

El tratamiento de la diversidad en la escuela desde la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia

Antoni Santisteban Fernández

antoni.santisteban@uab.cat Universitat Autònoma de Barcelona

La enseñanza de la diversidad cuando se plantea desde el contexto de la escuela y la nación, nos obliga a reflexionar críticamente sobre estos dos conceptos. En primer lugar debemos plantearnos la pregunta: ¿qué escuela queremos para que tenga cabida la diversidad? En segundo lugar nos preguntamos: ¿qué nación nos imaginamos donde se pueda convivir en un contexto de diversidad? Las finalidades, los contenidos o los métodos de enseñanza estarán mediatizados por estas ideas, por nuestras representaciones sobre la escuela y la nación. Posteriormente a estas dos preguntas, plantearemos algunas aportaciones de la enseñanza de las ciencias sociales al tratamiento de la diversidad.

Abordemos entonces la primera pregunta: ¿qué escuela queremos? Aparecen dos grandes opciones, muy diferentes entre sí, que han marcado en las últimas décadas las políticas educativas: a) una diversidad de escuelas diferentes, en función de los idearios de los centros; b) una escuela diversa en su interior, pluralista, con un proyecto educativo propio en función del contexto y del alumnado. La primera opción defiende la existencia de diferentes escuelas con diferentes culturas, la segunda opción defiende una escuela donde caben todas las culturas.

En el caso de España han coexistido las dos tendencias, lo cual ha dado lugar a la presencia de los dos modelos en el sistema educativo, correspondiendo cada tendencia, en un principio, a posiciones ideológicas o políticas opuestas. En la actualidad esta realidad ya no es tan clara. La escuela pública y sus defensores han optado por un modelo de escuela pluralista, donde convive la diversidad como una riqueza, aunque en crisis permanente por la falta de apoyo en las políticas educativas. La pluralidad de escuelas ha sido defendida también por un sector importante de la sociedad, que considera que la escuela privada, con un ideario propio, es un derecho democrático, hasta el punto que la mayoría han sido subvencionadas por algún gobierno, aunque no cumplieran algunas normas legales, por ejemplo en cuanto a coeducación, ya que algunos centros no son mixtos.

Ante esta situación podemos afirmar que sólo la escuela pública defiende y favorece la diversidad en los centros educativos. La escuela privada o privada-subvencionada tiende a defender la pluralidad de escuelas y no la escuela pluralista. Se dan en este contexto dos grandes contradicciones. La primera es que los proyectos educativos de estos últimos centros educativos pueden defender la diversidad, pero no aceptan que esta realidad social se refleje en sus aulas. La segunda gran contradicción es la existencia de una parte del profesorado que trabaja en la escuela pública

y que defiende la diversidad, pero que lleva a sus hijos a la escuela privada, la cual defiende la uniformidad cultural, social o religiosa.

La segunda cuestión es la pregunta sobre ¿qué nación queremos? En nuestro contexto hablamos de la nación catalana y también de la nación española, a veces se niega la nación catalana y otras se niega la nación española, algunos catalanes se sienten sólo catalanes, otros se sienten catalanes y españoles o españoles y catalanes, por ese orden, o solamente españoles. Por lo tanto, cuando hablamos de nación y escuela estamos haciendo referencia a dos aspectos de la realidad muy complejos, con unas características muy concretas en nuestro contexto político, histórico y educativo. A esto hay que añadir la existencia en la actualidad de una multiplicidad de otras nacionalidades en la escuela, a partir de la fuerte inmigración de los últimos años.

Una idea muy importante que quiero destacar es que la diversidad de todo tipo ha estado presente siempre en nuestra escuela, aunque no por eso ha tenido la atención que se merece. Tampoco ha sido un campo común desde el ámbito específico de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía o la historia, aunque sea esencial para comprender el pasado, el presente y también el futuro. La diversidad étnica, cultural o religiosa ha formado parte de la realidad escolar catalana o española desde siempre, pero esto no se ha visto reflejado en los currículos o en el trabajo de aula, al menos de una parte importante del profesorado (Santisteban, 1994).

A lo largo de los años durante el franquismo existió la intención de utilizar la enseñanza de la historia y de la geografía como instrumentos para construir una idea única de España, se negaba la existencia de diferencias significativas entre las comunidades que formaban parte del Estado (Pagès, 2010). Con la llegada de la democracia, la Constitución y los gobiernos autonómicos, coincidió también la llegada de una nueva diversidad, una inmigración extranjera que introducía una nueva problemática en la convivencia. Tampoco ahora la diversidad se ha gestionado correctamente en la escuela, ya que existen otras prioridades unificadoras que se ponen por delante de este objetivo, todo queda en el terreno de las intenciones y pocas propuestas acuden al espacio de los problemas reales de la práctica educativa.

Es cierto que se han realizado una gran cantidad de trabajos sobre temáticas relacionadas con la multiculturalidad, desde el ámbito de la pedagogía o la psicología, pero en conjunto han aportado muy poco a la práctica. Por un lado la transversalidad en el tratamiento de la diversidad en la escuela ha sido un fracaso y, por otro, la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía o la historia, han tenido un papel muy pobre en estas propuestas. Por estos motivos en el futuro deberían revisarse tanto las propuestas educativas como la perspectiva científica desde donde se realizan.

¿Puede enseñarse la diversidad cultural sin un fundamento del conocimiento didáctico desde la antropología o la sociología? ¿Puede enseñarse la pluralidad democrática sin un fundamento didáctico desde la política o el derecho? ¿Puede enseñarse la diversidad social o religiosa sin un fundamento didáctico desde la historia, la geografía y las ciencias sociales? La respuesta es definitivamente que no. Esta es una de las razones por las cuales muchos escritos sobre interculturalidad son poco útiles a la enseñanza. Desde la enseñanza de las ciencias sociales debe darse una

respuesta al tratamiento de la pluralidad y de la diversidad, ya que es desde estas áreas que tiene más sentido su tratamiento. Lo cual no descarta otras acciones de tipo transversal desde todas las áreas del currículum, así como una posición clara de toda la comunidad educativa en esta dirección.

Aunque muchos creemos que la situación es la que se ha descrito, esto no puede ocultar o negar que existe una parte del profesorado que ha tratado la diversidad de todo tipo en la escuela, con responsabilidad y con un claro compromiso social, en la educación infantil, primaria y secundaria. Esta parte del profesorado aunque es minoritaria no deja de ser significativa y muy importante. ¿Qué vamos a hacer con toda esta herencia de experiencias del profesorado en todas las etapas educativas? ¿Qué vamos a hacer con la tradición, por ejemplo, de los MRP -Movimientos de Renovación Pedagógica- en Cataluña? ¿Qué vamos a hacer ahora con tantos maestros que realizaron y realizan prácticas coherentes? Es este profesorado y estas escuelas las que podemos escuchar y de las que podemos y debemos aprender, una tradición a tener en cuenta, con todos sus aciertos y todos sus errores.

Existe entonces una gran cantidad de maestros y maestras que representan un patrimonio de conocimiento humano, para renovar el tratamiento de la diversidad en la escuela. Una parte importante de este profesorado se sitúa en la perspectiva crítica y defiende una enseñanza basada en problemas. Así que hoy, que parece que todo está en crisis, nos preguntamos: ¿No es cierto que la tradición crítica es la mejor herencia que tenemos en educación para/desde la diversidad? Es lo que dicen al menos la mayoría de autores que han reflexionado sobre el tema, aunque como señala Roland Evans (2010) (uno de los mayores defensores de los estudios sociales críticos), el fracaso es evidente. Pero, aunque sea así, la tradición de la educación crítica, especialmente en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, es el mejor legado que nos dejó nuestro propio pasado.

También existe una cierta investigación desde la didáctica de las ciencias sociales, especialmente en los últimos 15 años, que puede aportar datos interesantes para tomar decisiones, para pensar por qué, qué contenidos y cómo tratar la diversidad en la escuela. Ya no podemos decir que no existen investigaciones o propuestas de innovación. Existe en la actualidad una tradición, unas experiencias y un legado, en la investigación y en la escuela, que deben valorarse y que deben ser las bases de una nueva realidad escolar, para tratar la pluralidad de ideas, la diversidad cultural o la identidad desde la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía o de la historia (Santisteban, González y Pagès, 2010).

En el tratamiento de la diversidad ha existido y existe un modelo de enseñanza de las ciencias sociales que prioriza fundamentalmente los hechos, los cuales son presentados como algo inevitable y no se da la posibilidad de interpretarlos. Este modelo se basa en la memorización de determinadas respuestas y afirma: “esto sucedió así, esto es así, esto será así en el futuro”. Pero desde un modelo crítico de enseñanza de las ciencias sociales, que defendemos, lo importante es dar prioridad a la construcción de conceptos y favorecer sobretudo la interpretación de la realidad. Esta opción se basa en la solución de problemas sociales, comenzando por realizar preguntas (Santisteban, 2009), por ejemplo: “¿por qué somos diferentes?, ¿por qué

existe la pluralidad o la diversidad?, ¿qué nos une y qué nos separa?, ¿cómo podemos mejorar la convivencia?, ¿qué pasaría si todos fuésemos iguales?, ¿cómo sería la vida si todos pensáramos igual?”. Estas preguntas nos permiten plantear respuestas a partir del estudio de la historia o de la sociedad actual. Otra pregunta para nuestros alumnos puede ser: ¿te gustaría que todo el mundo tuviera los mismos gustos y las mismas ideas que tú?

La diversidad, como concepto que construyen las personas, no deja de ser una dimensión del concepto de pluralidad en la sociedad, que hace referencia no sólo a que somos diferentes, sino también a que vemos el mundo y lo interpretamos de manera distinta. Y la pluralidad es la esencia de la democracia, es un concepto clave en ciencia política y las ciencias sociales en general, por ejemplo para explicar la necesidad de las normas de convivencia o del sentido de la organización social. Por lo tanto, tratar la diversidad en la escuela es educar para la ciudadanía (Casas, 1999; Santisteban y Pagès, 2009). Y creo que el concepto de diversidad no se puede reducir únicamente a conceptos como integración, respeto o aceptación, que están pensados desde una posición de privilegio. La escuela y, en especial, la enseñanza de las ciencias sociales han de proponer el tratamiento o la construcción de otros conceptos como el mismo de pluralidad, convivencia y organización social, así como otros relacionados con el poder, la comunicación y el conflicto.

Tratar el concepto de pluralidad, diversidad o diferencia obliga a construir en primer lugar el concepto de identidad que, por otro lado, no podemos separar del concepto de alteridad. Somos como somos porque nos comparamos con alguien. Y el estudio de la propia identidad debe entenderse como el punto de partida para la comprensión de otras identidades diferentes, iguales o semejantes a la nuestra. Estudiamos nuestra cultura no sólo para establecer una relación emocional a través del conocimiento, sino, principalmente, para comprender después otras culturas. Así desarrollamos la competencia social y ciudadana. Así también nos hacemos racionales o humanos, aprendemos a saber, a saber hacer, a vivir juntos, y aprendemos a ser. Así, podremos acercarnos a la complejidad real de cómo se forman las identidades, cómo se construye una identidad múltiple o qué raíces tiene la multiculturalidad.

En el desarrollo del pensamiento social y en la construcción de la identidad y la alteridad, existen dos tipologías de capacidades que son imprescindibles para trabajar sobre la diversidad: la metacognición y la empatía (Martineau, 2002). La primera hace referencia a la capacidad de pensar cómo pensamos nosotros mismos sobre un tema, por qué pensamos así, cómo pensamos los valores sociales, cómo construimos nuestros estereotipos, prejuicios o representaciones sociales. La segunda, la empatía, hace referencia a cómo piensan otras personas, por qué piensan como piensan, en qué se diferencian de nuestra manera de pensar. De esta manera, el proceso parece lógico y coherente. Primero debemos aprender a pensar sobre cómo pensamos, después debemos aprender a pensar cómo piensan los demás. Así comprenderemos la diversidad y podremos enfrentarnos mejor a la solución de conflictos.

¿Qué pueden ofrecer las ciencias sociales, la geografía o la historia a una formación para la diversidad, el pluralismo y la convivencia democrática? En esta pregun-

ta está implícito uno de los cambios de paradigma más importantes que han afectado a la didáctica de las ciencias sociales. Antes preguntábamos a la historia, a la geografía o a la ciencia política qué debíamos enseñar, y buscábamos en estos contenidos pistas o referencias para una educación crítica, democrática, que atendiera también a la diversidad de todo tipo. Una empresa muy difícil planteada así. Actualmente, el cambio más significativo es que preguntamos a las ciencias sociales, la geografía o la historia, qué pueden ofrecer como disciplinas sociales a la formación de la ciudadanía, a las capacidades críticas para comprender o pensar la sociedad, qué aportan estas disciplinas a la preparación para una convivencia entre culturas, religiones o ideologías.

Si tomamos algunos casos que se están trabajando en las clases de ciencias sociales, por ejemplo en la clase de geografía, podemos pensar en los estudios que proponen una reflexión sobre la geografía racista (Bale, 1989). La temática de los mapas o de las representaciones del espacio o de los territorios, los propios y los ajenos, son un buen instrumento para reflexionar sobre la diversidad y la desigualdad. ¿Cuál es el norte y el sur? ¿Cuál es el centro y cuáles las periferias? Por otro lado, la historia es imprescindible para comprender la diversidad, de hecho la historia dibuja, escribe, se compone de diversidad, de mezclas o de encuentros y asimilaciones o hibridaciones ¿La historia de quien? ¿Desde dónde? ¿Con qué escala territorial?

La enseñanza de las ciencias sociales nos permite tratar la diversidad y la convivencia en el tiempo y en el espacio. Presentaremos aquí dos ejemplos. El primero es una experiencia realizada en una ciudad de la periferia de Barcelona, en una zona con una gran inmigración en los últimos años y con problemas de convivencia. El segundo ejemplo es un proyecto de investigación en curso, donde se indaga y se interviene en las representaciones sociales del alumnado de educación secundaria sobre los conceptos de límites, fronteras y muros, en el pasado y en el presente, como cuestiones socialmente vivas.

Diversidad y ciudadanía¹

Esta experiencia fue realizada en la ciudad de Terrassa (Barcelona), en el distrito 2 que engloba 4 barrios de la ciudad. Esta zona ha recibido una gran cantidad de inmigración en las dos últimas décadas y se han dado problemas de convivencia importantes, que en alguna ocasión derivaron en violencia. En la actualidad la administración política y educativa pretenden prevenir posibles conflictos a través de actuaciones concretas en los centros escolares, como parte de la educación

1. Este proyecto contó con el apoyo del Ayuntamiento de Terrassa y de la Generalitat de Catalunya, a través de las ayudas del «Plan Educativo de Entorno» y del «Plan de Barrios» (2006-2008), y la colaboración de la «Associació de Mestres Alexandre Galí» (Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya). Coordinador del Proyecto: Antoni Santisteban.

democrática para la ciudadanía. En el proyecto participaron 5 escuelas del distrito, 4 escuelas públicas y 1 escuela concertada, 10 maestros, y más de 200 alumnos de 5 ° y 6 ° de educación primaria. La preparación y seguimiento del proyecto se realizó con un grupo de 10 maestros y maestras. Consistió en la elaboración de una propuesta didáctica y de materiales educativos, para el estudio del tema «El asociacionismo y la participación democrática» (Santisteban, coord., 2009). Se pretendía trabajar el asociacionismo en los barrios, en el pasado y en el presente, como una forma de participación democrática, favoreciendo la construcción de una identidad local.

Las asociaciones de vecinos jugaron un papel muy importante durante la transición democrática del país, con reivindicaciones tan elementales como tener una escuela o que llegara el autobús, consiguieron mejoras en la calidad de vida de los barrios. Las personas que formaban parte de estas asociaciones habían llegado de otras provincias españolas para trabajar en la industria catalana, durante los años 50 y 60 del siglo pasado, duplicando la población de Cataluña en este período. Los barrios que nacieron de esta inmigración lo hicieron sin apenas infraestructuras. De esta manera nuestro alumnado puede comprender el papel que juegan las asociaciones en la democracia, así como el papel que pueden representar en la configuración de una identidad local.

Uno de los aspectos más importantes de este proyecto fue el trabajo con el profesorado para la preparación, la ejecución y la valoración final de la experimentación realizada. A grandes rasgos, el trabajo se dividió en 7 temas en forma de preguntas:

1. ¿Cuál es mi barrio? ¿Cómo es mi barrio visto desde el aire? ¿Dónde está mi casa? ¿Dónde está mi escuela?
2. ¿Qué había aquí antes de la formación de mi barrio? ¿Qué nuevas personas vinieron a vivir? ¿Qué problemas tenía? ¿Cuando se formó la primera asociación?
3. ¿Cómo soy yo y qué es lo que me gusta? ¿Cómo me ven los demás? ¿A qué grupos naturales pertenezco? ¿A qué asociaciones pertenezco o me gustaría pertenecer?
4. ¿Qué hace diferentes a las personas y que las hace iguales? ¿Por qué la pluralidad? ¿Por qué la convivencia es a veces tan difícil? ¿Por qué nos tenemos que organizar las personas?
5. ¿Qué asociaciones hay en mi ciudad? ¿Cómo clasificamos las asociaciones? ¿Qué otras asociaciones podríamos crear para solucionar algún otro problema?
6. ¿Cuáles son los objetivos y cuál es el funcionamiento de la Asociación de Vecinos? ¿Cómo hace la Asociación una demanda al Ayuntamiento? ¿Cómo se organiza la Fiesta Mayor?
7. ¿Cómo defiendo alguna de las necesidades de mi barrio? ¿Qué razones doy? ¿Quién estaría de acuerdo? ¿Cómo argumento mi demanda? ¿Cómo lo puedo dar a conocer? ¿Cómo me imagino mi ciudad dentro de 50 años? ¿Cuántos años tendré yo? ¿Cómo represento mi ciudad en el año 2050? ¿Puedo tomar decisiones?

Una última actividad de práctica real de participación democrática del alumnado fue “La Mesa de la Infancia”. Consistió en que el alumnado que trabajó en el proyecto decidió democráticamente el nombre a una nueva pasarela para peatones y bicicletas, que se había construido sobre una riera que divide la ciudad (Riera de Les Arenes). Cada grupo de alumnos de las escuelas propusieron diversos nombres y en una reunión final se presentaron y se justificó su elección, por parte de los propios niños y niñas ante las autoridades municipales y asociaciones. Por último, tras una primera votación para elegir sólo algunos nombres, se realizó la votación final, que acabó con el nombre de “Pasarela de la Amistad”. Esta experiencia fue una gran lección de democracia por parte de los niños y niñas que participaron.

Los resultados de la experiencia fueron muy positivos, así lo valoraron las instituciones que participaron, las escuelas y el profesorado. El alumnado demostró una predisposición a la participación, la cooperación y al debate, dando respuesta a las expectativas de la propuesta didáctica. En definitiva, esta experiencia demuestra que se puede conseguir una enseñanza que favorezca la construcción de una identidad local, como un proceso básico para la educación para la ciudadanía (Santisteban, Fondevila, Sánchez, 2010). Y este objetivo parece imprescindible en una sociedad multicultural donde la identidad se debe empezar a construir con el aprecio de lo más cercano, ya que si no será difícil estimar otras realidades. La historia nos ofrece ejemplos de cómo el asociacionismo favorece la idea de formar parte, de ser parte, de la necesidad de trabajar juntos, de tener objetivos comunes, más allá de las diferencias personales.

Límites, fronteras y muros²

En otra investigación estamos indagando en las representaciones del alumnado sobre los conceptos de límite, frontera y muro. De hecho, siempre han existido muros, para defenderse, para delimitar, para excluir o para aislar, para proteger, para conservar, para impedir que otros lleguen o, también, para evitar que algunos se vayan. Desde la Gran Muralla China al Muro de Adriano, desde el Muro de Berlín al Muro de Palestina, desde la sofisticada vigilancia de la frontera entre Estados Unidos y México, hasta las alambradas entre Marruecos y España en territorio africano. Muros de la vergüenza y muros de la diferencia.

Nuestra intención es hacer una mirada diferente y crítica sobre las naciones o los estados, no sobre su territorio, sino sobre sus límites o fronteras, sus miedos y los muros que a veces levantan contra sus miedos o contra los miedos de los otros. Muros físicos contra las migraciones, muros mentales o muros económicos. En este sentido queremos tratar también la existencia de muros construidos en el interior de los propios países, incluso dentro de una misma ciudad, para separar zonas con grandes desigualdades económicas. Es evidente que los tres conceptos que propo-

2. Proyecto de Investigación (MICINN - I+D+I - EDU2009-10984 - Investigador principal: Antoni Santisteban), del grupo GREDICS (Grupo de investigación en didáctica de las ciencias sociales 2009SGR468).

neos se complementan, el límite como algo que va de lo personal a lo territorial, de lo mental a lo físico o al obstáculo visible, límite como concepto no siempre negativo; la frontera como separación entre estados o como evidencia del conflicto, como causa de la guerra o de la imposición militar; y el muro entre países o dentro de un mismo estado, de separación o de exclusión.

Los grandes objetivos de la investigación son tres:

- 1) saber cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de educación secundaria sobre los límites, fronteras y muros, así cómo tener conocimiento sobre cómo relacionan estos elementos con problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, con qué tipo de problemas y con qué tipo de causas y consecuencias los relacionan;
- 2) elaborar materiales de trabajo para la clase de ciencias sociales con la ayuda del profesorado de educación secundaria que colabora en el proyecto, con un tratamiento de estas temáticas desde una perspectiva histórica, geográfica y política, para la comprensión de situaciones en el presente y para realizar prospectivas de futuro desde una perspectiva crítica;
- 3) experimentar una secuencia didáctica de 6 sesiones, con una sesión previa de análisis de las representaciones del alumnado, en diversos centros educativos catalanes de diferente tipología, en cada uno de los cursos de la educación secundaria obligatoria, recogiendo información oral y escrita de las clases, mediante registros de observación y grabaciones de las sesiones.

Podemos avanzar algunas conclusiones de un primer análisis de las representaciones sociales del alumnado, realizado partir de la valoración de imágenes que mostraban fronteras conflictivas, como la de Estados Unidos con México o la de España con Marruecos, en forma de alambreadas fortificadas y vigiladas por aparatos de video o por la policía, una imagen de un campo de refugiados, y la imagen de un muro de separación de dos barrios de una misma ciudad que muestran grandes desigualdades económicas.

Parece que el alumnado tiene dificultades para relacionar las imágenes observadas con conocimientos adquiridos o con experiencias cotidianas conocidas. En la mayoría de ocasiones se repiten tópicos o estereotipos sin reflexión crítica sobre el proceso social que ha originado estas situaciones. Los resultados confirman lo pertinente del tema y sus posibilidades, como una forma de trabajar sobre la convivencia y el conflicto entre estados, y de comprender la diferencia como diversidad, pero también como desigualdad incluso dentro del mismo país o de la misma ciudad.

En la actualidad estamos trabajando en una secuencia didáctica con los siguientes apartados (Santisteban, 2010):

0. Representaciones iniciales.
1. Construcción conceptual sobre los límites, fronteras y muros, como conceptos del ámbito personal y social, mental y físico, psicológico y político, positivo y negativo.

2. La evolución histórica de límites, fronteras y muros. Una realidad presente en las distintas diferentes épocas históricas
3. Estudio de casos de muros a lo largo de la historia. ¿Cómo estudiamos un caso en cooperación? ¿Cómo lo exponemos a los demás?
4. El mapa del mundo actual de los puntos calientes y conflictos en las fronteras. ¿Dónde están los muros y por qué?
5. Los muros en el interior, el mismo estado, la misma ciudad, muros y desigualdad. La existencia de distintas ciudadanías.
6. Nosotros y las personas del otro lado del muro. Los muros: futuros posibles, probables y deseables.

Con esta investigación, en curso, queremos aportar información sobre cómo tratar problemas sociales, cuestiones socialmente vivas en la clase (Pagès y Santisteban, 2010), para la formación del pensamiento social y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Especialmente para la mejora de la convivencia dentro de la diversidad.

Bibliografía

- CASAS, M. (1999). “El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales”. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 23-38.
- BALE, J. (1989). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Madrid: MEC/Morata.
- EVANS, R.W. “The Tragic Nature of American School Reform”. Traducció al català: La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials, a PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 13-23
- MARTINEAU, R. (2002). “La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen”. Pallascio, R.; La-fortune, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 281-309.
- PAGÈS, J. (2010). “L'école et la question nationale en Catalogne (XVIIIe-XXe siècle)”. *Histoire de l'éducation*, 126, 77-95.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). “Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur” a PPAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 77-91
- SANTISTEBAN, A. (1994). “Ensenyar la diversitat a Europa”. *Comunicació Educativa*, 7, 14-16.
- SANTISTEBAN, A. (2009). “Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana”. *Aula*, nº 189, pág. 12-15.

- SANTISTEBAN, A. (coord.) (2009). *La participació democràtica i l'associacionisme. Una proposta de treball per al districte 2 de la ciutat de Terrassa. Cicle Superior d'Educació Primària*. Associació de Mestres Alexandre Galí / Ajuntament de Terrassa / Generalitat de Catalunya.
- SANTISTEBAN, A. (coord.) (2010). *Límites, fronteras y muros. Propuesta didáctica para el proyecto de investigación "El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas sociales y pensamiento histórico y social"*. Proyecto MICINN (I+D+I) EDU2009-10984.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009). "Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía". *Educación y Pedagogía*, 53. Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación (Colombia), 15-31.
- SANTISTEBAN, A.; FONDEVILA, J.; SÁNCHEZ, F. (2010). "L'estudi de l'associacionisme i la construcció d'una identitat local". González, N.; Pagès, J. (coord.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 128-134.
- SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J. (2010). "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico". Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/ AUPDCS, 115-128.

El currículum de ciències socials i la construcció identitària

Montserrat Oller Freixa

Montserrat.Oller@uab.cat Universitat Autònoma de Barcelona

«És innegable que el que determina la pertinença d'una persona a un grup donat és essencialment la influència d'altri; la influència dels qui té a prop -pares, compatriotes, correligionaris-, els quals intenten fer-se'l seu, i la influència dels qui té enfront, els quals s'esforcen per excloure'l. Cadascú de nosaltres ha d'obrir-se pas entre els camins en què és empès i els que li són prohibits o plens de trampes sota els peus; ningú no és de cop si mateix, ningú no es limita a *prendre consciència* del que és, sinó que esdevé el que és; no es limita a *prendre consciència* de la seva identitat, sinó que l'adquireix a poc a poc.

L'aprenentatge comença molt aviat, des de molt petits. Cadascú és modelat, voluntàriament o no, pels seus, els quals el formen, li inculquen creences familiars, ritus, actituds, convencions, la llengua materna, és clar, i també terrors, aspiracions, prejudicis, rancúnies, així com sentiments de pertinença i de no pertinença»

Amin Maalouf 1996: 35

La consciència identitària es configura a partir de les diferents influències que les persones reben al llarg de la vida. L'escola té un paper en el desenvolupament d'aquesta consciència identitària en els infants i joves que forma i les seves propostes queden reflectides en el currículum.

En aquest article es pretén analitzar quina és la formació que a les escoles i instituts de Catalunya s'estableix quant al concepte de nació, tenint en compte quin és el passat més immediat per poder aprofundir en la situació actual i reflexionar per decidir quin ha de ser el futur.

1. El passat recent: la transmissió d'una identitat catalana

Elaborar un currículum per part de les autoritats polítiques que gestionen l'ensenyament, significa sempre fer evident quina és la intencionalitat que aquests atorguen a l'educació dels infants i joves. El currículum, doncs, respon a una qüestió única: què es vol que les joves generacions coneguin? Què es pensa que han de saber per poder actuar en un futur proper? Cap a on volem que vagi la societat i per tant quins valors cal promoure en els infants i joves? Aquestes i altres qüestions fan del currículum «un instrumento al servicio de los políticos» (Pagès, 1999: 46), és a dir un instrument amb una forta càrrega ideològica. Per a l'administració educativa es tracta

només de saber escollir bé la formació escolar la missió de la qual «és fabricar súbdits lleials que no posin en dubte l'ordre social existent»¹.

Des d'aquesta perspectiva quan ens atansem al coneixement social, les opcions ideològiques prenen un relleu especial. La història, la geografia i la ciutadania són veritables eines al servei d'uns sentiments que els governs volen vigilar i controlar. Atesa la complexitat del coneixement social i la diversitat d'interpretacions possibles, sovint s'opta per un coneixement que mobilitzi i articuli una manera de ser més que una manera de pensar.

Aquesta és la perspectiva que impregna els currículums des del segle XIX, amb matisacions diferents, però sempre dictades des dels grups que ostenten el poder. D'acord amb això, el currículum esdevé un instrument polític per a la cohesió d'un determinat model social quan hauria de ser una eina per a la construcció de coneixement científic.

Si tenim en compte que en el nostre passat recent va haver-hi una dictadura, l'ús del currículum con a eina de control ideològic és àmpliament defensat i reforçat durant l'etapa franquista (Fontana, 2005; Pagès, 2009). La llengua, la mitologia, l'ètnia, la territorialitat, l'exclusió de visions alternatives i la guerra com a fenomen d'unió per a la defensa d'uns interessos comuns eren, entre d'altres, algunes de les finalitats del coneixement social que s'explicitaven en el currículum.

Amb l'adveniment de la democràcia (1975) hi ha un intent de canviar el sistema educatiu i els continguts curriculars per passar pàgina de la dictadura franquista. La Constitució de 1978 que donava pas a les diferents autonomies i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (1979) va permetre el traspàs de les competències educatives al govern de la Generalitat de Catalunya, que va assumir la responsabilitat d'elaborar el currículum des d'aquell moment, tot i haver de respectar el Decret de Mínims o uns determinats continguts marcats per l'estat central i d'obligat compliment. Cada autonomia podia ampliar i completar aquests continguts mínims per configurant així el currículum propi.

Pel que fa al coneixement social, Pagès (2009) assenyala que els continguts d'ensenyaments mínims en el cas de l'educació secundària «eran muy abiertos. Se anunciaban los grandes contenidos pero no se organizaban por cursos y se dejaba a los centros una amplia autonomía para su concreción y secuenciación». Tot i això, segons senyala aquest autor, els continguts històrics es presentaven cronològicament, tenien una visió eurocèntrica i no existien pobles ni cultures diverses.

A aquesta visió cal afegir-hi les particularitats del currículum de Catalunya que explícitament posa de relleu que aprendre ciències socials té una funcionalitat ideològica al servei de la nació catalana probablement per a contrarestar el currículum de l'època franquista. Alguns exemples:

«Els continguts de l'àrea de ciències socials no s'han d'adreçar a uns individus i societats abstractes; s'han de dirigir als joves ciutadans de Catalunya. Per tant,

1. PARENTI (2003), citat per Fontana (2005).

les característiques plurals i diverses de la nació catalana, així com la seva història, han de vertebrar i ser presents de manera irrenunciable en la configuració dels continguts de l'àrea» (Disseny curricular. Ensenyament secundari obligatori - 1989. Introducció)

«Reconèixer el paper de la història com a font d'arrelament nacional» (Disseny curricular. Ensenyament secundari obligatori - 1989. Objectius generals).

Què significava aquest model curricular? Probablement es tractava de canviar de *nació*. Si durant la dictadura el model era el de la *nació espanyola*, la democràcia portava el *nacionalisme català*. La idea de nació catalana era confrontada a la nació espanyola. Aquest fet és clarament evident pel que fa a l'ensenyament de la història, quedant més desdibuixat quant a l'ensenyament de la geografia, però l'enfocament i la metodologia eren similars: continguts factuais, racionalitat positivista i romàntica o el predomini de la cronologia històrica i la descripció geogràfica. A més, la gran quantitat de continguts a ensenyar i aprendre no deixava una altra opció al professorat que la de convertir-se en transmissors dels fets per tal que els alumnes els poguessin memoritzar. Era el model que Fontana (2005) descriu com el propi dels estats nació dels segles XIX i XX que transmetia el coneixement considerat *oficial* i en cap cas tenia en compte la interpretació i valoració dels fenòmens.

Aquest model curricular adoptat era un currículum obert. Això va permetre que una part del professorat de ciències socials aplicés uns criteris que prioritzaven l'ensenyament de la geografia i de la història amb la finalitat d'ensenyar als infants i joves a analitzar els fets del present i del passat i a valorar-los críticament, és a dir deixant de banda la càrrega identitària i utilitzar les ciències socials com una eina per ensenyar a pensar.

Posteriorment, amb l'arribada de la dreta al poder (1996) es va obrir novament el debat sobre el currículum de ciències socials, especialment pel que fa referència a la història. En efecte, la dreta no podia permetre que els currículum de Catalunya deixés de banda la nació espanyola, per la qual cosa es modifica el Decret dels Ensenyaments Mínims que calia respectar obligatòriament, per tal que la història oficial *espanyola* formés part novament dels continguts curriculars de totes les autonomies, tant a l'educació primària com a la secundària.

Però, a més, es va acabar amb el currículum obert, establint per decret a tota l'escolaritat obligatòria no només què cal ensenyar sinó en quin moment, és a dir en quin curs cal fer-ho, anul·lant així el marge de llibertat que tenia el professorat per decidir de quina manera organitzava els coneixements a ensenyar i com establia les seqüències d'aprenentatge. Catalunya, tot i mostrar el seu descontentament, va adaptar-se a la nova proposta. Això va significar ampliar la llista del coneixement social a ensenyar, afegint més continguts factuais a la llarga llista anterior.

2. El currículum actual: un nou enfocament i alguns obllits.

Els canvis polítics a nivell d'estat esdevinguts el 2004 van suposar l'elaboració d'una nova proposta curricular que es va materialitzar al 2006 amb una llei estatal, la Llei Orgànica d'Educació (LOE), amb la intenció de proporcionar: una educació de qualitat a tots els ciutadans de tots els nivells educatius (qualitat i equitat), la necessitat de compartir amb tota la comunitat educativa l'educació (esforç) i la convergència amb els sistemes educatius europeus per preparar als joves per viure en una societat del coneixement i poder respondre als seus reptes.

Aquesta llei va comportar nous currículums que en el cas de Catalunya es van concretar el 2007. Es tractava d'un currículum organitzat per competències entre les quals hi ha la competència social i ciutadana que pretén que els infants i joves comprenguin la realitat en la que viuen, sàpiguen afrontar la convivència, els conflictes i el judici ètic i tinguin criteri propi «per construir la pau i la democràcia per adquirir actituds constructives, solidàries i responsables» complint amb els seus drets i obligacions.

Si ens fixem amb els objectius de l'etapa, tant a l'educació primària com a la secundària es fa explícita la finalitat identitària:

«g) Conèixer, valorar i estimar l'entorn natural, social i cultural més proper, reforçant així el sentiment de pertinença i arrelament al país i la capacitat d'extrapolar aquests coneixements al món en general; comprendre, a partir de l'observació de fets i fenòmens senzills, els principals mecanismes que regeixen aquest entorn per tal de ser capaç de prendre compromisos responsables per mantenir-lo o introduir-hi elements de millora». (Currículum educació primària - 2007).

«f) Conèixer, valorar i respectar valors bàsics i maneres de viure la pròpia cultura i altres cultures i respectar-ne el patrimoni artístic i cultural.

g) Identificar com a pròpies les característiques històriques culturals geogràfiques i socials de la societat catalana i progressar en el sentiment de pertinença al país». (Currículum educació secundària - 2007)

Si ens fixem en els continguts, també tant a l'educació primària com a la secundària se situa la importància i finalitats d'aquests coneixements per a la formació de les identitats:

«...els coneixements històrics de l'educació primària han de permetre a l'alumnat ubicar la seva pròpia història en el temps social i relacionar el passat amb el present i el futur, situar-se davant dels grans períodes de la història de Catalunya i Espanya, sense oblidar alguns esdeveniments mundials, en especial dels segles XIX, XX i XXI, utilitzar tota mena d'informacions, evidències i fonts per construir relats i narracions històriques sobre situacions o problemes concrets i, finalment, elaborar projectes relacionats amb la difusió i la conservació del

patrimoni local» (Currículum educació primària - 2007. Estructura dels continguts del medi social i cultural - història)

«La consciència històrica entesa com la capacitat de pensar-se com a ésser històric i de donar sentit al passat. És fonamental per a la construcció de les identitats personals i socials dels joves i per saber-se membres d'un grup o col·lectiu amb el qual comparteixen una història, un territori, unes tradicions i una determinada visió del món». (Currículum educació secundària - 2007. Estructura dels continguts)

La característica més important del currículum actual a Catalunya és el punt de partida notablement diferent al de l'etapa anterior. En aquest cas no hi ha una adscripció a una posició nacionalista, no es parla de *nació* de manera explícita sinó que es parla de desvetllar la consciència ciutadana dels infants i joves per bastir una construcció complexa i plural del món, respectant la llibertat per a les opcions personals relacionades amb la construcció del futur. Aquesta visió segurament ens permetria arribar al que Fontana expressa:

«Contra la història dels reis –que és la que convé a la creació de les conviccions patriòtiques que utilitza l'estat-nació– hem de recuperar la de la societat, reintegrant en el relat els conjunt d'homes i dones comuns que van acabar fent el que són els països en què vivim, amb totes les seves tares, sense deixar de banda els tradicionalment exclosos, com han estat, entre nosaltres, musulmans, conversos o moriscos. O, més en general, aquestes altres gran excloses que han estat les dones» (Fontana, 2005: 30)

També cal esmentar altres característiques de la proposta, entre d'altres el fet d'aprofundir en els canvis i continuïtats de les societats, l'equilibri entre escales (local, catalana, espanyola i global), el temps passat i el futur o la consciència de diferents cultures i la riquesa de la diversitat, reconeixent-la i respectant-la.

Més recentment (2009), el Parlament de Catalunya va aprovar la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) que constitueix un model propi d'educació amb la intenció de donar resposta a les necessitats de la societat actual. Considera que l'educació és el tema fonamental d'una comunitat nacional perquè suposa el creixement del capital social i és l'element de cohesió social i cultural. Entre els seus principis rectors es fa explícit « el conreu del coneixement de Catalunya i l'arrelament dels alumnes al país i el respecte a la convivència » i de forma més específica es fa esment de « la capacitació per exercir la ciutadania ». El currículum s'orienta cap a aconseguir els següents objectius (Llei d'Educació de Catalunya - LEC - 2009).

«b) Capacitar els alumnes per a comprendre llur entorn i per a relacionar-s'hi d'una manera activa, crítica, cooperativa i responsable.

c) Aconseguir que els alumnes assoleixin el coneixement de les característiques socials, culturals, artístiques, ambientals, geogràfiques, econòmiques, històriques i lingüístiques del país, i també el coneixement d'altres pobles i comunitats.

g) Capacitar els alumnes per a l'exercici de la ciutadania, amb respecte als drets i les llibertats fonamentals de les persones i als principis bàsics de la convivència democràtica».

Però en aquesta nova formulació curricular també hi ha obllits. Si, com ja hem dit anteriorment, les competències, la formulació dels objectius, les orientacions metodològiques i per a l'avaluació, incorporen una nova visió de la consciència identitària, no es comprèn com s'ha seguit optant per un currículum tancat que prescriu els diferents temes a ensenyar a cada curs. La professionalitat del professorat sembla quedar qüestionada per les autoritats que han dissenyat els nous currículums.

3. Quin és el paper de la geografia en la construcció del concepte de nació?

És indubtable que en analitzar de quina manera es construeix la nació s'ha d'esmentar el paper influent de la història. Però aquesta construcció no es pot atribuir només a una disciplina sinó que la consciència identitària dels infants i joves es forma a partir d'estudiar i plantejar a l'aula, temes, problemes o preocupacions que hi ha a la societat des de perspectives pluridisciplinars, orientant aquest estudi al coneixement del processos que afecten al conjunt de les societats amb unes característiques culturals comunes i la democràcia com a horitzó de futur.

Entendre la nació vol dir analitzar el fenomen tenint en compte perspectives polítiques, jurídiques, històriques, geogràfiques, demogràfiques, socials, econòmiques, culturals,... és a dir cal estudiar-la a partir dels diferents processos que afecten a les societats amb unes característiques culturals, uns vincles socials comunitaris i amb una perspectiva democràtica per al futur. És a partir d'aquesta visió que els alumnes podran conceptualitzar, comparar, analitzar, classificar, diferenciar,... és a dir tindran eines per trobar el que és essencial del que és secundari o accessori i aconseguir així la comprensió de la nació, descodificant la complexitat que té i construint coneixement sobre les identitats.

En la conceptualització de la nació cal tenir present la importància de les diferents ciències socials. Des d'aquesta perspectiva, el paper de la geografia en la construcció identitària es deriva de diferents aportacions que es poden sintetitzar en:

- La geografia estudia el paisatge entès com «la projecció cultural d'una societat en un espai determinat» (Nogué, 1991: 88), un lloc d'identificació col·lectiva i centre de significats que expressa, pensament, idees i emocions variades i diverses.
- La geografia permet entendre com la relació entre les societats humanes i l'espai, han anat transformant el territori. A la vegada, aquesta configuració espacial contribueix en les estructures socials.
- La geografia permet comprendre el dinamisme dels espais locals, comarcals, nacionals, mundials en els quals hi ha elements que permaneixen, d'altres que evolucionen i d'altres que canvien. Aquesta modificació es produeix per efecte

de fenòmens naturals i quan canvien els modes de producció, les relacions socials, els contextos culturals, històrics o les maneres d'intervenir sobre el territori.

- La geografia és una aportació per a la cohesió d'una societat reforçant uns sentiments de pertinença al territori (local, comarcal, nacional, mundial) i una opció de vida en comú on tenen cabuda totes les persones a les quals proporciona punts de referència amb els que poden identificar-se.
- La geografia és important per a la formació identitària dels joves. Planteja fenòmens socials rellevants, analitza les seves causes i reflexiona sobre les seves conseqüències, els ensenya a pensar per sí mateixos i la reflexió i el diàleg permet fomentar actituds socials responsables. És el que Nogué i Romero (2006: 48) expresen com:

«el saber geogràfic és hoy mas relevante que nunca. Los ciudadanos y las ciudadanas que saben pensar el espacio, que han aprendido a pensar el espacio, son más libres. Y aun lo serán más si les enseñamos a centrar la atención en la comprensión de procesos y problemas y a penetrar en lo invisible, lo intangible y lo efímero»

4. Conclusions

La nació és una realitat complexa. Tot i que no és només l'escola qui desenvolupa la consciència identitària en els infants i joves, cal tenir present quin és el seu paper en aquesta formació. Per això cal que el professorat tingui en compte que:

- La identitat és un concepte social i construït. És un concepte variable que concilia el particular i l'universal.
- La construcció de la identitat és fruit de pertinences múltiples que s'han forjat a través de la història.
- Per construir la identitat és necessari el rebuig explícit de les visions excloents, totalitàries i violentes que sovint han estat objecte d'adoctrinament, també des de l'escola tot i ser un espai públic per a tothom. Cal partir d'un concepte de societat oberta, incloent, integradora, democràtica i pacífica. En paraules Maalouf :

«...el futur d'un país no pot ser una simple prolongació de la seva història; seria molt trist que un poble, sigui quin sigui, venerés la seva història més que no pas el seu futur, un futur que s'ha de construir amb un cert esperit de continuïtat, però tenint en compte profundes transformacions i aportacions externes significatives, com també fou així en els grans moments del passat»

Amin Maalouf 1996: 55

- La identitat ha de ser un ens viu que suma altres identitats i que és dinàmic, però també inestable.

- El repte del professorat ha de ser com fer viure una idea d'identitat integradora, exponent d'una realitat futura i desitjable que harmonitzi el dret a ser diferent amb el dret a ser allò que s'és. Som el que podem imaginar que serem.
- No es tracta només d'informar sinó de promoure actituds volitives per a la construcció de la identitat. Les identitats nacionals es configuren no pas apel·lant a les passions o amb la confrontació amb altres identitats i nacions, sinó en la voluntat de construir una societat millor i més cohesionada a partir del progrés material i de posicions ètiques.
- Calen recerques que aprofundeixin de quina manera es construeix el concepte de consciència identitària, de nació.

Bibliografia

- COLOMINES, A. (2006) «Las naciones sin estado». In NOGUÉ, J-ROMERO, J. (Eds) *Las otras geografías*. València: Tirant lo Blanch, 2006, p. 113-138.
- FONTANA, J. *La construcció de la identitat*. Barcelona: Base, 2005.
- GENERALITAT DE CATALUNYA *Disseny curricular. Ensenyament secundari obligatori*. Departament d'Ensenyament, 1989.
- GENERALITAT DE CATALUNYA *Llei d'Educació de Catalunya*. DOGC, nº. 5422 – 16/07/2009.
- GENERALITAT DE CATALUNYA *Currículum educació primària*. Departament d'Educació, 2009.
- GENERALITAT DE CATALUNYA *Currículum educació secundària*. Departament d'Educació, 2009.
- GUYON, S.-GUILLON-TUTIAUX-, N. «La construction d'un concept par les élèves : Le concept de nation». *Colloque INRP*, 1991, p. 269-276.
- GUYON, S.-MOUSSEAU, M. J.-TUTIAUX-GUILLON, N. *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. Institut National de Recherche Pédagogique, 1993.
- MAALOUF, A. *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana, 1999.
- NADAL, F. «Los nacionalismos y la geografía». *Geocrítica, cuadernos de crítica humana*, 1990, nº 86.
- NOGUÉ I FONT, J. *Els nacionalismes i el territori*. Barcelona: El Llamp, 1991.
- NOGUÉ, J-ROMERO, J. «Otras geografías, otros tiempos». In NOGUÉ, J-ROMERO, J. (Eds) *Las otras geografías*. València: Tirant lo Blanch, 2006, p. 15-50.
- PAGÈS BLANCH, J. «Anàlisi crític de las historias que se cuentan: currículum de la Generalitat de Catalunya». In MAYORAL, V. et al.: *Nacionalidad, Historia y Educación*. Madrid: Fundación Cives, 1999, p. 41-61.
- PAGÈS BLANCH, J. «L'école et la question nationale en Catalogne (XVIIIe-XXe siècle)». *Revue Histoire de l'Éducation*, 2010, nº 126, p. 77-95.
- PAGÈS BLANCH, J.- GONZÁLEZ MONFORT, N. «L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació de les identitats». In PAGÈS, J. -GONZÁLEZ, N. (coords.) *La construcció de les identitats i l'ensenyament de*

- les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Bellaterra: Documents de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2010, p. 13-27.
- STOREY, D. «Geography and national identity». *Geography Review*, 2004, p. 28-33.
- ZEVIN, J.-CORBIN, S. S. «Measuring Secondary Social Studies Students' perceptions of Nations». *The Social Studies*, 1998, vol. 89-1, p. 35-38.