

CIUDADANÍA PARTICIPATIVA Y TRABAJO EN TORNO A PROBLEMAS SOCIALES Y AMBIENTALES¹

FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

Universidad de Sevilla

Revisitando el enfoque de trabajo en torno a problemas

La idea de organizar el currículum de ciencias sociales en torno a problemas constituye una alternativa asumida por muchos proyectos innovadores, frente a la práctica curricular mayoritaria, que concibe dicha enseñanza estructurada en temas, según la tradición escolar. Esta opción puede ser defendida con una gran diversidad de argumentos, pero me limitaré —a los efectos de lo que deseo plantea aquí— a dos.

Desde el punto de vista de la integración de los contenidos (Beane, 2005), el tratamiento de problemas puede constituir una solución a la vieja dicotomía entre temas disciplinares (firmemente arraigados en la cultura escolar) y ejes transversales (opción alternativa que pone en primer plano la necesidad de incorporar los valores a la educación escolar). En efecto, tomar como referencia organizadora los problemas sociales y ambientales “relevantes” (García Díaz, 1998; García Pérez, 2000) permite romper la rígida y cristalizada estructura de los paquetes de conocimiento escolar generados y mantenidos como herencia en la tradición académica, al tiempo que facilita el camino hacia una estructura alternativa, integrando aportaciones conceptuales,

¹ Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y por Fondos FEDER, titulado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”.

procedimientos de construcción del conocimiento y valores vinculados a la búsqueda de soluciones. Y todo lo anterior sin olvidar que un conocimiento planteado en forma problemática y en proceso de construcción facilita, sin duda alguna, la conexión con las ideas, intereses y experiencias de los alumnos, y por tanto su aprendizaje.

En segundo lugar, el tratamiento de contenidos organizados en forma de problemas requiere un modelo de metodología de “investigación” escolar, es decir, de trabajo en torno a dichos problemas en un proceso de búsqueda de respuestas a lo planteado. En ese sentido, la opción de integración de contenidos en torno a problemas y la opción de trabajar dichos contenidos con un método de investigación guardan una necesaria e inevitable coherencia. Los problemas sociales y ambientales relevantes se constituyen así en una potente referencia para la organización del currículum de la educación obligatoria. De hecho, en el marco del proyecto IRES (García Pérez, 2000) consideramos que una adecuada selección de “problemas socioambientales” es una potente opción de estructura curricular, especialmente en el nivel de la educación primaria².

Los problemas sociales y ambientales relevantes, a los que estamos aludiendo, no tienen por qué coincidir con los problemas estudiados por las ciencias sociales como disciplinas científicas; ni han de identificarse con las representaciones sociales generadas por la cultura dominante, en la que el alumnado se halla inmerso; ni tampoco tienen que ser los problemas tomados, de manera directa, de la realidad social; sino que se supone que han de ser problemas que combinen la disponibilidad de una referencia científica, la vinculación social y la conexión con los alumnos. Han de sufrir, por tanto, una necesaria reformulación desde la perspectiva didáctica (García Pérez y De Alba, 2008; García Pérez, 2011). Esa reformulación implica un análisis previo del contenido que vaya a ser objeto de enseñanza, a fin de comprender su lógica interna, el proceso de construcción que ha dado lugar al mismo, la carga de valores de ese conocimiento, los intereses que respaldan ese enfoque, etc. En definitiva, una aproximación epistemológica indispensable —según reclaman pensadores como E. Morin (2001)— para poder desarrollar su tratamiento didáctico.

Así pues, la opción de un currículum integrado organizado en torno a “problemas socioambientales relevantes”, que postulamos desde el proyecto IRES (García Pérez, 2000), quedaría argumentada desde una triple fundamentación: desde una perspectiva sistémica y compleja, los problemas favorecen un enfoque más abierto y lleno de posibilidades —por tanto, más complejo— del conocimiento; desde una perspectiva constructivista, trabajar en torno a problemas constituye un planteamiento coherente con los procesos de construcción del conocimiento; desde una perspectiva social crítica, son los problemas sociales y ambientales los que deben ser objeto relevante de enseñanza, y no el conocimiento académico, legado por las tradiciones disciplinares, que tendría que estar, en todo caso, al servicio del tratamiento de aquellos problemas.

² Como lo desarrolla, por ejemplo, el proyecto “Investigando Nuestro Mundo 6-12”, tomando como centro el área de “Conocimiento del Medio” (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005).

Trabajar sobre problemas relevantes educando para una ciudadanía participativa

Aunque estamos más acostumbrados a relacionar el tratamiento de problemas con otros campos, como la enseñanza de las matemáticas o de las Ciencias naturales, este enfoque hunde también sus raíces en el campo de la enseñanza de las Ciencias sociales. En efecto, es un planteamiento presente en la filosofía de proyectos curriculares clásicos en el área de Ciencias sociales. Si indagamos en sus fundamentos, podemos encontrar vínculos con la Escuela Nueva y, más concretamente, con todo el bagaje pedagógico de los *Social Studies* norteamericanos o de la pedagogía radical. Constituyen referencias importantes las aportaciones de Dewey, Kilpatrick, Freinet o Freire, cuyos “temas generadores” son una buena expresión de “problemas sociales relevantes”.

El enfoque de tratamiento de problemas se manifiesta de diversas formas, como es el caso de los temas controvertidos (*controversial issues*) en el mundo anglófono o las cuestiones socialmente vivas (*questions socialment vives*) en el mundo francófono. El *Humanities Curriculum Project*, de L. Stenhouse, el *Man: A course of study*, de J. Bruner, o el *Ford Teaching Project*, de J. Elliot, constituyen ejemplos clásicos de proyectos centrados en el tratamiento de temas controvertidos. Pero no es mi propósito realizar una revisión del enfoque de tratamiento de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales³. Quiero referirme más bien a cómo el tratamiento de problemas es el enfoque que se puede considerar más adecuado para desarrollar la competencia social y ciudadana⁴.

En efecto, parto del supuesto —que subyace en lo dicho hasta ahora— de que enseñar ciencias sociales desde una perspectiva de tratamiento de problemas constituye un enfoque pertinente para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, y esta es, por tanto, una opción que se ajusta al cumplimiento de las finalidades de las ciencias sociales en la educación obligatoria. Ello es tanto más evidente en el momento actual, en que nuestro mundo tiene gravísimos problemas que exigen una respuesta a nivel global por parte de los países y de las instituciones internacionales, pero también desde la educación, dadas las expectativas que la sociedad deposita en la misma. Estamos hablando de problemas que afectan a la propia supervivencia de la humanidad en la Tierra; y, puesto que todos somos habitantes del mismo planeta, todos deberíamos afrontar estos problemas, con una perspectiva de ciudadanía planetaria (Morin, 2001; Souto, 2007, García Pérez y De Alba, 2008; Moreno Fernández, 2013).

Ello supone proporcionar al alumnado el bagaje conceptual y los instrumentos intelectuales necesarios para comprender la naturaleza de los problemas, en el marco del modelo socioeconómico imperante, y para saber afrontarlos y buscar soluciones; prepararlos para enfrentarse a lo incierto, incluso a lo desconcertante. Y, sin duda, la opción de trabajar en torno a problemas resulta muy adecuada para este reto educa-

³ Disponemos de recientes estudios sobre el estado de la cuestión. Pueden consultarse, por ejemplo, a ese respecto: Santisteban, 2012; Pineda, 2013.

⁴ Véanse más extensamente sobre esta cuestión aportaciones como las siguientes: Pagès, 2005; Souto, 2007; García Pérez, 2011; Santisteban, 2012; Sant Obiols y Pagès, 2012; Pineda, 2013; Sant Obiols, 2013.

tivo. Pero no basta con comprender las situaciones problemáticas sino que es necesario intervenir en la posible gestión de las mismas e implicarse en su solución. Y esto, sin duda, exige educar para la participación, desde el compromiso colectivo, es decir, favorecer el análisis crítico, la toma de posición, el compromiso social y el trabajo solidario.

Lamentablemente hemos de reconocer que la actual educación escolar —al menos, el modelo mayoritariamente vigente— no está dando respuesta a estos requerimientos. Los contenidos escolares siguen siendo contenidos académicos excesivamente compartimentados en áreas especializadas y, por consiguiente, alejados del conocimiento habitual que manejan los alumnos en sus contextos cotidianos; ese conocimiento escolar tiene sentido, básicamente, en el interior de la “burbuja escolar”. Por lo demás, la propia estructura organizativa tradicional de la escuela, especialmente en lo que se refiere a la organización de los espacios (desconectados emocionalmente de las personas) y de los tiempos (horarios compartimentados que dificultan un aprendizaje significativo), contribuye a mantener separada la cultura escolar de las realidades sociales del entorno (García Pérez y De Alba, 2008; García Pérez, 2011).

En definitiva, podemos decir que la cultura escolar dominante no favorece la reflexión crítica, ni la toma de posición, ni el compromiso social, ni la acción ciudadana. Pese a todo, hay muchas propuestas y experiencias que vienen trabajando la educación para la participación; y la investigación educativa en didáctica de las ciencias sociales se ha hecho eco de ello⁵. En ese sentido, se puede continuar avanzando en una línea que recoja las conclusiones de interés obtenidas y reoriente las estrategias de intervención. Más concretamente, considero que se puede actuar en los siguientes aspectos.

Ante todo, convendría rescatar el sentido profundo de la competencia social y ciudadana, como integración de diversos tipos de conocimientos, de habilidades complejas y de actitudes que nos permiten tomar decisiones, adoptar comportamientos en determinadas situaciones, responsabilizarnos de nuestras acciones, es decir, intervenir en la realidad social como ciudadanos activos, ejercer una ciudadanía democrática⁶. Hablo de rescatar ese sentido profundo, porque, por una parte, la idea de trabajar esta competencia o bien —desde posiciones tradicionales centradas en una enseñanza meramente transmisiva— no ha sido asumida o bien —en la dinámica tecnocrática de desarrollo del currículum— ha terminado perdiendo su potencial transformador.

Por otra parte, habría que propiciar y fundamentar adecuadamente experiencias curriculares que incorporen la educación para una ciudadanía participativa a la enseñanza de las ciencias sociales, desde el enfoque de tratamiento de problemas, tal como se ha expuesto anteriormente. En ese sentido, se trataría, como asimismo se dijo más arriba, de asumir un enfoque integrado del currículum, organizado en torno a pro-

⁵ Como ejemplo, se puede citar la gran cantidad de innovaciones y de investigaciones sobre educación para la participación ciudadana presentadas en el reciente XXIII Simposio de didáctica de las ciencias sociales (recogidas básicamente en: De Alba, García Pérez y Santisteban, 2012).

⁶ Podemos recurrir a la relectura de esta competencia, por ejemplo, en los decretos de enseñanzas mínimas de educación primaria (Real Decreto 1631/2006) y de secundaria obligatoria (Real Decreto 1513/2006).

blemas sociales y ambientales, pudiendo constituir la educación para la ciudadanía y para la participación una especie de ámbito estructurador de la diversidad de problemas a trabajar.

Asimismo, no podemos olvidar la aportación de las experiencias no curriculares de educación para la participación. Hay, en efecto, multitud de proyectos educativos que han venido trabajando, desde hace décadas, en esta línea. Muchos de ellos se inspiran en la filosofía del proyecto “La ciudad de los niños”, de F. Tonucci (1997), o en proyectos similares, otros se gestan en el marco de algunos ejes transversales (como la educación ambiental, la educación vial o la educación del consumidor) reorientándose hacia el desarrollo de la participación ciudadana. De la experiencia recogida en el seguimiento investigador de algunos de estos programas en Andalucía (como Ecoescuelas, Presupuestos participativos de Sevilla con niños, Parlamento Joven...) podemos extraer algunas conclusiones de análisis crítico y de reorientación (García Pérez y De Alba, 2012):

- La fuerza de la cultura escolar dominante es grande y se manifiesta en las rutinas escolares. Así, puesto que los programas de educación para la participación suelen proceder de contextos de educación no formal, su integración en la educación escolar formal no se produce fácilmente, dada la existencia de dos lógicas muy diferentes, que o bien entran en confrontación o bien generan desarrollos paralelos, pero que apenas interaccionan entre sí.
- Los programas no curriculares citados suelen plantearse como objetivo la realización de una gran cantidad de actividades; lo que con frecuencia deriva en una preocupación —especialmente por parte de los responsables administrativos y los gestores de los mismos— por que ocurra en la práctica todo lo planificado, pasando a segundo plano lo que debería ser prioritario, la finalidad educativa central. Se genera así un riesgo: que el desarrollo de los programas se convierta en una especie de “simulacro de participación”.
- Tampoco ayuda a la consolidación de una práctica coherente de participación ciudadana el hecho de que la idea misma de participación directa y comprometida en los asuntos sociales apenas está presente en el propio contexto social, en el que es dominante el estereotipo de democracia representativa vigente en nuestras sociedades. No es fácil, por tanto, reclamar autenticidad y coherencia a unos programas que surgen en ese marco social y cuyos agentes es posible que hayan tenido incluso pocas posibilidades de educarse en la acción participativa. Bien es verdad que, en ocasiones, cuando los jóvenes participantes se integran realmente en la dinámica de estos proyectos, manifiestan comportamientos participativos muy interesantes.

Y, finalmente, terminamos siempre volviendo nuestra mirada al profesorado, como pieza clave en el desarrollo de este tipo de propuestas educativas. En ese sentido, es frecuente —aunque, por suerte, no generalizada— una posición de los docentes caracterizada por la asunción de la idea de educar para la participación ciudadana

como referencia general e incluso como objetivo educativo, junto al olvido o incluso la resistencia a asumir las implicaciones reales de ese enfoque educativo. En los casos en que el profesorado acepta involucrarse en programas educativos de este tipo, se suele poner el énfasis en la realización de las actividades previstas con cierto olvido de ese sentido profundo y comprometido —al que antes me he referido— que ha de tener la educación para la participación. Sin duda el condicionamiento del marco escolar interacciona aquí con el acomodo de los propios docentes, en quienes quizás subyace el viejo dilema de una identidad profesional (sobre todo en la educación secundaria) dividida entre la dimensión de educador y la dimensión de especialista en una materia o área. Trabajar por integrar de forma coherente ambas dimensiones es también una vieja tarea pendiente.

Referencias bibliográficas

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.

Cañal, P., Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12): Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada.

De Alba, N., García Pérez, F. F. y Santisteban, A. (eds.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias sociales. Vols. I y II*. Sevilla: Díada y AUPDCS.

García Díaz, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

García Pérez, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. [En línea] *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y ciencias sociales*, IV (64) (15 de mayo de 2000). Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>.

García Pérez, F. F. (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. [En línea] *Anekumene. Revista virtual. Geografía, cultura y educación*, 1 (2), 6-21. Accesible en: <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/24/23>.

García Pérez, F. F. y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? [En línea] *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y ciencias sociales*, XII (270 [122]) (1 de agosto de 2008). Accesible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.

García Pérez, F. F. y De Alba, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En N. De Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. I, pp. 297-306). Sevilla: Díada y AUPDCS.

García Pérez, F. F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación

Escolar). Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y ciencias sociales*, V (205) (16 de febrero de 2000). Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>.

Moreno Fernández, O. (2013). *Educación Ambiental y Educación para la Ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Potencialidades y dificultades a través de estudios de experiencias educativas en Andalucía*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez. Universidad Pablo de Olavide, Departamento de Ciencias sociales.

Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

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, 45-55.

Pineda, J. A. (2013). *"El conflicto y la convivencia". Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente*. Tesis doctoral dirigida por los Dres. Francisco F. García Pérez y Nicolás De Alba Fernández. Universidad de Sevilla, Departamento de didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006. Accesible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, de 5 de enero de 2007. Accesible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.

Sant Obiols, E. (2013). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Joan Pagès. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de la Llengua i la Literatura, y de les Ciències Socials.

Sant Obiols, E. y Pagès, J. (2012). Los conocimientos históricos y actuales para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa. En N. De Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. I, pp. 363-372). Sevilla: Díada y AUPDCS.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F.F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. I, pp. 277-286). Sevilla: Díada y AUPDCS.

Souto, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *didáctica Geográfica, segunda época*, 9, 11-32.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.