificar la información relevante para resolver un determinado problema, enseñar a evaluarla, reformularla y comunicar conclusiones. Los expertos en ciencias sociales son capaces de realizar de manera eficiente éstas tareas porque trabajan con la información de manera específica para comprender los problemas sociales. En segundo lugar son capaces de ofrecer alternativas, de argumentar proyectos y proponer soluciones, utilizando una determinada manera de argumentar que es diferente a la que se emplea en matemáticas y en ciencias experimentales. Comparten herramientas y procedimientos más o menos comunes (inferencia, deducción, relación), pero tienen otros que son propios, como la empatía, que proporciona una dimensión formativa fundamental para la convivencia.

Es necesario reivindicar el valor formativo y también instrumental de las ciencias sociales y promover en consecuencia formas de evaluación en las que se ponga de manifiesto su contribución al desarrollo de todas las competencias básicas contextualizadas en problemas que siempre tienen una dimensión social, es decir histórica y espacial.

Contamos con experiencias valiosas en las que se prima la participación del alumnado en la construcción de sus conocimientos sociales, como las puestas en marcha por el grupo *Gea-Clio* (Souto 1999)<sup>5</sup>; las que en su día promovió Pilar Maestro (1993) con el grupo *Kairós*<sup>6</sup>; las del grupo *Ínsula Barataria* (1995-1996) integrado actualmente en Fedicaria<sup>7</sup>; el *Proxectoterra*<sup>8</sup> centrado en las transformaciones del medio. Y por supuesto las múltiples iniciativas que se desarrollan cada año como las que recogidas por la Fundación 10 de Marzo (1999).

Formarse para la democracia requiere aprender a participar y a tomar decisiones informadas. Esto no se consigue memorizando contenidos sin más sino ejercitándose en ello con el rigor de la información y la metodología que tienen que proporcionar las ciencias sociales. En la enseñanza de las ciencias sociales deben generalizarse los debates sobre temas socialmente conflictivos como inmigración, identidades o cualquier tipo de conflictos que dividen a la sociedad en cada momento. Con ellos el alumnado aprenderá a participar y tomar decisiones. La discusión escolar de temas sociales no debe preocuparse tanto de que el alumnado sea capaz de ofrecer una respuesta a un problema con-

<sup>5</sup> Se pueden localizar los materiales publicados en: <http://naullibres.com/categoria/catalogo/libro-texto/eso-educacion-secundaria-obligatoria/gea-clio-eso>.

<sup>6</sup> Se pueden localizar los materiales publicados en: <http://www.octaedro.com/octctflart.asp?tipo=Gprog&grupo=10&cid=es&txt=KAIR%D3S>.

<sup>7</sup> <<http://www.fedicaria.org/>>.

<sup>8</sup> <<http://proxectoterra.coag.es/>>.

creto como que consiga desarrollar la capacidad de formular preguntas, de dudar de la información y, en el mejor de los casos, de sus propias convicciones previas. Esta estrategia educativa visibiliza ante el alumnado la pluralidad de opiniones y alternativas frente a cualquier problema, le enseña a participar respetando las diferencias y a argumentar sus puntos de vista (López Facal y Santidrián, 2011).

## **SE NECESITAN NUEVOS MODELOS DE EVALUACIÓN**

La finalidad principal de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales es comprender la sociedad en la que vivimos para formar una ciudadanía más capacitada en tomar decisiones informadas sobre su futuro. Las pruebas de evaluación en los centros deberían centrarse en valorar el grado de adquisición de este tipo de conocimientos y destrezas: se evalúa lo que se valora y viceversa. Mientras las pruebas de evaluación externa reproduzcan una concepción a-histórica de los problemas sociales es poco probable que se materialice una evaluación que tenga en cuenta la dimensión social de las competencias básicas. Evaluar si los y las estudiantes han aprendido a tomar decisiones compartidas no puede realizarse a través de cuestionarios cerrados (verdadero/falso). Se debe exigir que la evaluación de las competencias básicas, de todas, se realice a través de contenidos de cada área de conocimientos, no independientemente de ellos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FUNDACIÓN 10 DE MARZO (1999). *Escolma dos Premios Escolares da Fundación 10 de Marzo*. Santiago de Compostela. En: <<http://www.f10m.org/nova/35>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- ÍNSULA BARATARIA, GRUPO (1995-1996). *Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Akal.
- LÓPEZ FACAL, R. y SANTIDRIÁN, V. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, pp. 8-20.
- MAESTRO, P. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer*, 12, pp. 135-181.
- SOUTO, X.M. (1999). El proyecto Gea-Clío. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. nº 161. En: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-161.htm>> (Consulta, 10 de enero de 2012).