



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 9, 2021

Recibido 26 de mayo de 2021

Aceptado 14 de julio de 2021

Apuntes para una sociogénesis del currículum centrado en problemas sociales

Notes for a sociogenetic analysis of the problem-centered curriculum

Jesús Romero Morante

Universidad de Cantabria

Email: romeroj@unican.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2889-6019>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.14>

Resumen

Este artículo pretende, en primer lugar, esbozar una interpretación original que dé claves para comprender la emergencia de la tradición curricular centenaria que ha defendido una enseñanza centrada en problemas sociales relevantes. Según se evidenciará, su nacimiento y desenvolvimiento no pueden entenderse al margen de la crisis del orden liberal decimonónico y de las luchas por una “democracia social”, que, entre otras aspiraciones, albergaban la de un sistema escolar más igualitario e inclusivo. En ese contexto, el currículum centrado en problemas surgirá como una alternativa global e integrada al academicismo disciplinar dominante en las aulas, en aras de la redefinición de la “educación general” de todos y todas en una democracia. En relación con ello, en estas páginas se intentará calibrar adecuadamente el sentido y alcance de esta alternativa dentro del campo de fuerzas en conflicto que ha sido, y sigue siendo, el currículum. En segundo lugar, se pasará revista a las reacciones y los obstáculos de distinto tipo (institucionales, gremiales, macro y micro-políticos) interpuestos en su camino. Finalmente, se lanzarán algunas reflexiones sobre su presente y futuro.

Palabras clave: historia del currículum; historia de las asignaturas escolares; ciencias sociales; enseñanza centrada en problemas sociales relevantes.

Abstract

This article aims, firstly, to outline an original interpretation that helps us to understand the emergence of the centenarian school tradition that has defended a problem-centered curriculum. As we will show, its birth and development cannot be understood apart from the crisis of the nineteenth-century liberal order and the struggles for a “social democracy”, which, among other aspirations, included that of a more egalitarian and inclusive school system. In this context, the problem-centered curriculum will emerge as a comprehensive and integrated alternative to the dominant disciplinary academicism, for the sake of redefining “general

education for all” in a democracy. In relation to the above, these pages will attempt to properly appreciate the meaning and scope of this alternative within the field of conflicting forces that is the curriculum. Secondly, a review will be made of the reactions and obstacles of different types (institutional, professional, macro and micro-political) that have been placed in its way. Finally, some reflections on its present and future will be offered.

Keywords: curriculum history; history of school subjects; social studies; problem-centered curriculum

1. Introducción

“Siempre que enfoquemos la discusión de un nuevo movimiento educativo es especialmente necesario tomar el punto de vista más amplio, el social. En otro caso, los cambios en la institución y en la tradición escolar habrán de ser mirados como la invención arbitraria de maestros particulares; como modas pasajeras o, en el mejor caso, como simples mejoras de ciertos detalles, y este es el plano según el cual se acostumbran a considerar los cambios escolares. (...) Las modificaciones que se introducen en el método y el currículum son, por tanto, el producto de los cambios de la situación social y el esfuerzo para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad que se está formando” (Dewey, 1899, pp. 80-81).

Basta con echar un vistazo a las publicaciones y simposios auspiciados por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales para advertir que la idea de reorganizar estas materias en torno a la disección de problemas sociales ha ido ganando adeptos en España, de un modo paulatino, durante las últimas décadas. Precisamente por ello, resultan llamativas las notorias lagunas de conocimiento que cabe percibir entre nosotros acerca del desarrollo internacional de la tradición curricular identificada con esa apuesta programática, y acerca de su introducción en nuestro país.

Así, por ejemplo, en un reciente volumen colectivo titulado *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*, los editores y prologuistas (Moreno y Monteagudo, 2019, p. 10) sostenían que, en estos lares,

...el enfoque de los problemas relevantes (Grupo Ínsula Barataria, 1994; López-Facal y Santidrián, 2011) [ha] sido la opción didáctica que más se ha acercado a lo que la tradición centroeuropea (Borries, 1995; Rüsen, 1992, 2005) y de otros países, sobre todo del ámbito lusófono (Barca, 2000; Barca y Schmidt, 2013), llevan decenios trabajando. Esta rama de investigación parece haberse unido con éxito a la tradición anglosajona, más centrada en los procedimientos del historiador. (sic)

En un estado de la cuestión simultáneo, más documentado, Santisteban (2019) situaba con mayor tino su origen en las propuestas de John Dewey. Aunque añadía de inmediato que tales propuestas “fueron aplicadas, en especial, en los cursos de historia [de EE.UU.] de los años 50 y 60 del siglo pasado” (p. 58), y continuadas por dos líneas discernibles pese a sus intersecciones: la que ha leído estos términos en clave metodológica, al poner el énfasis en el aprendizaje por proyectos mediante la resolución de problemas (de conocimiento); y la inspirada en la teoría crítica que los ha leído en clave sustantiva, al defender que los problemas colectivos, los asuntos públicos controvertidos y las situaciones conflictivas candentes fuesen el objeto y la columna vertebral de las enseñanzas sobre el mundo social. En lo atinente a esta segunda línea (la que nos

interesa aquí, pues, mientras es habitual que las prácticas de aula de quienes convierten los problemas sociales en objetos de estudio se sirvan del método de proyectos o estrategias afines, no necesariamente ocurre lo mismo en sentido inverso), Santisteban remite, en el ámbito anglosajón, a las corrientes de la “*issues-centered education*” –dentro de la cual, al parecer, “el trabajo más importante realizado es el que editaron Evans y Saxe en 1996” (p. 62)– y de los “temas controvertidos”. Según su relato, el *issues-centered approach* es “lo que en nuestro contexto se tradujo como estudios sobre problemas sociales relevantes, por ejemplo, a partir de las contribuciones de Benejam (1997) (...). Otros autores han insistido en esta línea (Rozada, 1997; Pagès, 1994; Santisteban, 2004; 2011)” (p. 62). De manera complementaria, Santisteban remite igualmente a fuentes francesas, y, en particular, a los planteamientos pergeñados a partir de la década de 1990 para situar “las cuestiones sociales vivas” en el núcleo de la enseñanza. Una narración similar a la glosada puede encontrarse en Santisteban y Pagès (2019) o en Pagès y Santisteban (2011).

Aun si pasásemos por alto sus vacíos y omisiones, tales panorámicas adolecerían de una debilidad importante: no ayudan demasiado –valga la paráfrasis de la cita de Dewey que encabeza el artículo– a comprender esta tradición centenaria como algo distinto de una mera opción doctrinal arbitraria, una moda intermitente o un apaño parcial y coyuntural; ni a calibrar adecuadamente el sentido y alcance de esta apuesta dentro del campo de fuerzas en conflicto que ha sido, y sigue siendo, el currículum (Romero, 2018). Según apuntaba el propio Dewey, es difícil esclarecer su significado sin una indagación socio-histórica.

No se trata solo de afinar más con los precursores y antecedentes de la propia filiación pedagógica, aunque eso ya tendría el efecto positivo de ayudar a vernos “a hombros de gigantes”. Esta expresión, atribuida a Newton, nos recuerda que nuestras producciones deben mucho a las aportaciones de quienes nos precedieron, desde autores ilustres hasta miles de profesores sin el brillo de la fama o injustamente olvidados. Como insinúa Beane (2005), esa conciencia de caminar a hombros de gigantes es una cuestión de justo reconocimiento y, asimismo, una excelente cura de humildad contra la tentación crónica de descubrir mediterráneos. Sin embargo, no se trata solo de eso sino, además, de desentrañar las condiciones de posibilidad que permitieron alumbrar unos discursos y prácticas, amén de escudriñar las circunstancias concurrentes en sus éxitos y fracasos relativos, en sus momentos álgidos y en las épocas oscuras. Con una mirada de esta índole podemos aprender mucho del pasado. Por descontado, los deseos y los arbitrios para intentar alcanzarlos no se fijan de una vez para siempre. Cada generación debe repensarlos y reconsiderarlos en función de las realidades cambiantes a las que se enfrenta. No obstante, puntualizaría Snyder (2017, p. 11), aunque “la historia no se repite, sí alecciona”. Al menos en varios aspectos. Por una parte, la extraordinaria vigencia de algunos postulados añejos demuestra por sí misma la perduración de escollos aún no superados y de retos todavía pendientes. Por otra parte, el análisis retrospectivo proyecta luz sobre los puntos fuertes y débiles de esta alternativa, sobre sus recurrentes colisiones con las inveteradas resistencias de la estructura institucional y las culturas corporativas de la escuela, sobre las tácticas empleadas por sus opositores frontales, e, igualmente, sobre los procesos de devaluación semántica que han recortado su ambición genuina mediante la apropiación selectiva de ciertos rasgos por otras tradiciones con intereses no

del todo coincidentes. Asuntos, todos ellos, que merecen una reflexión en tanto en cuanto interpelan lo que, aquí y ahora, hacemos las personas comprometidas con esta perspectiva.

Planteadas así las cosas, lo que me propongo en estas páginas –de un modo forzosamente somero y simplificado, por lo cual pido disculpas de antemano– es lo siguiente. En primer lugar, esbozaré una interpretación que dé claves para comprender el surgimiento del currículum centrado en problemas sociales. Mi repaso histórico se detendrá fundamentalmente en Estados Unidos –porque allí se encuentran sus raíces– y en Gran Bretaña –por su temprana recepción y por actuar de antena repetidora hacia otras latitudes–, aunque se aludirá fugazmente a otros países, incluida España. En segundo lugar, ahondaré en su razón de ser en ese contexto para entender la magnitud del envite. En tercer lugar, pasaré revista a los obstáculos y a las reacciones de distinto tipo interpuestos en su camino. Por último, lanzaré algunas reflexiones sobre su presente y futuro.

2. El surgimiento del currículum centrado en problemas sociales (I): el contexto

Para escribir estas notas genealógicas me he servido de las fuentes primarias y secundarias referenciadas en adelante. No obstante, el esquema interpretativo es propio, por más que reconozca numerosas deudas intelectuales, y se apoya en el ya bosquejado en Romero y Estellés (2015 y 2019). Ese esquema no apunta en primera instancia a autores y obras, sino a los procesos históricos subyacentes. Bajo ese prisma, no sorprende que nuestra criatura viese la luz en el contexto del largo, tortuoso y traumático proceso abierto por la crisis del orden liberal decimonónico desde finales del siglo XIX –agudizada tras la Revolución Rusa y durante el período de entreguerras–, que afectó a todo el mundo occidental y que no llegó a una estabilidad relativa hasta después de la Segunda Guerra Mundial con la implantación de los Estados del bienestar.

El agudo y prolongado conflicto provocado por la denominada “cuestión social”, el exclusivismo del régimen político y otras líneas de antagonismo, variables según zonas, no impidió la persistencia de unas estructuras y unas hegemonías sociales, ni la supervivencia y adaptación de las élites económicas y del sistema capitalista por ellas dominado. Pero la consecución de la estabilidad no pudo hacerse sin crear nuevos ordenamientos institucionales y nuevas formas de distribución del poder en las que ya no fue posible obviar a las “masas”. No me refiero solo a la progresiva extensión del sufragio y la irrupción de los partidos de masas en una escena en la cual la política había sido en buena medida un coto elitista controlado por los partidos de cuadros o personalidades y sus redes clientelares. En el salto de siglo comenzó a asomar asimismo una economía política que Maier (1988) denominó “corporativista”, y que tendió a disolver esa separación entre Parlamento y mercado, entre Estado y sociedad, por la que había abogado el ideario liberal. A resultas de lo cual cambió el lugar de la política, desplazándose desde las cámaras a otros ámbitos (partidos, ministerios, *lobbies*...) en los que se dirimía el consenso mediante la negociación continuada entre intereses organizados. En ese proceso empezaron a ensayarse patrones de gobernabilidad encaminados a institucionalizar las tensiones entre clases a través de mecanismos de arbitraje y presión formalizados. Todo ello mientras empieza a ganar audiencia la convicción de que la intervención del Estado podía corregir las deficiencias del

laissez-faire. Esta transformación se estaba incubando en las postrimerías del siglo XIX, pero el impulso decisivo sobrevino a raíz de la Primera Guerra Mundial, pues la gestión de la economía bélica supuso la incorporación de la patronal y los sindicatos a un sistema de pactos supervisado por el Estado. El eco de la revolución bolchevique impidió la vuelta a la situación anterior tras el armisticio de 1918, de modo que cada país hubo de buscar un nuevo y precario equilibrio, para el cual no se podía confiar en las viejas prescripciones ideológicas.

Dentro de las filas tanto de la izquierda como del centro y de la derecha surgieron programas que trataban de racionalizar y dirigir estas tendencias imprevistas. La izquierda moderada, el socialismo guildista, el revisionismo marxista e incluso sectores liberales demócratas ansiaban un control de la economía, una nivelación social y cultural y una democratización del Estado. El corporativismo conservador repudiaba también los efectos disgregadores del liberalismo y aspiraba a reconstruir las viejas jerarquías a partir de transacciones centralizadas entre estamentos sancionadas por ley. Por su lado, una nueva ingeniería social, más o menos vinculada al mundo de los negocios en EE.UU. y Europa, pretendía superar la “cuestión social” con los beneficios de la creciente productividad derivada de la organización científica de la producción y otras esferas de la vida comunitaria.

Por supuesto, los desarrollos de esos años no se ajustaron a estos modelos ideales. Más bien cobraron cuerpo a partir de salidas en falso y de cuáles eran los equilibrios de fuerzas. Durante el período de entreguerras, estas tendencias adoptaron formas muy distintas en las democracias liberales (v.g. Gran Bretaña, EE.UU. o Francia), las nacientes socialdemocracias de Noruega, Suecia, Dinamarca o Checoslovaquia, y el corporativismo totalitario de los regímenes fascistas (Luebbert, 1997). Las devastadoras consecuencias de los fascismos y la derrota del Eje, amén del nuevo escenario internacional dibujado después de 1945, redujeron el abanico de opciones y contribuyeron a la amplia difusión de fórmulas que ya no fue preciso inventar porque se habían probado antes de la Segunda Guerra Mundial. Se creó así el clima propiciatorio del consenso keynesiano de los años 50 y 60.

La historia de los sistemas educativos siguió, *grosso modo*, un trayecto concomitante. Como era previsible, el cuestionamiento del orden liberal decimonónico se hizo extensivo a sus instituciones escolares. De ahí que en esa coyuntura surgiera por doquier un abigarrado cúmulo de reivindicaciones, movimientos e iniciativas referidos al modo de concebir la escolaridad, a su estructura organizativa, a la pedagogía y al currículum, que, con notas a menudo discrepantes, aspiraban a modificar en mayor o menor grado la escuela heredada y, en particular, la enseñanza destinada al conjunto de la población. No es difícil escuchar en esa miscelánea ebullición la resonancia de los planteamientos ideológicos mencionados más arriba. A semejanza de lo acontecido en la esfera sociopolítica y económica, dentro de ella encontramos ya enunciadas las principales soluciones sobre las que se erigirá la educación obligatoria en la segunda mitad del siglo XX.

Así, las críticas contra la arquitectura dual consagrada a la diferenciación social, unidas a las demandas de una primaria común o unificada y de una secundaria universal y gratuita, preludiaron e inspiraron las posteriores reformas comprehensivas. La “escuela graduada” abrió las puertas a los apologetas de una organización científica. En lo que a la pedagogía atañe, se han

escritos de tinta sobre los principios renovadores del movimiento internacional de la Escuela Nueva. Las críticas paralelas contra el estrecho instrumentalismo y la servidumbre cultural del currículum impuesto en la escuela elemental terminaron dando paso a un “enciclopedismo” que amplió los planes de estudio de primaria, reconvertidos en un sucedáneo preliminar del academicismo disciplinar ya imperante en las enseñanzas medias. Como tal sucedáneo, reservaron hueco a una Historia y una Geografía normalmente subordinadas a la misión de forjar el respectivo carácter patrio, con la poco disimulada intención de asegurar una integración política de las masas basada en la lealtad, mediante el recurso a los marcadores de identidad nacional. Este canon curricular se convirtió en tradición duradera, tanto que ha llegado a naturalizarse. Pero no le faltaron rivales desde un inicio. Por una singular conjunción de factores, el desafío al llamado currículum liberal o academicista adquirió en los Estados Unidos del cambio de centuria una densidad inédita, sin parangón coetáneo, con precoces conquistas de “oficialidad” –siquiera retóricas y, desde luego, precarias– para los heterogéneos frentes opositores. Entre ellos, el de quienes defendían un protagonismo axial para los problemas colectivos. En la historiografía norteamericana, tanto del currículum en general (Kliebard, 1986; Franklin, 1986) como de la parcela de los *Social Studies* (Hertzberg, 1981; Saxe, 1991, Evans, 2004, Thornton, 2017), puede seguirse el rastro a tales factores. Los resumiremos a continuación.

El mito del excepcionalismo de EE.UU. como democracia y tierra de oportunidades, así como el llamativo fracaso del socialismo en ese país, no deben ocultar la magnitud del conflicto y movilización sociales en aquel momento. El triunfo de su industrialización preparó a EE.UU. para un período de expansión imperial y para su participación en la Primera Guerra Mundial. Pero el coste social de este “progreso” –acentuado por algunas consecuencias de la inmigración masiva (entre 1896 y 1921 hubo unos 18 millones de entradas)– fue grande y, como en otros lugares, generó múltiples respuestas que, sobre todo a partir de 1890, cristalizaron en una oleada de protestas. En lo atinente a la acción sindical, la *American Federation of Labor* creada en 1886 alcanzó los cinco millones de afiliados en 1920, y la más revolucionaria asociación anarcosindicalista de los *Industrial Workers of the World* (IWW) o *wobblies*, constituida en 1905, atrajo pronto a obreros no especializados, temporeros, nuevos inmigrantes, afroamericanos o mujeres trabajadoras, por debajo de cuya aparente disparidad latía un denominador común: por distintas razones no podían participar en las elecciones. Piénsese que la constitución norteamericana, en su articulado original, no reconocía explícitamente el derecho a voto. Los estados tenían plena autoridad para decidir quién disfrutaba de ese derecho y cómo regulaban sus comicios (Senserrich, 2020). Tras la guerra civil, la Decimoquinta Enmienda de 1870 había eliminado parcialmente las barreras raciales para votar. Las mujeres pudieron hacerlo tras la ratificación de la Decimonovena Enmienda en 1920, y los nativos americanos a partir de 1924. Pero muchos estados seguían discriminando electoralmente a quienes no pagaban determinados impuestos o no superaban unas pruebas de alfabetismo (unas trabas que, bajo otras exigencias, persisten hoy en día). Añádase a ello la notoria incidencia, durante el siglo XIX y primeras décadas del XX, de la maquinaria clientelar del *bossism*. Similar al caciquismo en la Península Ibérica y América Latina, a las redes de patronazgo y deferencia tejidas por los *country magnates* en Inglaterra, los notables locales en Francia o los *ras* en Italia, el *bossism* era un buen ejemplo de esa

mezcla de respeto externo a las formas parlamentarias y suplantación efectiva del cuerpo electoral. En lo que respecta a la acción política, en 1876 se fundó el *Socialist Labor Party*, en 1901 el *Socialist Party of America* y en 1919 el partido comunista. Antes de la guerra civil se habían establecido alianzas entre la clase obrera y el emergente movimiento feminista, aunque para 1890 la recién establecida *National American Woman Suffrage Association* había abandonado las causas más “radicales”. Esta convulsión no fue privativa de las áreas urbanas. De hecho, el mundo rural finisecular presencié uno de los mayores movimientos de masas de la historia de EE.UU. (las *Farmers’ Alliances*) y la ocasión más seria, aunque efímera, para la consolidación de un tercer partido, el *People’s Party*, visible manifestación del populismo norteamericano.

Al calor de esta agitación fue cultivándose una corriente de opinión favorable a las reformas y la intervención estatales para contrarrestar los excesos del libre mercado, afrontar la cuestión social y precaver sus eventuales consecuencias amenazantes mediante programas que asegurasen unos niveles mínimos de bienestar para toda la población. De esta manera, a finales del siglo XIX y principios del XX se instauró en este país lo que cierta historiografía calificó un tanto grandilocuentemente como la *Progressive Era* o Era de la Reforma, en la que se sentaron los cimientos de su “Estado del bienestar parcial” (la expresión es de Procacci, 1999, p. 18). En este ambiente muchos vieron en la escuela un poderoso instrumento para, según sus respectivas simpatías, controlar y gobernar la dirección del cambio social o contribuir a la mejora y transformación de la sociedad. Lo cual propició un ataque en toda regla, desde distintos frentes, contra el academicismo disciplinar dominante en el currículum escolar. Por supuesto, no hay nada excepcional en este dato. En muchos otros países se forjaron vínculos entre movimientos educativos y movimientos políticos de naturaleza reformista. Sin embargo, como señaló Brehony (2001), los lazos no estuvieron tan apretados como en EE.UU. debido a varias causas.

Durante su conformación a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, la Universidad norteamericana se había mirado en el espejo alemán. Pero, en un país joven sometido a profundos y agudos cambios, las ramas “clásicas” del saber empezaron pronto a ser asediadas por los “modernos”, esto es, por “nuevas disciplinas” (de ahí la adelantada consolidación universitaria de las diferentes ciencias sociales) y por flamantes enfoques dentro de las existentes impulsados por quienes ingresaban ahora en la profesión (por ejemplo, el de los “nuevos historiadores”, con Frederick J. Turner, Charles A. Beard o James Harvey Robinson a la cabeza, que abanderaban la inclusión de la historiografía en la ciencia social y la colaboración con antropólogos, sociólogos, economistas, etc., para poder explicar el presente y los problemas del “hombre común”). El *ethos* de estos “modernos” se asoció a menudo con la promoción del ideal científico y con la noción del servicio público a la sociedad civil, en pro de la reforma social. El veloz crecimiento de sus respectivas asociaciones profesionales, muchas de ellas interesadas en las enseñanzas escolares, tuvo una repercusión relevante, bien observada por Gómez Rodríguez (1997, p. 203): dada la descentralización de aquel sistema escolar, las recomendaciones emanadas de las organizaciones científicas, pese a su carácter no oficial, ejercieron una influencia significativa sobre las administraciones educativas.

Otro factor crucial fue el comparativamente temprano desarrollo de las *high schools*, conocidas en la época como las “universidades del pueblo” (Hertzberg, 1981, p. 5). Esta secundaria

pública, gratuita, creada como extensión de la *common school* primaria y, por tanto, abierta a todos (y a todas, pues la mayoría apostó por la coeducación), fue una invención norteamericana sobresaliente. Tanto más cuando se la confronta con el acentuado elitismo de su homóloga europea por aquellas fechas. En 1890, solo el 6,7% de los adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y los 17 asistían en EE.UU. a centros de secundaria. En 1900 eran ya el 11,4%. En 1920 superaban el 30%, y hacía 1930 llegaban al 51%. La rápida expansión, sumada al hecho de que tuviesen que atender no solo a la minoría encaminada a la enseñanza superior, sino también a la mayoría que finalizaba aquí su escolaridad, fueron un detonante decisivo para el cambio curricular.

Se gestaron de este modo las condiciones de posibilidad para el mencionado ataque contra el patrón curricular asentado, protagonizado por varios grupos rivales (cfr. Kliebard, 1986). De un lado, los partidarios de un currículum paidocéntrico centrado en el desarrollo evolutivo “natural” del niño, que hicieron de la pedagogía del entorno su principal estandarte. De otro lado, los eficientistas que concebían la escuela como una tecnología de gobierno para “americanizar” a los inmigrantes e instruir a toda la población en el desempeño eficaz de roles adultos predeterminados, con vistas a formar ciudadanos respetuosos e individuos adaptados a las supuestas necesidades de la sociedad industrial. Finalmente, los abogados de la mejora y “reconstrucción” social, que bebían de las fuentes más progresistas y críticas del reformismo norteamericano. Tal y como recuerdan Beyer y Liston (2001, pp. 90 y ss.), de tales fuentes habían brotado teorías sociales, éticas y políticas alternativas al liberalismo clásico. Verbigracia, un nuevo concepto de democracia vinculado, no a una noción defensiva de libertad, sino a la generación de condiciones de existencia que permitiesen el disfrute “real” de las libertades. En otras palabras, a una soberanía popular efectiva asentada en la justicia social y el bienestar colectivo. De acuerdo con esas teorías, la relación democracia-educación era vital, al menos en un doble sentido. En primer lugar, por una cuestión de acceso y organización. Como escribía Dewey (1916)

Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, [lo cual] equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad. (...) Evidentemente, una sociedad a la que sería fatal la estratificación en clases separadas tiene que procurar que las oportunidades intelectuales sean accesibles a todos en forma equitativa y fácil. (p. 82)

En segundo lugar, por la exigencia de democratizar no solo el acceso a la escuela sino también el conocimiento, modificando de raíz el sentido de la educación para todos y la idea de “cultura general”, a fin de situar en su núcleo una “cultura cívica” que contribuyera a la siempre inacabada tarea de crear y recrear la “ciudadanía” como sujeto político “auténtico”, reflexivo, crítico, activo y comprometido en la lucha contra las desigualdades y a favor del progreso del conjunto. Esto es, como puede leerse en Kilpatrick (1933, p. 39), capacitándola para “participar en el control social democrático” dirigido al bien común. Por consiguiente, el currículum debería concienciar sobre los problemas colectivos, sobre las controversias de la vida pública, y propiciar un uso del saber encaminado a la comprensión rigurosa y la resolución inteligente de dichos problemas.

Todos estos grupos de interés, incluido el último, lograron ya un reconocimiento expreso para sus planteamientos en el conocido informe del subcomité perteneciente a la *Commission on the Reorganization of Secondary Education* que, en 1916, dio origen a los *Social Studies* como área curricular en EE.UU. en sustitución de la Historia y la Geografía en tanto que disciplinas separadas.

3. El surgimiento del currículum centrado en problemas sociales (II): el texto

La citada comisión había sido constituida por la *National Education Association* en 1911 con el encargo de revisar el currículum de secundaria, después de que una comisión precedente (*Committee of Ten*) dictaminase en 1894 que la finalidad de las *high schools* no debía ser preparar a los alumnos para la universidad, sino ofrecer una buena educación a todos. La de 1911 creó a su vez varios subcomités. El dedicado a las enseñanzas sociales fue presidido por el sociólogo Thomas Jesse Jones y reunía a personalidades destacadas como su secretario Arthur William Dunn, Clarence D. Kingsley (un protegido de David Snedden, cabecilla del movimiento “eficientista”) o el “nuevo historiador” progresista James Harvey Robinson, cuya reconocida autoridad intelectual dejó impronta. Al igual que la dejó su afinidad con John Dewey, con quien había coincidido en la Universidad de Columbia. No es de extrañar que la mayoría de las vetas filosóficas que aparecen en el informe fuesen tomadas de los escritos de este último. Así, en el dictamen que vio la luz en 1916 bajo el título *The Social Studies in Secondary Education* se afirma que...

...los estudios sociales de la *high school* americana deberían tener como propósito deliberado y continuo el cultivo de la buena ciudadanía. (...) Este objetivo debería conseguirse mediante el desarrollo de una apreciación de la naturaleza y las leyes de la vida social, un sentido de la responsabilidad del individuo como miembro de grupos sociales, y la inteligencia y voluntad para participar efectivamente en la promoción del bienestar social. (Dunn, 1916, p. 9)

Sin duda, también pueden hallarse sentencias gratas para los eficientistas (“la tónica de la educación moderna es la «eficacia social» y la instrucción en todas las asignaturas debería colaborar a este fin”, p. 9), proclamas paidocéntricas e incluso el peso del viejo canon disciplinar de la Historia y la Geografía. Dentro de estas componendas entre posiciones rivales, el “reconstruccionismo social” y su demanda de un currículum centrado en problemas encontraron su espacio germinal en la novedad más rupturista del informe: la dedicación de un curso completo a “los problemas de la democracia (sociales, económicos y políticos)”. Su finalidad era “dar un conocimiento específico, comprehensivo y más profundo de algunos problemas vitales de la vida social y procurar así una ciudadanía más inteligente y activa” (p. 52); y su orientación, decididamente inter o trans-disciplinar. Véase:

En la vida real, ya sea como estudiantes ya sea como adultos, nos enfrentamos a problemas o condiciones, no a ciencias. Sin embargo, usamos las ciencias para interpretar nuestros problemas o condiciones. (...) En otras palabras, la sugerencia no es desechar una ciencia social en favor de otra, ni intentar apiñar las diferentes ciencias sociales en un curso de forma resumida; sino estudiar problemas, o asuntos, o condiciones reales, tal como ocurren en la vida, en sus diferentes aspectos político,

económico y sociológico (...), poniendo en juego materiales de todas las ciencias sociales, según lo demande la ocasión, para entenderlos en profundidad. (pp. 53, 54 y 56)

La nueva categoría curricular de los “Estudios Sociales” resultaría exitosa. Es más, las recomendaciones de este informe coadyuvaban a sentar la estructura que ha modulado esta parcela del currículum en la educación primaria y secundaria norteamericana a lo largo del siglo XX. Incluso “el curso *Problems of Democracy* se convirtió en una oferta común hasta su virtual desaparición de las escuelas en la década de 1970” (Evans, 2006, p. 318). En tanto que fruto de una solución de compromiso, se ha acusado a este informe de ser contradictorio y dar pie a desarrollos antitéticos, tanto en el plano organizativo (¿la asignatura debía ser una confederación de disciplinas?, ¿o una fusión de las mismas en una pieza curricular integrada?) como en el relativo al propósito, sentido y contenido (¿transmisión cultural?, ¿crecimiento cognitivo-afectivo del niño?, ¿funciones sociales?, ¿habilidades para el pensamiento reflexivo?, ¿implicación en las controversias públicas en aras de una ciudadanía activa?). También se le ha criticado el hecho de reflejar la mentalidad de una clase media blanca ilustrada, ahormada por el mesianismo protestante y su ilusión redentora de salvación social a través de la escuela, y lastrada por sus silencios acerca de las fracturas de género y raza (Evans, 2004; Popkewitz, 2009 y 2021; Ross, 2006; Thornton, 2017). No obstante, no puede negarse su meritoria contribución a otra manera de concebir el currículum, que dio cierta cancha a la que aquí nos ocupa.

Esa cancha fue transitada al poco por un eminente representante del “reconstruccionismo social”, Harold Rugg, cuyos materiales curriculares (vid. infra) constituyen –en valoración de Evans (2007-2008)– el cénit del *problem-centered approach* en EE.UU. durante la pasada centuria. En 1920 se incorporó al Teachers College de la Universidad de Columbia. Allí se encontró con Dewey, Kilpatrick y otros pedagogos progresistas, y frecuentó los círculos culturales de la intelectualidad de izquierdas neoyorkina. Con celeridad empezó a propugnar unos *social studies* “que muestren cuáles son los grandes problemas contemporáneos que todos los niños deberían apreciar y conocer” (Rugg, 1921, p. 692), articulando un ideario en torno a ocho hipótesis (cfr. Evans, 2007-2008). Entresacamos algunas:

Primera: Los problemas contemporáneos y sus antecedentes históricos pueden aprenderse más eficazmente a través de un currículum de ciencias sociales unificado que a través de disciplinas escolares separadas.

Segunda: Cada uno de los tópicos del curso debe tener relevancia social. A menos que se demuestre que un tema contribuye decididamente a la comprensión de los modos de vida actuales y de los problemas contemporáneos, no tendrá cabida.

Cuarta: El punto de partida serán, no los intereses espontáneos de alumnos particulares, sino las experiencias comunes de los niños.

Quinta: Los materiales de lectura y las actividades deben establecerse de modo que estimulen el análisis y el razonamiento. (...) Todas las unidades de trabajo se presentarán en forma de resolución de problemas.

Sexta: Las situaciones-problema se mostrarán en primer lugar a través de temas de actualidad. Solo se desarrollarán los antecedentes históricos que sean cruciales para pensar con claridad en los problemas contemporáneos.

En un texto de enorme interés (Rugg, 1923), aclaró que lo postulado era una alternativa global e integrada al contenido de los *Social Studies*, consistente en el análisis reflexivo, crítico y sin compartimentación disciplinar alguna de los principales problemas vigentes, relacionados con las consecuencias de la industrialización, las desigualdades provocadas por el capitalismo, los abusos de poder, el nacionalismo, el imperialismo, el militarismo, etc. Todo ello a fin de equipar a los estudiantes con las herramientas analíticas (aportadas por las distintas ciencias sociales) que les ayudasen a captar las dinámicas sociales subyacentes, a ser “críticamente constructivos”, a participar activamente para “lidiar con esos problemas” y a “cambiar los modos de vida actuales injustos” (pp. 261-262).

Sin duda, su producción más celebrada fue la serie de manuales escolares destinada a la *junior high school* titulada *Man in a Changing Society*, diseñada con un equipo de docentes para –según podía leerse en la guía del profesor– “introducir a los jóvenes en las condiciones y problemas acuciantes a los que se enfrentarán como ciudadanos del mundo, a través de un curso unificado de estudios sociales” (cfr. Evans, 2004, p. 60). La primera edición vio la luz entre 1929 y 1932, y varias ediciones revisadas entre 1936 y 1940. Los problemas aparecían vinculados a la vida de los alumnos y presentados con preguntas abiertas sobre asuntos controvertidos. Todos los materiales y las actividades estaban pensados para examinar los distintos ángulos del asunto, provocar la reflexión e incitar a un aprendizaje activo a través de la indagación en libros, revistas y periódicos, la discusión en foros y debates, la preparación de esquemas y conclusiones críticas o el uso de nuevas herramientas de exposición (fotografías, gráficas, historietas...). Por ejemplo, uno de los manuales versaba sobre “las amenazas a la democracia”, abría con el interrogante “¿Es eficaz el Gobierno para controlar los negocios en beneficio de las clases populares?”, y trataba a continuación las luchas por el sufragio, la extensión de la educación y demás servicios públicos, la fiscalidad, las regulaciones estatales, los partidos políticos, la influencia de los *lobbies*, etc. Otro de los manuales se concentraba en el problema del desempleo, sus causas y posibles soluciones, animando a una investigación a partir de la pregunta “¿Por qué tiene que haber desempleo y hambre en el país más rico del mundo?” (cfr. Kliebard y Wegner, 1987; Evans, 2007-2008).

Sobre el trasfondo de la Gran Depresión, la serie tuvo un éxito tremendo. Entre 1929 y 1939 se vendieron 1.317.960 ejemplares de los libros de texto y más de 2.687.000 cuadernos de trabajo. Según Evans (2007-2008), fue usada en más de 4.000 distritos escolares a lo largo y ancho del país. Por su parte, Schugurensky (2002) estima que cerca de la mitad de los alumnos estadounidenses de estudios sociales leía por esos años sus materiales. Semejante popularidad despertó el recelo de las élites políticas y empresariales, que en un corto plazo organizaron una estrategia concertada para desterrar sus libros de las aulas, tachándolos de socialistas y antiamericanos. En el ocaso de los treinta fueron condenados por la revista *Forbes*, la *American Legion*, la *Advertising Federation of America* y el *New York State Economic Council*. En 1940, en una charla a los líderes de la industria petrolera, H.W. Prentis, presidente de la *National Association of Manufacturers* (NAM), deploró la invasión de las escuelas públicas por manuales que, con su “colectivismo insidioso”, minaban el crédito de la empresa privada. La propia NAM comisionó a Ralph Robey, un profesor de banca en la Universidad de Columbia, para examinar los textos usados en los centros. Su condenatorio dictamen recibió amplia publicidad en la prensa, lo que

empujó a varias juntas escolares a prohibir los firmados por Rugg. Rememorando épocas pretéritas, unas pocas comunidades celebraron incluso su defenestración quemándolos en público. La oprobiosa campaña logró sus objetivos y las ventas cayeron abruptamente.

Durante las décadas de 1940 y 1950, en el marco de la Guerra Fría y el McCarthismo, se recrudecieron los ataques contra la educación progresista, con panfletos titulados “Los comunistas persiguen a tus hijos” y otras lindezas por el estilo. Fueron años duros para esta tradición, que no se recuperaría en aquel país hasta los años sesenta.

Mientras, el progresivo ascendiente de EE.UU. en la esfera internacional había provocado en el periodo de entreguerras una primera difusión muy tímida de la solución curricular de los “estudios sociales” en otros países anglosajones, para irradiar *urbi et orbi* tras la Segunda Guerra Mundial, bien por la influencia directa de la gran potencia, bien por su influencia indirecta a través de la UNESCO, que no dudó en promocionarla. En esa difusión, el *problem-centered approach* no fue, ni mucho menos, protagonista destacado, pero también recibió acuses de recibo puntuales. En Gran Bretaña, sin ir más lejos, el primer grupo organizado en favor de unas enseñanzas científico-sociales interdisciplinarias se le acercó abiertamente. Me refiero a la *Association for Education in World Citizenship*, fundada en 1934 con el patrocinio y participación de reformistas y socialistas tan prominentes como William H. Beveridge, George Cole, Harold Laski o Barbara Wootton. A ella se afiliaron diecinueve organizaciones nacionales de directores de colegios, varias de maestros, de formadores universitarios del profesorado, etc. (cfr. Cannon, 1964; Gleeson y Whitty, 1976). Preocupada por los nubarrones que se cernían sobre la democracia en esa atribulada década –en particular por los cantos de sirena fascistas que alimentaba el fracaso de los gobiernos a la hora de asegurar unos niveles de vida dignos–, esta Asociación actuó como grupo de presión con el propósito de

Hacer avanzar la formación en ciudadanía, entendiendo por tal la formación en las cualidades morales necesarias para los ciudadanos de una democracia, el fomento de un pensamiento claro sobre los asuntos cotidianos y la adquisición de un conocimiento del mundo moderno. (Association for Education in Citizenship, 1935, p. 267)

Objetando el valor de la “educación indirecta de la ciudadanía” a través de las materias tradicionales, apoyó una “educación directa” mediante un contenido curricular específico centrado en las principales controversias públicas del presente (pp. 6-7).

Uno de los que atendió la llamada de esta Asociación fue Frederick C. Happold, un maestro con una dilatada trayectoria previa como reformador de la enseñanza de la Historia (Luis, 2000), pero que ya había ampliado sus intereses. En 1935 vio la luz su libro *Citizens in the making*, cuyo capítulo inicial arranca con la constatación de la “crisis de nuestro tiempo”, en la que “un mundo viejo muere mientras otro nuevo se halla en trance de nacer”, y en la cual “muchos están convencidos de que solo mediante la planificación deliberada podrá salvarse nuestra civilización”. En semejante tesitura, “la tarea más importante y apremiante de las escuelas es una formación completa y realista para una ciudadanía participativa” (Happold, 1935, pp. 14-15). Lo cual aconsejaba, a su juicio, eliminar las fronteras disciplinares y sustituirlas

...por lo que llamamos Estudios Sociales, un curso unificado concebido para dar al niño un conocimiento y una comprensión de su propio tiempo, [y en especial] de los

problemas sociales, económicos y políticos sobre los que pronto se le pedirá que piense.
(pp. 68-69)

Así lo estaba haciendo él mismo en la Bishop Wordsworth's Grammar School de Salisbury, de la que era director por entonces.

Se trató, en cualquier caso, de iniciativas aisladas y testimoniales que no encontraron más seguidores hasta la segunda posguerra mundial. En el nuevo clima posbélico, la recién fundada UNESCO, en su afán por “fomentar el desarrollo de la comprensión internacional entre los niños a través de la enseñanza de las materias escolares habituales” (UNESCO, 1953, p. 7), marcó expresamente distancias con el clásico binomio Historia-Geografía por su inercial sesgo nacionalista, y bendijo la fórmula de los Estudios Sociales como más adecuada para la formación de una ciudadanía democrática. Cierto es que este organismo fue ambiguo al respecto. Al patrocinar el nuevo envase sin posicionarse con respecto a los plurales entendimientos de su contenido, de facto los hizo equivaler. En otras palabras, el lustroso significante vehiculó significados variopintos. Resulta ilustrativo el análisis comparativo de los currículums de 53 países publicado por la UNESCO en 1953. En 31 de ellos (y en el Canadá francófono) seguían dominando una Historia y Geografía concebidas al modo tradicional. Otros 10 añadían a esta fosilizada pareja el complemento de la Educación Cívica, aunque con acentos dispares: desde la formación moral del carácter al estudio de las instituciones y constituciones políticas; solo Noruega incluía “los problemas del gobierno democrático”. Los 11 restantes (más el Canadá anglófono) habían apostado a esas alturas por los *Social Studies*, pero la etiqueta servía para un roto y un descosido: algunos se habían apropiado del nombre para llamar de una manera “más moderna” a las vetustas Historia y Geografía; en otros se dejaba sentir la huella de la pedagogía del entorno; otros habían puesto el foco en la naturaleza y funciones de la vida social; y solo en dos –los propios EE.UU. y Japón– se reservaba cierto hueco a los problemas actuales (cfr. UNESCO, 1953).

El avance mundial de los Estudios Sociales fue notable en las décadas siguientes. Los datos acopiados por Wong (1992) desvelan que en el período 1970-86 habían sido implantados en el plan de estudios del 60% de los 188 países y enclaves examinados. Lo cual, cabe suponer, daría cierto pábulos a la tradición concreta que nos incumbe. Pero no es en su eventual recepción oficial –muy marginal en el mejor de los escenarios– donde hay que buscar preferentemente su caldo de cultivo, sino dentro de los sectores docentes y académicos comprometidos con la reestructuración de los sistemas escolares, y de sus currículums, en coyunturas históricas de movilización a favor de una profundización en la democracia y de mudanzas para extender la ciudadanía social. Gran Bretaña –otro caso de un sistema educativo nacional administrado localmente, sin regulaciones curriculares desde 1926 hasta 1988, circunstancia en absoluto baladí– es un magnífico ejemplo.

Este país salió de la Segunda Guerra Mundial con la recién estrenada *Education Act* de 1944, que estableció una educación secundaria obligatoria, y con la arrolladora victoria electoral de los laboristas en las elecciones de julio de 1945. En el ambiente de las políticas reformistas puestas en marcha por el ejecutivo entrante –edificadoras del Estado de bienestar británico–, el idealismo del momento, inserto en la determinación de construir una sociedad mejor, convirtió la educación en objeto destacado de discusión pública. La noción de “igualdad de oportunidades” recogida por la ley de 1944 había conducido a la universalización de la secundaria, aunque el grueso de las

autoridades educativas locales (LEAs) optó por un esquema tripartito que se servía de un examen selectivo a los 11 años para distribuir a los alumnos en tres tipos de centros de desigual orientación y prestigio: *grammar*, *secondary modern* y *technical schools*. Aun así, la repentina entrada en secundaria de todos los niños generó dificultades obvias, frente a las cuales se lanzaron peticiones de “practicidad” y “relevancia” para la formación de los chicos “no académicos” (Rogers, 1968, p. 8). Pero también diatribas contra el esquema tripartido y su doctrina implícita de “iguales pero separados”, por perpetuar la base clasista de la segmentación estudiantil, amén de alegatos en pro de la reordenación comprehensiva de la etapa. Al calor de esas críticas surgieron voces que demandaban una redefinición de la educación para todos, y no meros apaños para atender a los recién llegados. “Ya no estamos preocupados principalmente por el 11 o 12% de los alumnos de las *Secondary Grammar Schools*, sino por el grueso de los niños de la nación”, afirmaban Dray y Jordan (1950, p. 20) antes de subrayar, proféticamente, que el desafío curricular suscitado por el aumento de la edad para dejar la escuela no podía consistir “en dar al conjunto de los adolescentes una versión elemental del tipo de educación que era tradicional para la élite de una generación previa. Si la extensión de la oportunidad educativa es concebida en tales términos, será una equivocación y un profundo derroche de energía” (p. 16). En la escolaridad obligatoria, la educación común de unos y otros, dentro del ámbito de las enseñanzas sociales, habría de asentarse, no en el conocimiento requerido por las especializaciones académicas, sino en la condición compartida de ser ciudadanos/as. Esto es, en el conocimiento que constituye al “sujeto político” autónomo e implicado en la promoción del bienestar general (Nicholson y Wright, 1953, p. 6). Ese sentimiento provocó, en las décadas de 1940 y 1950, que “muchos centros, en una oleada de entusiasmo sin precedentes, introdujesen toda una variedad de formas de estudios sociales que enfocaban específicamente en la ciudadanía, la democracia y los problemas sociales contemporáneos” (Gleeson y Whitty, 1976, p. 4), allanando el camino a la posterior reforma comprehensiva iniciada por las LEAs de las áreas industriales con mayoría progresista a finales de los 50, y sancionada sobre la marcha por el Gobierno en 1965. La paradoja es que la relativa consolidación de tal reforma trajo el declive del citado movimiento de posguerra.

4. Los enemigos, los dudosos amigos y los continuadores

El *problem-centered approach* se echó encima a poderosos enemigos externos e internos. En cuanto a los externos, el feroz ataque ideológico sufrido por Harold Rugg a manos de los “custodios del orden social y moral” se repetiría en otros momentos y lugares. En lo que atañe a los internos, a su frente se pusieron de inmediato los guardianes de la tradición académico-disciplinar, cuya plúmbea resistencia se ha mantenido hasta hoy. Una encuesta patrocinada por la *American Historical Association*, hecha pública en 1924, revelaba que solo una tercera parte de las *high schools* estadounidenses estaba siguiendo las recomendaciones de 1916, mientras que la clásica tríada compuesta por la Historia, la Geografía y la Educación Cívica seguía campando a sus anchas (cfr. Hertzberg, 1981, p. 37). Mucho tiempo después, la indagación de Cuban (1991) sobre la enseñanza de los Estudios Sociales en EE.UU. a lo largo de la centuria concluía que “ha estado (y está) más marcada por la estabilidad que por el cambio” (p. 204).

En Inglaterra, la efervescencia de los 40 y 50 no consiguió traspasar apenas los reservados muros de las *grammar schools*, al chocar con el exclusivismo socioeducativo incrustado tanto en el *habitus* profesional dominante en sus plantillas como en las expectativas de la mayoría de sus clientes. El vívido retrato de esa cultura institucional realizado por Stevens (1960) permite adivinar la fortaleza de los obstáculos que pusieron en solfa a tal movimiento en aquellos selectivos centros. Sus principales apoyos los granjearon en las *modern schools*, destino “natural” de quienes no habían superado el examen 11+ y, por lo común, antesala del ingreso en el mercado laboral al finalizar la escolarización obligatoria. Así, esta opción curricular quedó relegada por la fuerza de los hechos a la condición de solución pragmática para motivar a los sujetos “menos capaces” y de procedencia humilde. Con independencia de los eventuales éxitos en tal empeño, semejante relegación no ayudó en absoluto a cuestionar las visiones dominantes sobre el conocimiento escolar legítimo ni su elitismo tácito (cfr. Gleeson-Whitty, 1976; Whitty, 1976).

No obstante, del bando académico-disciplinar no emergieron solo respuestas reactivas. La marea de reformas curriculares emprendidas en la década de 1960, tras el shock causado por el lanzamiento del Sputnik en 1957, se volcó inicialmente en la enseñanza de las ciencias experimentales, las matemáticas y los idiomas extranjeros, pero pronto llegó también a nuestro ámbito, por distintos motivos. En el caso de la Historia y la Geografía, “la amenazadora perspectiva de unos estudios sociales o unas humanidades integradas aumentó la preocupación por poner sus propias casas en orden” (Marsden, 2001, p. 52). En el caso de los Estudios Sociales, las acusaciones de supuesta falta de rigor por su primigenia vocación cívica empujaron a una búsqueda de estatus epistemológico (Cannon, 1964). Surgieron de este modo las iniciativas proactivas de la *New History*, la *New Geography* y los *New Social Studies*. En su afán renovador, no dudaron en apropiarse parcialmente de los discursos sobre el valor formativo de los saberes escolares del movimiento progresista y “reconstruccionista”, así como de algunas de sus propuestas. Pero marcando al mismo tiempo distancias. A ambos lados del Atlántico Norte se repudiaron la integración o fusión de disciplinas y el “excesivo protagonismo” concedido a la educación ciudadana y a los problemas actuales. Uno de los principales promotores ingleses de los *New Social Studies* expresaba sus reparos en estos términos:

...no puede aceptarse el tipo usual de educación para la ciudadanía como meta principal de los estudios sociales, por dos razones: 1) está abierta a la crítica de manipulación o adoctrinamiento; 2) en una sociedad pluralista no existe una noción universalmente aceptada de lo que es un buen ciudadano. (Lawton y Dufour, 1973, p. 34)

En una línea similar, su colega norteamericano Morrissett (1979) sostenía que el acento en los problemas cívicos produce una “deliberada” mala interpretación de las cuestiones políticas, e impone asimismo al alumnado una carga moral poco realista. Frente a tales hipotéticos deslices, los fundamentos teóricos se buscaron, sobre todo, en el influyente libro *El proceso de la educación* de Jerome Bruner y su defensa de un currículum centrado en la estructura de las disciplinas y la estructura cognitiva del aprendiz. Ideas estas que, en Gran Bretaña, se aderezaron con la filosofía analítica de Hirst y Peters para poner el foco en lo que distinguiría a las disciplinas como “formas de conocimiento”. La principal preocupación de los abogados de los *New Social Studies* fue

persuadir acerca de que al acostumbrado cóctel de Historia y Geografía le faltaba el ingrediente fundamental de las Ciencias Sociales, tan rigurosas académicamente como las que más.

Por supuesto, la mayoría de los proyectos de esa bandería financiados por los centros de desarrollo curricular creados en EE.UU. o por el *Schools Council* fundado en 1964 en Inglaterra, hablaba de educar a los discentes como ciudadanos críticos. Pero ahora tendía a suponerse que ese deseable fin emanaba de la índole inherentemente emancipadora de la Ciencia: sin ir más lejos, Fenton (1967) asociaba la “ciudadanía responsable” con la “neutral” adquisición de destrezas analíticas e inquisitivas genéricas y con una actitud proclive a examinar argumentos encontrados antes de emitir un juicio personal. De igual manera, algunos de esos proyectos curriculares abordaron problemas colectivos. Es el caso del muy interesante *Schools Council History, Geography and Social Science 8-13 Project* (más conocido como *Place, Time and Society*), del que nos hemos ocupado en Romero y Louzao (2017). Pero en bastantes ocasiones esos problemas no se trataban por su relevancia intrínseca sino como ilustraciones de los modos de indagación de los expertos universitarios, de su búsqueda de explicaciones y de sus conceptos clave. En suma, la indudable renovación no ocultaba a la postre la herencia de la añeja tradición humanista que santificaba las disciplinas como “las” fuentes legítimas del saber, por más que ahora se revistiesen de un academicismo cognitivo de nuevo cuño (Rossi, 1992, p. 42).

Aunque es muy revelador constatar que el punto álgido de la difusión internacional de los Estudios Sociales coincide con la eclosión de estos *new social studies* (véase el manual de la UNESCO editado por Mehlinger en 1981), eso no significa que el genuino *problem-centered approach* no tuviese continuadores en aquellos años. En EE.UU. estuvo bien representado por un grupo de la Universidad de Harvard, con Donald Oliver, James Shaver y Fred Newmann a la cabeza, y otro de la Universidad de Indiana, compuesto por Shirley Engle (véase Engle y Ochoa, 1988), Frederick Smith y sus discípulos Byron Massialas, Benjamin Cox y Jan Tucker, entre otros. En especial, es digno de mención el *Harvard Public Issues Project* dirigido por Donald Oliver a finales de los 60 (cfr. Bohan y Feinberg, 2008). Sus materiales se concibieron como aproximación interdisciplinar a los asuntos públicos controvertidos. En palabras de uno de sus diseñadores, “para construir un modelo enfocado al análisis de las controversias públicas, se debe ir más allá de los confines de cualquier disciplina particular” (Newmann, 1969, p. 245), toda vez que la especialización del “hombre encapsulado” en una ciencia no es el mejor patrón para una ciudadanía que ha de enfrentarse en todas sus dimensiones a los problemas del mundo moderno (p. 247). Eso “no degrada o diluye el significado de la investigación académica. Simplemente [la] incorpora y coordina con los esfuerzos por conseguir la dignidad humana” (p. 249).

En Inglaterra, el proyecto curricular más conocido con esta orientación fue el *Humanities Curriculum Project* (HCP) lanzado en 1967 por el *Schools Council* y la *Nuffield Foundation* bajo la dirección de Lawrence Stenhouse. Su filosofía se asienta en cinco premisas, entre ellas “que deberían tratarse asuntos controvertidos con los adolescentes en el aula”, “que el tratamiento de los temas controvertidos debería basarse en la discusión y no en la instrucción”, y “que la discusión debería proteger las divergencias de los participantes en lugar de forzar consensos” (Schools Council & Nuffield Foundation, 1970, p. 1). A partir de 1970, Heinemann Educational Books puso en la calle ocho paquetes de materiales del HCP que versaban sobre la guerra, las

desigualdades educativas, el sexismo, la pobreza, los conflictos laborales, la calidad de vida en las ciudades o la ley y el orden. El HCP confeccionó uno más sobre problemas raciales, pero no llegó a ver la luz. No obstante, hubo otras colecciones para el aula singularmente atractivas, dos de las cuales he tenido la fortuna de poder consultar. Una, con la autoría de Philip Grosset (1964, 1966 y 1971), fue publicada por la editorial Evans Brothers bajo títulos tan sugerentes como *What's your Opinion*, *Things that matter* y *Link up*. La segunda son las 17 unidades temáticas de la serie *Connexions* publicada por la editorial Penguin desde 1968 a 1976 (Bulman, 1976). Ambas ofrecían una antología de recursos diversos (textos, fotografías, prensa, estadísticas, publicidad...) y actividades para investigar y debatir sobre los problemas relacionados con la insatisfacción de necesidades humanas básicas, las agresiones contra los derechos humanos, las desigualdades de clase, género y etnia, la instrumentalización económica y política del deporte, el consumismo y la cultura comercializada de masas, la degradación medioambiental, el impacto de la tecnología alimentaria y el hambre, el amor y el sexo, los prejuicios raciales y culturales, la calidad de vida, las drogas, la violencia (en el lenguaje, en las bandas, en la escuela, en el deporte, en la praxis política, el terrorismo, la guerra), el mundo del trabajo, los desastres provocados por negligencias o egoísmos, el futuro de la humanidad, etc.

Las evaluaciones de tales proyectos (v.g. Elliott y Macdonald, 1975; Steadman, Parsons y Salter, 1978; Whitehead, 1980) evidenciaron su impagable papel a la hora de ganarse el interés de adolescentes que solían abandonar el sistema educativo a la primera oportunidad, de excitar su aprendizaje, elevar sus expectativas y hacerles probar el éxito escolar. Pero también los enormes obstáculos (organizativos, materiales, formativos, gremiales, culturales, morales, micro y macropolíticos) que entorpecieron o impidieron su incardinación en los centros. Valga como indicio el crudo retrato que David Hargreaves (1982) y Stephen Ball (1989) hicieron de las tensiones entre los profesores provenientes de las *grammar schools*, que habitualmente pasaron a encabezar los departamentos de asignaturas en las nuevas *comprehensive schools*, deseosos de conservar su jerarquía, y aquellos otros colegas responsables de los grupos de “bajo rendimiento”. Estas hostilidades se proyectaron al campo curricular: las propuestas integradas y, desde luego, las centradas en problemas sociales se vieron otra vez confinadas, a su pesar, a los estudiantes “menos académicos” que la reforma comprensiva retenía en las aulas, si es que no habían sido concebidas expresamente para tales destinatarios. De hecho, el HCP se ideó para alumnos de 14 a 16 años ubicados en la media o por debajo de la media de capacidad (cfr. Aston, 1980, p. 139). La serie *Connexions* aspiraba, por el contrario, a toda la población estudiantil. Pero, aunque la propuesta fue un verdadero éxito editorial –entre 1968 y 1976 se reimprimió en siete ocasiones–, en la *Teachers' Guide* de 1976 se reconocía que los profesores la usaban sobre todo con quienes mostraban “escasa inclinación académica” (Bulman, 1976, p. 4). Como es obvio, esta vicisitud limitó su alcance, al mermar tanto su impacto potencial en los centros como su condición de alternativa a los “saberes oficiales”. Por añadidura, el *back to basics* de la restauración conservadora que triunfa en los años ochenta tras la elección de Reagan en Estados Unidos y de Thatcher en el Reino Unido, la consiguiente difusión internacional de las políticas neoliberales y, junto a ellas, de las políticas educativas inspiradas en la *new public management* con sus estándares nacionales sometidos a evaluación externa, etc. les negaron el pan y la sal.

No obstante, basta con comparar las tribulaciones del HCP analizadas por Elliott y Macdonald (1975) con las del más posibilista e híbrido *Place, Time and Society* (véase Romero y Louzao, 2017) y otros proyectos más impregnados por el cientifismo de los *new social studies* (cfr. Whitehead, 1980) para advertir que su suerte no fue muy diferente. A fin de lograr aceptación, estos últimos asumieron valores básicos de la tradición académica dominante. Pero a cambio de ese precio no obtuvieron el rédito anhelado, y se incapacitaron en alto grado para cuestionar un concepto de currículum como iniciación en formas de conocimiento disciplinares configuradas de antemano y valiosas *per se* (Whitty, 1985, p. 156). Un concepto que “era sumamente conservador e implicaba una visión conservadora de las relaciones entre científicos sociales, profesores y alumnos” (Whitty, 1976, p. 37). El propio Jerome Bruner, en un extraordinario artículo aparecido once años después de publicar *El proceso de la educación*, acometía una penetrante autocrítica de las suposiciones axiomatizadas en las reformas norteamericanas de los sesenta. En un escenario marcado por la agudización de las luchas por los derechos civiles, los enfrentamientos raciales o la movilización estudiantil contra la guerra de Vietnam, no vaciló en reconocer graves errores. Unos de índole epistemológica: dado el “gran miedo existente a que no estuviésemos produciendo bastantes científicos e ingenieros”, se pecó de “un exceso de estructuralismo racionalista” (Bruner, 1971, p. 18). Otros sobre la naturaleza de la innovación: “producir el currículum no resultó ser lo que nosotros los académicos habíamos pensado” (p. 19). Y otros más sobre los destinatarios: el movimiento “descansaba en una fórmula de fe. A saber, (...) que todos los que venían a la escuela se habían beneficiado ya del currículum oculto de clase media que los introducía en el uso intelectual de la mente. El fracaso en cuestionar estas asunciones nos ha causado mucho dolor”, al haberse soslayado “los terribles efectos de la pobreza y el racismo en las vidas de los niños, y el modo en que nuestras escuelas se habían convertido en instrumento de la reproducción de desigualdades” (pp. 19-20). De ahí que pidiese una reformulación de las prioridades (atajar las fracturas sociales) y de los medios (enseñanzas socialmente relevantes que incitasen a aprender), a sabiendas de que la reforma de la escuela y del currículum no son suficientes para encarar semejantes desafíos.

Aunque no puedo detenerme en ello, la recepción del *problem-centered approach* en otros países es inseparable de sus circunstancias históricas particulares. En Alemania, por ejemplo, el marco propiciatorio –lúcidamente reflejado en la obra *Los amnésicos* de Géraldine Schwarz (2019)– lo ofreció la movilización en la década de 1960 de la generación joven para exigir la depuración radical de una sociedad que había optado por el olvido del pasado nazi, la exculpación indiscriminada de responsabilidades y la amnistía a decenas de miles de antiguos miembros del NSDAP, muchos de ellos funcionarios en todos los ámbitos de la Administración, incluida la judicatura y la educación, a la par que para demandar la democratización de las estructuras del Estado. Estos aires llegaron a la Universidad donde, sirva el botón de muestra, jóvenes geógrafos repudiaron a los viejos mandarines de la geografía regional paisajística y dieron vida a una geografía social hermanada con otras ciencias sociales para la explicación de los problemas del presente. Y también a las escuelas, al calor de los tímidos y parciales intentos por atenuar la rígida segregación del sistema educativo alemán con los ensayos de implantación, a partir de 1969, de una “escuela integrada” en el primer grado secundario (cfr. Baumert et al., 1992).

Precisamente de la geografía social alemana tomó estos planteamientos Alberto Luis Gómez, una figura clave para entender su difusión en nuestro país. Como recordaba oportunamente Cuesta (1998, p. 227), “la introducción en España de la idea de organizar el currículo en torno a problemas sociales debe mucho [a su persona]”. A partir de esa inspiración germana primigenia –de la que se hace eco en su tesina de licenciatura (Luis, 1979) y ayuda a divulgar mediante la traducción para la revista *Geocrítica* de propuestas escolares (v.g., Schramke, 1980) encaminadas a la creación de una ciudadanía comprometida con los problemas de su tiempo– y la posterior apertura a otras fuentes, sobre todo anglosajonas, genera una destacada producción en defensa de una didáctica crítica de las Ciencias Sociales, que acabaría desembocando en la creación del grupo Asklepios en 1990, dirigido por él en la Universidad de Cantabria. Ese mismo año, Asklepios se presenta en comandita con el salmantino grupo Cronos al concurso nacional para la elaboración de materiales curriculares convocado por la Secretaría de Estado de Educación. Con éxito. El punto de salida compartido por ambos colectivos fue que “el diseño de materiales se integra en un proyecto curricular cuyo rasgo más característico es la enseñanza de las Ciencias Sociales a través del estudio de problemas sociales actuales y relevantes” (Cronos-Asklepios, 1991, p. 57). Aunque con entendimientos plurales de lo que es un “problema social relevante”, de la importancia relativa concedida a las distintas fuentes del currículum o de querencias más disciplinares o interdisciplinares, una senda paralela fue transitada por otros grupos que, junto con los dos citados, acabarían confluyendo en la Federación Icaria (Fedicaria), fundada en 1995 con el común denominador de las teorías críticas de la educación y de la cultura¹. Algunos de ellos publicaron en formato comercial proyectos curriculares completos (Cronos, 1995-95 y 1996-97; Ínsula Barataria, 1995-96; Gea-Clío, 1993-99). Otros, como el Proyecto IRES, cuyas bases fundacionales pueden leerse en Grupo Investigación en la Escuela (1991), generaron algunas unidades didácticas ejemplificadoras. Algo similar aconteció con otros grupos como Aula Sete o Pagadi. En cuanto a Asklepios, su singularidad fue avanzar en la cimentación, elaboración (incompleta) y experimentación de su proyecto a través de un ramillete de tesis doctorales –leídas entre 1997 y 1998– y otras aportaciones análogas (véase Luis y Romero, 2001).

Al igual que ocurrió con los movimientos de renovación pedagógica (MRP) nacidos en las postrimerías de la dictadura franquista, casi todos los miembros de estos y otros colectivos innovadores fundados entre mediados de los setenta y los ochenta tenían una trayectoria previa de activismo (político, sindical, profesional, etc.), que se remontaba a su formación en la Universidad del tardofranquismo y la transición a la democracia, y que les había infundido la voluntad de contribuir al cambio escolar y social. Pese al desencanto de quienes esperaban de la transición una transformación más profunda de la sociedad (y de la escuela), todos ellos fueron agentes activos durante las reformas que alargaron la escolarización obligatoria y reestructuraron el sistema educativo no universitario. Ahora bien, dentro del magma de la renovación pedagógica coexistieron visiones encontradas (cfr. Martínez Bonafé, 2016). Muchos recuperaron y echaron anclas en la pedagogía del entorno. Otros pusieron sus energías en traer al aula nuevos paradigmas científicos. Algunos evolucionaron hacia posiciones deudoras de la *new history* y la

¹ En www.fedicaria.org pueden encontrarse abundantes referencias de esos colectivos, tanto de sus publicaciones de fundamentación teórica como de los materiales curriculares elaborados.

new geography, o hacia modelos de planificación curricular en torno a conceptos clave, en la línea de ciertos proyectos híbridos desarrollados al calor de los *new social studies*. Otros pusieron los problemas sociales relevantes en el corazón de su enseñanza. Diríase que este último planteamiento ha ganado audiencia en las últimas décadas en la Didáctica de las Ciencias Sociales, pero esa es una historia más conocida.

5. Epílogo. El surgimiento del currículum centrado en problemas sociales (III): el subtexto

Del relato anterior se desprende que el nacimiento y los principales hitos de esta tradición curricular no pueden entenderse al margen del compromiso con las luchas coetáneas más generales por una “democracia social”, que incluían entre sus aspiraciones la de un sistema escolar más igualitario e inclusivo. Los pasos, parciales e incompletos, que pudieron darse en este último plano crearon a su vez algunas condiciones de posibilidad (siempre restringidas) para el desarrollo de esta apuesta curricular. Cuando se adopta como horizonte –de manera no retórica– el contribuir a esa democracia social a través de la educación, la decisión de centrar la enseñanza en el estudio riguroso de problemas sociales relevantes y cuestiones públicas controvertidas no tiene nada de arbitraria. Por el contrario, es una decantación congruente. En varios sentidos.

El más evidente nos remite a la pregunta básica de qué significa eso de “democracia”. Por supuesto, existen distintos modelos normativos de democracia. Pero, para merecer este nombre, han de satisfacer un principio elemental (cfr. Dahl, 1999, pp. 47-48): si el *demos* supone el reconocimiento sin exclusiones del conjunto de ciudadanos como políticamente iguales, de ahí se sigue que todos y todas debemos ser tratados constitucionalmente como si estuviésemos cualificados por igual para participar en el proceso de toma de decisiones políticas. Lo cual comporta varios requisitos cruciales. Entre ellos, que todas y todos deberíamos tener oportunidades equivalentes y efectivas para instruirnos sobre los problemas colectivos, sobre las políticas alternativas que cabe seguir ante esos problemas y sobre sus posibles consecuencias. Desde luego, la responsabilidad de asegurar ese tipo de comprensión ilustrada es múltiple, en absoluto reducible a la escuela. Pero cabe pensar que, en una sociedad democrática, debería ser una prioridad de la educación pública. En primer lugar, por su propia condición de servicio público. En segundo lugar, porque la escuela es un espacio institucional que permite potencialmente trascender el “pensamiento de eslogan” que domina en otros ámbitos sociales y cultivar un “pensamiento complejo” acerca de la realidad. Y, puesto que nos conciernen y afectan las resoluciones amparadas por la mayoría, debería interesarnos que nuestros conciudadanos puedan hacerse con criterios bien formados.

La justificación del *problem-centered approach* no se detiene ahí. Hablaba de “democracia social” porque este enfoque se gestó y creció con las críticas a las premisas contractualistas e individualistas de tipo liberal como criterio organizador del bien común. El mero acuerdo entre individuos libres en torno a unos derechos jurídicos y políticos que les igualan ante la ley pasa por alto que la desigualdad social interpone barreras que impiden a muchas personas, no solo llevar una vida digna, sino también alcanzar la autonomía indispensable para ejercer como ciudadanos y participar en la vida pública. El contrato civil no garantiza soluciones a las disfunciones

provocadas por dicha desigualdad, por lo cual se hace necesario actuar sobre sus causas, sobre la estructura social que las genera, para procurar atenuarlas. Ese es el fundamento de la ciudadanía social, o, si se prefiere, de los derechos económicos, sociales y culturales. Y el motivo central por el cual los problemas derivados de las lógicas segregativas de la desigualdad deberían convertirse en objeto de deliberación privilegiado en las aulas. Porque, además, esta opción tiene varias virtudes añadidas. Los problemas colectivos son una magnífica puerta de entrada para acceder al conocimiento de las dinámicas sociohistóricas y los procesos de segmentación espacial que están en su base, y conectar al tiempo con la experiencia directa y/o vicaria de los alumnos. Son, igualmente, la ocasión pintiparada para desarrollar el pensamiento crítico, analítico e inquisitivo y todo ese conjunto de actitudes, capacidades y valores que acostumbran a englobarse dentro de la “competencia ciudadana” (López Facal, 2011). Incluido el aprender a participar en la vida social y política, pues, como argumentaran hace más de setenta años Dray y Jordan (1950, p. 40), los problemas y las controversias públicas concitan miradas prejuiciosas, frente a las cuales no suele bastar con la razón crítica porque “el prejuicio tiene raíces emocionales antes que intelectuales. El remedio ha de ser encontrado en la experiencia comunitaria real, en la práctica activa de la democracia”.

De las dos cuestiones anteriores emerge un tercer sentido de importancia cardinal. El currículum centrado en problemas no se concibió como un mero añadido complementario o una simple mejora del academicismo disciplinar inscrito en la médula de las asignaturas escolares. Conviene subrayarlo porque, a resultas del cierto eco alcanzado por esta tradición curricular, han surgido muchas propuestas que incorporan parcialmente la idea de los problemas o las controversias públicas dentro de un esquema que continúa siendo de “iniciación en una u otra disciplina”. Los rasgos idiosincrásicos de esta tradición son el cuestionamiento radical de la función social de la cultura y el conocimiento en dichos esquemas propedéuticos, y presentarse como una alternativa global e integrada, en aras de la deseable redefinición de la “educación general” (para todas y todos) en una democracia. Esa educación general no puede estar al servicio de la clasificación de los estudiantes a fin de seleccionar a quienes van superando los ritos de paso iniciáticos con vistas a la universidad, sino al servicio de la cultura cívica y política que todos precisamos como ciudadanos, con independencia de cuál sea nuestra condición actual o futura. Precisamente por ello, su noción de currículum “íntegra” los problemas colectivos, los conocimientos más valiosos disponibles para comprender y afrontar esos problemas, sea cual sea su origen disciplinar, y la experiencia personal y social del alumnado. Si el saber escolar no consigue entrar en un diálogo efectivo con los significados atribuidos a la realidad que brotan de la experiencia de los sujetos, aumentará el riesgo de que no alcance a enriquecerlos y quede reducido a un barniz efímero, sin otro propósito percibido que el de superar las demandas de la escuela y servir como factor de diferenciación en función de la disímil resolución de tales demandas. No es de extrañar que el academicismo desvitalizado alimente por sí mismo una dinámica excluyente con un impacto socialmente desigual, pues perjudica sobremanera a aquel segmento de la población estudiantil cuyas familias no han salido bien libradas en el reparto del “capital cultural”, según ha quedado reiteradamente patentizado tras décadas de investigación empírica. Por el contrario, dialogar e indagar sobre los problemas colectivos permite poner en

valor las vidas ordinarias de todos los pupilos, sin excepción, como materia digna para las clases y ayudar a repensarlas con actividades cognoscitivamente desafiantes. Como señala Beane (2005), una finalidad primordial de una escuela democrática es crear situaciones educativas sustanciosas que puedan ser experimentadas como algo compartido por personas de distintas características y procedencias, y que posibiliten trabajar de una manera colaborativa sobre asuntos cívicamente relevantes al objeto de conjugar el yo y alguna noción no hipostasiada de bien común.

Todos los puntos enumerados conservan plena vigencia. Por descontado, el devenir de las sociedades trae nuevos problemas y puede alterar la naturaleza de los enquistados. Muchos de los más acuciantes en nuestro mundo globalizado tienen un carácter transfronterizo que obliga a reconsiderar el *locus* de la democracia y la definición de ciudadanía, tradicionalmente circunscritos al Estado-nación. Pero: (1) la democracia no es un destino alcanzado, sino una forma de caminar con los demás en el proceso, siempre incierto, de resolución colectiva de problemas. (2) La hegemonía de las políticas neoliberales en las últimas décadas ha provocado un aumento de la desigualdad y una individualización del riesgo social que termina culpando a quienes sufren sus efectos. (3) La influencia del desigual reparto del capital cultural en las trayectorias escolares sigue abriendo brechas educativas y sociales vergonzosas. En suma, el currículum centrado en problemas sociales relevantes sigue siendo una necesidad apremiante.

Referencias bibliográficas

- Association for Education in Citizenship, ed. (1935). *Education for Citizenship in Secondary Schools*. London: Oxford University Press.
- Aston, A. (1980). The Humanities Curriculum Project. En L. Stenhouse (ed.), *Curriculum Research and Development in Action* (pp. 139-146). London: Heinemann.
- Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Baumert, J. et al. (1992). El sistema educativo en la República Federal de Alemania (III). *Revista de Educación*, (298), 395-436.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Beyer, L. E. y Liston, D. P. (2001). *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Madrid: Akal.
- Bohan, C. H. y Feinberg, J. R. (2008). The Authors of the Harvard Social Studies Project: A Retrospective Analysis of Donald Oliver, Fred Newmann, and James Shaver. *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 54-66.
- Brehony, K. J. (2001). From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: Progressive Education revisited. *History of Education*, 30(5), 413-432.
- Bruner, J. S. (1971). *The Process of Education Revisited*. *Phi Delta Kappan*, 53(1), 18-21.
- Bulman, C. (1976). *Connexions. Teachers' Guide*. Harmondsworth: Penguin Education.
- Cannon, C. (1964). Social Studies in Secondary Schools. *Educational Review*, 17(1), 18-30.

- Cuban, L. (1991). History of Teaching in Social Studies. En J. P. Shaver (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies* (pp. 197-209). New York: MacMillan.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- Dewey, J. (1899). *Escuela y sociedad*. Incluido en J. Dewey, *Antología Sociopedagógica* (pp. 79-144). Edición e introducción crítica a cargo de Antonio Molero Pintado y M^a del Mar del Pozo Andrés. Madrid: CEPE, 1994.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1995.
- Dray, J. y Jordan, D. (1950). *A Handbook of Social Studies for Teachers in Secondary Schools and County Colleges*. London: Methuen.
- Dunn, A. W. (comp.) (1916). *The Social Studies in Secondary Education. A six-year program adapted both to the 6-3-3 and the 8-4 plans of organization*. Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association. Department of the Interior, Bureau of Education, Bulletin n^o 28. Washington DC: Government Printing Office.
- Elliott, J. y Macdonald, B. (eds.) (1975). *People in classrooms. Teacher Evaluations of the Humanities Curriculum Project*. Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Engle, S. H. y Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: decision making in the social studies*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Evans, R. W. (2004). *Social Studies Wars. What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press.
- Evans, R. W. (2006). The Social Studies Wars, Now and Then. *Social Education*, 70(5), 317-321.
- Evans, R. W. (2007-2008). The Rugg Prototype for Democratic Education. *International Journal of Social Education*, 22(2), 101-135.
- Fenton, E. (1967). *The New Social Studies*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Franklin, B. M. (1986). *Building the American Community. The School Curriculum and the Search for Social Control*. London: The Falmer Press.
- Gleeson, D. y Whitty, G. (1976). *Developments in Social Studies Teaching*. London: Open Books.
- Gómez Rodríguez, E. (1997). Evolución en el currículum de ciencias sociales en Estados Unidos. En VV.AA., *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 195-241). Sevilla: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales/Díada.
- Grosset, P. (1964). *What's your Opinion?* London: Evans Brothers.
- Grosset, P. (1966). *Things that matter*. London: Evans Brothers.
- Grosset, P. (1971). *Link up. Starting points for humanities*. London: Evans Brothers.
- Grupo Cronos (1995-96). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la ESO* (guía del profesor y ocho unidades didácticas). Madrid: Ediciones de la Torre-MEC.

- Grupo Cronos (1996-97). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Primer Ciclo. Materiales para el desarrollo curricular del Proyecto Cronos* (siete unidades didácticas). Salamanca: Hespérides.
- Grupo Cronos y Grupo Asklepios (1991). Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria). En Grupo Cronos (coord.), *Proyecto de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria)* (pp. 51-77). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Grupo Gea-Clío (1993-99). *Proyecto Gea-Clío. Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Valencia: Nau Llibres. Disponible en <https://socialsuv.org/gea-clio/proyecto-90/gea-clio-valencia-ed-naullibres/>
- Grupo Ínsula Barataria (1995-1996). *Ciencias Sociales. ESO. Primer y segundo ciclo* (guías del profesorado y cuatro libros para el alumnado). Akal: Madrid.
- Grupo Investigación en la Escuela (1991). *Proyecto curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES)*. Folleto introductorio y cuatro volúmenes. Sevilla: Díada.
- Happold, F. C. (1935). *Citizens in the Making*. London: Christophers.
- Hargreaves, D. H. (1982). *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum, and Community*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social Studies Reform, 1880-1980*. Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.
- Kilpatrick, W. H., ed. (1933). *The Educational Frontier*. New York: Arno Press & The New York Times.
- Kliebard, H. M. & Wegner, G. (1987). Harold Rugg and the Reconstruction of the Social Studies Curriculum: The Treatment of the "Great War" in his Textbook Series. In T. S. Popkewitz (ed.), *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution* (pp. 268-287). New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.
- Kliebard, H. M. (1986). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. Boston, London, Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Lawton, D. y Dufour, B. (1973). *The New Social Studies. A Handbook for Teachers in Primary, Secondary and Further Education*. London: Heinemann.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Luebbert, G. M. (1997). *Liberalismo, fascismo o socialdemocracia. Clases sociales y orígenes políticos de los regímenes de la Europa de entreguerras*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Luis, A. (1979). *1968-1978: Ascenso y puesta en cuestión de la concepción geográfico-social de la «Escuela de Munich»*. Tesis de licenciatura inédita dirigida por el Dr. Horacio Capel Sáez. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Luis, A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.
- Luis, A. y Romero, J. (2001). Cultura, ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales. El grupo Asklepios. *Biblio 3W*, (277), 1-6. Consultado el 20-5-2021 en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-277.htm>.

- Maier, C. S. (1988). *La refundación de la Europa burguesa*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London: Woburn Press.
- Martínez Bonafé, A. (2016). Els Moviments de Renovació Pedagògica: construint la democràcia des de les aules. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (27), 83-105.
- Mehlinger, H. D. (ed.) (1981). *UNESCO Handbook for the Teaching of Social Studies*. London: Croom Helm.
- Moreno, J. R. y Monteagudo, J. (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Morrissett, I. (1979). Citizenship, social studies, and the academician. *Social Education*, (43), 12-17.
- Newmann, F. M. (1969). The Analysis of Public Controversy: New Focus for Social Studies. En M. Feldman y E. Seifman (eds.), *The Social Studies. Structures, Models, and Strategies* (pp. 240-250). New York: Garland Pub.
- Nicholson, F. J. y Wright, V. K. (1953). *Social Studies for Future Citizens*. London: George G. Harrap & Co. Ltd.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 77-91). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica. Historia del tiempo presente de unas ciencias del cambio que nada cambian*. Barcelona: Octaedro.
- Rogers, V. R. (1968). *The Social Studies in English Education*. London: Heinemann, 190 pp.
- Romero, J. (2018). La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 103-118. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.103>
- Romero, J. y Estellés, M. (2015). Educación para la ciudadanía y currículum: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica. En B. Borghi, F.F. García y O. Moreno (eds.), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 63-76). Bologna (Italia): Pátron Editore.
- Romero, J. y Estellés, M. (2019). Governmentality, Curriculum Policies, and Citizenship Education: The Need for Historical Research. En J. A. Pineda, N. De Alba & E. Navarro (eds.), *Handbook of Research on Education for Participation Citizenship and Global Prosperity* (pp. 274-301). Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Romero, J. y Louzao, M. (2017). Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 121-142. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.179>
- Ross, E. W. (2006). The Struggle for the Social Studies Curriculum. En E. W. Ross (ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 17-36). Albany: State University of New York Press.

- Rossi, J. A. (1992). Uniformity, Diversity, and the "New Social Studies". *The Social Studies*, 83(1), 41-45.
- Rugg, H. O. (1921). Needed Changes in the Committee Procedure of Reconstructing the Social Studies. *The Elementary School Journal*, 21(9), 688- 702.
- Rugg, H. O. (1923). Problems of contemporary life as the basis for curriculum-making in the social studies. In H. O. Rugg (ed.), *The social studies in the elementary and secondary school* (pp. 260-273). 22nd Yearbook of the National Society on the Study of Education, Part II. Bloomington, IL: Public School.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2019). Els temes controvertits a l'escola. *Perspectiva escolar*, (408), 7-12.
- Saxe, D. W. (1991). *Social Studies in Schools. A History of the Early Years*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Schools Council & Nuffield Foundation (1970). *The Humanities Project: An Introduction*. London: Heinemann.
- Schramke, W. (1980). La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico. *Geo-Crítica*, (26), 1-52.
- Schugurensky, D. (2002). Textbooks, business pressures, and censorship: Harold Rugg and the Robey investigation. En D. Schugurensky (ed.), *History of Education. Selected Moments of the 20th Century*. [Online] Consultado el 6-5-2021 en <http://schugurensky.faculty.asu.edu/moments/1938rugg.html>
- Schwarz, G. (2019). *Los amnésicos. Historia de una familia europea*. Barcelona: Tusquets.
- Senserrich, R. (2020). Estados Unidos y el derecho a voto (I). Sitio web de *Politikon* (<https://politikon.es/2020/08/08/estados-unidos-y-el-derecho-a-voto-i/#>)
- Snyder, T. (2017). *Sobre la tiranía. Veinte lecciones que aprender del siglo XX*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Steadman, S. D., Parsons, C. y Salter, B. G. (1978). *Impact and take-up project: an enquiry into the impact and take-up of Schools Council funded activities. A first interim report to the Programme Committee of the Schools Council*. London: Schools Council.
- Stevens, F. (1960). *The Living Tradition. The social and educational assumptions of the grammar school*. London: Hutchinson & Co. Ltd.
- Thornton, S. J. (2017). A Concise Historiography of the Social Studies. En M.M. Manfra y C.M. Bolick (Ed.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 9-41). Chichester: Wiley-Blackwell.
- UNESCO (1953). *History, Geography and Social Studies. A summary of school programmes in fifty-three countries*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Whitehead, D. J. (1980). *The Dissemination of Educational Innovations in Britain*. London: Hodder and Stoughton.

- Whitty, G. (1976). Studying society: for social change or social control? En G. Whitty y M. Young (eds.), *Explorations in the Politics of School Knowledge* (pp. 35-46). Nafferton, Driffield: Nafferton Books.
- Whitty, G. (1985). Continuity and change in social and political education. En G. Whitty, *Sociology and School Knowledge. Curriculum theory, research and politics* (pp. 147-166). London: Methuen.
- Wong, S. Y. (1992). The Evolution and Organization of the Social Science Curriculum. En J. W. Meyer et al., *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (pp.124-138). Washington DC: The Falmer Press.