

En el artículo se realiza una propuesta de cambios en el trabajo en las aulas para la competencia social y ciudadana: plantear e interpretar problemas sociales, comprender la sociedad para actuar en ella, formar el pensamiento crítico-creativo, superar la complejidad de la realidad social a partir de las preguntas que somos capaces de pensar, favorecer un contexto de comunicación a partir de estrategias para la indagación y la cooperación, relacionar e interpretar el espacio y el tiempo, y aprender el futuro.

Es posible que los cambios más importantes que puede plantear un currículo por competencias vengan de la mano de las preguntas sobre cómo enseñar. ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas para aprender a saber, para saber hacer o para intervenir en la sociedad? Es evidente que la reflexión sobre cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana requiere tener información sobre qué pasa hoy en las aulas. Pero conocemos muy poco de cómo se enseña y, por lo que sabemos, en las tres últimas décadas ha habido pocos cambios en los estudios sociales (Levstik, 2008). Existe un predominio de la lectura del libro de texto y de la memorización, y se realizan pocos debates y pocas actividades destinadas a enseñar al alumnado a argumentar. La enseñanza de la historia o de la geografía no se relaciona con situaciones problemáticas y en pocas ocasiones se establecen correspondencias con el entorno. Sólo una parte del profesorado realiza propuestas innovadoras, aunque se ha demostrado, por ejemplo, que los debates y el uso de fuentes primarias en el estudio de la historia mejoran la calidad de los aprendizajes. Aspectos positivos son el aumento del uso de las tecnologías de la información y también del tratamiento de la diversidad cultural. El reto continúa siendo convertir estos saberes en un conocimiento efectivo para la reflexión crítica sobre la realidad y para la intervención social.

Para producir cambios importantes en la enseñanza no basta con relacionar la competencia social y ciudadana con un conocimiento funcional y contextualizado, es decir, con aprendizajes de utilidad y que se puedan aplicar en diversas situaciones y contextos. Es necesario trasladar a las clases problemáticas de la reali-

dad y relacionarlas con el conocimiento histórico, geográfico y social. La competencia debe ser pensada como un conjunto de capacidades que permitan, en cada caso, dar respuesta a los problemas sociales. Estos problemas deben formar parte del currículo, han de entrar en el aula y permanecer en ella como el objeto fundamental del estudio de la sociedad.

Plantear y resolver problemas

Cuando se hace referencia a la solución de problemas la mayoría de personas piensan en los matemáticos. En pocas ocasiones se relacionan con problemas sociales. En cambio, la mayoría de problemas a los cuales se enfrentan las personas en la vida cotidiana tienen que ver con las relaciones personales, con los valores sociales o con las experiencias de los hombres y las mujeres. Y estos problemas suelen ser de naturaleza económica, política, sociológica o antropológica. Las diferentes disciplinas sociales tienen sentido en cuanto que aportan conocimientos para la solución de problemas. La incorporación de los problemas sociales a la clase significa otorgar un nuevo papel a quien enseña (Le Roux, 2002). El profesorado juega un papel fundamental en la formación de la competencia, ya que:

- Propone o ayuda a definir situaciones-problema.
- Crea las condiciones para solucionarlos y aporta información.
- Muestra posibles caminos de razonamiento.
- Fomenta la reflexión y el debate.
- Conduce hacia una actitud abierta al descubrimiento.
- Ayuda a revisar las propias ideas.

Para Dalongeville (2003), plantear situaciones-problema desde la enseñanza de la historia es la mejor aportación que esta disciplina puede hacer a la educación para la ciudadanía. Favorece el desarrollo de capacidades para interpretar las fuentes históricas, confronta opiniones contradictorias sobre los mismos hechos y, además, ayuda a reconstruir las propias repre-

sentaciones sociales. Para algunos autores, la competencia social y ciudadana requiere, en especial, del tratamiento de problemas de actualidad, de «cuestiones socialmente vivas» que, de alguna manera, afectan al alumnado o que están presentes en su vida. Legardez (2003) considera que las «cuestiones sociales e históricas, socialmente vivas» son aquellas que poseen los requisitos siguientes:

- Han de estar vivas en la sociedad.
- Han de estar vivas en los saberes de referencia.
- Han de estar vivas en los saberes escolares.

Comprender para actuar

Para actuar en la sociedad necesitamos comprender la realidad (Santisteban, 2008). Éste es uno de los principios fundamentales que deben guiar el trabajo en el aula, enseñar para que el alumnado comprenda. Utilizamos aquí el término *comprensión* como lo plantean Boix-Mansilla y Gardner (1999), relacionado con las capacidades de pensamiento reflexivo y para la acción social, comprender para hacer y para participar, para intervenir en la sociedad con información y responsabilidad. Para Morin (2001, p. 115), comprender va más allá del proceso de información, comunicación o explicación: «Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección». La comprensión se extiende a hechos y a personas, no es estática, sino que se proyecta en actitudes. Favorecer la comprensión en el alumnado implica proponer nuevas formas en el trabajo escolar, que coinciden con las nuevas miradas de la ciencia actual:

- Miradas transdisciplinares.
- Relaciones entre los diversos elementos de la realidad, ya sean naturales o sociales.
- Interrelación entre las distintas escalas territoriales.
- Interrelación entre el tiempo pasado, presente y futuro.
- Complementariedad, por ejemplo, entre la previsión y el azar, el cambio y la continuidad, o el pensamiento y las emociones.

Junto con los apartados anteriores, debe tenerse en cuenta que no puede existir competencia social y ciudadana si no se forma el pensamiento social crítico y creativo. Ambos tipos de pensamiento son inseparables, forman parte de un mismo proceso, desde la valoración de la situación o del comportamiento de las personas hasta la propuesta de alternativas de mejora o de cambio. El pensamiento creativo incluye de alguna manera al pensamiento crítico, ya que lo que es crítico puede no ser creativo, pero lo creativo es siempre crítico. Para Martineau (2002), la formación del pensamiento social es la base de la educación democrática. Según este autor, el pensamiento crítico-creativo tiene como objetivo la toma de decisiones. Sin la formación del pensamiento crítico-creativo no puede existir una auténtica democracia y, seguramente, como afirman De Vecchis y Staluppi (2004), tampoco exista un futuro.

Fomentar la racionalidad y la comunicación

Ante las dificultades para comprender la realidad social sólo tenemos nuestra racionalidad como único instrumento para superar la complejidad del mundo. La racionalidad nos permite comunicarnos y plantear preguntas:

- ¿Por qué pasó?, ¿por qué cambió?, ¿por qué es así? (causalidad).
- ¿Cuáles son las consecuencias?, ¿a quién perjudica y a quién favorece?, ¿cómo se interpreta? (intencionalidad).
- ¿Pudo suceder de otra manera?, ¿qué alternativas existían?, ¿podría ser diferente en el futuro? (relativismo).

En el aula debemos promover en el alumnado las habilidades necesarias para que se cuestionen lo que sucede en su mundo. Ésta es la base del pensamiento científico y social. Las preguntas nos hacen pensar y nos llevan a otras, nos hacen personas reflexivas y racionales, frente a otras actitudes irracionales. La irracionalidad no es reflexiva, no se pregunta, no se justifica con actitudes democráticas.



En el aula debemos promover en el alumnado las habilidades necesarias para que se cuestione lo que sucede en su mundo. Ésta es la base del pensamiento científico y social

La competencia social y ciudadana se forma en el proceso de comunicación con otras personas y con el medio social. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la interacción parecen las más adecuadas. Una primera forma de interacción es la que establece el alumnado con el medio donde vive, con todo aquello que observa. Existe siempre, consciente o inconsciente, un diálogo constante con el entorno, en la escuela o fuera de ella. Por este motivo, en el aula deben trabajarse estrategias para fomentar una «actitud abierta a la indagación». Se trata de educar una cierta actitud científica ante las situaciones vividas, ante el medio social observado, ante los problemas sociales. Otra forma de interacción es la cooperación y el diálogo, el trabajo entre iguales y la ayuda mutua para alcanzar determinados objetivos comunes. Sin cooperación y sin comunicación no existe conocimiento, como afirmaba Piaget (1984, p. 340):

Sólo la cooperación conduce a la autonomía. Por lo que respecta a la lógica, la cooperación es de entrada fuente de crítica: gracias al control mutuo, rechaza simultáneamente la convicción espontánea propia del egocentrismo y la confianza ciega en la autoridad adulta. La discusión engendra así la reflexión y la verificación objetiva.

Relacionar e interpretar el espacio y el tiempo

La solución de los problemas sociales requiere de la comprensión de las coordenadas espacio-tiempo. Relacionar el espacio y el tiempo no solamente es una capacidad básica de la competencia social y ciudadana, es también una constante de la ciencia actual. El tiempo histórico se lee a través de los cambios y las permanencias en el espacio, el paisaje es un testimonio del tiempo, cada territorio acumula información del pasado. Cuando in-

terrogamos el espacio geográfico, estamos construyendo el tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 2008). El trabajo con fuentes es entonces una herramienta esencial en la clase: fuentes literarias-lingüísticas, cartográficas, icónicas, cuantitativas-estadísticas, gráficas, observación directa, observación indirecta, medios de comunicación de masas (De Vecchis y Staluppi, 2004). Ayudan al alumnado a comprender las relaciones en el espacio, la complejidad del paisaje, el significado de los límites e identidades en el territorio. Thémines (2006), siguiendo a otros autores, propone un modelo de «problemáticas esenciales» para interpretar el espacio:

- De localización y distribución de las personas y de sus actividades.
- De movilidad, de relaciones y de interacciones entre los espacios.
- De organización del espacio.
- De territorios apropiados por las sociedades.
- De relaciones de las sociedades con su entorno.

En cuanto a los problemas específicos del desarrollo de la temporalidad, deben introducirse cambios importantes en las formas de enseñar en las escuelas:

- La comprensión del tiempo comienza con el lenguaje básico de la temporalidad (Santisteban, 2009).
- La escuela debe superar la enseñanza de una historia de museo, que representa el tiempo histórico como una acumulación de datos y fechas.
- No se debe confundir la cronología (medida) con la periodización (arbitraria).
- No sólo debemos enseñar la periodización, sino también enseñar a periodizar.
- Se ha de partir de los problemas actuales.
- La formación de la conciencia histórico-temporal debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro.

Todas estas premisas deben dirigirse al aprendizaje del futuro, como una categoría temporal importante para la construcción de la democracia.

Aprender el futuro

El aprendizaje del futuro es parte de la educación para la ciudadanía. ¿Cómo queremos que sea el futuro y qué hacemos para conseguirlo? Hicks y Holden (2007) defienden que la escuela debe enseñar a explorar futuros alternativos, de una manera personal, local y global. Se ha demostrado que incluso los niños y las niñas de educación infantil están muy bien capacitados para hablar de sus futuros personales y de su comunidad.

En las investigaciones realizadas por los autores anteriores se constata que el alumnado de primaria piensa que actuarán mejor que los adultos en el futuro. Pero el mismo alumnado cuando después está en educación secundaria no se siente protagonista de ningún tipo de cambio. El trabajo en la clase de la competencia social y ciudadana debe conseguir que los niños y las niñas, los chicos y las chicas de nuestros centros escolares comprendan y actúen, que sean capaces de solucionar problemas, que imaginen el futuro y, sobre todo, que sus proyectos no acaben en el olvido o en la inacción. La competencia social es, en definitiva, la práctica consciente, comprometida y responsable de la ciudadanía, también en el aula. A ser ciudadano o ciudadana se aprende ejerciendo esta competencia desde los primeros cursos de la escolaridad, de la misma manera que a caminar se aprende caminando y a nadar nadando.

HEMOS HABLADO DE:

- Competencia social y ciudadana.
- Enfoque globalizador.
- Didáctica de las ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

BOIX-MANSILLA, V.; GARDNER, H. (1999): «¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?», en STONE, M. (comp.): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona. Paidós, pp. 215-256.

DALONGEVILLE, A. (2003): «Noción y práctica de la situación-problema en historia». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 2, pp. 3-12.

DE VECCHIS, G.; STALUPPI, G. (2004): *Didattica della geografia. Idee e programmi*. Turin. Utet.

HICKS, D.W.; HOLDEN, C. (2007): «Remembering the futur: what do children think?». *Environmental Education Research*, vol. 13, núm. 4, pp. 501-512.

LE ROUX, A. (coord.) (2002): *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* París. L'Harmatan.

LEGARDEZ, A. (2003): «L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives». *Le Cartable de Clío*, núm. 3, pp. 245-253.

LEVSTIK, L.S. (2008): «What happens in social Studies classrooms? Research on K-12 social studies practice», en LEVSTIK, L.S.; TYSON, C.A. (eds.): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Nueva York; Londres. Routledge, pp. 50-60.

MARTINEAU, R. (2002): «La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen», en PALLASCIO, R.; LAFORTUNE, L.: *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec. Presses de l'Université du Québec, pp. 281-309.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2008): «Cambios y continuidades. Aprender la temporalidad histórica», en JARA, M.A. (comp.): *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Buenos Aires. Educo, pp. 95-127.

PIAGET, J. (1984): *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Martínez Roca.

SANTISTEBAN, A. (2008): «La educación para la ciudadanía económica». *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 58, pp. 16-25.

– (2009): «Temps al temps a l'escola». *Perspectiva Escolar*, núm. 332, pp. 9-15.

THÉMINES, J.-F. (2006): *Enseigner la géographie: un métier qui s'apprend*. París. Hachette.

Antoni Santisteban
Universidad Autónoma de Barcelona

antoni.santisteban@uab.cat