



REVISTA PERSPECTIVAS:
Estudios Sociales y Educación Cívica

ISSN-L: 2215-4728

DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/rp.20.1>

<http://www.revistas.una.ac.cr/perspectivas>

N.º 20. Enero-Junio, 2020 • pp. 1-15

Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente

Critical Citizenship and Social Studies for the
Present

*Sebastián Plá Pérez**

Fecha de recepción: 04/10/2019 • Fecha de aceptación: 10/02/2020

Resumen: A continuación, se reproduce la conferencia del Dr. Sebastián Plá Pérez, de la UNAM (México), dictada como parte del lanzamiento de la Red Centroamericana de Investigación y Docencia en Estudios Sociales y Ciudadanía Crítica (RECIDEC), el 28 de mayo de 2019. En el escrito se problematizan los estudios sociales y la ciudadanía como campos que producen antagonismos en las sociedades actuales, debido al carácter político de su enseñanza.

Palabras claves: Estudios Sociales; ciudadanías críticas; educación; pensamiento crítico; función docente.

Abstract: In the following pages, the conference by Dr. Sebastián Plá Pérez, from UNAM (México), given as part of the launch of the Central American Network of Research and Teaching in Social Studies and Critical Citizenship, is reproduced. Social studies and critical citizenship are problematized in the writing as fields that produce antagonisms in contemporary societies, due to the political character of their teaching.

Keywords: Social Studies; critical citizenship; education; critical thought; teacher role.

* Mexicano. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional de México (UNAM), México. Actualmente es investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación en la UNAM, México. También es profesor del Doctorado en Pedagogía de esa misma casa de estudios. Correo electrónico: sebastianpla@gmail.com





Introducción

En primer lugar, quiero agradecer a al grupo organizador de esta conferencia y a sus asistentes por darme la posibilidad de compartir con ustedes algunas ideas sobre los estudios sociales y la formación ciudadana para la educación obligatoria en nuestras sociedades latinoamericanas. En especial quiero agradecer a la Mtra. Jessica Ramírez Achoy por la invitación. Para mí es un honor estar en esta Universidad y en este hermoso y cálido país. Muchas gracias.

Quiero comenzar con un hecho que es, a mi parecer, incuestionable: discutir sobre los estudios sociales y la formación ciudadanía siempre será problemático. Jamás estaré libre de problemas. El hecho solo de sentar alrededor de una mesa a personas de diferentes clases sociales, géneros, creencias religiosas o preferencias sexuales para que lleguen a un acuerdo sobre qué sociedad quieren o cuál consideran que puede ser una utopía en la que quepan todas las personas, acarreará debates, gritos con quien no piense como él o como ella e, incluso, no faltará quien, con los ánimos demasiado alzados, llegue a las manos, a los sombrerazos o a los rasguños y tirones de pelo, según sean sus costumbres locales o sus gustos personales. Esta discusión, que es en realidad un asunto público y político, dado que estamos hablando de la educación obligatoria, posee tensiones irresolubles entre principios que, en última instancia y en lo más profundo de su sentir y pensar, jamás podrán estar de acuerdo. No hay forma de que el pensamiento científico sobre el origen de la vida parta del mismo sentido religioso del creacionismo o del diseño inteligente y viceversa. Esta característica de los estudios sociales es, en realidad, una característica de todas las sociedades. En otras palabras, los estudios sociales, mi idea de ciudadanía, la sociedad que imagino cuando educo a un niño o a una adolescente dentro de las aulas, tendrá antagonistas que pueden ir desde quienes quieran dialogar y buscar acuerdos relativamente estables hasta aquellos seres que quieran mandarme al cadalso o cosas peores que ni puedo imaginar. Este antagonismo es, paradójicamente, tanto una dificultad de nuestro campo de estudio y de nuestros procesos de enseñanza, como una de sus grandes virtudes, pues es lo que lo hace tan dinámico.



Parece que me estoy curando de espanto, como dicen en México. Pero no, no quiero rehuir el debate, lo que quiero simplemente constatar es que los estudios sociales están compuestos, en primer lugar, por el antagonismo inherente a cualquier organización social. Es a partir de este hecho que, entonces, nos podemos preguntar: **¿cómo promovemos estudios sociales más inclusivos, que maticen los antagónicos y a la vez fomentemos en nuestros estudiantes y nuestras prácticas docentes una ciudadanía crítica para sociedades democráticas basadas en la justicia social?** Por tanto, reconocer el conflicto es la plataforma, la base de mi reflexión.

Tomando en cuenta lo anterior, me pregunto de manera general: **¿Cuáles son los conocimientos sociales más importantes y por tanto deben ser seleccionados para los programas de estudio? ¿Cuáles son los valores, las habilidades y las conductas más relevantes para nuestras sociedades? ¿Qué conocimientos, qué habilidades, qué conductas y qué valores son los que hacen a un ciudadano, un ciudadano crítico?** Y de manera más práctica, más escolar o más curricular, si prefieren: ¿cómo organizar la secuencia de dichos contenidos y el desarrollo de los aprendizajes para que empaten con las características del conocimiento social y, por supuesto, para la diversidad de nuestros estudiantes? Bellas preguntas, enormes dudas que toda política educativa y práctica docente dentro del aula debe considerar y que yo, por supuesto, no voy a contestar. Lo siento, me emocioné con las preguntas y claramente mis expectativas sobrepasaron mis propias posibilidades. Es un reto demasiado difícil para mí. Pero lo que sí voy a intentar es señalar algunos puntos para permitirnos pensar cómo seleccionarlos o, por lo menos, algunas ideas a considerar a partir de un baremo central: la ciudadanía crítica.

Por tanto, reconociendo el carácter antagónico de nuestras sociedades, partiré de la discusión histórica sobre ciudadanía crítica en enseñanza de la historia y los estudios sociales (ciencias sociales) y, posteriormente, describiré cinco dimensiones que vale la pena tener presente en la organización curricular y en los procesos de enseñanza y aprendizaje: a) el diagnóstico sobre el presente, la interpretación del pasado y la mirada hacia el futuro; b) las características del conocimiento social en la escuela; c) la relevancia del conocimiento social;



d) los sujetos educados o pertinencia del conocimiento social, y e) la función docente.

Las ciudadanías críticas

La formación ciudadana es un componente constitutivo de la enseñanza de la historia y los estudios sociales. Lo fue en los catecismos cívicos de finales del siglo XIX latinoamericano, lo fue en la fundación de 1916 de los *Social Studies* en Estados Unidos, en el desarrollismo nacionalista de mediados del siglo XX y lo es en la actual era de ciudadanía liberal y global. No cabe duda de que la formación ciudadana, independientemente de las variaciones históricas del concepto de ciudadanía, es una constante en los sistemas educativos republicanos, como son los latinoamericanos.

Sin embargo, lo de crítico es un poco más reciente y tiene que ver con los años sesenta y setenta del siglo XX, momento en que buena parte de los sistemas educativos contemporáneos se crearon. Con los *New Social Studies* en Estados Unidos y los movimientos por los derechos civiles, la teología y la pedagogía de la liberación (Freire) en América Latina, las escuelas alternativas (Freinet, Montessori) y el contexto de la Guerra Fría, la Revolución Cubana, el 68, el multiculturalismo, el boom latinoamericano, las guerrillas y dictaduras y el posmodernismo y no sé cuántas cosas más, la ciudadanía como civismo o como mera ciudadanía nacional quedó desprestigiada o, por lo menos, fue perdiendo fuerza. Además, como la ciudadanía a secas ya estaba muy choteada se le agregó apellido: crítica y con ellas otras tantas características y tipos de acciones ciudadanas: intercultural, compromiso ciudadano, etc. Pero va a ser en la palabra crítica, donde más fácil se ve la dicotomía heredera de estos convulsos, dramáticos y productivos años¹.

La palabra pensamiento crítico y de ahí ciudadanía crítica es defendida básicamente por dos grupos. Aunque antagónicos, ambos entierran sus raíces intelectuales en el siglo XVIII y en especial en Immanuel

1 La dicotomía sólo es aparente, pues no se ha declarado la muerte del ciudadano nacionalista; Brasil y los movimientos europeos son muestra de que mala hierba nunca muere.



Kant. El principio kantiano de ser crítico incluso ante la propia crítica es núcleo de todo esto.

Pero no puedo remontarme tan lejos en el tiempo y baste con llegar a la Escuela de Frankfurt en la primera mitad del siglo XX europeo, con pensadores como Adorno, Horkheimer y Marcuse. El pensamiento crítico y la acción política crítica afirmaba que, a partir de un análisis científico, exhaustivo de la realidad, podrían cuestionarse las formas de dominación de la sociedad contemporánea. En este caso, el carácter analítico del pensamiento crítico es sólo un paso antes de la acción política crítica. Además, critica el quedarse en lo meramente analítico como parte de la racionalidad instrumental de las sociedades capitalistas. Aunado a la presencia del marxismo en América Latina durante los sesenta y setenta, esta idea de ciudadanía crítica impactó en los programas de estudio y las propuestas didácticas para la enseñanza de los estudios sociales, la geografía y la historia. En resumen, la ciudadanía crítica (y los estudios sociales) permitirían a través de un pensamiento científico, promover un cuestionamiento a los mecanismos capitalistas de dominación y así poder alcanzar la emancipación. Es una idea de ciudadanía transformativa que busca combatir las raíces sociales, políticas y económicas de la desigualdad.

Por otro lado, la idea de pensamiento crítico más apegado al principio kantiano había perdido presencia en los años sesenta y setenta en América Latina, pero ya en los ochenta y de lleno en los noventa, con América Latina devastada por las dictaduras y la URSS colapsada, emergió una vez más con notable fuerza. Hoy es lo que predomina en los programas de estudio, las propuestas didácticas, las evaluaciones internacionales sobre compromiso ciudadano y su formación es una exigencia constante de los grandes capitales a los sistemas educativos nacionales. Pensamiento crítico y ciudadanía crítica es aquí la capacidad cognitiva para el análisis de las fuentes de información. La capacidad de desmenuzar sus partes, hallar diferentes fuentes de información, confrontar diferentes versiones, entender la intencionalidad del emisor, contextualizarlo, distinguir niveles de subjetividad y leer, entre otras cosas, entre líneas. Es, entonces, a partir de una opinión razonada y sobre todo informada, que se pasa a la acción ciudadana, al compromiso con la sociedad. El nivel de científicidad de este pensamiento crítico es tal que hoy en



algunos programas de estudio ya no pertenece a las ciencias sociales, sino a las ciencias naturales. Es una idea de ciudadanía afirmativa, que permite desarrollarse con éxito en la sociedad del conocimiento.

Estas dos posiciones de ciudadanía crítica están en disputa en la investigación, la didáctica y el diseño curricular de los estudios sociales, la historia y la geografía. En muchas ocasiones mezclan sus ideas y propuestas. Pero más allá de las variaciones, lo que quiero llamar la atención es que la ciudadanía crítica, según como la definamos, es un baremo o aún más allá, un ideal o una utopía, desde el que pensaremos nuestros procesos de enseñanza de los estudios sociales. Por eso cabe la pregunta: **¿qué ciudadanía crítica y para qué estudios sociales?** Para responder esto, hay cinco dimensiones que podemos considerar.

a) **El diagnóstico sobre el presente, la interpretación del pasado y la mirada hacia el futuro**

Todo currículo o plan y programa de estudio está íntimamente relacionado con su sociedad. Tiene, explícito o no, un diagnóstico sobre el presente, una comprensión sobre el pasado y un futuro que se desea alcanzar. Quizá es ese futuro imaginado lo que motiva el diagnóstico del presente y del pasado. Ese futuro puede ser visto, de manera genérica, como una sociedad democrática basada en la justicia social y los derechos humanos. Por supuesto se puede discutir qué se entiende por justicia social –comunitarista, individualista, liberal, etc.–; pero si discuto cada concepto aquí esto terminará siendo un árbol de tortuosas ramas teóricas que a nadie le interesará trepar. Por tanto, pregunto al presente a partir de la idea tripartita de Nancy Fraser (2012):

- *Redistribución:* Aquí lo que debemos tener presente es el sistema económico actual y los derechos sociales: ¿Cuáles son las características de la distribución de la riqueza en el mundo contemporáneo? ¿Cómo se produce y reproduce la desigualdad? ¿Cómo se distribuyen los bienes naturales? ¿Cuáles son las características de la explotación contemporánea? ¿Qué tipos de capitales culturales y humanos son los que se valoran en la sociedad del conocimiento? ¿Cómo es la situación de los derechos sociales en nuestra



sociedad? En fin, ¿cuáles son las características económicas de nuestra sociedad y qué posición deben tomar los estudios sociales frente a ellas? En otras palabras: ¿Qué estudios sociales y para que ciudadanía crítica en el marco del capitalismo latinoamericano contemporáneo?

- *Representación:* en este rubro, podemos vincular los estudios sociales con la dimensión política de la sociedad, en especial con cómo se distribuye el poder. Por tanto, podríamos formularnos preguntas como: ¿se respetan los derechos políticos de toda la población?, ¿se respetan los derechos humanos?, ¿hay representación política de todos los sectores sociales? O más importante aún: ¿la participación política de todos los sectores sociales se da en paridad de condiciones entre ellos? Digámoslo de otra manera: ¿los ateos tienen el mismo derecho a opinar sobre la enseñanza religiosa que los evangélicos o la iglesia católica?, ¿los obreros tienen derecho de picaporte en la oficina presidencial como la tienen los empresarios?, ¿cómo afecta la violencia según género y clase social? En fin, ¿cómo los estudios sociales pueden aportar a la paridad participativa dentro de una sociedad?
- *Reconocimiento:* aquí que entran los derechos culturales y sobre todo el derecho a la diferencia. ¿Nuestras prácticas culturales fomentan la igualdad entre el hombre y la mujer y tratan de combatir al patriarcado?, ¿se reconoce el derecho a la diversidad sexual y al derecho de la mujer a decidir sobre su propio cuerpo? Los grupos minoritarios, ¿son reconocidos en su derecho a la identidad y la lengua?, ¿la naturaleza y la diversidad de seres vivos son reconocidos en su derecho inalienable a la vida o promovemos sociedades basadas en el especismo?, ¿mantenemos el imperialismo cultural, la colonialidad, dirían en Latinoamérica o se fomenta la diversidad epistemológica? En fin, ¿los estudios sociales ayudan a reconocer la diversidad y a promover su conocimiento, su respeto y su tolerancia?, ¿favorecemos la pluralidad epistemológica?



Como se puede notar fácilmente, mis preguntas no describen el presente, lo cuestionan a partir del baremo de la justicia social y los derechos humanos. Asimismo, pueden considerarse tendenciosas, pues miran por lo general los aspectos negativos o tienen un marcado posicionamiento político. Niego la primera parte de la oración, pero reconozco la segunda. La educación es una acción política y como tal debemos enfrentar sus complejidades. Además, recuerden, lo advertí: no hay estudios sociales en la escuela sin conflicto, libre de problemas.

b) Las características del conocimiento social en la escuela

El segundo aspecto que debemos considerar al momento de diseñar un plan de estudios en estudios sociales, un material didáctico o una clase para trabajar con alumnos en educación obligatoria, es cómo entendemos el conocimiento social. No es fácil hacerlo, pues incluso dentro de las ciencias sociales o dentro de una misma disciplina, hay debates sobre las características de su conocimiento: ¿es el conocimiento social duro o blando?, ¿el carácter interpretativo de estos saberes le permite ser objetivo o son meros subterfugios metodológicos para ocultar la subjetividad?, ¿es la historia una ciencia o un arte? Y un largo etcétera. Yo creo que este debate, aunque no irrelevante para su enseñanza, nos desvía del meollo de la discusión. El núcleo del problema es si las ciencias sociales en la escuela son lo mismo que las ciencias sociales en el ámbito universitario. En otras palabras: ¿son el mismo conocimiento nada más que uno en chiquito, simplificado, bajado para el lego infantil y adolescente o son dos saberes sociales diferentes?

El propio concepto de estudios sociales implica ya una respuesta: no son los mismo las ciencias sociales en la universidad que los estudios sociales en la escuela. Los estudios sociales son una versión de las ciencias sociales para la escuela. Pero ahí no se acaba el debate, pues esta es una tradición norteamericana (*Social Studies*) que no se reproduce mucho en América Latina, donde predomina la idea de ciencias sociales. Pero más allá de esto, lo que quiero plantear aquí es que la respuesta que demos a esta pregunta condicionará mucho la forma en que la enseñemos, los contenidos que seleccionemos e incluso su función en el desarrollo de una ciudadanía crítica.



Si yo parto de que los estudios sociales deben ser una versión simple de las ciencias sociales, lo importante será lo que produzca la ciencia. El centro es el contenido, valioso por sí mismo. O en versiones contemporáneas, el método de las ciencias sociales y los conceptos de segundo orden que guían su quehacer profesional. Lo importante es el conocimiento científico de la sociedad, por sobre cualquier conocimiento social: ¿Cuál es la función del conocimiento científico social para la formación ciudadana?

Por otro lado, si considero que son distintos, reconoceré que el conocimiento social que se produce en la escuela y fuera de ella tiene una función distinta a la producción de las ciencias sociales en el ámbito universitario. Aquí la centralidad está en la sociedad y, en especial, en aquellos temas del presente que se consideren relevantes para una determinada sociedad. Además, reconoce que el conocimiento social dentro de la escuela está permeado por el conocimiento social fuera de la escuela y, por tanto, acepta que hay muchos conocimientos posibles. La cultura y las formas en que ésta concibe lo social, lo económico, lo político o lo histórico son factores que entran en juego en la definición de los contenidos y los saberes a enseñar.

Por supuesto, hay una tercera vía: el conocimiento científico que reconoce su propia procedencia cultural, reconoce los diferentes saberes sociales, pero utiliza la separación escuela/sociedad para analizar dichos conocimientos sociales de manera crítica. Dejo el problema aquí, para preguntarme: ¿qué posición sobre el conocimiento social en la escuela puede considerarse más relevante?

c) Relevancia

La noción de relevancia, así como la de pertinencia, las retomo del concepto más amplio de calidad educativa. Y aunque difiero de varias de sus definiciones, creo que pensar la relevancia como el posible impacto de determinado conocimiento en la escuela para la sociedad que la rodea es válido. El diablo, como siempre, se oculta en los detalles. Si tomamos de nuevo la visión tripartida de justicia social de Fraser, podemos complejizar esta forma de pensar como selección y valorar los contenidos sociales considerados más relevantes para la educación obligatoria.



- *Redistribución:* aquí la relación es entre el sistema económico y el sistema educativo. Estamos acostumbrados a pensar que una relación estrecha entre ambos sistemas es una posición neoliberal que sólo ve la educación como parte de la economía, pero recordemos que desde el marxismo, el trabajo es parte central del proceso emancipatorio. Las preguntas, entonces, pueden ser: ¿qué aprendizajes ofrecen los estudios sociales para desarrollarse en el sistema económico contemporáneo? Muchos contestarán que nada, como ha hecho Bolsonaro en Brasil y en cierta medida Piñera en Chile. Sin embargo, hay mucha investigación que piensa que, si nos centramos en el desarrollo de una serie de habilidades que ofrecen las ciencias sociales, en especial aquellas provenientes del método analítico, se dará a los estudiantes habilidades sociales y, sobre todo, de pensamiento, para desempeñarse con éxito en la sociedad. Independientemente de la respuesta que se elija, no debemos pensar sólo la enseñanza de los estudios sociales para aquellos sujetos que van a seguir sus estudios en nivel superior, sino también para aquellos que salgan a temprana edad a enfrentar el mercado laboral. En otras palabras: ¿qué enseñanza de los estudios sociales para quien labora en un Wal-Mart, en Pizza Hutt o conduciendo un autobús turístico? Aunque a simple vista no se distinga, esto también tiene elementos de ciudadanía crítica.
- *Representación.* Si seguimos con la idea de la representación como parte de la dimensión política de nuestro campo, vale la pena comprender la relevancia de los estudios sociales como educación política. En este sentido, la relevancia en la selección y secuenciación de contenidos hay que verla, a mi parecer, no sólo en la enseñanza de la organización política de la sociedad, sino en la capacidad estudiantil en comprender las formas de dominación que estructuran nuestra sociedad, por ejemplo, si seguimos el concepto de opresión de Marion Iris Young (2000), de ámbitos como la explotación, la marginación, la desposesión o la mala distribución del poder y la violencia. O en términos quizá un poco más foucaultianos, de todas esas formas de dominación que son tan cotidianas que las tenemos completamente naturalizadas y



que, incluso, la reproducimos porque las consideramos buenas. Algunas preguntas en este sentido podrían ser: ¿cómo ayudan los estudios sociales a una joven sometida a la violencia en una relación de noviazgo? O un poco más estructural: ¿cómo lo estudios sociales ayudan o no a conocer las propias condiciones de marginación en las que se encuentran nuestro estudiantado en condiciones de pobreza y vulnerabilidad extrema? La relevancia está en el derecho de los grupos pobres a conocerse, a ser contenido escolar.

- *Reconocimiento.* Sobre los derechos culturales, hay que preguntarnos qué tanto nuestros programas de estudio y nuestros diseños didácticos son pertinentes ante la diversidad cultural de nuestras aulas y de los sistemas educativos en los que trabajamos. ¿Qué tanto nuestra forma de enseñanza reconoce y legitima diversas formas de conocimiento e identidad?

d) Los sujetos educados o pertinencia del conocimiento social

La pertinencia hace referencia a los sujetos educados, a estudiantes, a niñas, a niños y a adolescentes que dan vida a nuestras aulas. Como en todo, hay muchas formas de comprender a nuestro alumnado que va desde una visión de tabula rasa, de hoja en blanco, hasta sujetos con conocimientos y sentidos sociales propios y culturales. La visión de ciudadanía, y sobre todo del concepto de crítica, es fundamental en cómo lo vemos. A manera sintética y otra vez dicotómica, podemos decir que predominan dos, aunque hay muchos puntos intermedios que matizan los que mencionaré a continuación.

La ciudadanía crítica basada en el análisis de las fuentes de información se ha imbricado con el sujeto psicológico y con el discurso hegemónico de esta disciplina. Para esta, incluso en miradas más socio-culturales heredadas del pensamiento vygotskiano, niños, niñas o jóvenes son sujetos universales con estadios de desarrollo. La función de la educación es desarrollar dichos niveles y habilidades cognitivas que permitan aprender las competencias analíticas requeridas por la ciudadanía en el mundo liberal. En cierta medida, se refiere a un sujeto universal que se desenvuelve en contextos específicos. La imbricación entre



metodología del conocimiento social, psicología cognitiva y democracia liberal basada en una ciudadanía analítico-crítica sostienen que la pertinencia de los contenidos depende más de la edad y de los niveles de desarrollo que de cualquier otro factor. La visión lineal y nacional de muchos planes de estudio es muestra de lo anterior.

Por otro lado, la visión sociocultural o más culturalista, si se prefiere, parte de que hay muchas infancias, juventudes, culturas y contextos socioeconómicos que entran en juego al momento de aprender el conocimiento social. Por tanto, la pertinencia de los contenidos, su secuenciación y su relevancia están condicionadas por dichos contextos. No es lo mismo trabajar con niñez indígena que con chicos o chicas de clase alta en sociedades como la mexicana o la chilena. Para esta visión, la definición de la pertinencia de los contenidos no puede estar dada por un programa de estudios único y homogéneo. Por el contrario, es el profesor o profesora, sujetos conocedores de los contextos específicos de su aula, quienes tienen la facultad para definir pertinencia y relevancia. Pero esto no es suficiente, pues requiere de la participación del estudiante para definir cuáles son las condiciones de dominación en las que está inmerso y a las que hay que concientizar y combatir. Esta visión, por supuesto, politiza toda práctica de enseñanza.

e) **La función docente**

Esta dimensión es, quizá, la más importante. La visión que tengamos de docente condiciona mucho, muchísimo, nuestra forma de comprender la función de los estudios sociales para la ciudadanía crítica. Desde mi punto de vista, no hay manera de que podamos fomentar una ciudadanía crítica, entendida como se quiera, si no tenemos un personal docente ciudadano crítico. Pero antes de pensar que es un personal docente-ciudadano crítico, tenemos que definir qué es ser docente.

Las divergencias sobre las miradas del personal docente pueden sistematizarse entre docentes como personal público y docentes como intelectuales. Dado que es políticamente correcto definir lo segundo, lo común es que los discursos políticos, las reformas educativas y, muchas veces, la formación docente dirá que se inclinan por el profesorado como grupo intelectual, pero en la práctica lo consideran funcionariado



público, personal técnico aplicador de los programas de estudio. Otras tantas veces, son los propios grupos docentes los que caen en este juego del lenguaje. Rememoremos diversas situaciones conocidas y repetidas en varias ocasiones y en varios países. El Estado hace un cambio de programas de estudio o un proyecto didáctico y lo que promete a los cuerpos docentes es una capacitación específica sobre dicho modelo educativo para que puedan aplicarlo. O en sentido contrario, docentes en un curso de didáctica o de enseñanza de la historia, solicitando a su docente o didacta (que es docente) que no hable de teoría, que no profundice en contenidos o que problematice el saber que se está trabajando, sino que les dé recetas, que les diga cómo hacerlo. En ambas situaciones, Estado y docentes tienen una visión muy estrecha de la docencia. Es un mero sujeto reproductor de ideas producidas por otras personas. En este sentido, el profesor o la profesora no es intelectual o ciudadana o ciudadano crítico. Y perdón que lo diga, pero la posición del propio sujeto docente en los ejemplos situados me entristece mucho más, pues que el Estado tenga una idea negativa de este rol es, hoy, cosa de todos los días; pero que sea el maestro o la maestra quien se desprestige, no deja de dolerme.

Pero también es importante concebir el papel docente y su relación con el currículo. Se sabe que no hay forma de innovar en las aulas, de variar las prácticas añejas y anquilosadas sin la participación y el compromiso docente. El currículo es tanto el diseño institucional de los programas de estudio como la experiencia cotidiana en el aula. El profesorado es creador de los programas de estudio al adaptarlo, al crear actividades según sus conceptos de relevancia y pertinencia, según el tipo de materiales a su disposición e, incluso, según sus preferencias académicas y políticas. En eso, todos parecemos estar de acuerdo. Sin embargo, si observamos los planes de estudio en América Latina e hiciéramos un recuento histórico sobre la extensión de los programas de estudio, veríamos que han crecido exponencialmente, porque cada vez más se hacen a prueba de docentes. Lo mismo sucede con los libros de texto y la infinidad de actividades que traen dentro de ellos o en los libros destinados directamente al personal docentes. Y aún peor, los exámenes masivos y estandarizados, de los que por suerte los estudios sociales han estado relativamente exentos, son ejemplo de las visiones tan negativas sobre los grupos de docentes. Vivimos en la paradoja de que, a mayor



decir sobre la importancia de la autonomía docente, mayor son los controles para vigilarla.

El personal docente es quien debe contestar todas las preguntas que he formulado hasta aquí. Es él o ella quien debe sopesar la relevancia y la pertinencia, hacer un diagnóstico del presente de su escuela, de su sociedad y de la globalización, así como definir claramente qué tipo de conocimiento y ciudadanía crítica pretenderá formar en sus estudiantes. Pero no hay ciudadanía crítica, en cuerpos docentes controlados y peor aún, autocontrolados autoritarios.

A modo de cierre

He tratado de mostrar, aunque sea de manera somera, que no es fácil definir una sola ciudadanía crítica en la enseñanza de los estudios sociales para una sola idea de presente. Ante esta complejidad, considero que debemos tomar en cuenta los siguientes puntos:

1. La definición de ciudadanía crítica es, en última instancia, una decisión política, no científica. Por eso, un componente constitutivo de nuestro campo de trabajo es el antagonismo y el conflicto que necesariamente trae consigo. Y es a partir de dicha definición desde la que construiremos nuestras prácticas de enseñanza.
2. Nuestra forma de comprender el presente –y un ideal de futuro– es la realidad sobre la que deseemos intervenir a través de los procesos educativos.
3. La función social –y la epistemología del saber social– del conocimiento producido por las ciencias sociales es central para la definición de contenidos, por ejemplo, si daremos más peso a los contenidos, a los hechos o a la interpretación y sentido de dichos hechos.
4. La relevancia y la pertinencia están estrechamente vinculadas, pues la definición de lo relevante de lo social en el aula está estrechamente relacionada con los sujetos –y la concepción que tengamos de ellos– con quienes trabajamos dentro del salón de clase.



5. Por último, hay que entender la relación productiva que se da entre programas de estudio y práctica docente, dando centralidad a la última como parte constitutiva del currículo. Esto implica ver la docencia como una profesión intelectual y no técnica.

Por supuesto, como se ha podido notar, yo tengo preferencia hacia una ciudadanía crítica con mayor impronta emancipadora. Pero también considero que hay elementos de una ciudadanía crítica y analítica que pueden aportar o, más bien, que son necesarias para una ciudadanía crítica más política, social, económica y cultural. Por último, esta es una posición entre otras y espero que produzca dudas, críticas y antagonismos, pues, insisto, esa es la característica primigenia de nuestro campo de estudio y, quizá, su propia razón de existencia.

Bibliografía

- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.