

LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA COMO EJE VERTEBRADOR DEL CURRÍCULO SOCIAL

A. Ernesto Gómez Rodríguez
Universidad de Málaga

A las puertas de un nuevo milenio nos encontramos, una vez más, ante el dilema de redefinir el conocimiento que ha de constituir el currículo social en la educación formal. Como una nueva versión del velo de Penélope, a pesar de los recientes cambios curriculares introducidos, desde numerosos sectores se viene advirtiendo de que esta parcela de la educación no ha respondido, ni responde, a las necesidades de la sociedad, y de los jóvenes y, desafortunadamente, cada vez son más las evidencias que confirman tales advertencias.

La situación de inestabilidad que parece caracterizar al currículo social en nuestro país resulta difícil de comprender, sobre todo cuando se observa que otras áreas curriculares no se ven afectadas por este problema y más aún, cuando recordamos que la última modificación del currículo social –una consecuencia directa de la LOGSE– todavía no ha cumplido una década. Pero lo más problemático de la situación es que las soluciones que se ofrecen no son fáciles de adoptar, dada su grado de variedad y divergencia.

Así, desde el sector más generalizado de la crítica –autoridades educativas, académicas y las mismas familias– se expresa una relativa inquietud, no sólo por el nivel de desconocimiento del alumnado, sino también por la falta de valores sociales que éste parece manifestar. No obstante, las soluciones que proponen, se orientan en el sentido de “más de lo mismo”, ya que la investigación educativa nos confirma que la práctica generalizada y dominante en el Área de

Ciencias Sociales, es precisamente la que desde este sector se pretende acentuar todavía más en el currículo.

Por parte del sector crítico en el que me sitúo, un sector reducido, pero desde el que se han realizado serios y reflexivos análisis sobre la escuela y la educación social, también se viene advirtiendo de la escasa utilidad del currículo social actual. Sin embargo, en este caso, las propuestas de revisión insisten en la necesidad de revitalizar la educación social, afirmando que su objetivo fundamental es la formación de ciudadanos democráticos.

Ahora bien, la apuesta por este objetivo no constituye ninguna novedad, puesto que la historia del currículo social nos indica que desde los primeros momentos de su presencia en la escuela hasta ahora, a las ciencias sociales se les ha encomendado formalmente esta finalidad, al menos en los países democráticos (Gómez, 1996). Por lo tanto, si se pretende ir más allá de la mera reivindicación, es preciso tener bien presentes las causas y elementos que se oponen a su consecución, así como los factores que nos llevan a la continua redefinición del currículo social escolar.

Desde la perspectiva crítica está plenamente justificada la necesidad de adaptar los contenidos curriculares a los cambios, cada vez más rápidos y profundos que se derivan de los cambios sociales, a fin de dotar de sentido y relevancia a dicho currículo. En cambio, se rechaza la idea de que el principal problema del conocimiento, es

decir del contenido del currículo social reside en la carencia o exceso de la información, subrayando que el eje central del problema reside en los criterios desde los que se ha procedido a seleccionarlo y en la forma tradicional de estructuralo.

Pero una revisión de esta naturaleza no puede darse con independencia de la revisión de los objetivos de la educación social, es preciso dar respuestas a las dudas sobre la validez de la educación ciudadana, y a la creencia de que constituye una de tantas utopías educativas, imposible de desarrollar.

Personalmente, entiendo que hay una causa subyacente que permite explicar el hasta ahora fracaso de la educación ciudadana, así como la persistencia de la estructura curricular que adopta. Una causa enraizada en los mismos ideales ilustrados del conocimiento, de la educación y de la ciudadanía y por consiguiente, del primitivo ideal de formación ciudadana, que lo ha desnaturalizado, llevándolo hasta el punto y la situación actual. A pesar de ello, considero y defiendo que la educación ciudadana sigue siendo una idea valiosa que debe inspirar el currículo y la práctica de la educación social, siempre que se revisen sus conceptos y se adapten al contexto de nuestra sociedad actual.

Las premisas ilustradas sobre la formación para la ciudadanía

Como he señalado en anteriores trabajos (Gómez, 1996, 1998), la presencia de las disciplinas sociales en el currículum escolar son el fruto de las ideas ilustradas sobre la sociedad, el conocimiento y la enseñanza y, por esa razón, cuando se constituyó la escuela de masas -entendida como una construcción cultural que contribuye a la resolución de los problemas humanos- los instru-

mentos y la estructura que adoptó el currículo social fueron una consecuencia derivada de unos paradigmas científicos y educativos acordes con aquellos ideales.

Pero entre esas ideas ilustradas se infiltró el "huevo de la serpiente" que tantos quebraderos produciría en el currículo social.

Con respecto al conocimiento, en el pensamiento ilustrado, este término era equivalente a ciencia y ésta se interpretaba como verdad. Ahora bien, la ciencia ilustrada se basaba en un desmedido afán por desmontar los mitos absolutistas del pensamiento pre-moderno, desde la premisa de que debían ser sustituidos por la racionalidad.

Muy pronto, la aplicación de los nuevos conocimientos -de la ciencia- que rápidamente se fueron multiplicando, introdujo profundas transformaciones tecnológicas, económicas y sociales. Con la modernidad llegó la Revolución Industrial y sus graves consecuencias, pero también se abrió la esperanza para la construcción de un mundo ideal, en el que la humanidad, ayudada por la ciencia, podría llegar a dominar la naturaleza.

En muy poco tiempo, los mitos pre-modernos fueron substituidos por otros nuevos, entre los cuales ocupaba un papel principal la racionalidad, basada en los principios de objetividad, neutralidad y veracidad.

En el caso específico de la Historia, su adaptación al marco científico ilustrado la llevó a ser partícipe de esa idea de verdad; para poder ser incluida en la categoría científica, tuvo que concentrarse, exclusivamente, en el conocimiento y en la explicación de la verdad de los hechos pasados, unos hechos que a partir de aquí, se centraban en el progreso humano, obligándola a abandonar sus anteriores objetos de estudio (Appleby, et al, 1998)

En cierta medida, esto introdujo un gran cambio en su potencialidad como instrumento educativo; le suponía dejar a un lado la posibilidad moral de sus enseñanzas,

puesto que en sí misma, la verdad histórica, tenía suficiente justificación y validez como para ser incorporada a la educación.

Pero, junto a esta consideración del papel de la Historia hay otra menos extendida y que pasaba a ocupar un segundo plano: la modernidad se servía de la Historia para justificar y explicar la idea del progreso, y para la modernidad, éste se daba sólo en las sociedades tecnológicamente avanzadas. En este punto podemos situar el origen de la identificación entre progreso y sociedad occidental, o dicho de otra manera, la mitificación del papel de la sociedad occidental como sujeto crucial del progreso.

Como consecuencia, las historias de los demás pueblos sólo despertaban interés cuando éstos se incorporaban al mismo carro del progreso tecnológico que los occidentales y nunca antes. Aunque se admitía la idea de los "avances" producidos en otras civilizaciones y pueblos, el progreso, como tal, se consideraba una consecuencia directa y exclusiva de la modernidad, del desarrollo tecnológico y de la revolución industrial que había que extender y difundir por el mundo. Obviamente, en esa extensión no se explicitaba que las sociedades pre-modernas no occidentales estaban llamadas a ocupar determinados papeles asignados de antemano por la economía liberal. En este otro punto radica la idea de negar la "alteridad" y la Historia que se enseñaba y aún se enseña, lo que hace es resaltar la identidad para diferenciar a unas sociedades, o grupos, de otros.

Con respecto a la educación, las ideas ilustradas suscitan muchas luces y sobras. Aunque en términos generales se reconoce la trascendencia de las mismas, no por ello debemos olvidar que, en numerosas parcelas sus ideas –lógicamente producto de una época– exigen una revisión y puesta al día. A título de ejemplo, las ideas relativas a la educación de la mujer, o sobre el papel de

la educación entre las capas populares, lo que hoy denominamos Enseñanza Primaria, han quedado profundamente obsoletas.

A pesar de constituir un auténtico mito, en la modernidad ilustrada, la educación popular era un aspecto vinculado con la industrialización, antes que una educación para los trabajadores, ya que fueron los intereses económicos los que impulsaron la expansión y difusión de unos mínimos conocimientos culturales. El principio de igualdad se entendía para aquellos que ya poseían una cultura suficiente que les permitía comprender sus derechos y deberes. Una extensión más intensa de la educación, representaba un peligro para el nuevo orden social que se había establecido (Roggero, 1998).

Llegados a este punto es preciso recordar que el ideal ilustrado de formar en y para la ciudadanía estaba orientado hacia dos principios básicos, íntimamente entrelazados. El primero era la formación de los jóvenes como futuros ciudadanos conocedores de las leyes y mecanismos de la sociedad en la que vivían; el segundo, su preparación para el desempeño de las actividades y profesiones que la sociedad requería. Para lograrlo, los ilustrados no encontraron instrumentos más adecuados que las disciplinas histórico-geográficas, a las que atribuían el papel fundamental de abrir la mente al encuentro de la sociedad y de los espacios, tanto propios como extraños (Roggero, 1998).

La propia Historia nos enseña que la idea de formar para la ciudadanía se desvirtuó muy pronto en la praxis. A ello contribuyó de forma extraordinaria el desarrollo del nacionalismo, otro pilar básico de la modernidad.

Los revolucionarios franceses, en teoría los inmediatos "responsables" de llevar a la práctica el ideal de educación social, también fueron los primeros en desvirtuarlo; después, las sucesivas políticas curriculares liberales

fueron conformando, progresivamente, una visión bien diferente de la educación social, acordes con la transformación liberal experimentada por la idea de ciudadano¹.

Esta evolución no sólo significó el triunfo del segundo principio inspirador del ideal de la educación social; propició que el ideal se encauzase por unos derroteros, cada vez más bastardos, que trasmutaron la idea de preparar para las actividades y profesiones en una mera promoción de la productividad, una idea que se ha ido acentuando hasta el punto de desembocar en la competitividad.

Para lograrlo, se encomendó a la educación social la función de la reproducción y refuerzo de los valores sociales dominantes, sirviéndose básicamente para ello, de la transmisión de unos conocimientos, seleccionados con los criterios científicos del momento. Una selección del conocimiento que desafortunadamente, ha contribuido a acentuar la obediencia y la conformidad de la mayoría de los estudiantes -futuros ciudadanos-, sin aportarles los estímulos adecuados para formarlos en el pensamiento autónomo (Hurn, 1978; Husén, 1979).

Ahora bien, la suplantación o mal uso del segundo principio, aún cuando perdura hasta hoy, no significa que los iniciales ideales ilustrados, convenientemente revisados y contextualizados, no sigan manteniendo su vigencia a pesar del tiempo y de los cambios acontecidos. De hecho, cuando se analizan la mayoría de las propuestas "alternativas" que, reiteradamente, han intentado desmontar el clásico modelo curricular dominante, se comprueba que están basadas en ellos (Dewey, 1916; Engle y Ochoa, 1988; Newman 1975, etc.)

Es precisamente este tránsito -sería más adecuado denominarlo suplantación- de

imaginarios pedagógicos que tuvo lugar entre la idea ilustrada y la idea liberal lo que nos induce a pensar que, en el mundo de la educación social, los ideales tienen una importancia extraordinaria, aun cuando resulte bastante difícil no dejarse convencer y arrastrar por postulados basados en el mero pragmatismo social y económico.

Pero además de ello, el empeño por mantener una estructura del currículo social basada, fundamentalmente, en las disciplinas académicas, oculta una idea obsoleta del conocimiento, de cómo éste se produce y se genera en la mente del alumnado y, en definitiva, implica la negación de que la escuela, entendida como instrumento cultural al servicio de la población, atienda y dé respuestas, de manera armonizada, a las necesidades sociales de la colectividad y de los individuos.

Durante casi siglo y medio, este esquema ilustrado ha venido funcionando, aunque no sin críticas. Ha resistido numerosos envites, sin embargo, en la actualidad, son tan fuertes que el currículo social ya no lo puede resistir y se nos presenta con todas sus contradicciones.

Dado que una nueva etapa requiere un modelo diferente, los defensores de políticas curriculares que abogan por la eficacia social, hacen un flaco favor a las posibilidades de cambio y transformación social, al desviar la educación social de la promoción de una idea actualizada de la ciudadanía y, como tal, comprometida con los valores de la democracia, la participación, la cooperación, la solidaridad y la comunidad.

Desde la perspectiva crítica, atender a la finalidad de formar ciudadanos activos, exige que el currículo social escolar, la parcela del conocimiento con el que deben tra-

1 Osborne (1991) señala que, frente al sentido revolucionario y activo del término ciudadano, emergido de la lucha por los derechos -derecho a votar, a organizarse, a disfrutar un estatus equitativo ante la ley, a disfrutar derechos sociales,...-, aparece y se implanta el sentido conservador y pasivo del mismo.

tar de forma interrelacionada alumnos y profesores, se constituya y articule en torno a aquellos aspectos que constituyen puntos escabrosos y conflictivos para la propia sociedad, en un intento de que los alumnos conozcan, precisamente, cuáles son y, a ser posible, elaboren respuestas a los mismos. La democracia y la ciudadanía demandan cambios de conciencia en la gente, que han de dejar de verse y actuar como meros consumidores, para pasar a verse y actuar como ejercitadores y disfrutadores del esfuerzo y desarrollo de sus capacidades.

Consecuencias curriculares

De los apartados anteriores se derivan importantes consecuencias para el contenido y la estructura del currículo social de todos los niveles educativos, aunque no sólo por lo que se refiere al conocimiento, sino también en lo relativo a las formas de enseñanza y aprendizaje bajo las que se desarrolle.

Por razones obvias, nos limitaremos al currículo de la Enseñanza Primaria²; una etapa en la que el último debate curricular tuvo lugar en los primeros años de los 80, cuando se incluyó -habría que decir mejor que se consiguió incluir- el Conocimiento del Medio, como eje articulador del mismo.

No hay dudas de que en aquellos años, esta novedosa inclusión representaba el triunfo de las opciones pedagógicas más progresistas, coincidentes con opciones políticas del mismo signo; suponía una profunda transformación curricular que superaba el marcado formato enciclopédico que lo había caracterizado hasta entonces. Ahora bien, el contexto -interno y externo- de la sociedad española actual y las aportaciones

de la didáctica y la psicología del aprendizaje, aconsejan que reflexionemos sobre la conveniencia de mantener o modificar esa estructura curricular.

Básicamente, el modelo de Conocimiento del Medio se sustenta sobre dos ejes, uno es la idea de la ampliación concéntrica del entorno; el otro, la potencial capacidad intelectual del alumnado para aprender en función de estos progresivos marcos espaciales y sociales. Aunque como modelo constituye una interesante opción pedagógica, hay indicios que señalan su utilización al servicio de una idea que desvirtúa la formación de la ciudadanía y la hace coincidir con la idea del paradigma patriótico del estado-nación surgido a finales del siglo XIX, en tanto que suscita la sobrevaloración del Medio -llámese a éste región, comunidad, país o nación- al objeto de darle credibilidad y legitimación (Pagés, 1994). Una utilización que, a poco que nos descuidemos, implica la negación de los "otros" aunque sólo sea por su desconocimiento.

Pero junto a esto, cada vez parece más claro que nuestra relación con el mundo ha cambiado, que la interdependencia y la globalización nos conducen a un nuevo modelo posmoderno de ciudadanía que relaciona lo local con lo mundial a la misma escala.

En este contexto, el área del Conocimiento del Medio ha de referirse y tener en cuenta el marco y sentido de lo mundial, al objeto de no dejar a un lado buena parte de los aspectos que influyen y condicionan sobre lo local. Para ello, Bailly (1999) sugiere que el currículo social debe abarcar:

a) Una amplia variedad de escalas que abarcando desde el espacio más reducido a los niveles globales, permita al alumnado

2 No entraremos en la etapa de la Enseñanza Secundaria, en la que el problema no está ni mucho menos resuelto, pero dada la situación de permanente debate en la que se encuentra, al menos en teoría, su mejora y adaptación debería ser más fácil.

adquirir el sentido y la comprensión de los diferentes espacios en el que vive y podrá vivir.

b) El desarrollo simultáneo de los conceptos de identidad, "alteridad" y universalidad.

c) La comprensión de la estrecha relación de continuidad que existe entre lo local y lo mundial y viceversa.

Pero esto no significa que el contenido deba responder en su totalidad a ese marco espacial global; la necesidad de que en los primeros años escolares, los marcos espaciales sean muy concretos, no excluye la posibilidad de introducir simultáneamente otros marcos espaciales y sociales diferentes que puedan actuar de referencia y comparación, a la vez que contribuyen a desmontar falsos estereotipos culturales³.

Si la educación social ha atendido tradicionalmente a tres funciones básicas: forjar en una identidad comunitaria, facilitar la integración social-espacial y transmitir valores éticos y cívicos (André, 1998), dadas las características de nuestro tiempo, estas tres facetas se podrían admitir, siempre que se sometiesen a revisión. En primer lugar, defendiendo una idea inclusiva de la identidad comunitaria, es decir valorando positivamente tanto la existencia y presencia de los "otros", en "nuestra" sociedad, como la "nuestra" en la de "ellos". En segundo lugar, fomentando la idea de integración en espacios y sociedades cada vez más amplios y diversos. Y por último, transmitiendo aquellos valores éticos y cívicos que son universalmente aceptados como el diálogo, la tolerancia, la igualdad, la integración, la justicia social...

Es relativamente fácil que aparezcan críticas basadas en la imposibilidad de que el alumnado pueda entender de sucesos y acontecimientos que ocurren en marcos lejanos a su "medio". Sin embargo, una serie de recientes trabajos (Mouzoune, Hubert, Ducret, 1998)⁴ nos confirman que el tratamiento tradicional del medio en la escuela no contribuye a modificar substancialmente el conocimiento social implícito del alumnado, ni le ayuda a superar determinados mitos y estereotipos sociales profundamente arraigados.

Antes que seguir amparándonos en la supuesta incapacidad del alumnado para no tratar con él las ideas relacionadas con la ciudadanía, deberíamos asumir nuestra incapacidad y la de los diseñadores del currículo social para seleccionar y adaptar los conocimientos y aspectos a tratar a las características psicológicas y cognoscitivas del alumnado. Disponemos de suficientes ejemplos que demuestran que la dificultad de aprender no reside en el contenido de la materia -siempre que éste sea significativo y relevante- sino en la estructura que adopte.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRE, Y. (1998): *Enseigner les représentations spatiales*, Paris, Anthropos.
- APPLEBY, J. et al (1998): *La verdad sobre la historia*, Barcelona, Editorial Andrés Bello.
- BAILLY, A. (1999): "Learning to live together through the teaching of History and Geography", *Educational Innovation*, 95 (1-7)
- DEWEY, J. (1916): *Democracy and Education*, New York, Macmillan. Traducción española de 1995, Educación y Democracia, Madrid, Morata.

3 Valgan algunos ejemplos ilustradores. Cuando se trata el tema clásico de la familia, rara vez se muestran otros modelos, que existen, diferentes al clásico occidental. Al tratar el trabajo, es inusual que se contemple el trabajo infantil, o el trabajo de los emigrantes; cuando se hace, se muestra desde la óptica del emigrante nacional, rara vez del inmigrante de otra raza o cultura, aunque luego dediquemos un día a tratar el racismo.

4 Publicados en la revista *Perspectivas*, Vol. XXVIII, nº 2 de 1998.

- ENGLE, S. H. y OCHOA, A. (1988): *Education for democratic citizenship: decision making in the social studies*, New York, Teachers College.
- GOMEZ, A. E. (1996): *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de ciencias sociales. Un estudio de caso*. Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- GOMEZ, A. E. (1988): "La Didáctica" de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos", en VV.AA.: *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*, Lleida, Universidad de Lleida/Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- HURN, C. J. (1978): *The limits and possibilities of schooling*, Boston, Allyn&Bacon.
- HUSEN, T. (1979): *The school in question: a comparative study of the school and its future in western societies*, Oxford, Oxford University Press.
- NEWMANN, F. (1975): *Education for citizen action*, McCutchan, Berkeley.
- OSBORNE, K. (1991): *Teaching for democratic citizenship*, Montréal, Our Schools.
- PAGÈS, J. (1994): "Els continguts d'Història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica", *L'Avenç*, 177 (49-54).
- ROGGERO, M. (1998): "Educación", en FERRONE, V. y ROCHE, D. (Eds.): *Diccionario Histórico de la Ilustración*, Madrid, Alianza Editorial.
- VIAL, J. y MOUGNIOTTE, A. (1992): *D'hier à demain, l'éducation civique et sociale*, Toulouse, Editions Erès.