

De cómo se gesta un proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales para eludir trampas semánticas

How to think about a social science teaching project in order to avoid semantic traps

Irene Laviña

Universidad Complutense de Madrid
ilavina@ucm.es

Recibido en octubre de 2021

Aceptado en diciembre de 2021

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24272

RESUMEN

Esta reseña presenta un proyecto didáctico innovador destinado a la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la reflexión sobre conceptos políticos y sociales, cuyos resultados se concretan en tres libros especialmente destinados a docentes de secundaria y bachillerato, con propuestas prácticas para llevar al aula. El proyecto ha sido desarrollado por un equipo de docentes de secundaria y grado que lleva cuatro años trabajando bajo la dirección de Aurora Rivière, Doctora en Historia y profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El texto repasa los principales objetivos y referentes que han guiado el desarrollo de este proyecto entre los que destacan Koselleck y Skinner; reflexiona sobre la pertinencia de la propuesta y constata su proximidad con los postulados de una didáctica crítica; presenta muy brevemente los libros elaborados por el equipo implicado y se cierra con una breve reflexión final.

Palabras clave: ciudadanía crítica, conceptos políticos y sociales, didáctica crítica, proyecto de innovación docente.

Referencia

Laviña, I. (2022). De cómo se gesta un proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales para eludir trampas semánticas. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 161-170. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24272

ABSTRACT

This review presents an innovative didactic project for teaching Social Sciences based on the reflection on political and social concepts. The results are specified in three books for teachers, with practical proposals to take to the classroom. In this Project, directed by Aurora Rivière, Doctor in History and professor at the Faculty of Education of the Complutense University of Madrid, a team of university and secondary education teachers have worked for four years. This text reviews the main objectives and references of the project, among which Koselleck and Skinner stand out; reflects on the relevance of the proposal and confirms its proximity to the postulates of a critical didactics; presents the books produced by the team involved, and closes with a brief final reflection.

Keywords: critical citizenship, political and social concepts, critical didactics, teaching innovation project.

EL PROYECTO: OBJETIVOS Y REFERENTES

Los proyectos de innovación docente universitarios forman parte de los planes de las universidades españolas para mejorar la calidad de la enseñanza, al tiempo que ofrecen a los profesores la oportunidad de reflexionar sobre su práctica docente y de ensayar y difundir propuestas de vocación innovadora.

Durante los cuatro años de actividad del proyecto de innovación docente dirigido por la profesora Aurora Rivière de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) bajo el nombre de *Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza de los conceptos históricos (políticos y sociales)*, un equipo, formado por alumnos y exalumnos del Máster de Formación del Profesorado y de profesores de secundaria, bachillerato y grado, ha investigado, discutido y ensayado la pertinencia de trabajar en el aula a partir de diversos conceptos políticos y sociales. Fruto de este esfuerzo son dos libros y un tercer volumen en preparación que ofrecen propuestas, materiales y ejemplos para abordar una didáctica crítica que pone el concepto como centro de la enseñanza de la historia, la geografía y la historia del arte.

El planteamiento parte de inquietudes compartidas relacionadas con las prácticas escolares, los recursos disponibles y las normas que regulan los procesos de enseñanza. Todo ello configura un marco de trabajo que dificulta trasladar al aula la reflexión en torno a conceptos políticos y sociales. Por otro lado, preocupa la detección de ciertas prácticas erráticas por parte de algunos docentes, como la tendencia a trabajar sobre definiciones cerradas, que ponen de manifiesto una cierta confusión en la concepción de la naturaleza de los conceptos y, a la larga, del estudio mismo del pasado y la comprensión del presente.

Estos libros no ofrecen un estudio de la historia de los conceptos, sino que invitan a reflexionar e indagar en el aula sobre las implicaciones derivadas de sus usos políticos o sobre los significados que se les atribuye en el tiempo o en relación con cambios y polémicas concretas (Rivière, 2021).

El proyecto en su conjunto adopta dos referentes fundamentales vinculados al uso de los conceptos y a la construcción de los discursos: la historia de los conceptos políticos —Koselleck— y la historia de las ideas políticas desarrollada por la Escuela de Cambridge —Skinner—. Ambas corrientes hunden sus raíces en el denominado giro lingüístico que, desde el campo de la filosofía, permea el trabajo de numerosos estudios de disciplinas muy diversas, incluidas las investigaciones sobre los conceptos

desarrolladas en los ámbitos alemán y anglosajón a partir de la filosofía de Gadamer y Austin respectivamente.

El trabajo de Koselleck (2006) muestra que los cambios políticos y sociales acaecidos en la Europa de los siglos XVIII y XIX estuvieron acompañados de una profunda mutación del lenguaje político que no solo debió servir para propiciar y afrontar las transformaciones que estaban teniendo lugar en aquel momento sino, también, para comprender el paso a la modernidad desde nuestra perspectiva actual. Este doble proceso, de quienes necesitaban situarse en su presente y ampliar expectativas de futuro y de quienes queremos entender el pasado para situar nuestro propio presente, ilustra el sentido del estudio de la historia. Es por eso que los conceptos deben devenir vehículo, y no obstáculo, del conocimiento histórico, especialmente si aceptamos que son registros de experiencias que cristalizan en la historia. Es decir, que los conceptos son indiciarios y prácticos (Rivière, 2021), además de algo así como concentrados temporales.

Frente a esta preocupación por adentrarse en el significado de los conceptos, Skinner (1969) considera que el estudio histórico debe centrarse en el uso que se hace de ellos, lo que, en términos de Austin (1982), llamaríamos “acto ilocutorio”. En este sentido, los textos adquieren la consideración de actos y la labor del historiador se centraría en tratar de determinar qué está haciendo el autor de un discurso al decir lo que dice.

¿POR QUÉ TRABAJAR CONCEPTOS PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES?

Ambas corrientes comparten la renuncia expresa a buscar en las palabras y en los discursos un significado esencialista e invitan a reconstruir el pasado desde una concepción de la temporalidad más acorde con el análisis histórico que aquella que explica la historia como una sucesión de acontecimientos unidireccional y en sentido progresivo, u otras que no reparan en el anacronismo de esa ilusión de un presente que se expande plácidamente hacia el pasado.

Quizás, solo esto justificaría la necesidad de integrar en la enseñanza de la historia, la geografía o la historia del arte el estudio de conceptos. Pero hay más. La reflexión en torno a los conceptos y su uso desvela la intencionalidad que se proyecta en las disciplinas sociales desde diferentes sectores porque, no lo olvidemos, si la poesía es un arma cargada de futuro, la palabra es un arma política. Los conceptos políticos y sociales están presentes en todas las narrativas, incluidas las escolares,

pero de lo que se trata es de que estas contribuyan a formar una ciudadanía crítica capaz de abrir grietas en los relatos hegemónicos que, sin duda, es necesario revisar. Del mismo modo que “los juegos de palabras encubren intenciones, distorsionan experiencias o legitiman prácticas, (su análisis) nos mantiene atentos y críticos, favorece su uso riguroso y responsable y ofrece orientación para construir conciencias ciudadanas” (Rivière, 2021).

Estos dos porqués, estas dos razones fundamentadas en la comprensión de la temporalidad histórica y en el valor social y ciudadano de la historia encauzadas a través del estudio de los conceptos, se alinean con el ideario de la didáctica crítica difundida desde grupos como Fedicaria.

La idea de problematizar el presente, encaja con esa de estudiar los conceptos para comprender que detrás de sus usos hay fines, que la elección de unos u otros términos es intencionada, que contienen una carga ideológica y que nada de esto es aséptico. Este es, en nuestra opinión, el cimiento de la formación ciudadana: comprender de forma problemática el presente sin dar por sentado que los discursos son producto de una única forma de ser del pasado. No se nos escapa la dificultad que entraña adoptar este estado de duda y contingencia cuando resulta más cómodo instalarse en la seguridad del espejismo que pone ante nuestros ojos el discurso cerrado, atado y bien atado. Sin embargo, esto es, precisamente, lo contrario a la esencia de las ciencias sociales, cuyo conocimiento es complejo, cambiante, problemático.

Este proceso de problematización se entiende mejor en clave genealógica. De ahí el interés de estudiar la historia de los conceptos, y de hacerlo pensando históricamente, es decir, evitando el presentismo y proyectando la mirada hacia el futuro. El debate abierto a cuenta del estudio de los conceptos entre los modelos de la escuela alemana y la Escuela de Cambridge ilustra la dificultad que tiene abordar este tipo de trabajo. Pero no es tanto esta la pretensión de esta propuesta, que no se dirige a especialistas, como la de comprender que los conceptos se construyen mediante procedimientos de significación, resignificación o acumulación o que nacen de la necesidad de dar nombre a fenómenos cambiantes o nuevos. De entender que, aunque un término exista desde hace cien o mil años, su contenido, su significado y el modo de utilizarlo remiten a realidades diferentes, a conceptualizaciones distintas. Y este sí es un ejercicio útil para comprender con qué intención se utilizan las palabras.

Hablamos de palabras, de conceptos, de discursos. Hablamos de comunicación y de cómo esta interfiere en nuestras percepciones, ideas y conocimientos. Y hablamos, además, de enseñar a comprender ese proceso como algo intencionado. Todo esto nos posiciona también a los docentes ante el acto comunicativo. No se entendería la posibilidad de enseñar y aprender nada sobre este proceso si no se establece un diálogo capaz de ofrecer entendimiento y espacio para reconfigurar ideas. Esto solo parece posible si se establece una comunicación bidireccional y simétrica. Sin embargo, sabemos que esa simetría no se da de forma natural en el aula dado que el punto de partida de docentes y alumnos es muy disímil. Pero como profesores y profesoras sí podemos establecer las condiciones que permitan al alumnado explicarse, discrepar o cuestionar y, en definitiva, aprender dialogando (Gimeno, 2009).

Construido este espacio de diálogo y conocidos los términos, abordar la discusión sobre su uso en el tiempo se nos antoja sugerente y, sobre todo, muy útil para abrirnos a nuevos futuros, a nuevos deseos. Educar el deseo implica entender que la historia no es solo como nos la cuentan, sino que es un ejercicio conjunto de interpretaciones que se construyen sobre conceptos y representaciones que también son interpretables. Si el concepto no es inmutable, el pasado tampoco y, por supuesto, el futuro no viene predeterminado. Tenemos agencia para intervenir, empezando por nuestra subjetividad, por nuestros propios deseos. Así, la enseñanza no se concibe como un mero ejercicio de transmisión de teoría y erudición, sino de construcción de deseos.

Por último, la propuesta de enseñar a través de la reflexión sobre conceptos ataca a la raíz misma de los códigos pedagógicos y profesionales que se practican acríticamente en nuestras aulas. Constituye una revisión que impugna estos códigos impulsando propuestas innovadoras a partir de elementos de sobra conocidos: el uso didáctico de fuentes históricas, la problematización, la interpretación subjetiva, la conciencia de que la historia no se puede construir sobre un único discurso.

En línea con todo ello, la didáctica de los conceptos sociopolíticos que se propone en estos libros se concreta en cuatro acciones fundamentales que Aurora Rivière (2021) sintetiza de la siguiente manera:

1. Insistir en la temporalidad de los conceptos y evitar cualquier pretensión atemporal y esencialista.

2. Insertar cada concepto en redes conceptuales y estudiarlos como parte de entramados conceptuales.
3. Hacer visibles e insertar los conceptos en debates políticos y sociales.
4. Revisar que experiencias y prácticas aparecen concentradas en el interior de sus significados.

Este proyecto nace del convencimiento de que “el análisis de conceptos históricos resulta de especial utilidad en el marco de una enseñanza crítica, puesto que permite al alumnado reconocer, cuestionar y encuadrar las diferentes connotaciones políticas, históricas y culturales que van dotando de significado a los conceptos” (Ordóñez, 2021, p. 22). Por supuesto, el punto de partida siempre serán las fuentes y la estrategia de trabajo, la problematización. Fuentes en las que los términos deberán ser tratados contextualmente para evitar esos “falsos históricos” a los que alude Ordóñez en uno de los libros que estamos reseñando.

LOS RESULTADOS

El resultado de este esfuerzo colectivo son tres libros con propuestas didácticas para trabajar conceptos de diferente naturaleza y extensamente empleados en el ámbito escolar. Esta colección nace con vocación de servir de guía a docentes de ciencias sociales de secundaria y bachillerato desde una concepción crítica y actualizada de la didáctica. Su propósito no es metodologicista: no trata tanto de establecer una metodología cerrada como de mostrar una concepción de las disciplinas sociales y una forma de abordarlas en nuestras investigaciones y en la manera de afrontar la labor docente. Así, frente a la estrategia de la definición desde una visión idealista de los conceptos, se opta por la de la problematización y su inserción en una trama o red de ideas que los presenta en su complejidad y riqueza.

Cada capítulo cuenta con una parte teórica y una propuesta didáctica. La primera se construye con reflexiones y breves investigaciones historiográficas sobre los conceptos seleccionados y sus problemáticas. La segunda se concreta en propuestas de aula configuradas a partir de la estrategia de la situación-problema que, en este caso, tiene como objeto de análisis una amplia selección de fuentes de diversa naturaleza —mapas, textos, imágenes, objetos, etc.— que permiten cuestionar el relato hegemónico y que abren la puerta a otras interpretaciones que pueden ser, incluso, contradictorias. Con la finalidad de guiar la labor del profesor cada fuente se presenta acompañada de una batería de preguntas. Además, se proponen posibles

vinculaciones con otros conceptos —nuestra materia prima— para empezar a tejer una red de la que pueden extraerse diferentes líneas de trabajo a conveniencia del docente.

El primer libro, *Hacia una enseñanza de la Historia renovada (Reflexiones críticas y propuestas didácticas)*, publicado en 2020, se presenta con el propósito de renovar la didáctica de la historia integrando en el aula avances historiográficos que parecen no alcanzar a las prácticas escolares más extendidas. En su introducción, Rivière señala que el libro propone una forma diferente de enseñar historia poniendo a los estudiantes en situación de pensar la historia y de cuestionar los relatos oficiales. En este volumen, las ideas de identidad y alteridad recorren y conectan los conceptos que abordan sus tres autores: Andrea Ordóñez, Luis Vallejo y Nicolás Pozo. La finalidad es cuestionar las representaciones hegemónicas, que se transmiten a través de la escuela y que se derivan de ideas como *España, bárbaro o descubrimiento y conquista de América*, acerca de la identidad y la alteridad. Tres elecciones que ponen de manifiesto la importancia que la historia tiene en la construcción de los relatos del presente.

La acumulación de experiencias y el intercambio de conocimientos han modificado ligeramente la orientación de cada uno de los libros, que afecta especialmente a la correlación de sus dimensiones teórica y práctica. Así, los dos libros posteriores, amplían el número de conceptos y reducen el cuerpo teórico para desarrollar de forma más extensa y directa la parte práctica que, en esta ocasión, presenta las fuentes dispuestas en un formato más homogéneo a modo de fichas de trabajo pensadas para llevarlas directamente al aula. Es, por tanto, una propuesta menos disquisitiva, pero más práctica, más pensada para facilitar su uso al docente.

El segundo libro, titulado *Cuestionar conceptos históricos. Reflexiones y materiales para trabajar en el aula* (2021), se presenta con el propósito de “estimular la problematización, la reflexión, el análisis y el debate” (Rivière, 2021, p. 12) en torno a una selección de ocho conceptos que, en esta ocasión, renuncia a la presencia de un hilo conductor para ofrecer una mayor variedad de tipologías. Si bien es cierto que predominan conceptos de carácter político y de larga duración muy presentes en los relatos históricos y en los discursos políticos, también encontramos términos que aluden a realidades mucho más recientes que forman parte de los debates públicos, así como conceptos socioculturales de diferente naturaleza o de corte más académico. *Monarquía* —Andrea María Ordóñez—, *república* —María Ruiz—, *nación*

—Aurora Rivière—, *modernidad* —Irene López Arnaiz y María Caparrós—, *memoria* —Rodrigo Carretero—, *paisaje* —José Manuel Crespo—, *arte* — Irene Laviña— y *barroco* —Gustavo Hernández— conforman esta nueva entrega.

Siguiendo estos mismos criterios se está preparando un tercer libro, cuya publicación está prevista para el año 2022. Entre otros conceptos, encontraremos *comunismo*, *fascismo*, *colonialismo*, *reconquista*, *romanización*, *género* y *víctima*.

PARA CONCLUIR

El equipo de trabajo, además de referentes, inquietudes y experiencias, comparte en estas publicaciones aquello que ha aprendido de la que ha sido su guía y maestra, Aurora Rivière, y que gira en torno a cuatro ideas fundamentales:

1. Una enseñanza crítica de la historia requiere trabajar en torno a los conceptos que articulan las narraciones históricas.
2. Formarse como ciudadanas y ciudadanos críticos exige aprender a desvelar los usos que hacemos de los conceptos.
3. Los conceptos solo pueden entenderse desde la perspectiva de la temporalidad.
4. Es necesario comprender que los conceptos políticos no encierran verdades absolutas: son contingentes y sus significados se establecen a partir de debates y polémicas sociales y políticas concretas (Rivière, 2021).

REFERENCIAS PRINCIPALES

Rivière, A. (Coord.) (2020). *Hacia una enseñanza de la Historia renovada (Reflexiones críticas y propuestas didácticas)*. ACCL ediciones.

Rivière, A. y Ordóñez, A.M. (Coord.) (2021). *Cuestionar conceptos históricos. Reflexiones y materiales para trabajar en el aula*. ACCL ediciones.

REFERENCIAS

Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Paidós.

Gimeno, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Octaedro.

Koselleck, R. (2006). *Historias de conceptos*. Trotta.

Ordóñez, A.M. (2021). Del dios Sol al Rey Sol: construcción y deconstrucción del concepto de monarquía desde la Antigüedad hasta nuestros días. En A. Rivière

- Irene Laviña, De cómo se gesta un proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales... y A.M. Ordóñez (Coords.) (2021), *Cuestionar conceptos históricos. Reflexiones y materiales para trabajar en el aula* (pp. 21-67). ACCI ediciones.
- Rivière, A. (2021). La didáctica de los conceptos históricos, políticos y sociales: retos para una enseñanza crítica de la Historia. En A. Rivière y A.M. Ordóñez (Coords.) (2021), *Cuestionar conceptos históricos. Reflexiones y materiales para trabajar en el aula* (pp. 11-18). ACCI ediciones.
- Rivière, A. (2021, 3 de marzo). La historia de los conceptos políticos y sociales y la formación de ciudadanías críticas. [video]. YouTube <https://youtu.be/5bDTQvatWFI> (Consultado el 22/10/2021).
- Skinner, Q. (1969). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory*, 8(1), 3-53.

