

La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni

Antoni Santisteban Fernández(1), Joan Pagès Blanch(2)

Resumen

Alicia W. Camilloni se preocupó y se dedicó a la construcción de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales, de una epistemología que diera sentido a lo que estábamos haciendo quienes nos ocupábamos, fundamentalmente, de formar al profesorado de ciencias sociales y a la investigación de los problemas de la práctica. Su preocupación fue compartida en un porcentaje muy alto por quienes suscriben este trabajo y, en general, por GREDICS –Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales- y por la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La Didáctica de las Ciencias Sociales ha pasado de ser una asignatura “maría” o una metodología para enseñar las ciencias de referencia o un apéndice de la didáctica general, en aquellas Escuelas de Magisterio, en las Normales, a ser una disciplina plenamente consolidada en la formación del profesorado de cualquier etapa educativa. Con diferencias, sin duda, según se ubique en la formación de docentes generalistas de educación infantil y primaria –donde convive con

Summary

Alicia W. Camilloni was concerned and devoted herself to the construction of a theory of teaching social sciences, of an epistemology that gave meaning to what we were doing, who were mainly involved in training social science and research faculty of the problems of practice. Their concern was shared in a very high percentage by those who subscribe to this work and, in general, by GREDICS - Research Group in Didactics of Social Sciences - and by the departmental unit of Didactics of Social Sciences of the Universitat Autònoma de Barcelona.

The Social Sciences Didactics has gone from being a “Maria” subject or a methodology to teach the reference sciences or an appendix of the general didactics, in those Teaching Schools, in the Normal ones, to be a discipline fully consolidated in the teacher training at any educational stage. With differences, undoubtedly, as it is located in the training of generalist teachers of early childhood and primary education -where it coexists with other didactics of other areas and other disciplines- or in the training of

otras didácticas de otras áreas y de otras disciplinas- o en la formación de docentes de ciencias sociales, geografía e historia de enseñanza secundaria o de las etapas superiores de los distintos sistemas educativos.

A diferencia de lo que ocurría antaño donde quienes enseñaban al futuro profesorado Didáctica de las Ciencias Sociales, eran casi siempre las últimas personas que habían sido contratadas, tuvieran o no tuvieran experiencia en la docencia de la etapa para la que se formaba a los y a las docentes, tuvieran, o no, conocimientos para enseñar a enseñar geografía o historia, hoy el profesorado que enseñamos Didáctica de las Ciencias Sociales gozamos ya, en muchos países, de un estatus científico e investigador consolidado. Ello se ha debido al empeño de aquellas personas que, como Camilloni, creíamos que estábamos en un área de conocimiento distinta de la geografía, la historia o el resto de ciencias sociales, así como de la didáctica general, de la pedagogía o de la psicología, aunque necesitaba de todas ellas para construir su propio saber y poder intervenir en la formación de docentes de cualquier etapa educativa.

Palabras clave: epistemología; didáctica de las Ciencias Sociales; didáctica general; formación docente

teachers of social sciences, geography and history of secondary education or of the higher stages of the different educational systems.

Unlike what happened in the past where those who taught the future teachers of Social Sciences Teaching, were almost always the last people who had been hired, whether or not they had experience in teaching the stage for which they were trained and teachers, whether or not they had the knowledge to teach geography or history teaching, today the teaching staff that teach Social Science Didactics already enjoy, in many countries, a consolidated scientific and research status. This has been due to the efforts of those people who, like Camilloni, believed that we were in an area of knowledge different from geography, history or the rest of social sciences, as well as general didactics, pedagogy or psychology, although I needed all of them to build their own knowledge and be able to intervene in the training of teachers of any educational stage.

Key Words: epistemology; Teaching social sciences; general didactics; teacher training

Fecha de Recepción: 13/07/2018
Primera Evaluación: 27/07/2018
Segunda Evaluación: 01/08/2018
Fecha de Aceptación: 20/08/2018

“Pero, si el objeto de la didáctica, la enseñanza de las ciencias sociales, se presenta como una labor de extrema complejidad cuando se la encara seriamente, la construcción de una didáctica de las ciencias sociales, esto es, de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales, se revela doblemente intrincada. A la complejidad de su objeto (la enseñanza de las ciencias sociales) se añade el controvertido carácter epistemológico de la didáctica misma como disciplina. Para resolver este problema es menester responder, por ejemplo, a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de conocimiento es el conocimiento didáctico? ¿Cuál es la relación de la didáctica con otras disciplinas, pedagógicas o no? ¿Cómo se construye el discurso didáctico? ¿Qué relación se establece entre el discurso didáctico y la práctica pedagógica? ¿Qué papel juegan los valores en la teoría didáctica? Su carácter normativo, ¿es un obstáculo para que la didáctica se construya como ciencia y, en particular, como ciencias sociales?” (Camilloni, 1994, p. 26)

Cuando conocimos el trabajo de Camilloni y Levinas (1988) visualizamos de una manera muy concreta que, para enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia, era necesario que el profesorado tomara conciencia de la necesidad de ser creativo si quería generar conocimientos útiles a su alumnado. Las 15 actividades con las que ilustraban los tres retos que presidían el título del libro -“Pensar, descubrir y aprender”- presentaban, sin duda, “situaciones problemáticas y altamente

motivadoras, para que el alumno reconozca la necesidad de relacionar el problema en cuestión con aquello que ya conoce, incorpore paulatinamente la información que se le entrega para organizarla en función de la resolución del problema planteado, proponga soluciones, las fundamente y las evalúe” (p. 7). Pero también visibilizaban “múltiples problemas, derivados, algunos, de la peculiar estructura epistemológica de sus contenidos” que las ciencias sociales planteaban a sus docentes (p. 9).

Por ello, Alicia W. Camilloni se preocupó y se dedicó a la construcción de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales, de una epistemología que diera sentido a lo que estábamos haciendo quienes nos ocupábamos, fundamentalmente, de formar al profesorado de ciencias sociales y a la investigación de los problemas de la práctica. Su preocupación fue compartida en un porcentaje muy alto por quienes suscriben este trabajo y, en general, por GREDICS –Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales- y por la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La Didáctica de las Ciencias Sociales ha pasado de ser una asignatura “maría” o una metodología para enseñar las ciencias de referencia o un apéndice de la didáctica general, en aquellas Escuelas de Magisterio, en las Normales, a ser una disciplina plenamente consolidada en la formación del profesorado de cualquier etapa educativa. Con diferencias, sin

duda, según se ubique en la formación de docentes generalistas de educación infantil y primaria –donde convive con otras didácticas de otras áreas y de otras disciplinas- o en la formación de docentes de ciencias sociales, geografía e historia de enseñanza secundaria o de las etapas superiores de los distintos sistemas educativos.

A diferencia de lo que ocurría antaño donde quienes enseñaban al futuro profesorado Didáctica de las Ciencias Sociales, eran casi siempre las últimas personas que habían sido contratadas, tuvieran o no tuvieran experiencia en la docencia de la etapa para la que se formaba a los y a las docentes, tuvieran, o no, conocimientos para enseñar a enseñar geografía o historia, hoy el profesorado que enseñamos Didáctica de las Ciencias Sociales gozamos ya, en muchos países, de un estatus científico e investigador consolidado. Ello se ha debido al empeño de aquellas personas que, como Camilloni, creíamos que estábamos en un área de conocimiento distinta de la geografía, la historia o el resto de ciencias sociales, así como de la didáctica general, de la pedagogía o de la psicología, aunque necesitaba de todas ellas para construir su propio saber y poder intervenir en la formación de docentes de cualquier etapa educativa.

A pesar de esta evolución, la enseñanza de las ciencias sociales no es, prácticamente en ningún país de nuestro entorno, objeto de una especial preocupación por parte de quienes dirigen las políticas educativas. Al contrario, da la sensación que quienes dirigen los destinos políticos de nuestros países suprimi-

rían, si pudieran, unas enseñanzas que pueden socializar a la población y hacerla sumisa a sus valores o, por el contrario, pueden contrasocializarla y fomentar que piensen de manera autónoma y tomen decisiones poco acordes con los valores impuestos desde el poder.

Un ejemplo de ello es el siguiente. Mientras estamos escribiendo este artículo aparece en la prensa catalana información sobre los resultados de las pruebas realizadas durante el curso 2017-2018 sobre competencias básicas en el último curso de enseñanza primaria (6º, 11/12 años) y en el último de la enseñanza secundaria obligatoria (4º, 15/16 años). La información se refiere a los resultados de aprendizaje en lengua catalana, castellana e inglesa, en matemática y en medio natural (6ª) y en el área científico-tecnológica (4º de secundaria obligatoria). La única referencia a la enseñanza de las Ciencias Sociales aparece relacionada con los resultados de la lengua inglesa. El secretario general de Políticas Educativas del gobierno catalán propuso, a tenor de los resultados del aprendizaje del inglés, realizar la enseñanza de las Ciencias Sociales de primero y de segundo de la enseñanza secundaria obligatoria íntegramente en inglés o “al menos algunas unidades didácticas”. “Lo hemos probado en algunas escuelas y la mejora es espectacular” (El Periódico de Catalunya, jueves 12 de julio de 2018, p. 3). ¡Espectacular! ¿Para qué?, ¿para el desarrollo de la conciencia ciudadana democrática de la juventud catalana?, ¿para el desarrollo de su conciencia histórica y geográfica? Hemos querido empezar este trabajo

señalando esta situación porque tiene mucha relación con el valor que otorgan nuestras sociedades a los aprendizajes sociales, geográficos e históricos escolares y la formación que se espera que tengan los y las docentes para enseñar. ¿Qué será ahora lo importante en la formación de los y las docentes catalanes, la didáctica del inglés o la didáctica de las ciencias sociales?, ¿en qué consistirá su formación?, ¿qué se valorará de ella? Estamos convencidos que esta situación es común a muchos otros países.

En las siguientes líneas presentaremos nuestras respuestas a algunas de las preguntas que Camilloni se formuló en el texto de 1994 que preside este trabajo. Nuestra intención es sistematizar lo que entendemos que la didáctica de las ciencias sociales es y aquellos aspectos sobre los cuales se ha de seguir trabajando, e investigando, para convertir las enseñanzas sociales, la geografía, la historia, la política, la economía, la sociología o el derecho en herramientas útiles para que la ciudadanía se ubique en su mundo y se comprometa en transformar aquellas cosas que no funcionan y en conservar aquellas que han supuesto mejoras para la humanidad.

1. ¿Qué tipo de conocimiento es el conocimiento didáctico? La construcción de una epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales

“La didáctica trata de las relaciones específicas que se establecen entre un maestro, un alumno y un saber, en un contexto escolar y en un momento determinado” (Jonnaert, 1998).

La razón de ser de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), como la del resto de didácticas específicas, es la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de los saberes sociales, geográficos e históricos escolares. El conocimiento didáctico procede del cruce del conocimiento práctico, del conocimiento que se genera en los contextos educativos cuando se enseñan y se aprenden conocimientos sociales en un lugar y en un momento determinado, con el conocimiento teórico que se construye en el seno de las disciplinas científicas de donde proceden los saberes y de las disciplinas psico-socio-pedagógicas que enmarcan y explican las situaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Todo ello contextualizado por unas políticas educativas que determinan desde la duración de la enseñanza obligatoria hasta las áreas o disciplinas que ha de cursar la ciudadanía, los contenidos y los métodos, su evaluación y la titulación que obtiene la ciudadanía al finalizar las distintas etapas en que se ha dividido la enseñanza (Pagès, 2011). Y, por supuesto, la formación del profesorado.

Entendemos que la DCS es un campo de conocimientos que teoriza la enseñanza de las ciencias sociales. Es decir, que intenta comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprenden contenidos sociales, geográficos e históricos en la práctica. Y es la base, la fundamentación, de los programas y de las prácticas de formación docente para la enseñanza de estos contenidos. La DCS es un área de conocimiento inte-

grada por un conjunto de disciplinas –la didáctica de la geografía, la didáctica de la historia, la didáctica de la historia del arte, la didáctica de la economía y de otras disciplinas sociales y la didáctica de la educación cívica y ciudadana-. Esta área de conocimiento y las disciplinas que la integran, sea cual sea su forma de relación curricular, comparten, tal vez con la excepción de la educación cívica y ciudadana, muchas de las características establecidas por Chervel (1988) para caracterizar una disciplina escolar, o de las establecidas, desde otra perspectiva, por Goodson (1995) para analizar la construcción social de las disciplinas escolares y su historia.

Como hemos dicho, la DCS se ocupa de conocer, analizar y valorar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los conocimientos escolares para buscar soluciones a los mismos y capacitar a los profesores en activo y a los futuros profesores en una competencia didáctica que les permita actuar en la práctica como profesionales reflexivos y críticos (Pagès, 2012).

La aparición de la DCS, así como del resto de didácticas específicas es relativamente reciente y se ha producido a pesar de las concepciones curriculares dominantes. La DCS surgió para intentar dar respuesta a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos geográficos, históricos, histórico-artísticos y sociales como consecuencia de la extensión, en muchos países, de la escolarización obligatoria a toda la población infantil y juvenil, primero hasta los 14 años, luego hasta los 16 y, en la

actualidad, hasta los 18 años. Con anterioridad a esta situación, solía existir en la formación de maestros una didáctica general y unas metodologías vinculadas a las distintas disciplinas escolares que estaban muy lejos de comprender los problemas reales de la enseñanza y pensar alternativas a los mismos.

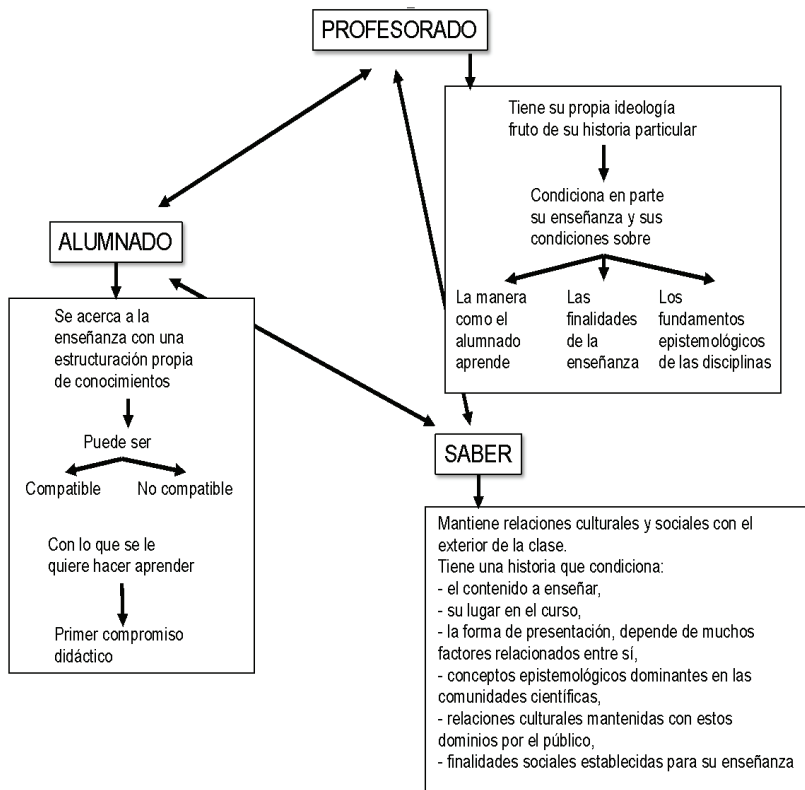
La DCS, al igual que el resto de didácticas específicas, es un área de conocimiento que se ubica en el campo de las ciencias de la educación, pues los problemas que pretende resolver tienen relación con la enseñanza y el aprendizaje y con la formación del profesorado. Sin embargo, la DCS necesita de los conocimientos de las ciencias de referencia, así como de los conocimientos procedentes de la práctica de enseñar ciencias sociales en las escuelas y de la práctica de enseñar DCS en la formación del profesorado. La DCS, y de todas y cada una de sus disciplinas, necesita para la elaboración de su currículum y para su desarrollo, así como para su investigación, de los descubrimientos de la investigación procedentes de los campos citados.

Estos campos, sin embargo, actúan de manera diferente en el currículum de formación profesional del profesorado en función de la etapa educativa para la que se le forme. La formación de maestras y maestros generalistas de educación infantil y de educación primaria, o básica, es diferente de la del profesorado de enseñanza secundaria o de bachillerato. La formación de un maestro o de una maestra generalista exige acuerdos entre las distintas didácticas, para rentabilizar los

conocimientos que permitirán desarrollar la competencia didáctica necesaria para tomar decisiones en la práctica, teniendo en cuenta que es la misma persona la que deberá enseñar contenidos de distintas áreas y disciplinas. En cambio, el o la docente de enseñanza secundaria se ha especializado en aquellos contenidos disciplinares que constituirán la base de su enseñanza. La formación de unos y

de otros es necesariamente diferente aunque la concepción de la DCS que los profesionales de una y de otra etapa han de dominar comparte muchos aspectos comunes.

Podemos visualizar la relación entre la enseñanza (el profesorado), el saber y el aprendizaje (el alumnado) de la siguiente manera (Pagès, 1993):



Y la relación entre la formación teórica, la práctica de la enseñanza y la formación en DCS de esta otra:



Entendemos que es conveniente diferenciar la formación teórica del profesorado –aquello que los y las docentes han de saber cómo intelectuales- de la práctica de la enseñanza. A diferencia de antaño en que se consideraba que para enseñar solo hacía falta saber, hoy se considera que el saber no es suficiente, sino que además hay que saber cómo enseñarlo. Por esta razón, la flecha que une formación teórica con la práctica no tiene ya sentido. En cambio, tienen sentido las flechas que relacionan la formación teórica y la práctica con la didáctica pues la didáctica necesita de los saberes procedentes de ambas para crear situaciones que hagan posible el desarrollo de la didáctica y el desarrollo profesional de los y las docentes. La competencia didáctica exige creatividad para poder componer un saber que responda a las necesidades y a los intereses

de una población única e irrepetible. La maestría de cada docente en la toma de decisiones sobre el para qué, el qué, el cuándo, el cómo y el con qué es fundamental para predisponer al alumnado y conseguir aprendizajes. Y esta maestría se enseña y se aprende en DCS a partir de la práctica de la enseñanza de estas disciplinas y con la aportación de los saberes disciplinares y de las ciencias de la educación.

La DCS se ha construido, pues, desde la confluencia de distintos campos del saber: las ciencias referentes, la pedagogía, la psicología y la sociología, ... Pero la DCS no es ninguno de los campos anteriores ni plantea las mismas preguntas de investigación que estos campos, aunque puede tener aspectos en común como, por ejemplo, la metodología de investigación. Por otro lado, la DCS se ha beneficiado, sobretodo en una primera etapa, de la investigación de otras ciencias de la educación, en especial de la psicología, que vino a ocuparse de la falta de investigación en nuestro campo. Hoy esta dependencia ya no tiene ningún sentido, aunque la colaboración entre las diferentes ciencias que analizan la enseñanza y el aprendizaje siempre es positiva (Pagès, 1993)

La DCS tiene una especificidad con respecto a la didáctica general, que es el tipo de conocimiento que investiga en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, los conceptos sociales tienen unas características especiales. Son conceptos abstractos, relativos, cambiantes y muy difíciles de definir. La DCS, como el

resto de didácticas específicas, considera que cada tipo de saber (matemático, experimental, social, lingüístico, musical...), requiere de un tipo de investigación didáctica distinta, ya que también su enseñanza y su aprendizaje es diferente. Y lo mismo sucede con la formación de su profesorado. Esto no ha sido ni es ningún obstáculo para que las didácticas compartan problemas parecidos y, en consecuencia, también teorías y marcos interpretativos comunes como puede comprobarse, por ejemplo, en el trabajo editado por Reuter (2013).

En relación con las ciencias referentes la relación más importante con la DCS se establece a nivel epistemológico, es decir, en la reflexión sobre las características de la disciplina y en su función social, así como en las distintas escuelas de pensamiento histórico, geográfico, etc. El profesorado de ciencias sociales no puede tener una formación en todas las ciencias sociales, pero sí que puede haber reflexionado sobre cómo cada ciencia construye su conocimiento y sobre cómo da respuesta a los problemas de la sociedad.

Por otro lado, ha habido un cambio muy importante por lo que respecta a la selección de los contenidos. En la actualidad ya no preguntamos a las ciencias referentes, como hacíamos antes, qué se debe enseñar, sino que preguntamos qué pueden aportar a la formación del pensamiento social crítico, a la educación de una ciudadanía democrática o al cambio social (Pagès, 2007, 2009a; Pagès y Santisteban, 2014). En este sentido,

podemos considerar que se ha producido una transformación muy importante en el papel de la DCS y en la relación que establece con las ciencias referentes que se deben enseñar y con el resto de ciencias de la educación.

La construcción de la DCS se ha hecho realidad al mismo tiempo que se ha consolidado una comunidad científica, cada vez más numerosa, que tiene como objetivo transformar unas prácticas de enseñanza de las ciencias sociales ancladas aún en la memorización y en la reproducción de información, de datos y hechos, que no tienen sentido para el alumnado. Esta comunidad científica tiene, como primera meta, formar al profesorado de ciencias sociales que debe hacer posible el cambio.

La mejora de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales debe ser el gran objetivo de la didáctica de las ciencias sociales, así como la formación de un profesorado con conocimientos específicos del campo y las competencias profesionales pertinentes. Y este es el campo de investigación. La DCS necesita investigaciones bien fundamentadas para producir innovaciones en la enseñanza. En ningún campo científico existe innovación sin una investigación sólida que la sostenga y la DCS no es ni puede ser una excepción. En la actualidad ya existe suficiente investigación para establecer cuáles son los ejes básicos de una enseñanza y un aprendizaje de ciencias sociales más efectivo y al servicio de la formación de una ciudadanía democrática crítica.

Como cualquier ciencia, la DCS está en construcción, no se puede fundamentar en verdades absolutas y, como ciencia que estudia la sociedad y las relaciones entre personas y grupos y la formación de la ciudadanía democrática, tiene una función social ineludible. Algunos autores piensan que esta función debe desenmascarar aquellas situaciones que, aunque parezcan normalizadas, son nuevas formas de control y de reproducción de las relaciones de poder.

La DCS ha aportado en los últimos 25 años una gran cantidad de conocimiento, con un gran aumento de proyectos financiados, tesis doctorales, grupos de investigación, revistas especializadas, publicaciones, etc. Lo que nos permite construir un saber fundamentado para poder pensar qué se debe enseñar de ciencias sociales en la escuela y cómo, sobre cómo se forma una ciudadanía democrática y sobre qué competencias ha de desarrollar el profesorado, cómo lo hemos de formar y qué tipo de relación teoría-práctica permitirá su desarrollo como práctico reflexivo y crítico (Pagès y Santisteban, 2014).

2. La enseñanza de las ciencias sociales

“La enseñanza de las ciencias sociales tiene como fin esencial brindar la información y las herramientas conceptuales y desarrollar las habilidades cognitivas y las actitudes que permitan a los alumnos que abordan el aprendizaje de estas ciencias:

** Comprender a los seres humanos que viven en su entorno próximo y*

en otros lugares del mundo, en esta época y en otras. (...)

** Dominar las competencias cognitivas, compartir los valores y poseer las actitudes que necesita un ciudadano de una sociedad democrática actual. (...)*

** Desarrollarse como persona, con capacidad para satisfacer sus necesidades personales básicas. (...)*

En síntesis, el propósito principal ha de ser que el alumno sienta, piense y actúe como miembro de la humanidad en su conjunto” (Camilloni, 1998, p. 183-184).

El estudio de la sociedad se caracteriza porque quien emprende esta tarea se convierte en actor y espectador a la vez. Analizamos una realidad social donde nos encontramos inmersos. El profesorado que enseña y el alumnado que aprende forman parte también de la sociedad que es objeto de estudio. Por esta razón, nuestros valores están presentes en nuestra percepción de lo social, en nuestras interpretaciones, en nuestra forma de comprender los problemas y los conflictos sociales y enfrentarnos a ellos, en la toma de decisiones para buscar alternativas a los mismos.

La enseñanza de las ciencias sociales siempre comporta una educación en valores. Para Ganguli, Mehrotra y Melhinger, *“Les valeurs sont indissociables de la matière même des études sociales”* (1987, 231). No debemos caer en el error de separar los valores del resto de contenidos, como si se pudieran enseñar por separado. Nada más lejos de la rea-

lidad. Separar los hechos de los valores, por ejemplo, implica correr el riesgo, “de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines”, tal como señala Giroux (1990, 109).

Cuando se definen las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales también decidimos qué tipo de ciudadanía queremos formar. Explícita o implícitamente, de manera más o menos consciente siempre optamos por formar a un determinado tipo de ciudadano o ciudadana. Apostamos por una ciudadanía crítica y participativa, por una ciudadanía democrática, responsable y comprometida. O apostamos por una ciudadanía pasiva, obediente, que no vaya más allá de pensar lo que otros –la escuela, la familia, los padres, los medios, las redes- le dicen qué ha de pensar. Estas finalidades requieren una concreción en un determinado tipo de contenidos, en una metodología o en uno u otro tipo de evaluación. Por lo tanto, los valores están presentes en todos los aspectos del currículo. El profesorado debe estar preparado y ha de tomar conciencia sobre qué tipo de valores presiden su tarea y cómo inciden en la formación de una joven ciudadanía, para afrontar los problemas actuales del mundo desde la perspectiva histórica, geográfica, sociológica, cultural o política (Renner, 2009; Renner & Brown, 2006; Ross, 2004; Ross & Vinson, 2006).

Cuando hacemos referencia a los valores en la enseñanza de las ciencias sociales podemos pensar que cada cultura o cada perspectiva ideológica

o educativa, puede defender unos determinados valores como corresponde a una sociedad plural y democrática. Pero, desde una perspectiva crítica de la enseñanza de las ciencias sociales, los derechos humanos y la justicia social son el horizonte que debe prevalecer en cualquier currículum de ciencias sociales y, por tanto, en la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales.

A lo largo del tiempo y en todos los países del mundo la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales se ha utilizado para crear un sentimiento de pertenencia a un territorio y un patriotismo que establezca diferencias con las otras naciones (Ferro, 2007). De esta manera se justificaba la existencia de un estado y sus acciones de guerra o de conquista, y se aunaba, en definitiva, a la población de un país detrás de una bandera y de unos símbolos. Hoy día las organizaciones transnacionales y las reivindicaciones culturales diversas dentro de los estados han cambiado la perspectiva tradicional. Pero, los relatos nacionales presentes en los currículos y en la enseñanza siguen mostrando unos aprendizajes donde no son frecuentes la crítica al relato oficial ni el desarrollo de una conciencia histórica y un pensamiento crítico (Lantheaume et Létourneau, 2016).

Son muchos los autores que en la actualidad consideran que la enseñanza de las ciencias sociales puede y debe contribuir a la construcción de un futuro mejor para la sociedad, más justo, más libre, más democrático. El conocimiento del pasado, del presente y del futuro de

la sociedad debe orientarse a la mejora de la convivencia y de la paz. Esta debería ser su función en cualquier parte del mundo. En especial, la enseñanza de las ciencias sociales debe ayudar a vivir en la pluralidad de ideas y en la diversidad de culturas.

La enseñanza de la historia y de la geografía y del resto de ciencias sociales aporta aspectos imprescindibles a la educación para la ciudadanía, como el conocimiento del pasado, la evolución de los procesos democráticos, la gestión de recursos o la organización del territorio, la educación política o jurídica, la educación económica, etc. Los valores de una ciudadanía democrática participativa son inseparables de estos contenidos y del sentido que creemos que ha de tener la enseñanza de las ciencias sociales.

La DCS, como campo de conocimiento, se plantea las respuestas a las preguntas propias de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales: ¿cómo se aprende la temporalidad?, ¿cómo se orientan los niños y niñas en el espacio?, ¿cómo se aprende a participar?, ¿qué problemas sociales identifican los y las jóvenes de hoy día?, ¿cómo se forma en la escuela el pensamiento social crítico?, ¿cuáles son las competencias propias del pensamiento histórico?, ¿cómo se trabaja en la clase de ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes?, ¿cómo se aprende a interpretar la información relativa a una cuestión socialmente viva?, ¿qué debe saber un maestro o maestra de estudios sociales en la

actualidad?, ¿cuáles son las competencias profesionales del profesorado de ciencias sociales?

Pero las respuestas al tratamiento escolar y didáctico de estas preguntas no son fáciles. Como afirma Seixas (2001) siguiendo a otros autores que ya lo constataron anteriormente (Longstreet, 1991; Marker y Mehlinger, 1992), los investigadores, formadores y teóricos de los estudios sociales, están más preocupados y escriben más sobre la definición de los estudios sociales que sobre cualquier otro aspecto de este campo, con el agravante de que este debate nos ayuda a avanzar muy poco en la innovación de sus prácticas de enseñanza. Son debates más corporativos y gremiales que debates centrados en problemas educativos como se pone de relieve cuando se comparan los resultados de un enfoque disciplinar y otro interdisciplinar centrados en el estudio de problemas (Pagès, 2009b). Esta problemática afecta al mismo tiempo las relaciones entre la investigación y la práctica de enseñanza de las ciencias sociales (Seixas, 2001; Levstik, 2008; Thornton, 2008).

El análisis de las prácticas indica que los contenidos de una misma asignatura pueden generar prácticas docentes distintas en función de los objetivos de cada profesor, de su determinación tras la instrucción en una disciplina o área particular de los estudios sociales y del marco concreto donde tenga lugar la instrucción (Brophy, 1993 y Barton y Levstik 2004). Brophy (1993) también indica que los profesores de primaria enfatizaban más el compromiso del estudiante y los resul-

tados afectivos que los objetivos específicos de los contenidos o la crítica social. Incluso aquellos profesores que hacían participar a alumnos de primaria en indagaciones que incluían discusiones sobre las dimensiones morales del contenido, solían hacer pocos intentos para tratar las controversias o proporcionar una «contrasocialización». Además, Brophy (1993) sostiene que los estudios de las prácticas docentes muestran claramente que los profesores de estudios sociales «ejemplares» varían considerablemente unos de otros, hasta el punto que ponen en duda la fiabilidad y la conveniencia de los libros de texto y las directrices de currículos normalizados.

Urge repensar la enseñanza de las ciencias sociales para situar a la ciudadanía joven ante los cambios de todo tipo que se están produciendo en el mundo. Estos cambios han de orientarse hacia nuevas formas de seleccionar los contenidos a enseñar, a la integración de vías de aprendizajes y a perspectivas metodológicas diversas que, aunque algunas se consideran nuevas, son conocidas desde hace mucho y fueron definidas hace décadas, como el trabajo por proyectos, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas. Desde la perspectiva crítica de la enseñanza de las ciencias sociales estas metodologías son importantes, pero no solucionan la cuestión esencial sobre qué conocimiento debe enseñarse. Pensamos que la clave está en analizar nuestro mundo y sus problemas (Pagès, 2013, 2015).

Presentamos algunas de nuestras propuestas sobre hacia dónde debe

dirigirse la enseñanza de las ciencias sociales y la investigación en didáctica sin pretender ser exhaustivos:

- 1) Es imprescindible una enseñanza a partir del trabajo con problemas sociales relevantes, según la tradición anglosajona (Evans & Saxe, 1996) o con cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003; Legardez et Simonneaux, 2006 ; Pagès y Santisteban, 2011), según la nomenclatura utilizada más recientemente en el contexto francófono. Esta es la alternativa a una enseñanza de las ciencias sociales todavía dominada por la simple transmisión de información. Trabajar a partir de problemas o temas controvertidos es el único camino que nos asegura un desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas (Pagès y Santisteban, 2010; Santisteban, 2009, 2012), así como la formación del pensamiento social crítico.
- 2) La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales deben estar al servicio de la educación para la justicia social (McCrary y Ross, 2016). La enseñanza de las ciencias sociales debe centrarse en una educación para la igualdad, la libertad y la participación. En este sentido, la investigación sobre la educación para la ciudadanía debe incidir en lo se ha denominado los derechos de segunda generación. A nivel internacional se recogen en el Pacto de Derechos Económicos y Sociales, aprobado por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1966. Nuestras democracias imperfectas

sólo pueden avanzar en este sentido, con una distribución más equitativa de los recursos económicos. Esta nueva etapa significaría una superación del modelo de democracia liberal, el cual se defiende hoy día desde posiciones políticas neoliberales.

- 3) Un aspecto fundamental es el desarrollo del pensamiento dialógico a partir del debate y la argumentación sobre problemas sociales. Argumentar quiere decir plantear una afirmación, defenderla, pero escuchando otros puntos de vista y estando siempre predispuestos a debatirla, hacer un ejercicio de empatía con quien debatimos, proponer contra-argumentos a sus razonamientos, pero también a ser capaces de predecir las refutaciones a nuestros propios argumentos. En definitiva, establecer un debate democrático para la formación del pensamiento dialógico como la forma más pura de pensamiento crítico (Ross, 2017).
- 4) En un momento en que los medios de comunicación construyen una realidad manipulada hemos de enseñar a nuestros niños y niñas y a nuestra juventud a interpretar de forma crítica la información de los medios, con el objetivo de poder tomar decisiones fundamentadas y actuar en consecuencia. Por este motivo en las clases de estudios sociales debe trabajarse desde la óptica renovada de la literacidad crítica, con respecto a las informaciones sobre problemas sociales relevantes y cuestiones socialmente vivas. En demasiadas ocasiones los

programas de pensamiento crítico se han limitado a desarrollar habilidades cognitivas sin incidir en la importancia de la acción social. Esta es la nueva perspectiva de las propuestas de literacidad crítica, interpretar la información de los medios sobre los problemas sociales y hacer propuestas de intervención social. El grupo GREDICS ha elaborado una propuesta de enseñanza a partir de sus investigaciones (Santisteban, Tosar y Pagès, 2016).

3. La investigación y la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales

Afortunadamente, buena parte de las propuestas que acabamos de realizar están generando una rica, variada y heterogénea investigación que ha de volcarse en la formación del profesorado, tanto la inicial como la continuada. Urge superar los obstáculos que dificultan que los resultados de la investigación lleguen a los y a las docentes y les permitan revisar sus prácticas e innovarlas. Pero también urge que estos resultados se tengan en cuenta por parte por los y las políticas responsables del currículum que, como ha puesto de relieve Legris (2014) para el currículum de historia francés, ignoran estos resultados pues están en las antípodas de los usos que quieren dar a los saberes históricos y sociales en general. Pero también deberían tenerlos presentes los responsables de la elaboración de materiales curriculares y, en particular, de libros de texto en

formato papel o virtual. Y, finalmente, las personas que desde la Universidad o desde los Institutos de Formación de Maestros y Maestras son responsables de la formación inicial.

Si los resultados de aquello que se investiga no llegan a la práctica, no generan nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje para tratar los problemas del mundo, la investigación no servirá más que para la promoción del profesorado universitario y, en el mejor de los casos, para mejorar un poco su situación económica. Nuestra apuesta pasa por revisar en profundidad los contenidos de nuestros programas de didáctica de las ciencias sociales, por incorporar en ellos los resultados de las investigaciones y por innovar nuestras propias prácticas y, en definitiva, innovar en la formación del profesorado, otorgando a la práctica docente una mayor relevancia de la que ha tenido hasta la actualidad en la formación en didáctica de las ciencias sociales.

¿Qué urge investigar y qué urge innovar? En general, sabemos poco de lo que ocurre en la práctica cuando se enseñan contenidos sociales, geográficos e históricos. Sabemos más sobre lo que el profesorado dice que ocurre que, realmente, sobre lo que ocurre. Sabemos más lo que ocurre en la enseñanza secundaria que lo que ocurre en educación infantil y en educación primaria cuando se enseñan contenidos sociales, geográficos e históricos. Tampoco sabemos mucho de lo que ocurre cuando se enseña a enseñar ciencias sociales, es decir de lo que se enseña y se aprende en la formación del profesorado en la

Universidad y, sobre todo, del impacto de la formación en la relación teoría-práctica. ¿Qué papel tienen las prácticas de enseñanza en el cambio o en la continuidad de las ideas sobre la enseñanza y sobre la práctica de los futuros y futuras docentes en enseñanza de las ciencias sociales?, ¿y de los programas de formación permanente?

Tampoco hay mucha investigación sobre el uso del conocimiento histórico, geográfico, social, que hacen los y las jóvenes fuera de la escuela y después de la escuela, en los contextos de vida en los que actúan. Y lo poco que sabemos no es bueno. Por ejemplo, la tesis de Elisa Navarro-Medina (2015) sobre el conocimiento histórico del alumnado de 1º de carrera de varias titulaciones o los relatos creados por los estudiantes de primaria, secundaria, y docentes de primaria y secundaria en formación sobre la historia de Catalunya (Sant et al. 2015; González-Monfort et al. 2016). Probablemente los resultados de ambas investigaciones son extrapolables a otros contextos (Pagès, Santisteban, 2014).

Las investigaciones realizadas desde GREDICS y desde la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona nos indican que es posible la introducción de nuevos enfoques en la enseñanza de las ciencias sociales y en la formación de su profesorado. Sin embargo, no es fácil cambiar las prácticas. Por esta razón también es necesario seguir investigando las razones por las que es tan difícil la incorporación en la enseñanza de problemas sociales

relevantes o de cuestiones socialmente vivas como:

- i) la violencia de género y la discriminación de las mujeres en la enseñanza de la geografía y de la historia;
- ii) el racismo y el peso del eurocentrismo en la enseñanza;
- iii) la homofobia y la invisibilidad de las personas sexualmente diferentes;
- iv) la invisibilidad de los niños y de las niñas en la enseñanza, la explotación infantil, etc.;
- v) la incorporación de las minorías étnicas, de los afrodescendientes, de la esclavitud, de los genocidios,
- vi) pero, también de los ancianos, de los pobres, de los marginados, etc... frente a unos protagonistas hombres, blancos, ricos pertenecientes a una nación o a una patria única en la que, aparentemente, no hay conflictos ni problemas, en la que lo fundamental son las esencias que niegan la existencia de una sociedad plural y diversa y del pluralismo ideológico.

También conviene investigar las razones por las que los y las jóvenes universitarios deciden que quieren ser profesores o profesoras de historia, geografía, ciencias sociales. Algunas razones las intuimos pero...deberíamos investigarlas. Así mismo, deberíamos indagar en las razones por las que algunos profesores y profesoras nos dedicamos a enseñar a enseñar ciencias sociales, geografía e historia: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿por qué hemos optado por la didáctica en vez de optar

por la historia o la geografía y por la investigación en didáctica en vez de la investigación histórica, por ejemplo?

Finalmente, deberíamos indagar en las razones por las que la universidad penaliza al profesorado de infantil, primaria y secundaria al negar en la práctica el valor de su conocimiento para la formación docente. Es decir, es necesario indagar las razones por las que se valora mucho menos el saber práctico que el saber teórico o por los motivos por los cuales no se plantean dialécticamente ambos saberes.

Ante esta situación, ¿qué respuestas tenemos? Sin duda, seguir investigando y defendiendo la necesidad de una investigación didáctica claramente diferente de la investigación centrada en las disciplinas sociales, en la geografía y en la historia y en la didáctica general, la pedagogía o la psicología. La razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales es que investiga y forma al profesorado sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos concretos y de problemas de tipo geográfico, histórico, social.

Además, hemos de ser muy exigentes con la investigación que realizamos.

- i) Es necesario acotar los problemas de la investigación: han de ser problemas muy concretos, realistas, bien ubicados teóricamente. Y deberían formar parte de líneas de investigación potentes dentro de los mismos departamentos universitarios. En la medida que evitemos la dispersión de temas o de problemas avanzaremos

más y mejor y crearemos masa crítica útil para la innovación y la transformación de la práctica y para la formación del profesorado.

- ii) Se deben incorporar en las investigaciones, en los equipos de investigación, a los y las docentes de todas las etapas educativas y pensar más en sus problemas.
- iii) Es importante centrar la investigación en didáctica de las ciencias sociales en los problemas de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en contextos de aula (como, por ejemplo, los trabajos de Monte-Sano y Budano de 2012, de las Universidades de Michigan y de Maryland, o de Fogo de 2014, de la Universidad de Standford)

En definitiva, la práctica, las prácticas, han de dejar de ser las grandes desconocidas pues son el gran banco donde hemos de pescar, para comprender todo lo que sucede cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales o se forma a su profesorado para enseñarlas. Es decir, son la razón de ser de la Didáctica de las ciencias sociales.

4. Para concluir

En la introducción a su libro *¿Maestro pueblo, maestro gendarme?*, María Teresa Nidelcoff (1974, 7) se preguntaba:

“¿Qué somos en la sociedad argentina actual y qué podemos ser? Este es el problema que nos inquieta a los docentes. Vemos que muchas de las respuestas de la época de nuestra

formación no tienen ya vigencia. Y comenzamos a dudar de las respuestas importadas de los libros traducidos del inglés o del francés que cubren gran parte de los títulos de las colecciones pedagógicas. No nos bastan tampoco los estudios de gabinete, el palabrerío declamatorio que es, a veces, ‘la pedagogía’, ni los cursillos que insisten sobre lo metodológico y eluden los planteos de fondo”.

Hemos elegido concluir con esta cita –que queremos hacer extensiva a la situación que se vive en todo el mundo -, tanto porque creemos en su actualidad como porque hemos pensado, a nivel de pura hipótesis, que Camilloni tal vez la tuvo presente cuando escribió sus trabajos sobre epistemología de las ciencias sociales. Sin duda Camilloni no eludió en sus propuestas “los planteos de fondo” a los que se refiere Nidelcoff. Esta autora proponía, en su propuesta “que pensemos y tomemos conciencia del significado social y político de nuestras actitudes, nuestros métodos y los contenidos de nuestra enseñanza” (p. 7). Detrás, y profundamente intrincados en los contenidos, están los valores y el modelo de sociedad que se quiere implementar en las mentes de los y las niñas, de la juventud:

“(…) a través de la Historia de los textos escolares transmitimos a los niños una visión del pasado que es la del sector social que se impuso sobre los otros. Estos últimos son ignorados o presentados como seres temibles o “bárbaros”, son “los malos” de nuestra Historia.

Por ejemplo: la campaña de Roca contra los indios es presentada de manera que nadie dude de la legitimidad, ni nadie sospeche que, en realidad, los indios eran los milenarios, legítimos ocupantes de esas tierras. Los indígenas son “los salvajes”. Los blancos, “la civilización”. (Nidelcoff, 1974, 15-16).

Nidelcoff, Camilloni y muchas otras personas que hemos hecho de la enseñanza y de la didáctica de las ciencias sociales nuestra profesión, creemos que la escuela no se puede cambiar si no es cambiando la sociedad globalmente.

Pero también creemos que podemos cambiar algunos aspectos fundamentales de la educación, como la manera de actuar de los y las docentes. Y, en consecuencia, trabajamos por mejorar su formación, a partir de la investigación y de la innovación. Una tarea difícil, pero apasionante. Por esto hemos apostado por la Didáctica y por la enseñanza de las ciencias sociales. Con la intención de que el magisterio forme a una ciudadanía para “Pensar, descubrir y aprender” a intervenir en el mundo y a resolver sus problemas.

Notas

(1) (2)GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona

Bibliografía

BARTON, K. & LEVSTIK, L. (eds.) (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

BROPHY, J. (1993). Findings and Issues: The Cases Viewed in Context. Brophy, J. (ed.). *Advances in Research on Teaching: Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies* (pp.219-232). Greenwich, CT: JAI Press, Vol. 4.

CAMILLONI, ALICIA R.W. DE (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En Beatriz Aisenberg y Silvia Aledroqui (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, ALICIA R.W. de (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales. En Aisenberg, B. y Aledroqui, S. (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 183-219). Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, ALICIA W. DE; LEVINAS, M. L. (1988). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires: Aique editores

CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires . *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.

EVANS, R.W. & SAXE, D.W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.

FERRO, M. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica. (Nueva edición revisada e ilustrada). Original en francés de 1983.

- FOGO, B. (2014). Core practices for teaching history: the results of a Delphi panel survey. *Theory and Research in Social Education*, 42 (2), 151-196.
- GANGULI, H. C., MEHROTRA, G.P. & MEHLINGER, H.D. (1987). Valeurs, éducation morale et études sociales, en Mehlinger, H.D. (dir.). *Manuel de l'UNESCO pour l'enseignement des programmes d'études sociales*, (pp.231-269). Paris: UNESCO.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC: Barcelona.
- GOODSON, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GONZÁLEZ-MONFORT, N.; SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J.; SANT, E. (2016). La Catalogne: entre mémoire collective, myths populaires et projections politiques. En LANTHEAUME, F. ET LETOURNEAU, J. (dir.) (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 191-204
- JONNAERT, P. (1988). *Conflicts de savoirs et didactiques*. Bruxelles: De Boeck
- LANTHEAUME, F. ET LETOURNEAU, J. (dir.) (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LEGARDEZ, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clío*, 3, pp. 245-253.
- LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. (coord.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur.
- LEGRIS, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- LEVSTIK, L. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. LEVSTIK, L. S. & TYSON, C. A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 50-62). New York/London: Routledge.
- LONGSTREET, W. (1991). Reflections on a discipline of the social studies. *The International Journal of Social Education*, 6(2): 25-32.
- MCCRARY, N. A. & ROSS, E. W. (eds.) (2016). *Working for Social Justice Inside & Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.
- MARKER, G. & MEHLINGER, H. D. (1992). Social studies. JACKSON, P. (ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp.830-851). New York: Macmillan.
- MONTE-SANO, C. ; BUDANO, C. (2013). Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history . An exploration of two novice teachers' growth over three years. *Journal of the Learning Sciences*, 22 (2), 171-211.
- NAVARRO-MEDINA, E. (2015). El desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la enseñanza de la historia de España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 14: 49-59
- NIDELCOFF, M. T. (1974). *¿Maestro pueblo, maestro gendarme?*. Rosario: Editorial Biblioteca
- PAGÈS, J. (1993). Psicología y didáctica de las ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*,

62-63, 121-151.

PAGÈS, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 2ª época, 9, 205-214.

PAGÈS, J. (2009a). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

PAGÈS, J. (2009b). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación Interuniversitaria de Servicios, 140-154.

PAGÈS, J. (2011). La didáctica de las ciencias sociales y sus retos. En VALLÈS, J.; ALVAREZ, D.; RICKENMANN, R. (ed.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp.45-62). Girona: Documenta Universitària.

PAGÈS, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las ciencias sociales* nº 3, 5-14.

PAGÈS, J. (2013). Enseñar la actualidad, ¿para qué? *Perspectiva Escolar*. Monografías, 76-84.

PAGÈS, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, v.19, núm.3, 17-34.

PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.

PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB. Col. Documents, 97.

PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol.1.

RENNER, A. (2009). Teaching community, praxis, and courage: A foundations pedagogy of hope and humanization. *Educational Studies*, 45, 59–79.

RENNER, A., & BROWN, M. (2006). A hopeful curriculum: Community, praxis, and courage. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22, 101–122.

REUTER, Y. (ed.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck

ROSS, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En KINCHELOE, J.L. & WEIL, D. (Eds.), *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp.383-388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.

ROSS, E. W. (2017). *Rethinking social studies: Critical pedagogy in pursuit of dangerous citizenship*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

ROSS, E.W., & VINSON, K.D. (2006). Social justice requires a revolution of everyday life. Allen, R.L., Pruyne, M. & Rossatto, C.A. (Eds.), *Reinventing critical pedagogy* (pp.143-186). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

SANT, E.; GONZÁLEZ, N.; SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J.; OLLER, M. 2015. How do catalan students narrate the History of Catalonia when they finish Primary Education? *McGill Journal of Education*, vol. 50, nº 2/3, spring/fall 2015, 341-362.

SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.

SANTISTEBAN, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. DE ALBA, N.; GARCÍA, F.; SANTISTEBAN, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp.277-286). Sevilla: Díada. Vol.II.

SANTISTEBAN, A.; TOSAR, B.; PAGÈS, J. (2016). Literacidad crítica en clase de ciencias sociales de educación secundaria: una investigación a partir de la problemática actual de los refugiados en Europa. III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Santiago de Chile 5, 6 y 7 de octubre de 2016. RIDCS (Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales).

SEIXAS, P. (2001). Review of Research on Social Studies. RICHARDSON, V. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 4th ed., (pp.545-565). Washington: American Educational Research Association.

THORNTON, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. LEVSTIK, L. S. & TYSON, C. A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social*