



## 2.2. Reflexiones de otros profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales

### 2.2.1. ¿Qué debate se ha producido sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales?<sup>1</sup>

*Antoni Gavaldà i Antoni Santisteban.  
Profesores de la URV. Tarragona*

El día 16 de diciembre de 1997 se retiraba del Congreso de los Diputados el proyecto de Real Decreto por el cual se pretendían establecer las enseñanzas mínimas, correspondientes a las áreas de Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Lengua Castellana y Literatura en la ESO. Este borrador, que desde el gobierno se ha intentado defender a toda costa, ha originado una gran polémica, la cual pretendemos analizar desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, con la intención de valorar el debate, sus causas y sus consecuencias, el grado de utilidad y de calidad que ha generado, la reacción del profesorado y de la sociedad en general, así como los elementos ideológicos y curriculares que han dominado o que, desde una perspectiva crítica, deberían haber predominado.

Nuestra opinión, que se desarrolla en las líneas que siguen, tiene como ideas básicas las que a continuación se sintetizan.

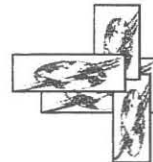
a) Que el debate de las humanidades ha querido substituir a otro debate más lógico, científico y necesario, que se había producido antes y durante la im-

plantación de la Reforma, por una parte importante del profesorado - aunque no por la mayoría. Así, en parte, se ha querido recoger el descontento del profesorado opuesto a la renovación, y que no intervino apenas en la planificación de la Reforma educativa, por sentirse marginado por la propia administración o por desinterés en las cuestiones curriculares o didácticas. En el fondo el debate que se ha producido no es el debate de las Humanidades, es el debate de la Reforma, en un intento de atacar sus principios a través de un tema sobre el cual resulta fácil hacer demagogia, sobretodo cuando intervienen los medios de comunicación de masas, mediatizados por el poder político. La mayoría del profesorado reconoce la necesidad de algún tipo de debate, sobre ésta y otras cuestiones educativas, pero no está de acuerdo con los planteamientos dirigistas del gobierno central.

b) En todo caso la clave de la mejora, de la renovación o del avance de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, no está en el debate sobre cuestiones de las escalas territoriales, ni sobre la enseñanza de determinados hechos o sistemas conceptuales desde una u otra perspectiva. Lo importante en la actualidad no es si se enseña más historia de Cataluña que de España, sino ¿qué historia de Cataluña se está enseñando? y ¿qué historia de España? Reconociendo la importancia de estos aspectos, la clave del avance está en saber cuáles han de ser las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, saber para qué sirven, cuál es su funcionalidad y qué pueden aportar las Ciencias Sociales a la vida y a la maduración de las personas. Este es el debate pendiente que debería cambiar la concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales, que cambiaría el currículum y que cambiaría la intervención didáctica del profesorado.

c) Hemos aprendido un poco más sobre ideología y currículum, sobre conteni-

<sup>1</sup> Adaptación de un artículo en prensa: "El debate de las Humanidades", en *Comunicació Educativa*, núm.11, edita Áreas de Didácticas específicas de la Universidad Rovira i Virgili y Movimientos de Renovación Pedagógica. Tarragona.



dos y neutralidad, en definitiva, sobre conocimiento y valores, pero también sobre pedagogías invisibles o currículum oculto. La ideología conservadora del gobierno ha topado con la autonomía del profesorado, con las autonomías de nacionalidades como Cataluña y con los gobiernos de otras autonomías. La visión centralista, uniformadora y hasta totalitaria, ha aparecido en la forma y en el fondo, en el continente y en el contenido, con ímpetu y con torpeza. Las posiciones se han radicalizado con un debate innecesario, y es posible que hoy día haya generado más nacionalismo español y, al mismo tiempo, mayor reafirmación del nacionalismo catalán o vasco.

### 1. Precedentes legales de un debate

El Real Decreto aprobado en 1991 y todavía vigente, en el momento de su redactado, fue objeto de un intenso debate que duró dos años entre el gobierno central y los gobiernos de las diferentes comunidades autónomas. Se discutió objetivo por objetivo, contenido por contenido, respetando de forma global los contenidos mínimos establecidos por la LOGSE para el Estado del 65 % y del 45 % para las comunidades con lengua propia como Cataluña, País Vasco o Galicia.

En cierta manera, el decreto de 1991 recogía la opción por un currículum abierto que permitiera a las comunidades autónomas concretar sus propios diseños. El proyecto de Humanidades de 1997 discurriría rayando la frontera del currículum cerrado. En historia, por ejemplo, pretendía volver a una historia más política que social. Por otro lado, el proyecto de 1991 comienza con dos temas procedimentales importantes, como son los métodos históricos y el tiempo histórico. En cambio, el proyecto de 1997 ignora estos temas y se convierte en una relación de contenidos en orden cronológico, excesivos y al mismo tiempo -por su olvido de procedi-

mientos y valores sociales-, insuficientes.

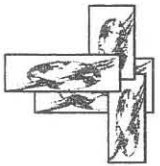
El proyecto de Real Decreto de 1997 presenta una intencionalidad manifiesta en el problema del tratamiento del concepto de nación o país, nacionalismo y diversidad dentro del Estado, que delata al mismo tiempo una concepción confusa del mismo estudio de la sociedad. Se califica España de ámbito nacional, de país y de Estado, se citan las minorías nacionales en referencia al respeto y a la solidaridad con los inmigrantes y no se hace ninguna referencia a las nacionalidades dentro del Estado Español<sup>2</sup>. Una ley educativa no puede presentarse como un intento de definir conceptos con tanta carga ideológica, histórica y, por tanto, conflictiva, entrando incluso en contradicción con otras leyes superiores. Debe presentarse la problemática, pero no se puede pretender realizar ningún tipo de adoctrinamiento.

Las promesas del Partido Popular realizadas antes de las últimas elecciones generales, sobre la necesidad de frenar y dar una dirección distinta a la Reforma educativa, junto con los planteamientos educativos relacionados con la enseñanza de determinados valores conservadores, como puede ser un cierto renacimiento del "españolismo" o del uniformismo centralista, son los factores que han dado como resultado el proyecto de 1997 que, afortunadamente, ha fracasado.

### 2. ¿Por qué dar tanta importancia a las Humanidades?

Muchos gobiernos conservadores se han caracterizado por hacer retroceder

<sup>2</sup> Citas que aparecen en el apartado "Objetivos comunes a Historia y Geografía", puntos séptimo y décimo, página 7, y en el apartado de "Criterios de Evaluación. Historia. i) Prehistoria y Edad Antigua, punto sexto, página 14. Ejemplar fotocopiado, cedido por la Inspección de Cataluña, Delegación de Tarragona.



la enseñanza de las Humanidades. Estos mismos gobiernos, también, se han caracterizado por pretender el renacimiento de un determinado tipo de enseñanza de la Geografía y de la Historia, basada en la aclamación del patriotismo, de la simbología nacionalista y en los elementos más superficiales de la cultura.

El aprendizaje de las Ciencias Sociales es importante porque desarrolla una parte esencial de nuestras capacidades, ayuda a madurar a las personas y las hace más hábiles para resolver determinados problemas de la vida cotidiana y científicos, en último término. El pensamiento creativo que se forma con el aprendizaje de las Ciencias Sociales, es útil para la investigación tecnológica o de cualquier otro tipo, de tal manera que podemos afirmar que las Humanidades en su conjunto deben ser enseñadas al conjunto de la sociedad (Eisner, E.W., 1987).

La Historia nos permite mantener la cultura del tiempo y en el tiempo, dar sentido a las tradiciones y saber que nosotros mismos formamos parte de un espacio que cambia y también podemos decidir cambiar. La perspectiva social de la Historia da sentido tanto al pasado como al futuro, el tiempo anterior que reconstruimos se equipara al tiempo posterior que imaginamos, que planeamos o que construimos. La democracia tiene como base el conocimiento histórico, la intervención social y la construcción del futuro. La Historia es una excelente herramienta de conocimiento y de crítica y "es necesario que nos pongamos conjuntamente a repararla y a ponerla a punto para poder hacer frente a un futuro difícil e incierto" (Fontana, J., 1992, 123).

A pesar de todo, el aprendizaje de la Historia por sí mismo no significa que se favorezcan capacidades como las citadas antes. Incluso puede provocar un efecto contrario, cuando se convierte en un conocimiento de acumulación de datos. Cualquier listado de conoci-

mientos debe incluir la intencionalidad, el modelo didáctico, etc., ya que si no se convierte en un material inútil o al servicio de una enseñanza memorística poco significativa.

La Reforma Educativa que en estos momentos se aplica debe pretender alcanzar algunos de los objetivos anteriores, e incluir los elementos necesarios de debate en este sentido. El esfuerzo debe tender a introducir los aspectos psicopedagógicos más indiscutibles y racionalizar la selección de contenidos. Pero además necesita del esfuerzo del profesorado y que éste crea posible una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Proyectos como el de Humanidades de 1997 no están en consonancia con las finalidades o las necesidades que en este apartado hemos apuntado. En primer lugar el aprendizaje de Ciencias Sociales no serviría para formar el pensamiento creativo, ni crítico ni para resolver problemas. Por otro lado, la Historia que se hubiera enseñado no permitiría ni la más mínima posibilidad de considerar que el futuro se puede construir, ya que el pasado sería asfixiante e inalcanzable, incluso incomprendible. Finalmente, el profesorado no puede estar convencido de ninguna mejora cuando se le niega la posibilidad de realizar adaptaciones a la realidad que vive.

### 3. ¿Es necesario el debate sobre las Humanidades?

Siempre es necesario el debate sobre las Humanidades. Quienes nos dedicamos a la Didáctica de las Ciencias Sociales, no dudamos en considerar nuestra área como un conjunto de saberes en continuo debate, en continua renovación y cambio. Parece absurdo pensar que en un momento determinado se deba realizar el gran debate educativo sobre el tema, cuando ya existe una reflexión con una gran productividad, que por otro lado se ha traducido



en una gran cantidad de publicaciones, en un aumento de las investigaciones, etc.

Parece que el debate de las Humanidades se ha planteado al margen de quien lo estaba llevando a cabo. De esta manera podemos entender que del grupo de expertos que realizaron el proyecto de 1997, presididos por Celso Almuiña, catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Valladolid, acompañado de un buen grupo de profesores de esta misma universidad, y otros, entre los que se contaba el catalán Pere Molas, catedrático de la Universidad de Barcelona, no hubiese un sólo representante del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, aunque, teóricamente, somos expertos en la materia.

Las reivindicaciones de quienes propugnan el debate de las Humanidades acostumbran a ser para reclamar más terreno, más tiempo, más clases, más temario. Más campo para la Filosofía, más oportunidades para el latín o el griego, más importancia para la Historia, más espacio para la Literatura. Pero, una de las cuestiones que se aceptan en general desde cualquier campo de conocimiento educativo, es que deben estudiarse conceptos en profundidad, temarios pensados de forma global, temas de una cierta globalidad, donde se tengan en cuenta procedimientos diversos y reflexión sobre valores, a los cuales se les pueda dedicar un cierto tiempo para conseguir un aprendizaje significativo. Esta realidad provoca la necesidad de una empresa compleja como es la selección de contenidos, donde unas áreas de conocimiento salen beneficiadas con respecto a otras, al igual que determinados contenidos siempre están mejor situados que otros. Lo importante es hacer el debate en función de lo que las diferentes áreas de conocimiento puedan aportar al alumnado y a su desarrollo personal.

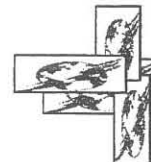
Uno de los factores que favorecen regularmente el debate sobre las Humanidades, es el que denuncia el retroceso en determinados conocimientos de la juventud, el desconocimiento de personajes históricos o políticos, las dificultades de escritura o la falta de determinados valores sociales. El afirmar que otros tiempos pasados fueron mejores parece un tópico que se repite desde la civilización mesopotámica y que, en general, es falso. La juventud está cada vez mejor preparada.<sup>3</sup>

#### 4. ¿Cuál es el debate actual sobre la Reforma Educativa en el debate de las Humanidades?

El proyecto de Humanidades se ha considerado por una parte del profesorado como un actitud de contrarreforma y, en parte, así es. No puede plantearse la modificación de la Reforma educativa en un momento inicial de su aplicación. Debe tenerse en cuenta que el debate de la Reforma educativa se realiza desde hace más de diez años y, en muchas ocasiones, no ha sido un debate profundo y formativo, habiéndose mezclado aspectos políticos, laborales y didácticos. Debe señalarse, por un lado, lo que son aspectos de mejora del sistema, respecto a la situación anterior, así como la defensa del cambio y de la renovación profesional y, por otro lado, lo que son problemáticas generadas por la organización de un nuevo sistema, deficiente actuación de las administraciones, historial de los centros, del profesorado, etc.

<sup>3</sup> El proyecto de Humanidades utilizó un trabajo de Ramón Canals de la Universidad de Girona para afirmar el retroceso educativo. El mismo Ramón Canals denunció esta utilización de su trabajo y afirmó que en la actualidad lo que se produce es un aprendizaje diferente, más procedimental y más funcional, en consonancia con las nuevas formas de vida, donde los medios de comunicación y las posibilidades de acceso a la información se han multiplicado. Entrevista publicada en *El Periódico de Catalunya* del 28 de octubre de 1997.





Cada uno deberá reflexionar sobre su papel y su responsabilidad a lo largo de estos años, en el camino de mejora y de la innovación educativas: a) la administración; b) los medios de comunicación; c) el profesorado escéptico desde el principio y opuesto al cambio, en defensa de sus privilegios. Hemos de aclarar que la Reforma fue impulsada por los sectores más progresistas de la sociedad. La experiencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica, a nivel experimental y las aportaciones más importantes de la Psicopedagogía, a nivel teórico. Los diseños curriculares, incluso con las devaluaciones posteriores a las primeras aportaciones, significaron una mejora muy importante.

La Reforma continúa siendo necesaria y válida. En todo caso, las deficiencias del nuevo sistema se deben más a una falta de planificación administrativa, para la formación del profesorado y en la adecuación de los centros públicos, que no por la validez de la renovación que supone el nuevo sistema. Es necesario defender el nuevo modelo educativo y luchar de manera decidida por una enseñanza de calidad. El profesorado debe exigir y ser capaz de decidir qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo valorar esta enseñanza. El profesorado no debe estar dirigido por la administración con un programa uniformado, sino en colaboración, ni por intereses comerciales, ni religiosos o de las editoriales de los libros de texto. Nadie pensaría en un médico a quien el hospital le dice qué debe observar en sus pacientes y qué tratamiento o qué medicamentos les debe recetar. El profesorado, además, ha de ser un agente crítico y comprometido con la sociedad.

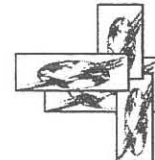
Lo mejor del debate de la Reforma educativa es el mismo debate. Hemos de entender, al mismo tiempo, que la renovación y el cambio siempre ha correspondido a una minoría. Por otro lado, es muy importante entender que el debate educativo tampoco se acaba

con la Reforma administrativa. El debate educativo es ante todo una actitud para avanzar en el conocimiento de la enseñanza y del aprendizaje, en nuestro caso de las Ciencias Sociales.

### **5. Continuidad en el tiempo y en el espacio**

Es conocida la idea de Pierre Vilar que, al reflexionar sobre la Historia, considera que al igual que existe una continuidad en el tiempo también existe una continuidad en el espacio. De esta manera justificamos que el debate que en la mayoría de ocasiones se plantea sobre las escalas territoriales, en la problemática sobre la selección de los contenidos de Ciencias Sociales, no tiene una lógica didáctica, sino más bien una intención político-ideológica que, por otro lado, deforma el verdadero debate sobre los aprendizajes, incluso desde un enfoque crítico, que puede estar del todo politizado porque representa un compromiso social y, como tal, ideológico y político (Rozada, J.M., 1997). Desde el punto de vista didáctico, la preocupación sobre la selección de los contenidos no viene determinada, en principio, por un problema sobre las escalas territoriales. En la actualidad, las propuestas basadas en el aprendizaje conceptual aportan elementos organizativos muy interesantes, de manera que la selección de las diacronías o las sincronías en el tiempo y en el espacio, es una problemática posterior y no es la cuestión principal.

Para nosotros la concepción de la Geografía o la Historia de Cataluña, por ejemplo, incorpora las ideas originales y esenciales de Jaume Vicens Vives, Pau Vila o Pierre Vilar, expuestas en numerosas obras, sobre Cataluña como lugar de paso, de encuentro, de intercambio, de mezcla, ha de dar lugar a un tipo de Historia que incorpora las otras Historias que dan significado a la continuidad no sólo en el tiempo, sino también en el espacio. Desde este punto de vista, lo que interesa es ¿qué tipo de



Historia se está enseñando? y no qué determinados hechos de la Historia se han escogido.

Siguiendo con el planteamiento, la continuidad en el espacio también significa que desde el resto de España debe analizarse, valorarse e interpretarse el tipo de relaciones que han existido entre las distintas regiones y nacionalidades. Relaciones de poder, de opresión, de conflicto, económicas, demográficas. Lo que no puede negarse es que estas relaciones han existido, y que este hecho corrobora niveles de cooperación o de conflicto entre comunidades que son diversas.<sup>4</sup>

## 6. Ideología y currículum

Hemos elegido el mismo título que el libro de Apple, M.W. (1986) porque, en el fondo, el debate sobre las Humanidades ha sido también el debate sobre la ideología en el currículum. Giroux, H.A. (1990), refiriéndose a la selección de los contenidos, desenmascara cualquier posibilidad de manipulación: "La forma en que se selecciona, se ordena y se secuencian la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica es algo más que una simple operación cognitiva, es además un proceso íntimamente ligado a las creencias y valores que guían la propia vida."

Cuando las intenciones educativas son analizadas a través de la selección de los contenidos descubrimos, además, los conocimientos didácticos que se han puesto en juego durante la selección. La simple suma de contenidos factuales o conceptuales es el ejemplo más claro de ignorancia didáctica y demuestra, en último término, que lo que se perseguía era plasmar determinados hechos basados en una posición políti-

<sup>4</sup> En una entrevista televisiva la ministra Esperanza Aguirre negó que pudieran existir relaciones de ningún tipo entre España y Cataluña, porque, según ella, las dos comunidades eran lo mismo.

ca. Desde Cataluña no es el primer ejemplo que tenemos de intento de imposición de conocimientos factuales desarrollados sin criterios didácticos. Poco antes de la celebración del milenario de Cataluña en 1988, la Generalitat se alarmó al comprobar que, a pesar de su gran catalanismo, llevaba desde 1981 proclamando su nacionalismo pero sin dar unas mínimas directrices sobre qué Historia de Cataluña deberíamos enseñar. Cuando se decidió a presentar su propuesta descubrimos que unos expertos -que renegaban de los conocimientos psicopedagógicos y didácticos-, se habían limitado a añadir al programa oficial las concreciones de los temas para Cataluña, de manera que multiplicaban el programa, casi casi, por dos. En aquella ocasión tampoco se tuvo en cuenta que existía un gran debate, prereforma, que había profundizado con esfuerzo y riqueza en esos temas. Las quejas del profesorado catalán asistente al simposium de Vic, 1988, en el que presentó este programa, fueron sonoras y contundentes.

El debate que debemos plantear es el debate de los valores en las disciplinas (Popkewitz, Th.), el debate de las finalidades y el debate de la crítica, por encima de cualquier proyecto de Real Decreto de Humanidades.

### Bibliografía citada

- \* APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículum*. Akal. Madrid.
- \* EISNER, E.W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Martínez Roca. Barcelona.
- \* FONTANA, J. *La història després de la fi de la història*. Eumo. Vic, 1992.
- \* POPKEWITZ, T.S. (1985): "Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas". GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (ed.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- \* ROZADA, J.M. (1997): *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Akal. Madrid.