

## ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA TRAYECTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

### Reflecting upon social studies teaching practices in the last decades

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla  
[ffgarcia@us.es](mailto:ffgarcia@us.es)

---

#### RESUMEN

Se reflexiona sobre la trayectoria de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las últimas décadas, abordando algunos problemas relevantes: la identidad del profesorado, el conocimiento escolar y la metodología de enseñanza, teniendo como referencia una perspectiva de mejora de la educación. Al hilo de esta reflexión se plantean algunas cuestiones de debate y se presenta como opción deseable un modelo didáctico de trabajo en torno a problemas sociales y ambientales relevantes.

**PALABRAS CLAVE:** CIENCIAS SOCIALES, ENSEÑANZA, IDENTIDAD DEL PROFESORADO, METODOLOGÍA, MEJORA, MODELO DIDÁCTICO.

#### ABSTRACT

In this article, a reflection is made on the teaching practices unfolded by teachers of Social Studies in the last decades. Some of the most relevant issues are tackled: teachers' profiles, their knowledge of the context and teaching methodology implemented, having the continuous improvement of education as a framework of reference. As a result, a debate is generated and an alternative model is provided, which hinges on relevant social and environmental problems.

**KEYWORDS:** social studies, teaching process, teachers' profiles, methodology, improvement, didactic model

Fecha de petición del artículo: 21/06/2016

Fecha de Aceptación: 23/03/2017

---

Citar artículo: GARCÍA PÉREZ, F. F. (2017). *Algunas reflexiones sobre la trayectoria de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las últimas décadas. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

---

Colaboro con interés en este proceso de reflexión compartida acerca de la trayectoria de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las últimas décadas. Lo hago desde una mirada personal, pero que, por el tiempo que llevo en el mundo de la educación, primero como profesor de secundaria y luego como formador de profesores, quizás pueda ser un reflejo de las miradas de otros docentes en las últimas décadas, digamos desde los años ochenta hasta hoy. Intentaré, asimismo, mantener esa perspectiva desde una posición a caballo entre la práctica innovadora y la actividad investigadora, pasando a un lado y otro de una frontera que debería ser cada vez más permeable... por el bien de la educación.

Desde estos supuestos voy a centrarme en tres cuestiones: una más básica y general, sobre la identidad profesional del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales; otra sobre el conocimiento que manejamos, el conocimiento escolar; y una tercera sobre cómo enseñamos, en definitiva, sobre la búsqueda de una metodología que favorezca el aprendizaje de lo social; todo ello sin perder de vista una cuestión básica: cómo podríamos contribuir los profesores y profesoras a mejorar la educación.

## ¿Profesores de... o educadores?

Para muchos colegas pasar, tras la implantación de la LOGSE (en 1990), de impartir docencia en el BUP a adolescentes de 14 años en adelante a enseñar en la nueva Secundaria Obligatoria a niños y niñas a partir de los 12 años supuso un cambio no fácilmente asimilable, pues obligó a una adaptación que rompía con una larga cultura docente, en la que el profesorado de Bachillerato, separado del profesorado de Formación Profesional, enseñaba a una cierta selección del alumnado –si bien en sus últimos años de existencia el BUP ya no era una etapa tan “selecta”, sobre todo en determinados centros- y se sentía experto en unos determinados campos disciplinares (la Historia, la Geografía, la Historia del Arte...). Pasar a enseñar a “todos” los adolescentes escolarizados implicaba la necesidad de adaptar los contenidos de ese ámbito, que, además, se renombró como de Ciencias Sociales –lo que en general se interpretó como una “bajada de niveles”-, y sobre todo la de asumir más explícitamente un rol de “educador” que por lo general no estaba muy presente en aquella tradición docente, a diferencia de lo que ocurría en la tradición docente de los maestros y maestras (e incluso en el profesorado de Formación Profesional). De ahí que se extendiera el término “egebización” para designar, quizás de manera excesivamente simplificadora, este nuevo estatus.

La insatisfacción por ese cambio de rol sobrevenido, probablemente, se halla en el fondo de muchos de los desajustes e inadaptaciones del profesorado de Secundaria, aunque se tienda a trasladar la totalidad del problema al alumnado... o a la sociedad. Y no es que la responsabilidad sea del

profesorado, pero, con frecuencia, está ausente en nuestros debates profesionales una mirada más compleja que permita analizar de forma diferenciada, por una parte, lo que son las situaciones en el aula cuando enseñamos a “estos alumnos” (no al alumnado de hace tres décadas), y, por otra, la decisión política de extender la enseñanza obligatoria, haciendo de la etapa secundaria una etapa “comprensiva”, como respuesta a exigencias de la evolución social. Ello no quiere decir que lo uno y lo otro se haya hecho, o se esté haciendo, mal; pero sí que podríamos asumir mejor la responsabilidad, y el reto, que nos corresponde y exigir los cambios que el sistema necesita, pues la experiencia ha demostrado suficientemente que una educación para todos y todas no se puede limitar a una escolarización universal, sin realizar profundas transformaciones en el sistema escolar, que vayan más allá de la mera implantación de un nuevo currículum... cada vez que hay un cambio de partido gobernante.

### **¿Qué conocimiento manejamos?**

En el marco de las reflexiones anteriores se puede concretar una segunda cuestión que afecta a nuestra actividad cotidiana en el aula: ¿qué conocimiento, de Geografía, de Historia, de Arte... estamos manejando como docentes? Sin duda, seguir manejando el mismo tipo de conocimiento disciplinar cuando pasamos a ser profesores de un área más global y de un alumnado menos seleccionado y especializado, no tiene sentido... Pero, sin embargo, hemos seguido haciéndolo. Y es que la inercia de las tradiciones docentes es fuerte.

En ese sentido, resulta indispensable una mayor reflexión sobre el conocimiento que manejamos en nuestra profesión –y en el que somos expertos-, poniendo de relieve que no es suficiente contemplar sólo el conocimiento que se enseña sino la otra cara –indispensable- de ese conocimiento, es decir, el conocimiento que se aprende, o que se debería aprender. El debate sobre el conocimiento escolar es, pues, una cuestión compleja y relevante para la profesión docente, ya que tiene una dimensión epistemológica (referida a los tipos de conocimiento, su validez, sus transformaciones...), pero también una dimensión psicológica (en cuanto que nos remite al alumnado que aprende y a sus mecanismos de aprendizaje), “sociogenética” (dado que el conocimiento se gesta históricamente en determinados contextos sociales) e ideológica (la opción por un tipo de conocimiento u otro para la educación es, al fin, una opción ideológico-política). Y una buena perspectiva didáctica ha de contemplar, de manera integradora, todas esas dimensiones (García Pérez, 2007 y 2015).

Sin embargo resulta paradójico que, siendo los docentes expertos en el conocimiento (en un campo de conocimiento), terminemos teniendo una relación algo superficial con ese conocimiento y demasiado acotada al ámbito curricular, y, más concretamente al marco de los libros de texto, identificando, en ocasiones, el contenido de esos libros con el contenido del currículum oficial y considerando, también erróneamente, que esos contenidos constituyen “el mejor resumen” del conocimiento científico disciplinar. A ese respecto, la investigación sobre historia de las disciplinas escolares<sup>1</sup> nos ha venido a

1Línea de investigación desarrollada por autores como Ivor Goodson en el ámbito anglosajón, André Chervel en el ámbito francófono o Antonio Viñao en España. Más específicamente en el

mostrar con claridad que el conocimiento escolar (el que queda recogido en los libros de texto, el que es explicado por los profesores, el que es objeto de examen...), tal como se configura sobre todo desde la segunda mitad del siglo XIX, aunque guarda relación con el conocimiento científico de referencia de esos momentos (dominado por el paradigma positivista), sin embargo se gesta, se desarrolla y termina cristalizando como un conocimiento peculiar, bastante distinto del conocimiento científico y también del conocimiento cotidiano experiencial del alumnado.

En efecto, podemos decir que en el sistema escolar el conocimiento sufre un proceso que lo va transformando en paquetes estandarizados (definiciones, descripciones, conjuntos de datos, recitado de causas y consecuencias...) a modo de dosis administrables en los módulos horarios y, sobre todo, susceptibles de ser sometidas a examen (Merchán, 2005; García Pérez, 2015). Pero resulta que ese conocimiento, así codificado y parcelado, ha sobrevivido con rasgos parecidos desde hace más de un siglo, precisamente porque es el tipo de conocimiento que mejor se ha adaptado a la estructura de espacios, tiempos, regulaciones curriculares y mecanismos de acreditación (mediante pruebas y exámenes) del sistema escolar tradicional, de forma que favorece la permanencia del sistema y a su vez es amparado por el propio sistema, que constituye su hábitat "natural".

caso de la Historia son relevantes las aportaciones de Raimundo Cuesta (vid., por ejemplo, Cuesta 1997) o en relación con la Geografía las de Horacio Capel (vid. un análisis reciente de su obra en Benach y Casals, 2016).

Llegados a este punto, tendríamos que preguntarnos: ¿sirve ese conocimiento (carente de significatividad, desvinculado de las realidades cotidianas...) para ser, no ya enseñado, sino “aprendido” por nuestras alumnas y alumnos?, ¿es útil para ayudar a comprender mejor el mundo en que viven los alumnos y alumnas y para desenvolverse en él?... Seguramente no, pues es un conocimiento muy alejado del contexto vital e intelectual de la mayoría de nuestro alumnado, que no son aprendices de geógrafos ni de historiadores, sino adolescentes que están adquiriendo –en muchos casos contra su voluntad- una formación general como ciudadanos. Tenemos que ser conscientes de la brecha existente entre el conocimiento “académico” que manejamos –ese saber que los profesores consideramos valioso- y la cultura del alumnado (García Díaz et al., 2007), una brecha que no ha hecho más que agrandarse –hasta convertirse en ocasiones casi en un abismo- en las últimas décadas, lo que está, entre otros factores, en la base de muchos de los conflictos escolares actuales.

Para afrontar retos como estos, es indispensable –como decía antes- que los profesores, como expertos en el manejo del conocimiento, reflexionemos más profundamente sobre ello. En ese sentido, habría que mantener una “doble mirada, que combine el análisis crítico del conocimiento escolar ‘de hecho’ (el que realmente conocemos y que hemos heredado a través de una larga tradición) y la realización de propuestas de conocimiento escolar ‘deseable’, a modo de hipótesis de intervención didáctica” (García Pérez, 2015, p. 50), sin olvidar, en todo caso, que, dada la persistencia de la cultura escolar tradicional,

cualquier intento de cambio radical (de raíz) de esa cultura se convierte en una tarea realmente “contracultural”.

### ¿Cómo enseñar mejor ciencias sociales?

¿Se puede, entonces, construir un conocimiento escolar deseable?, ¿cómo? Mi respuesta es que sí, y que se puede hacer adoptando un modelo didáctico de trabajo en torno a problemas.

Para tratar esta tercera cuestión, empecemos por el principio. En las últimas décadas –la etapa sobre la que estamos reflexionando– con demasiada frecuencia se ha buscado el cambio de la enseñanza en la forma de enseñar, en el “cómo”, más que en el “qué”, sobre el supuesto, implícito, de que los contenidos a enseñar son los que son y que lo que puede variar, en todo caso, es la forma de enseñar. Sin embargo, acabamos de plantear, precisamente, que los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales responden a una tradición disciplinar que probablemente no cumple ya la función educativa que quizás cumpliera hace más de un siglo. A la estructura tradicional de los contenidos le va como anillo al dedo una metodología tradicional expositiva; así todo cuadra. Pero si nos planteamos otro tipo y estructura de contenidos, corresponde otra forma de enseñarlos. Y en el terreno de las formas de enseñar los docentes innovadores han (hemos) explorado mucho.

En efecto, frente a los modos tradicionales, se han buscado caminos diversos, que –a riesgo de resultar simplificador– me atrevería a agrupar en dos grandes



líneas: una línea más “técnica” –con riesgo de deriva tecnocrática- que ha puesto el énfasis en un tratamiento de los contenidos a través de una organización detallada de las actividades, atribuyendo el control del proceso básicamente al profesor; otra línea más “espontánea” –con riesgo de deriva espontaneísta- que ha puesto el énfasis en el descubrimiento del conocimiento, atribuyendo el control del proceso básicamente al alumno que aprende.

No nos podemos detener en hacer un análisis valorativo detallado de ambas líneas, con sus variantes, pero es evidente que los modelos técnicos no han acabado de distanciarse de la lógica tradicional, en cuanto que no suelen cuestionar la estructura clásica del contenido escolar y terminan reservando al alumno un papel poco activo (si entendemos la actividad como un proceso interno y no sólo externo). Asimismo, los modelos que han propugnado la actividad de descubrimiento del conocimiento, al considerar que ese descubrimiento puede ocurrir casi espontáneamente, llegan demasiado pronto a un techo que no puede ser superado, pues los aprendices no pueden re-descubrir por sí mismos toda la cultura que la escuela pretende transmitirles. En todo caso, habría que hacer justicia con esta segunda línea metodológica y reconocer que, en gran parte, ha sido la matriz, o, al menos, el caldo de cultivo en el que han madurado propuestas metodológicas más sólidas de carácter constructivista.

En efecto, hay otra alternativa metodológica que se centra en el proceso de construcción del conocimiento y que atiende, por tanto, a la complejidad del propio conocimiento, es decir, que contempla a la vez el qué y el cómo se

enseña y se aprende. Esta opción tiene diversos retos, y no es el menor intentar favorecer ese proceso de construcción del conocimiento en un contexto, como el escolar, que, en principio, por su estructura (de espacios, de tiempos, de regulaciones...) es muy inadecuado para aprender de esta forma.

Asumiendo que dentro de este camino hay diversidad de concreciones metodológicas, muchos coincidimos en la opción de una metodología de carácter constructivista centrada en el “trabajo en torno a problemas”. Y esa opción, como antes apuntaba, va más allá de una metodología, pues supone también una opción alternativa respecto a los contenidos. Así, estructurar la enseñanza en torno a problemas puede solucionar la tradicional dicotomía entre temas disciplinares (con fuerte arraigo en la cultura escolar) y temáticas transversales (que ponen el énfasis en los valores). Plantear los contenidos como problemas –y no como temas cerrados- permite romper la rígida estructura del conocimiento escolar tradicional, facilitando la integración de conceptos, procedimientos de construcción del conocimiento y valores vinculados a la búsqueda de soluciones para dichos problemas.

La opción por un modelo didáctico de estas características conlleva, lógicamente, el uso de una metodología de “investigación escolar”, consistente en desarrollar el proceso de enseñanza partiendo del planteamiento de problemas, teniendo en cuenta las ideas de los alumnos y aportando gradualmente informaciones adecuadas que permitan la construcción de conclusiones que respondan a las cuestiones planteadas (García Pérez, 2014).

En el proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar), del que formo parte, entendemos que los problemas a trabajar, como conocimiento escolar, han de ser problemas sociales y ambientales (“socioambientales”, en definitiva), relevantes (García Pérez, 2000; García Pérez y Porlán, 2000) y argumentamos esta opción desde una triple fundamentación: “desde una perspectiva sistémica y compleja, los problemas favorecen un enfoque más abierto y lleno de posibilidades -por tanto, más complejo- del conocimiento; desde una perspectiva constructivista, trabajar en torno a problemas constituye un planteamiento coherente con los procesos de construcción del conocimiento; desde una perspectiva social crítica, son los problemas sociales y ambientales los que deben ser objeto relevante de enseñanza, y no el conocimiento académico, legado por las tradiciones disciplinares, que tendría que estar, en todo caso, al servicio del tratamiento de aquellos problemas” (García Pérez, 2014, p. 120).

### **Concluyendo**

Volviendo a las cuestiones planteadas al comienzo, sin duda, trabajar en torno a problemas socioambientales relevantes se presenta, en mi opinión, como la opción más adecuada para educar a los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en el sistema escolar, pese a los desajustes que puedan generarse dadas las características de dicho sistema; incluso, si vamos al sentido de la educación que proclama el propio currículum oficial, esta opción respondería mejor al cumplimiento de las finalidades de las Ciencias Sociales en la educación obligatoria, en un momento en que los graves problemas del mundo en que

vivimos están exigiendo –no sólo de la escuela, pero también de la escuela- respuestas urgentes, que supongan no sólo comprensión de la situación sino también orientaciones para la acción, en definitiva para la participación ciudadana. Hablamos de problemas que afectan a la propia supervivencia de la humanidad en la Tierra; y, ya que todos somos habitantes de este planeta, todos deberíamos afrontar estos problemas con una perspectiva de ciudadanía planetaria (Morin, 2011; García Pérez y De Alba, 2008; García Pérez, 2014).

Ese, y no otro, es el gran reto que los profesores y profesoras de Ciencias Sociales tenemos hoy ante nosotros. Es distinto del que teníamos hace décadas, pero hay algo en común en ambos casos: somos educadores y no solo especialistas en un campo científico, y podemos utilizar el conocimiento científico que manejamos para que la educación de los jóvenes sea mejor.

## REFERENCIAS

- BENACH, N. y CASALS, V. (2016). Horacio Capel, una trayectoria científica entre la geografía urbana y la historia del pensamiento geográfico. *Con-Ciencia Social*, 20, 73-86.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GARCÍA DÍAZ, J.E.; GARCÍA PÉREZ, F.F.; MARTÍN TOSCANO, J. y PORLÁN, R. (2007). ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas

- culturales? *Investigación en la Escuela*, 63, 17-28. Accesible en: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/63/R63\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/63/R63_2.pdf).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, IV (64) (15 de mayo de 2000). Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>.
  - GARCÍA PÉREZ, F.F. (2007). El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar. En R.M<sup>a</sup> Ávila Ruiz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 481-498.
  - GARCÍA PÉREZ, F.F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En: Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol. 1, pp. 119-126. Accesible en: [http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1\\_v2.pdf](http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf).
  - GARCÍA-PÉREZ, F.F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-*

*Ciencia Social*, 19, 49-62. Accesible en:  
[http://www.fedicaria.org/concSocial/conc\\_20.htm](http://www.fedicaria.org/concSocial/conc_20.htm).

- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII (270 [122]) (1 de agosto de 2008). Accesible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, V (205) (16 de febrero de 2000). Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>.
- MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MORIN, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- VIÑAO, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 25, 243-269.