



VOLUMEN II

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 II



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

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

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

FORMAR AL PROFESORADO PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA: LAS CLAVES PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS Y ACTIVIDADES

Neus SallésCoca*

Universidad de Barcelona

En una sociedad dónde más que nunca abundan los medios para hacer sentir la voz de la ciudadanía, no siempre podemos decir que se establezcan auténticos procesos de participación ciudadana. No es lo mismo hablar que participar; opinar que simplemente hablar; expresarse o intentar construir; implicarse o sencillamente expresarse. Hablar, expresarse es un derecho que tenemos todos, pero por el simple hecho de tenerlo no significa que instantáneamente lo pongamos en la cesta de la participación. Estos procesos implican un receptor que quiera escuchar y un emisor que tenga ganas de contribuir a mejorar o mantener algo a partir de su implicación constructiva. Sin embargo, para conseguirlo las personas deben aprender competencias sociales que les permitan analizar, reflexionar y emitir juicios para poder así actuar en pro de una sociedad mejor.

Lógicamente las Ciencias Sociales son piezas clave para este aprendizaje. Rehuimos de la idea de dedicar una asignatura específica sobre el tema, puesto que, al final, todos los problemas de la sociedad se acaban “asignaturizando” en la escuela como si, de esta forma, se terminaran todos los problemas mediante una especie de símil con una medicina obsoleta que intenta solucionar una parte sin atender al todo. El modelo que defendemos parte de la idea de que la participación ciudadana es una actitud y unas competencias, y, como tales, se pueden trabajar en las materias que ya se imparten en la educación primaria o secundaria, y, en este caso, en historia.

La cuestión radica, por tanto, no en los contenidos que se ofrecen, sino en la forma en que se imparten. Una metodología que alude a las competencias sociales, que trabaja para desarrollar un espíritu crítico y que fomenta el aprendizaje cooperativo y contributivo, desarrollará esquemas que se interiorizarán y facilitarán una participación positiva.

¿QUÉ TIPOS DE METODOLOGÍAS HACEN FALTA? EL EJEMPLO DEL 13-16

Las fundamentadas en el método científico resultan óptimas para este tipo de aprendizaje, porque aplicarlo significa analizar, debatir, reflexionar, opinar, elaborar conclu-

* Grupo de investigación en Didáctica del Patrimonio, Museografía comprensiva y Nuevas tecnologías (DIDPATRI). Universidad de Barcelona. Campus Mundet. Passeig Vall d'Hebron, 171; Edifici de Llevant, despacho 121. E-Mail: nsalles@ub.edu.

siones, exponerlas, compartir; que, al fin y al cabo, son las competencias necesarias y esenciales para hacer una buena participación.

Un ejemplo de este tipo de proyectos aplicados a la historia es el proyecto “Historia 13-16”, procedente de Inglaterra, que encajaba en el movimiento de la *New History*, que tenía como ideología poner el acento en los procedimientos y no dar tanto protagonismo a los contenidos (Domínguez, 1987). En definitiva, quería enfatizar el pensamiento con el objetivo de aprender la naturaleza de la investigación histórica, como forma de adquirir aprendizaje efectivo (Dickinson, 2000). Surgió por la necesidad de un cambio urgente del enfoque en la enseñanza de la Historia, “adecuándola, en la medida de lo posible, a las necesidades y capacidades de los adolescentes” (Seminario de didáctica de la historia, 1981).

Centrado en el alumnado de 13 a 16 años, se les intentaba enseñar la forma en que opera la historia, cómo se crean los informes históricos, los misterios de la explicación histórica y ver qué es el estudio del ser humano, que busca reconstruir y comprender los roles individuales, grupales y de las instituciones (Fitzgerald, 1983). Aunque tal como lo expone Prats (1989), “no se trataba de formar grandes historiadores -esto lo dejamos a la universidad- sino ciudadanos críticos, libres y responsables”.

El proyecto, que se materializaba en cuadernillos, estaba dividido en dos fases. En la primera se practicaba el cuerpo de técnicas conceptuales o habilidades necesarias para el estudio de la historia a partir de su método de análisis. Una vez asimilada o trabajada la fase anterior, se realizan los estudios históricos propiamente. Estos estudios podían ser múltiples y variados, teniendo una duración de un trimestre y medio o más. Podrían ser diacrónicos, en los que se desarrolla un aspecto de manera lineal a lo largo del tiempo; en profundidad o sincrónico, en los que se desarrolla la historia a partir de las grandes etapas, de modo que se trabajan varios aspectos viendo toda su complejidad; o bien, estudios de historia local o de historia contemporánea.

La participación e involucración del alumnado era máxima y daba competencias para poder ser crítico, para ver las cosas de otra manera, dando un cambio de actitud frente a la materia dada y la forma de pensar, cosa que perduraría durante años. Así se puede ver en algunos comentarios del estudio que se hizo veinte años después con alumnos que habían aprendido historia con este método (Sallés, 2010):

“[...] Me quedaron muchas cosas, sobre todo me quedó ser crítico con las fuentes de información [...] no me podía fiar a la primera, tenía que escarbar más...”.

“Hemos aprendido una forma de hacer, pensar, argumentar”.

“Creo que más que aprender cosas concretas, era aprender a ver las cosas de otra forma, no sólo empollar, aprender unos datos y después ya no te acuerdas más. Era entender el porqué de las cosas”.

Pero, aunque el proyecto encajaba con las tendencias educativas y tuvo bastante difusión, no se llegó a implementar de forma masiva en las aulas. ¿Qué es lo que sucedió? ¿Qué es lo que hace que muchos profesores, aunque se llenen la boca de grandes cursos educativos, al final recurran a los procesos de enseñanza-aprendizaje cerrados que acaban estando más cercanos a la sumisión que a la implicación?

Analizar el proyecto a largo plazo, treinta años después de su puesta en marcha, nos brinda la oportunidad de tener una visión global de lo ocurrido para extraer aquellos aspectos que dificultaron más su instauración en las aulas. De esta forma podemos diseñar programas formativos dirigidos a profesores y profesoras que sean capaces de poner en marcha un proyecto de esta envergadura.

Para su estudio, distinguiremos lo que son las causas o factores exógenos y los motivos de carácter más personal.

Así, entre las causas podemos distinguir las siguientes:

- *El momento histórico.* Por un lado, el tardo-franquismo y el inicio de la transición propiciaron que surgiera una experiencia como la del 13-16, porque era un momento en el que el profesorado tenía ganas de cambiar las cosas, en que la lucha era habitual como símbolo de expresión de una ciudadanía que quería romper con los años de la dictadura, en el que la reivindicación y el hecho de hacer era posiblemente el único camino. Era un período en el que profesorado muy joven pudo entrar en institutos de educación secundaria y en los que rápidamente pudieron ocupar cargos dentro de la institución, en un momento en el que la legislación educativa aún era más bien escasa y, por tanto, el margen de maniobra era más grande. No es extraño, pues, que en este contexto surgieran proyectos y metodologías para la renovación de la enseñanza.
Pero, por el otro lado, el contexto histórico también fue en contra de la proliferación del método. El motivo era evidente: principalmente las personas que se podían animar a hacer este cambio de metodología eran las personas de izquierdas, pero éstas normalmente tenían muy arraigados los planteamientos marxistas; por lo tanto, aplicar el 13-16 representaba renunciar a sus planteamientos ideológicos, y, además, se negaban porque consideraban que no servía para nada, se entendía como una pérdida del tiempo cuando lo que realmente importaba eran las revoluciones burguesas y los caminos que conducían al mundo contemporáneo. Tampoco era bien visto el hecho que sólo se tratara de la historia contemporánea en una unidad y el resto se dedicara a la historia antigua y medieval.
- *La transición educativa.* A pesar de las ganas de algunos sectores de cambiar los métodos de aprendizaje, el peso de la tradición suele ser bastante grande, hasta el punto de decantar la balanza y seguir haciéndose lo que se ha hecho siempre. En primer lugar, porque es más cómodo seguir la tradición. Poner en marcha un nuevo proyecto siempre comporta un trabajo extra que no suele ser un factor atractivo para una persona que no tiene mucha motivación con su trabajo. Y, en segundo lugar, porque se tienen que romper con las maneras de ver y entender la educación.
- *La formación del profesorado.* Poder enseñar a los alumnos a partir del método de análisis de la historia requiere obviamente dominarlo. No se puede enseñar aquello que no se sabe y desgraciadamente muchos profesores no habían podido investigar nunca y, por lo tanto, no habían vivido de primera mano el método de investigación en historia. No es extraño que éste fuera un condicionante para el profesorado que no sabía cómo abordar las unidades, o cómo sacarles partido.

- *Organización escolar.* Tal y como estaba establecida la enseñanza tampoco no facilitaba la incorporación de métodos como el 13-16. Por un lado, porque había mucha movilidad e interinidad, hecho que no propiciaba que la persona que llegaba a un instituto en el que se hacían clases con este sistema tuviera tiempo de prepararse. Por otro, tampoco ayudaba la variedad de asignaturas que a veces les podía corresponder impartir. Finalmente, el hecho de estar organizados en seminarios, los cuales se tenían que coordinar, provocaba tensiones internas y descontroles si una parte del profesorado no lo quería hacer.

Por otro lado, los motivos que impedían que el método se implementara, serían los siguientes:

- *La preparación del profesorado.* Si bien veíamos que era una causa, ahora vemos que también es un motivo, puesto que la falta de experiencia investigando dificultaba que gran parte del profesorado pudiera aplicar correctamente el 13-16. Pero la razón no era solamente que no dominaran los contenidos, sino que un método por descubrimiento también supone establecer unas dinámicas diferentes en el aula que no se basan en la relación típica de jerarquía que se tiene en el paradigma magistocéntrico. Por lo tanto, esto comportaba también un dominio de dinámicas de aula que, si no se tenían, podía provocar que los alumnos se descontrolaran fácilmente.
- *Inseguridad.* La poca preparación no solamente hace que no se pueda llevar a la práctica el método, también genera inseguridad. Seguramente muchos profesores no se sentían a gusto ante una clase sin dominar los procedimientos que se tenían que aplicar y sin dominar los contenidos conceptuales que se trabajaban. Un método por descubrimiento significa que los alumnos no se limitan a aprender lo que nosotros les damos, sino que en parte son ellos los que descubren los contenidos y durante este proceso pueden querer preguntar conceptos que se escapan de lo que el maestro conoce. La relación maestro-alumno cambia y, si éste no está seguro de sí mismo y aquello que está haciendo le puede causar una sensación negativa, puede ser que fácilmente se incline la balanza hacia un método con el que se sienta más seguro.
- *Seminario.* Como hemos visto, desde un punto de vista estructural, el hecho de estar organizados en seminarios obligaba a coordinarse entre los profesores que formaban parte, y, si no lo hacían, podían provocar descontrol y grandes diferencias entre los diferentes cursos a los cuales tuvieran que dar clase. Por este motivo, cuando había fuertes reticencias entre algunos profesores del seminario se podía acabar acordando no llevar a cabo el método, porque ésa era la vía de solución más fácil.
- *Ideológicas.* Los esquemas que nos formamos sobre nuestro entorno y sobre cómo tienen que ser las cosas suelen ser difíciles de cambiar. Es una visión que filtra toda la información que nos llega y, por lo tanto, las nuevas ideas también pasan este filtro y no son aceptadas con facilidad. No es imposible, evidentemente. Y en este caso el filtro del esquema clásico de enseñanza de la historia pesaba demasiado para que se pudiera aceptar rápidamente un método que no priorizaba ni los contenidos ni el programa ni la cronología. Además, la formulación de hipótesis se entendía como

si la historia fuera “opinable” y esto provocaba un relativismo sobre los hechos que era perjudicial para la enseñanza. Estaban demasiado acostumbrados a historias dogmáticas y secuenciales y no podían admitir planteamientos que fundamentaban la duda o que admitían diferentes visiones del pasado. En definitiva, no aceptaban que se pudiera cuestionar la manera de enseñar que se había realizado hasta entonces. Por no decir que también representaba admitir que aquello que más importaba eran los procedimientos y que la historia no se podía enseñar toda, sólo se podían mostrar algunos cortes.

A todo esto hay que sumar que la aceptación del método, cómo hemos visto, suponía que los profesores tenían que renunciar a los planteamientos marxistas, idea difícil de digerir en aquellos momentos, y, como buena parte de las personas que lo querían hacer eran de izquierdas, la misma ideología los impedía “imponer” el método a los compañeros y a las compañeras.

- *El tiempo y el programa.* Finalmente, podemos encontrar que el tiempo y el programa no favorecían que se pudiera implementar. En primer lugar, porque los programas escolares siempre han sido bastante densos, por lo cual no permiten muchas introducciones de materiales con contenidos alternativos, y más a medida que se acercan los cursos cercanos a la selectividad. En segundo lugar, porque el curso introductorio era muy extenso e incrementaba la sensación de no entrar en materia hasta muy adelante. En tercer lugar, porque el esquema del currículum inglés no encajaba en un sistema en el que ni siquiera al inicio había currículum, sino programas cerrados; y además, trabajando unos contenidos muy alejados de los que se querían enseñar.

Investigadores como McNamara (1991) y Bennett y Carre (1991 y 1993) escriben que a la hora de enseñar es fundamental el conocimiento académico. Todos ellos demuestran que hay una relación muy estrechada entre el conocimiento de la materia que tienen los enseñantes y la calidad de sus experiencias al aula. Como señala Dean (2008), estos autores afirman que los maestros “necesitan grandes conocimientos para transformar adecuadamente los temas de estudio y los objetivos generales en tareas provechosas y adecuadas, los necesitan para plantear explicaciones cuidadosas y de alta calidad, y los necesitan para diagnosticar con precisión la comprensión y los malentendidos de los niños”.

Es evidente que para aplicar el método de Historia 13-16 hace falta un conocimiento práctico largamente sostenido junto con un conocimiento académico de la materia. Si esto no existe, la aplicación del método no es posible. Tal vez esta observación es la que explica que el método no se haya podido extender fácilmente en nuestra casa.

DISEÑAR UN PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Estos resultados nos permiten crear un programa de actividades destinadas a los cursos de formación del profesorado de Primaria, a fin de desarrollar las competencias y capacidades de los futuros maestros y maestras para la participación ciudadana. ¿Y por qué en la formación inicial y no en los cursos de reciclaje? Básicamente por dos motivos. En

primer lugar, la ideología imperante no está tan marcada como la pueda tener un profesor en activo. Son personas que, como están empezando, no arrastran muchas costumbres o no tienen maneras de hacer muy arraigadas en este ámbito. Además, generalmente tienen más ganas de cambiar las cosas. En segundo lugar, en un curso del grado tienen más horas de clase que en un simple curso de reciclaje; lo que permite poder dedicar más tiempo a aprender las competencias, habilidades y contenidos necesarios para poner en marcha este tipo de proyectos. Pero evidentemente esto conlleva sus consecuencias, porque probablemente el alumnado tendrá menos conocimientos previos y porque pasará más tiempo hasta que lo pueda poner en marcha, factor que siempre juega en contra.

Evidentemente, algunos de los factores vistos son difícilmente cambiables, por su carácter estructural, pero sí que es susceptible de ver la forma como nos enfrentamos a ellos. Sin embargo, si los analizamos todos en su conjunto, podemos agruparlos en dos categorías. La primera serían los obstáculos que producen la concepción de la materia y la mentalidad de las personas. Esto sería, la idea que se tiene de la finalidad de la educación, la ideología imperante, la capacidad de cambiar la forma de proceder, etc. La segunda se referiría a toda la falta de habilidades y conocimientos por parte del profesorado y que son imprescindibles para poner en marcha este tipo de proyectos.

Consecuentemente, el diseño de los programas formativos debe contemplar:

- La necesidad de romper con las posibles herencias de su propia educación con respecto a estas materias. En este caso se debe pensar en actividades como plantearles el debate sobre la necesidad real de impartir una asignatura como Historia. Frente a los tópicos habituales que siempre aparecen, se plantean las concepciones basadas en el método científico; una idea que debe ir reiterándose a lo largo del curso para que la puedan integrar con los conocimientos y habilidades adquiridas. Posteriormente, se puede comprobar la diferencia entre lo “que creemos” que se debe dar y lo que realmente marca el currículo; o proponer actividades vivenciales de la historia trabajada con el método científico para que ellos mismos perciban el potencial de estos aprendizajes y eso les ayude a ampliar la visión ante su aportación.
- Es imprescindible que se realicen prácticas del cuerpo de técnicas y habilidades para el uso del método científico. Es la forma de implicarse, de tomar protagonismo y obtener un pequeño bagaje en este conocimiento.
- Hace falta que una vez finalizadas este tipo de actividades se reflexione sobre el método y su integración en el aula. Sobre todo en el caso de que el alumnado esté habituado a las enseñanzas más tradicionales, porque puede sentirse desorientado o no llegar a interiorizar toda la dimensión que ofrece este tipo de metodologías.
- El protagonismo no solamente debe ser con lo que hemos comentado, también es necesario que los alumnos y alumnas elaboren sus propias unidades didácticas a partir de las premisas aprendidas en clase. El trabajo debe ser minucioso, proporcionar todas las fuentes o recursos que se proponga utilizar y demostrar una documentación extensa del tema. Obviamente, si el trabajo está realmente tutorizado por parte del profesor, el *feedback* que les puede dar es de mucho más valor añadido que si simplemente entregan un trabajo que se les devuelve con una nota.
- Es recomendable que se aborde el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma in-

tegradora con todos los aspectos que se pueden encontrar en el aula: aprovechar, por ejemplo, los momentos en que tienen que exponer una actividad con todo el grupo para subrayar aspectos comunicativos; intentar ver si lo que descubren los neurocientíficos sobre el aprendizaje se da en las unidades que proponemos o realizamos; hacer notar las diferentes dinámicas que se realizan en el aula y cómo afecta al trabajo o a la actuación del grupo; etc.

- Resulta fructífero enseñar a buscar y seleccionar fuentes como base para aplicar el método científico y proporcionarles algunas direcciones (físicas o virtuales) de archivos, repositorios, museos, etc. donde puedan encontrarlas. A su vez, se debe hacer ver que hay multitud de recursos y fuentes a nuestro alcance, desde la propia ciudad a nuestras fotos, objetos, etc.

Así, un ejemplo de actividad que además fomenta muy directamente su participación como ciudadanos, es una ruta por la ciudad, en la que el profesor no explica cada punto del recorrido sino que, con unas preguntas clave, el alumnado debe hacer sus hipótesis a partir de la observación del elemento patrimonial o de su entorno, para posteriormente intentar contrastar la información para descartar o confirmar las hipótesis elaboradas. El trabajo terminaría con la reflexión sobre lo aprendido y con propuestas para su implementación y mejora. El resultado con unos cien alumnos de tercero de grado dio lugar a algunos comentarios grupales como los siguientes:

“El trabajo de campo ayuda a potenciar la observación de aquello que nos rodea de manera crítica”.

“Con una actitud participativa, conseguirán un mejor conocimiento de su entorno y medio urbano”.

“Favorece la estimación y el respeto al país, ciudad o pueblo”.

Una muestra breve pero que denota que ha habido un pequeño cambio de actitud, o, por decirlo de otro modo, que ya han dado un paso hacia una buena participación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENNETT, N. & CARRE, C. [Coord.] (1993). *Learning to Teach*. London: Routledge.
- DEAN, J. (2008). *Ensenyar història a Primària*. Manresa: Zenobita Edicions.
- DICKINSON, A. (2000). *What should history be?* In: KENT, A [comp.]. *School subject Teaching. The history and future of the curriculum*. London: Kogan Page, pp. 86-110.
- DOMÍNGUEZ, J. (1987). *La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años*. En: MEC. *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: MEC, pp. 231-246.
- FITGERALD, J. (1983). History in the Curriculum: Debate on Aims and Values. *History and Theory*, 22(4), pp. 81-100.
- McNAMARA, D. (1991). Subject Knowledge and its Application: problems and possibilities for teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), pp. 113-128.
- SALLÉS, N. (2010). *L'aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari*. Tesis doctoral en red:
< <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1347> > (Consulta, 10 de enero de 2012).
- SEMINARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA (1981). *Hacer historia. Primera fase de investigación. Guía del profesor*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- PRATS, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias de "Germanía-75" e "Historia 13-16". En: CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. [comps.]. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, pp. 201-210.