



Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro

Global citizenship and social science education: challenges and future possibilities

Joan Pagès i Blanch

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: joan.pages@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8650-3976>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>

Resumen

En educación muy a menudo nos dejamos llevar por ciertas tendencias que consideran que cambiando los nombres cambian las cosas. Con toda seguridad esto funciona en los mercados. Forma parte de la lógica neoliberal que nos invade. Pero sabemos, por la experiencia y por la investigación, que no funciona en educación y mucho menos cuando nos referimos al currículo y a la enseñanza de las ciencias sociales y de sus disciplinas. La continuidad de contenidos y de metodologías supera por goleada a los cambios y a las innovaciones. A pesar del tesón con que algunos insistimos una y otra vez en la necesidad del cambio, de la innovación y de una formación del profesorado en consonancia con nuestros deseos de fomentar una práctica reflexiva y un profesorado crítico. Hemos hecho pequeños avances, lentos, muy lentos que nos predisponen a seguir adelante a pesar de las resistencias y de las incomprensiones.

Palabras clave: ciudadanía global; enseñanza ciencias sociales; prácticas de enseñanza; cuestiones socialmente vivas; finalidades educativas.

Abstract

In education, we often get carried away by certain tendencies that believe that changing names changes things. Surely, this works in the markets. It is part of the neoliberal logic that invades us. But we know, from experience and research, that it does not work in education, much less when we refer to the curriculum and teaching of the social sciences and their disciplines. The continuity of contents and methodologies outperforms changes and innovations. Despite the tenacity with which some insist again and again on the need for change, innovation and teacher training in line with our desire to foster reflective practice and critical teaching staff. We have made small, slow, very slow advances that predispose us to move forward despite resistance and misunderstanding.

Keywords: global citizenship; social science education; teaching practices; socially living issues; educational purposes.

¡Agrupémonos todos, en la lucha final!

El género humano es la Internacional

1. Introducción

Soy de los que creo que los cambios, a no ser que vengan avalados por los resultados de investigaciones suficientemente contrastadas, no deberían hacernos perder de vista la función principal de la escuela, al menos en su etapa obligatoria. El propósito fundamental de la escuela obligatoria y, en consecuencia, de las enseñanzas y de los aprendizajes que en ella se generan, o se deberían generar, es formar a la ciudadanía para su presente y para su futuro. Por tanto, creo que la formación de la ciudadanía global debería ser un problema de todas y de cada una de las áreas del currículo y, por supuesto, de la política educativa y curricular. Creo, además, que las enseñanzas y los aprendizajes para el desarrollo de la ciudadanía democrática han de ser objeto de la práctica y de la convivencia cotidiana aún antes que objeto de la predica en las aulas y de su posterior evaluación. La coherencia entre la vivencia y el discurso es clave si queremos formar a nuestro alumnado en los principios de la ciudadanía democrática y le queremos capacitar para participar activamente en la construcción de su mundo con las demás personas.

La educación para la ciudadanía global sigue siendo un proyecto, una utopía. Sólo algunos colectivos docentes minoritarios y los Servicios educativos de algunas ONGs están proponiendo cambios y transformaciones curriculares y desarrollando materiales útiles para un enfoque centrado en la Educación para una ciudadanía global.

A pesar de ello, creo que cada vez es más urgente y necesario educar a nuestros niños y a nuestras niñas, a nuestra juventud desde una perspectiva que les sitúe en el mundo y, en consecuencia, que pueda ayudarles a tener una consciencia de lo que significa ser ciudadanos o ciudadanas hoy, y más en concreto ciudadanos y ciudadanas globales, es decir ciudadanos y ciudadanas del mundo.

Quien suscribe este texto ha trabajado, con mayor o menor fortuna, en el tema desde prácticamente los orígenes de su profesión como docente y como didacta de las ciencias sociales. Los propósitos de las propuestas y de los materiales elaborados, solo o con otros colegas, han pretendido presentar el mundo como una globalidad y a los seres humanos que lo integran como una unidad con derechos y deberes comunes. Han puesto el énfasis en señalar que los seres humanos de cualquier lugar del planeta ríen y lloran de la misma manera, se reproducen y mueren biológicamente igual, se alimentan, se comunican, viven en un lugar, se protegen de la naturaleza e interactúan con ella, se organizan, etc., pero lo hacen de manera distinta generando esto que hemos denominado cultura. Esta cultura, como es obvio, siempre será en plural y siempre reflejará la diversidad de respuestas a los problemas comunes de la humanidad.

El éxito ha sido más bien escaso, aunque no por ello hemos dejado de insistir en este enfoque, enfrentándonos a los enfoques nacionalistas y eurocéntricos existentes y resistentes al cambio y a la realidad que han vivido las jóvenes generaciones de alumnos y alumnas al menos desde el final de la II Guerra Mundial. Una realidad que, como señaló, Lester R. Brown, en 1979, no consiguió los éxitos deseados:

“los estudiantes de ayer –los adultos de hoy- han demostrado estar pobremente preparados para los tipos de problemas con los que se enfrenta el mundo actual” (p. 175).

En mi opinión, las palabras de Brown siguen siendo válidas hoy, casi cuarenta años después, como podemos comprobar diariamente. Ciertamente que hay situaciones, que a modo de brechas en el sistema mundo neoliberal, nos hacen ser optimistas. Pero hará falta mucha más educación para intentar pasar de un mundo global a manos de los intereses de la economía a un mundo global a manos de los intereses de la ciudadanía. De un mundo sin fronteras económicas a un mundo sin fronteras políticas. De un mundo en el que el comercio es libre a un mundo en que las personas circulan con mayor libertad, si cabe, que las mercancías y el dinero.

2. ¿Qué entiendo por educación para la ciudadanía global?

No voy a entrar en profundidad en este aspecto pues considero que ya ha sido muy tratado en la rica, amplia y heterogénea literatura existente. En una tesis reciente, Carolina García (2016) revisó los distintos enfoques existentes de ciudadanía y de educación para la ciudadanía. En relación con la ciudadanía global afirma, siguiendo a Davies (2006) que es una propuesta

“que busca representar las condiciones culturales y políticas del mundo globalizado, integrando las cuatro dimensiones de la ciudadanía –cívica, política, social y cultural-, para lograr la igualdad efectiva entre los ciudadanos, independiente de su origen étnico o cultural. A esto se suma la búsqueda de la justicia social y la promoción de una participación activa desde las propias formas e intereses culturales, a través de la formación de una identidad escalonada, que incorpore los distintos niveles de permanencia: comunitaria, local, nacional y global (L. Davies, 2006)” (García, 2016, 50).

Posteriormente, analiza las diferencias entre la educación ciudadana cosmopolita –

“una educación (...) [que] debe superar los límites del estado nación, romper con la identificación entre ciudadanía e identidad nacional y promover una ciudadanía orientada hacia la comprensión entre las personas, a través del conocimiento y la valoración de los Derechos Humanos” (p. 55)-

y la educación ciudadana global o educación para la ciudadanía. El objetivo de esta educación es, según esta autora,

“sintetizar el aporte” de la educación patriótica y de la educación cosmopolita: “promover la unidad de la comunidad nacional a partir de la diversidad que la caracteriza (...), promoviendo el desarrollo de identidades escalonadas –comunitaria, local, nacional y global- que estimulen al mismo tiempo, el sentido de pertenencia comunitaria y el compromiso que requiere para promover la justicia social y para fortalecer la estabilidad del sistema democrático, tanto a nivel nacional como internacional” (García, 2016, 57).

Tal vez las palabras de Paulo Freire cuando expone sus relaciones entre su mundo y el mundo nos ayudaran a entender esta síntesis entre ambos enfoques:

“Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quando mai enraizado na minha localidade es, tanto mais possibilidades têm de me espraiair, me mundualizar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. (...) Por isso, permita-me a obviedade, minha terra não é apenas o contorno geográfico que

tenha claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança também de milhoês, igualmente famintos de justiça” (Freire, 1995, 25/6).

Nadie se vuelve local a partir de lo universal, pero los hombres y las mujeres han de tener la misma consideración como seres humanos, como personas, han de gozar de los mismos derechos vivan donde vivan y sea como fuera su “quintal”. Y esto puede enseñarse y aprenderse desde una nueva concepción de las ciencias sociales y de sus disciplinas inspiradas, en gran parte, en el pensamiento de Paulo Freire.

En definitiva, lo fundamental es que el nombre no hipoteque la acción, la práctica política. La educación para la ciudadanía global ha tenido varios nombres, ha sido caracterizada de distintas maneras y ha sufrido una evolución muy peculiar. Derek Heater (2007) nos advertía de la dificultad en hallar un consenso en torno a este concepto:

“El concepto de ciudadanía del mundo ha sufrido muchos altibajos a lo largo de la historia. Su interpretación ha sido muy vaga y muy variada, desde un deseo de comprometerse con un código moral universal hasta la convicción de que la formación de un estado mundial es esencial. Es más, hasta la década de 1990 este tema no recibió una atención realmente seria. Al cuestionar las probables implicaciones futuras tanto para las instituciones democráticas como para el control y el comportamiento de los increíblemente rápidos procesos de globalización de la cultura, de la economía y las comunicaciones, un reducido número de estudiosos, entre los que destaca el erudito David Held, ha sugerido el concepto de “democracia cosmopolita”. Y, claro está, una democracia cosmopolita no florece sin ciudadanos cosmopolitas.” (p. 204)

Lo importante, sin embargo, no es el nombre. Es lo que el nombre encierra. Carleton Washburne iniciaba su trabajo Educación para una conciencia mundial con las siguientes palabras:

“Todos los pueblos del mundo están relacionados. A través del intercambio de ideas y bienes, cualquier ser humano ha llegado a depender de un incontable número de otros, cualquiera que sea la parte del mundo que habite (...) la forma de vida de todo el mundo, quienquiera que sea, allí donde habite, cualquiera que sea su ocupación, depende de los pensamientos, acciones y trabajo de un número mayor de personas, radicadas en un número mayor de lugares esparcidos por todo el mundo, de lo que él mismo es consciente” (1954, trad. al castellano 1967, 9).

Washburne ha sido durante mucho tiempo uno de mis principales referentes a la hora de pensar el qué, el cómo y el para qué de una enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia para una ciudadanía global. Ciertamente, él no utilizaba este concepto que aparece en la literatura y en la investigación con posterioridad. En su trabajo de 1954 hablaba de Education for World Mindedness (cuya traducción al español en 1967 fue Educación para una conciencia mundial). Creo que siguen siendo válidas aquellas palabras que presidían el capítulo 5 dedicado precisamente a la Comprensión de la interdependencia mundial:

“A nuestro fracaso en comprender que el bienestar de cualquier individuo, grupo o sociedad existente en el mundo es hoy interdependiente del bienestar de todos los individuos, grupos y sociedades, se deben la confusión y los conflictos que afectan a nuestras vidas” (p. 71 de la edición española).

Creía que los estudios sociales constituyen el “núcleo natural” para conseguir el desarrollo de la comprensión y de la conciencia mundial como veremos más adelante.

Pienso que la escuela y el currículo del siglo XXI están aún demasiado apegados a los modelos escolares y curriculares predominantes en el siglo XIX y del XX. Urge hoy revisar el papel de la escuela, de las enseñanzas impartidas y de su relación con los problemas de todo tipo de la ciudadanía. El modelo escolar cerrado al mundo hace grietas por todos los lados ante el uso masivo de las TIC que una inmensa mayoría de niños y de niñas, de jóvenes, tienen ya incorporadas a su vida cotidiana. Y ante los nuevos problemas y los nuevos retos a los que ha de enfrentarse la humanidad. Conviene una revisión profunda, una transformación a fondo tanto de los contenidos y las disciplinas que los vehiculan como de los métodos. Tal vez de la misma concepción curricular y educativa dominante. ¿Supone esto la desaparición de las ciencias sociales y de sus disciplinas? No lo creo. Entre otras razones porque las personas tenemos necesidad de saber quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos o hacia dónde nos gustaría ir. Y esto no se podría hacer sin haber desarrollado una concepción de territorialidad y de temporalidad y unos valores, unas ideas y unos conceptos que nos ayuden a ubicarnos y a ubicar e interpretar todo lo que ocurre, ha ocurrido y ocurrirá a nuestro alrededor, en el mundo.

3. La ciudadanía global y la enseñanza de las ciencias sociales: una relación muy lenta

3.1. Antecedentes

Desde las reflexiones de personas como Washburne a la actualidad se han generado muchas y muy variadas propuestas sobre el papel de las ciencias sociales en la formación de la ciudadanía y de la ciudadanía global. En el 2005, por ejemplo, Europa vivió el año europeo de la Educación para la ciudadanía. En España, la educación para la ciudadanía vivió sus años gloriosos a raíz de la aprobación de esta asignatura por parte del gobierno Zapatero. Pero ¿han cambiado las cosas desde la propuesta de Washburne hasta la actualidad?, ¿supone la existencia de una asignatura o de su supresión un avance o un retroceso en la creación de una conciencia de ciudadanía global?

Afirmaba Washburne (1967) en el trabajo ya citado:

“En los grados superiores de la escuela primaria y en la escuela secundaria, una comprensión amplia es mucho más importante que el conocimiento detallado de muchos hechos. (...) El estudio del propio país es un punto central natural, pero en el actual mundo interdependiente no se puede comprender realmente al propio país, sin comprender sus interrelaciones, pasadas y presentes, con otras naciones y culturas. Sea nuestro país o el que sea, sus gentes, su lengua, sus costumbres y sus valores le han llegado de muchos lugares del mundo. Nuestra cultura se basa en muchas otras culturas. Nuestra vida nacional está interligada a la vida nacional de muchos otros países. Una visión miope de nuestra historia, de nuestra geografía, de nuestros problemas políticos, sociológicos y económicos con escasas referencias al resto del mundo, nos dará una visión falsa y distorsionada de nuestro país” (p. 87).

La persistencia de “una visión miope de nuestra historia, de nuestra geografía, de...” probablemente explique por qué estamos donde estamos y por qué no se han cumplido las ideas y los propósitos por los que trabajó Washburne y muchos otros pedagogos americanos y europeos.

Las alternativas para hacer posible una enseñanza focalizada en la ciudadanía global ya estaban en las propuestas de este autor cuando afirmaba:

“Los problemas actuales realmente importantes deben ser la base para seleccionar lo que se estudiará sistemáticamente y ese estudio sistemático debe enfocarse encarando tales problemas” (Washburne, 1967, 89).

“Encarando un problema tras otro de esta forma interdisciplinaria, el estudiante obtendrá la comprensión de la historia, la geografía, la economía, la ciencia política, la sociología y el desenvolvimiento político de las principales regiones del mundo en su interdependencia. Sus estudios tendrán así un objetivo y una finalidad y, consecuentemente, interés. Sobretudo conducirán a ese tipo de mentalidad mundial que es esencial para el bienestar del mundo. (...) el programa de estudios sociales puede mostrar cómo a lo largo de la historia y en todas las partes del mundo existen problemas comunes” (Washburne, 1967, 90).

Sin embargo, no hay currículos centrados en problemas que se hayan convertido en referentes para plasmar estas ideas. Hay intentos más o menos exitosos, pero siempre muy minoritarios y distantes de los currículos prescritos por los gobiernos nacionales. El primer problema para hacer efectivo un currículo basado en la comprensión internacional, en la ciudadanía global, se halla precisamente en la pervivencia de currículos basados en las historias nacionales, en el eurocentrismo y en una visión muy sesgada y estereotipada de los otros pueblos y de las otras personas.

La comparación sigue estando ausente de los currículos y de los textos escolares y cuando está presente lo está para diferenciar los buenos de los malos y no a la manera que proponía este autor:

“Examinando nuestras instituciones, costumbres y formas de pensamiento, a medida que las estudiamos a la luz de las formas como otros pueblos han resuelto problemas comparables, podemos llegar a una consciente comprensión del vigor y deficiencias de nuestras propias costumbres y a mirar las de los otros con interés y aprecio en lugar de con hostilidad o ironía” (Washburne, 1967, 97).

Muchas de las ideas de este autor son, sin duda, de una gran relevancia y de una gran actualidad. Algunas deberían adecuarse al contexto actual, a los cambios producidos en los últimos 40 años. Otras deberían revisarse a fondo y tal vez desecharse. Pero poco se ha avanzado en sus ideas, en la creación de una conciencia mundial, de una ciudadanía global desde el momento en que escribió esta obra hasta la actualidad.

Sus aportaciones estuvieron muy presentes en el trabajo que desarrollé como miembro del grupo Ciencias Sociales de “Rosa Sensat” y en algunos de sus trabajos. La escuela activa por la que luchamos muchos y muchas docentes compartía muchos de los principios de este discípulo de Dewey como los siguientes:

“La educación no debe convertirse nunca en adoctrinamiento. Pero una apreciación de los hechos desprovista de prejuicios es uno de los objetivos de la educación y un derecho y un deber en todo ciudadano de una democracia” (Washburne, 1967, 304).

O, las palabras con las que cerraba su trabajo: “El único patriotismo verdadero, el patriotismo que la educación debe hacer nacer en cada niño, en cada joven y en cada adulto está basado en la comprensión de que:

“En el bien del mundo está tu bien y en tu bien está el del mundo” (Washburne, 1967, 305).

Algunas de estas ideas flotaban en la propuesta de educación cívica que presentamos a principios de los 80 desde “Rosa Sensat” (Pagès et al. 1981). La propuesta pretendía cubrir un vacío importante en los años de la transición de la dictadura a la democracia¹: hacer posible una educación cívica democrática para construir la anhelada democracia que el franquismo hizo desaparecer violentamente. La propuesta bebía de los supuestos de la educación cívica de los países democráticos de nuestro entorno. Pretendía dar a conocer la organización política democrática, sus instituciones, su sistema electoral y los derechos y deberes de la ciudadanía. Pero también pretendía que los jóvenes ciudadanos y ciudadanas se ubicaran en el mundo. Así, en el ciclo 12-14, se destinaron dos bloques a la Sociedad en que vivo. El primero más centrado en la realidad cercana. El segundo, en el mundo. Este último bloque planteaba la necesidad de desarrollar tres aspectos: 1) La división social del trabajo a nivel internacional, 2) Hombres y pueblos del mundo y 3) Las organizaciones internacionales. El objetivo fundamental era

“La comprensión del hecho de que la humanidad, a pesar de las diferencias económicas, políticas y culturales, constituye una sola sociedad” (...) “La consecución de este objetivo dependerá de entender que, por encima de las diferencias, que deben valorarse positivamente, existe el elemento humano, común a todos los pueblos y a todas las culturas (...) y la valoración de la interdependencia existente entre las diferentes comunidades” (Pagès et al., 1981, 185).

Y añadíamos:

“Por último, el conocimiento de la diversidad cultural y de las especificidades de cada pueblo y de cada cultura mundial, han de servir también para que los alumnos valoren la lucha por acabar con la explotación de un pueblo por otro, de una parte, de la humanidad por otra, con los genocidios de toda clase derivados de esta situación. Debe crearse una conciencia de ciudadano del mundo” (Pagès et al., 198, 186).

Para alcanzar estos objetivos desarrollamos un conjunto de contenidos y unas propuestas de trabajo abiertas que, en parte, podían relacionarse con la propuesta de currículo de Ciencias Sociales para la Segunda Etapa de EGB. Así, por ejemplo, proponíamos relacionar el colonialismo con el genocidio étnico y con el racismo

“-Durante mucho tiempo la civilización occidental europea se ha impuesto por la fuerza a las demás. El colonialismo y el imperialismo económico han impuesto sus modelos culturales.

-Este hecho ha provocado la destrucción y el progresivo aniquilamiento de culturas y pueblos enteros en manos de culturas que se consideran a sí mismas más desarrolladas y superiores. El racismo y sus manifestaciones han aparecido a consecuencia de esta pretendida superioridad” (Pagès et al., 1981, 187).

A estas ideas dedicamos algunos trabajos en “Rosa Sensat” (Pagès 1983; Vilarasa y Pagès, 1983) y algunos materiales curriculares posteriormente (Pagès, 1986) siguiendo las orientaciones de la UNESCO y aquella concepción que García (2016) denomina educación ciudadana cosmopolita. Y no fuimos los únicos.

¹ Conviene recordar y enseñar más y mejor a las jóvenes generaciones que en España hubo una dictadura, que hubo una transición a la democracia y que estamos asistiendo al periodo más largo de democracia de la historia de este país

3.2. La resistencia al cambio y el surgimiento de nuevas iniciativas

Ha llovido mucho desde que Washburne escribió su obra o desde que los MRP creíamos ilusoriamente que con la democracia la escuela sería un potente instrumento para la transformación social. La realidad ha cambiado. En algunos aspectos radicalmente: en el mundo de la comunicación y de la información, por ejemplo. En otros aspectos las continuidades se han impuesto a las utopías soñadas: la pobreza persiste y se agrava, los desequilibrios de todo tipo agudizan las diferencias y las injusticias, la violencia sigue siendo el medio más brutalmente común para resolver los problemas y los conflictos de todo tipo (desde los más cercanos como los de género o de convivencia interétnica hasta los conflictos políticos, religiosos y económicos entre países). La justicia social sigue siendo la razón de ser que justifica la necesaria educación para la ciudadanía global de nuestra infancia y de nuestra juventud, de la infancia y de la juventud del mundo.

Sin embargo, hay dos problemas importantes para formar a la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia que se resisten al cambio. Ambos están muy interrelacionados y uno es la consecuencia del otro. Sus orígenes son anteriores a las palabras de Washburne y le han sobrevivido. En primer lugar, la pervivencia y la resistencia de un currículum nacionalista y eurocéntrico útil para el control de la ciudadanía. En segundo lugar, la pervivencia de un currículum cargado de contenidos factuales centrados sobre los hechos y los períodos más relevantes de cada país y del pasado europeo.

Una enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia no debería poner tanto énfasis en los territorios, en las etapas o periodos históricos, en los hechos o en los conceptos, ni siquiera en los personajes o en los cuasi-personajes sino fundamentalmente en las personas, en sus vidas y sus acciones, en sus formas de organizar la convivencia, en las relaciones entre ellas y entre sus pueblos y sus culturas, en sus problemas, en sus ideas y en sus sueños. Y debería hacerlo recurriendo al pasado, al presente y al futuro, procurando que quienes aprendan desarrollen su conciencia histórica y su conciencia como ciudadanos y ciudadanas del mundo. Nadie debería renunciar a sus orígenes ni a su pasado, sino que debería concienciarse que son el presente y el futuro los que rigen y regirán sus vidas y las de las comunidades de las que formen parte.

En la década de los 90 y en la primera década de los 2000 seguimos trabajando con la intención de facilitar al profesorado ideas y materiales (por ejemplo, los trabajos con Santisteban, 1994, 1997, 2007 o 2010 entre otros; o los trabajos con el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona como el de Hernández, A, et al, 2004, o los trabajos míos, en particular los de 2003 y 2007 entre otros). En este último trabajo propuse una serie de aspectos para la enseñanza de la historia que, en mi opinión, podrían integrarse dentro de unas ciencias sociales para la ciudadanía global. Eran los siguientes:

- Problematizar los contenidos históricos escolares,
- Potenciar más la enseñanza del siglo XX
- Fomentar más los estudios comparativos
- Potenciar el estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales
- Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas
- Renunciar a la “antropomorfización”.

La educación para la ciudadanía ha estado, además, muy presente en bastantes Simposios de esta Asociación y han sido muchos los colegas que han manifestado su opinión al respecto y que nos han presentado el resultado de sus reflexiones y de sus investigaciones. Quisiera citar, en especial, los trabajos de Ernesto Gómez, que ilustran muy bien aquello que hemos pretendido hacer en un campo complejo, llenos de obstáculos, políticamente incorrecto la mayoría de las veces, pero imprescindible para la formación de una ciudadanía democrática en una España plural y en un mundo global y diverso. Queda, sin embargo, mucho trabajo por hacer.

3.3. Ideas para nuevos enfoques y para el cambio de las prácticas de enseñanza

No creo que se trate de presentar ahora y aquí un listado de temas de ciencias sociales relacionados con la ciudadanía global, temas secuenciados en programas de estudio por etapas educativas y por cursos. Se trata de poner encima de la mesa la necesidad –y la urgencia- de implementar enfoques que permitan al alumnado de nuestros centros educativos convertirse en ciudadanos y ciudadanas globales, en pensadores críticos y creativos y en agentes del cambio y de la transformación, y, si ha lugar, de la conservación de todo aquello que merezca la pena ser conservado. También se trata de presentar líneas metodológicas coherentes con una enseñanza y un aprendizaje democrático, cooperativo y solidario. De un aprendizaje para crecer como personas, para construirse a sí mismas con los demás y no sólo para superar pruebas o exámenes que no pretenden otra cosa que mantener las injusticias y las discriminaciones. Exámenes y pruebas que no son otra cosa que instrumentos de poder en manos de quienes dirigen el mundo. Se trata de preservar aquello que hemos defendido y que sabemos que es viable, de actualizar lo que convenga actualizar y de cambiar enfoques antiguos y obsoletos por enfoques que faciliten el desarrollo de una conciencia ciudadana global.

La UNESCO tanto en su Manifiesto Internacional Educar para una ciudadanía global (2008) como en su posterior trabajo Topics and Learning Objectives (UNESCO, 2015) detalla los objetivos y los temas sobre los cuales debería girar, en su opinión, la enseñanza de la ciudadanía global. Desde la enseñanza de las Ciencias Sociales se pueden compartir bastantes objetivos y bastantes temas ya que se propone favorecer un aprendizaje centrado en “temáticas socialmente relevantes”, en “metodologías y prácticas activas, interactivas, críticas, cooperativas, participativas...” y en capacidades para “el análisis crítico y la utilización activa de los medios de comunicación”. Y, sobre todo, que

- “promueva un mayor arraigo en la vida local, al mismo tiempo que una mayor atención y comprensión a nivel global”,
- “impulse la coherencia entre los valores y las propuestas, los objetivos y las estrategias, el discurso y la práctica, el contenido y la forma” y, finalmente
- “considere la educación como una actividad creadora que, partiendo de la realidad cotidiana, prepara para la libertad, el crecimiento individual y el bien común” (p. 5).

Para ello, UNESCO (2015, 25) propone en su guía los temas siguientes:

- “1. Local, national and global systems and structures
2. Issues affecting interaction and connectedness of communities at local, national and global levels
3. Underlying assumptions and power dynamics
4. Different levels of identity
5. Different communities people belong to and how these are connected
6. Difference and respect for diversity and collectively
8. Ethically responsible behaviour
9. Getting engaged and taking action”.

Todos y cada uno de estos propósitos han de tener cabida en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. No hace falta una nueva asignatura. Hace falta cambiar los temas de los actuales programas de ciencias sociales, geografía e historia por temas como los que propone la UNESCO o los que proponen otros colectivos u otras personas (por ejemplo, Argibay, M. y Celorio, G. 2009 o Celorio, G. y López, A. 2011 por Hegoa o los innumerables trabajos de Intermon/Oxfam). Cada vez hay más docentes y más centros que siguen trabajos como estos, pero siguen siendo minoritarios en la práctica y tienen poco impacto en el currículo y la enseñanza de las ciencias sociales. Por varias causas que son, con toda seguridad, las primeras cosas que deberíamos cambiar para hacer posible una Educación para la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales:

- Una enseñanza de la geografía y de la historia centrada, en primer lugar, en la nación y, en segundo lugar, en Europa. Unas ciencias sociales que excluyen de la nación y de Europa a la mayoría de la población sea por razones de clase, género, etnia, edad, cultura, ideología o religión. Unas ciencias sociales que, o bien utilizan a los demás pueblos y culturas no europeas según sus conveniencias o bien simplemente los excluyen.

- Una enseñanza cuyos protagonistas no son nunca hombres y mujeres concretos, personas comunes, cercanas, fácilmente identificables por quienes estudian como seres parecidos a ellos y a ellas mismas. Personas con problemas, con sentimientos, con alegrías y con penas, que trabajan, luchan, sufren, viven, gozan, disfrutan, rezan... como los hombres y las mujeres que conviven con ellos y ellas cerca o lejos.

- Una enseñanza que transmite informaciones pero que crea pocas condiciones para que el alumnado las haga suyas, se las apropie desarrollando un pensamiento personal, crítico. Una enseñanza demasiado a menudo basada en supuestas verdades, en la que la realidad expresada en el currículo y en los textos se confunde con la realidad que está fuera de ellos. En la que el pasado se confunde con su interpretación. En la que el presente se confunde con lo que uno ve o con lo que le cuentan a través de los medios. Una enseñanza acrítica, un aprendizaje poco transferible a la realidad.

Una enseñanza de este tipo ha de poner a debate y a discusión la pervivencia de los enfoques históricos nacionalistas y de los enfoques eurocéntricos. La ciudadanía global en la que yo creo es prácticamente la antítesis de la ciudadanía nacional, en especial de una ciudadanía nacional que sólo se mira a sí misma o que, cuando mira a los demás, los mira desde su particular atalaya de

superioridad en todo. La ciudadanía global mira más allá de los estados, de las naciones, de las regiones o de cualquier ente que se haya creado para organizar el poder y la vida de las personas de un determinado lugar. No va necesariamente contra las comunidades construidas para garantizar una convivencia armónica y que satisfaga la vida de quienes los habitan. Pero pone más interés en destacar lo que tienen en común y la diversidad de situaciones y de creaciones generadas para resolver los mismos problemas. Desde esta perspectiva, la identidad y la diversidad son consideradas patrimonio común de la humanidad.

La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de la ciudadanía global ha de denunciar las penalidades que han pasado, pasan y pasarán muchas personas y muchos colectivos humanos frente a los egoísmos de quienes rigen el mundo a golpe de intereses bancarios, comerciales y especulativos. En este sentido hay que denunciar las injusticias sociales habidas y por haber tanto como objeto de estudio de estas enseñanzas como con la intención de reivindicar una escuela inclusiva, no discriminatoria. En muchos aspectos la ciudadanía global comparte muchas ideas y principios con la Justicia social. No es posible alcanzar una ciudadanía global que afecta a todo el mundo, que nos haga partícipes de aquellos principios que presidieron la revolución francesa –libertad, igualdad y fraternidad- mientras en el mundo haya pobreza, se pase hambre, se explote a los niños y a las niñas, no se atienda a los ancianos o se discrimine a las personas que se consideran diferentes. La ciudadanía global no es compatible con las ortodoxias, con la discriminación, con la violencia, o con el desprecio por la diferencia.

¿En qué cosas hemos de centrar nuestro trabajo? Probablemente en tres: 3.3.1. las finalidades y la concepción de la educación para la ciudadanía como una educación política; 3.3.2. en las cuestiones socialmente significativas y controvertidas y en su problematización; y 3.3.3. en el cambio de las concepciones predominantes de la geografía y de la historia.

3.3.1. Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales

En el fondo de lo que sucede en el currículo y en la enseñanza de las ciencias sociales subyace el debate sobre si sus finalidades han de ser adoctrinar o formar el pensamiento crítico. O tal como escribía Ross (2004, 250), para la “social reproduction or social reconstruction”. En consonancia con el carácter político de la enseñanza por el que apostamos, Ross era, y es, contundente:

“the purpose of social studies is citizenship education aimed at providing students opportunities for an examination critique, and revision of past traditions, existing social practices, and modes of problem solving. It is a citizenship education directed toward social transformation as guided by values of justice and equality for determining the direction of social change. Students are involved in the examination of social problems; taught independent thinking and responsible social criticism; introduced to diverse and multiple perspectives; encouraged to participate actively in the improvement of society; and are recognized as partners in decision-making about their education”.

La enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia para la ciudadanía global ha de ser considerada una educación política. Entiendo, siguiendo a Hess y Mcavoy (2015, 4) que

“the term “political” as it applies to the role of citizens within a democracy: We are being political when we are democratically making decisions about questions the ask, “How should we live together? By extension, the political classroom is one that helps students develop their ability to deliberate political questions. When teachers engage students in discussions about what rules ought to be adopted by a class, they are teaching them to think politically. Similarly, when teachers ask students to research and discuss a current public controversy, such as, “Should same-sex marriage be legally recognized?”, they are engaging in politics”.

Para estas autoras, las finalidades de esta educación son la igualdad política, la tolerancia, la autonomía, la equidad, el compromiso político y la literacidad política. Este planteamiento no es, ciertamente, asumido por todo el mundo ni por todo el profesorado de ciencias sociales. Tampoco lo es que el objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales tenga que ser la educación ciudadana como se ha puesto de relieve recientemente en Québec en el debate sobre las finalidades de la enseñanza de la historia entre quienes defienden que estas prioricen la ciudadanía y quienes apuestan, desde un enfoque disciplinar, que sea el conocimiento histórico per se (Stan, 2015).

De los propósitos o de las finalidades dependen el resto de decisiones y, en consecuencia, el modelo de ciudadanía por el que apostemos.

3.3.2. Las cuestiones socialmente significativas y controvertidas y en su problematización

Unas ciencias sociales para la ciudadanía global han de considerar, analizar y valorar las posibilidades de enfoques centrados en Problemas Sociales Relevantes (PSR), en Cuestiones socialmente vivas (QSV), en la vida cotidiana, en cuestiones controvertidas o en el saber disciplinar generado para analizar, interpretar e intentar solucionar problemas de todo tipo. Tenemos ejemplos que demuestran el valor de estos enfoques en relación con la formación de una ciudadanía global. Algunos tienen ya unos años. Por ejemplo, la propuesta de Magendzo (2002). Para este autor chileno, se ha de partir de contenidos socialmente significativos y problemáticos. Estos contenidos han de presentarse al alumnado

“en sus tensiones y conflictos, que perciban las contradicciones valóricas, de intereses y de juegos de poder que están comprometidos en el conocimiento” (p. 30).

En su opinión, los programas de estudio de ciencias sociales

“deben problematizarse y ligarse con los grandes temas sociales, como son los de la democracia, la libertad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad, la solidaridad, la representación popular, la participación, etc.”,

o

“a los derechos humanos, al medio ambiente, la sexualidad, la paternidad responsable, el consumo, la delincuencia, la drogadicción, la crisis y la transformación de la familia, el aborto, el divorcio, la bioética, las discriminaciones étnicas, sociales, culturales, de orientación sexual, religiosas, discapacidades físicas, de edad, etc.” (p. 31).

Otras propuestas son más recientes como las que se refieren a las cuestiones controvertidas. Las cuestiones controvertidas pueden ser una buena alternativa al actual currículo y pueden permitir desarrollar la ciudadanía global ya que abarcan cualquier tipo de ámbito y pueden ser

tratadas a diferentes escalas espaciales, desde la local hasta el mundo, y temporales y desde enfoques integrados, interdisciplinarios o disciplinares. Claire y Holden (2007) editan diferentes experiencias, encargadas a varios autores, que ilustran perfectamente cómo desde las cuestiones controvertidas se puede formar a la ciudadanía global. Por ejemplo, cuestiones como la guerra y la paz, la educación para la sostenibilidad, el terrorismo islámico, los sistemas electorales, el turismo y el desarrollo sostenible, etc.

En este mismo trabajo, Bickmore (2007) apuesta por introducir el estudio de los conflictos en el currículo.

“Human life revolves around conflicts –disagreements, problems, decisions, clashing perspectives or interests- personal, local and global” (p. 131).

Y añade:

“A curriculum for positive peace and democratic citizenship, therefore, would give all youngsters opportunities to practice handling taboo topics and unsettling viewpoints (conflict), by investigating the complex social and political issues that are more difficult to learn, or would be learned in adversarial ways, in homes and neighbourhoods (Merelman, 1990)”.

También encontramos en este trabajo una propuesta más explícita para incorporar las cuestiones controvertidas en la enseñanza de las ciencias sociales y en la formación de su profesorado. Dean y Joldishalieva (2007) afirman que

“The social studies course facilitators strongly believe that the task of social studies education is to develop informed, active and responsible citizens. (...) This requires the study of contemporary issues and draws on all the disciplines of social studies: developing a wide range of skills such as information gathering and processing, critical thinking and communication skills; and fostering dispositions towards tolerance, risk taking and diversity, justice and equity” (p. 176).

Estos autores proponen cuatro ámbitos para la enseñanza de las cuestiones controvertidas en ciencias sociales y cuatro estrategias de aprendizaje. Los cuatro ámbitos son: “identify and research the background to a controversial issue; create a means of sharing findings, eg. Web-blog; clarify meanings and the nature of the controversy through discussion; understanding a range of strategies to deal with controversies in the classroom”. En cuanto a las estrategias proponen: la discusión, el debate, el role play y la desmitificación.

Desde la perspectiva metodológica, la controversia, el debate y la discusión se están convirtiendo en una de las estrategias más poderosas de la educación para la ciudadanía (Hess, 2009).

3.3.3. El cambio de las concepciones predominantes de la geografía y de la historia

Es necesario también repensar la enseñanza de la geografía y de la historia desde una perspectiva global tal como sugiere, por ejemplo, para la historia Stearns (2012) o hace años había propuesto Fien (1994) en un valioso y, actual, trabajo sobre la enseñanza de la geografía que casa perfectamente con los propósitos de una enseñanza de las ciencias sociales para la ciudadanía global. Me centraré, primero, en la propuesta de Stearns y luego revisaré dos aportaciones desde

la geografía y desde la historia que ponen en evidencia que el problema no es de las disciplinas científicas sino de la naturaleza de la historia y de la geografía escolar.

Stearns propone una historia universal que:

- permita a la ciudadanía “acceder al contexto histórico de la sociedad globalizada en la que vivimos hoy en día”,
- “muestre cómo han nacido las relaciones mundiales y cómo se han formado e interactuado las diferentes tradiciones culturales y políticas”,
- “fomente métodos de análisis que preparan a la gente de todos los niveles para lidiar con los problemas que plantea la sociedad global contemporánea y aquellos que seguirá planteando en el futuro” (Stearns, 2011, 9-10).

Este autor considera que

“la historia universal es una innovación, un distanciamiento deliberado del modo en que se ha contextualizado normalmente la historia, al menos en el ámbito de la enseñanza (...). Sus objetivos dan por sentado que los estudiantes deben aprender acerca de varias identidades y culturas relacionadas, y no solo de una, y también sobre las interacciones globales que van más allá de las identidades regionales de cualquier tipo”. Y concluye “Esos no son objetivos subversivos, pero si cuestionan las rutinas históricas establecidas y generan ansiedad en algunas personas” (Stearns, 2012, 15).

Stearns señala que existen tres perspectivas básicas en los programas de historia universal:

- a) las que “ponen el énfasis en períodos temporales más largos [que el siglo a siglo] que tengan algunos temas básicos definibles”;
- b) las que no pretenden “explorar todas las regiones o (en tiempos modernos) naciones definibles”; y
- c) las que no pretenden que “todos los temas concebibles figuren en el listado de la materia”.

Señala como ámbitos temáticos preferentes los siguientes:

“humanos y medio ambiente (que abarca categorías como demografía, enfermedades y tecnología); desarrollo e interacción de culturas (religión, ciencia, arte, etc.); creación de Estados y conflictos (tipos de gobiernos, imperios y naciones, revoluciones); economía (agricultura, comercio, revolución industrial, etc.); y, por último, el desarrollo y la transformación de estructuras sociales (género, familia, raza, clase social y económica” (Stearns, 2011, 18-19).

Afirma, asimismo, que el trabajo de quienes se dedican a la historia universal consiste en

“definir grandes sociedades o civilizaciones”, en estudiar “los contactos entre grandes sociedades y lo que sucede cuando ese contacto se produce” y en “identificar y evaluar fuerzas más grandes que menoscaban varias sociedades distintas, aunque no mantengan contacto directo”. Sus objetivos son tres: “analizar y comparar sociedades importantes; observar la evolución y los resultados de los contactos; evaluar reacciones de fuerzas mayores, pero también cambios en su naturaleza” (p. 19).

La historia universal propuesta por este autor revisa la cronología eurocéntrica con el argumento “la historia universal versa sobre el mundo entero y no sobre una experiencia religiosa, por innegable que sea su importancia” (p. 20). Este autor no plantea la historia universal como una alternativa a la historia nacional o a las historias regionales, aunque los ámbitos que presenta en su trabajo pueden llegar a cuestionarla al menos en su versión escolar más tradicional. Las relaciones que establece entre ambas las explicita de la siguiente manera:

“El principal propósito de la materia –utilizar un nuevo tipo de historia para estudiar los orígenes y la evolución de las relaciones y los problemas globales de la actualidad- en última instancia define la viabilidad del programa docente y su obvia atracción para personas que deseen conocer más acerca de las relaciones globales que rodean a cualquier nación a día de hoy” (p. 21).

Algunas de las ideas de este autor están muy presentes en una obra de geografía ya clásica: *La Geografía de la Sociedad Humana*. En la introducción general, Lluch (1981) afirmaba que esta magna obra pretendía

“describir y, en lo posible, explicar cómo la humanidad actual en su conjunto y cada una de las sociedades parciales se organizan desde el punto de vista de las actividades económicas, de las prácticas sociales y del sistema político-ideológico” (p. 5).

Desde una visión claramente interdisciplinar, y

“sin negligir aspectos físicos relevantes, se atiende fundamentalmente a un espacio humanizado. A un espacio, por tanto, no neutro, sino social, histórico: un territorio. La acción recíproca entre medio físico y sociedad (la sociedad actual y cuantas la han precedido, cuyas huellas e inercias permanezcan indelebles), entre unas y otras naciones, estados, clases y otros agentes sociales, explicarán los procesos de producción y de uso del espacio en sus diversos ámbitos (campo, ciudad, territorio integral) y en todas las escalas (local, regional, nacional, estatal, mundial). En suma: saber pensar el territorio para poderlo transformar” (p. 6).

La perspectiva global está muy presente en el enfoque dado por los distintos autores y autoras en cada uno de los volúmenes que integran esta obra.

Y también lo están en *La Historia Universal Planeta* (1991). Su director, Josep Fontana, señalaba en la presentación de la obra algunas características de la misma, que marcaban hitos importantes tanto en la renovación historiográfica y que los hubieran podido marcar en la educativa si se hubiesen tenido en cuenta. Entre los elementos que esta nueva historia universal incorporaba citaba:

- el entorno natural, “el escenario físico en el que se ha desarrollado la evolución de las sociedades humanas” (p. 13),

- el escenario cultural –“Debemos arrinconar la visión tradicional que muestra los avances de la ciencia y de la técnica como el resultado de los progresos del espíritu europeo y de su difusión al resto del mundo, para entender mejor un pasado hecho de intercambios y adaptaciones, por un lado, y percatarnos de que muchas soluciones técnicas son menos universales de lo que suele creerse y necesitan acomodarse al medio al que se aplican” (p. 14),

- “otra preocupación esencial debe ser la de integrar a la mujer y a la familia en el discurso histórico” (p. 14).

Son ejemplos que nos obligan a pensar que entre los contenidos de las ciencias sociales que ocupan y preocupan a los académicos y a las académicas, los que seleccionan los políticos y los que enseña el profesorado hay demasiadas diferencias. Hay demasiados obstáculos para que el profesorado utilice un saber ya existente para acercar a su alumnado a los problemas del mundo y al mundo real y para que lo prepare para ser un ciudadano o una ciudadana crítica, capaz de tomar decisiones aquellas decisiones que el conviertan en protagonista de la construcción de su mundo.

4. Hasta aquí

No creo que mis reflexiones solucionen sin más los problemas que dificultan formar a nuestro alumnado para hacer frente a los retos que le presenta este siglo XXI. Creo que estos problemas seguirán existiendo con mayor o menor intensidad al menos desde que Washburne los intento solucionar elaborando una propuesta realista y factible para convertir a las escuelas en lugares de creación de una conciencia mundial.

Seguirán existiendo profesionales que crean, como creyeron, en 1977, Mendlovitz, Metcalf y Washburn que el intento vale la pena;

“All civic education at this juncture in human history should be set in a global perspective; and this global perspective must be informed by just world order values. Furthermore, it is essential to understanding, prediction, and control of a global society based on populist and humane values that people be made aware of the great social transformation which is taking place in this last quarter of twentieth century” (p. 189).

Y añadían,

“The task now for social studies education is to foster both a passion for and a patience with the future, a deep commitment to world order values, and adequate preparation for the decades-long task of creating a humanitarian transformation of the world system” (p. 204).

Seguirán existiendo propuestas como la de Meyer-Bisch (1995) para trabajar en las escuelas desde parvulario en la formación de una ciudadanía democrática y global:

“Desde la escuela de párvulos, se plantean todos los grandes problemas con sus dos dimensiones de proximidad y globalización: la ciudadanía en lo cercano y en lo lejano. Ante los problemas de la apertura hacia el prójimo, la convivencia, lo intercultural, la sociedad de masas, el aprendizaje del debate y la sensibilización acerca del medio ambiente, el niño se halla confrontado con su vecino y con la institución que vive, así como con los seres humanos en general y con las grandes instituciones del mundo. Debe responder a lo cercano y a lo lejano. He aquí el desafío”. (p. 12)

Pero probablemente, el profesorado de geografía, historia y ciencias sociales seguirá considerando, como ha señalado García (2016) para el caso chileno, que la ciudadanía no es cosa suya. Otro día nos dedicaremos a hablar y a debatir sobre su formación inicial y continua y el grado de responsabilidad del colectivo de didactas de las ciencias sociales en ella.

Referencias bibliográficas

- Argibay, M., Celorio, G. et al. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global*. Debates y desafíos. Bilbao: Hegoa.
- Bickmore, K. (2007). Taking risks, building peace: teaching conflicts strategies and skills to students aged 6 to 16+. In H, Claire & C. Holden (2007) (Eds). *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 131-145). Stoke on Trent, Trentham Books.
- Brown, L. R. (1979). Aprendiendo a convivir en un pequeño planeta. Perspectivas. *Revista trimestral de Educación. UNESCO, Vol. IX, 2*.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (Coords.) (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. Universidad del País Vasco/Hegoa.

- Claire, H.; Holden, C. (Ed.) (2007). *The challenge of teaching controversial issues*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58 (1), 5-25.
- Dean, B. y Joldoshalieba, R. (2007). Key strategies for teachers new to controversial issues. In H. Claire & C. Holden, C. (Eds.) (2007). *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 175-187). Stoke on Trent, Trentham Books.
- Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 21, 73-90.
- Fontana, J. (1991). Una nueva visión de la historia para un futuro incierto. En J. Fontana (Dir.). *Historia Universal Planeta* vol. 1 (pp. 9-17). Barcelona: Planeta.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- García, C. A. (2016). *Interpretaciones y paradojas de la Educación Ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Programa de Doctorado.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid. Alianza Editorial. Ciencia Política.
- Hernández, A., Escayola, E., Lloret, A. y Pagès, J. (2004). *Comunidad transnacional de aprendizaje sobre ciudadanía europea activa de los y las jóvenes: nuevo enfoque pedagógico. Proyecto Youth Polis*. Barcelona: Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Lluch, E. (1981). Introducción general. *Geografía de la sociedad humana. Una perspectiva planetaria*, v. 1 (pp. 5-9). Barcelona: Editorial Planeta.
- Magendzo, A. (2012). Gatillando conversaciones. En torno a las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Educación integral*, 15, 28-36.
- Mendlovitz, Saul H., Metcalf, L. y Washburn, M. (1977). The Crisis of Global Transformation Interdependence, and the Schools. In B. F. Brown. *Education for Responsible Citizenship. The Report of the National Task Force on Citizenship Education* (pp. 189-204). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Meyer-Bisch, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. Paris: Ediciones UNESCO.
- Pagès, J (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Pagès, J (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. R. M. Ávila; R. López; E. Fernández (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J. (1983). Hacia una pedagogía de temas internacionales. *Cuadernos de Pedagogía*, 99, 42-44.

- Pagès, J. (1986). *CEE, ONU, OTAN...Organismes Internacionals*. Barcelona: Editorial Graó/Diputació de Barcelona. BC nº 16.
- Pagès, J. y Santisteban, A (1997). *Lluïsa Sagales, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl·lics al món actual*. Barcelona: Graó. Biblioteca de la Classe (BC) nº 89.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1994). Democràcia i participació. Senderi. *Quaderns d'Educació Ètica*, 12, 32. Vic, EUMO.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia*, 64, 8-18.
- Pagès, J., Pujol, R. M. et al. (1981). *L'Educació Cívica a l'Escola*. Barcelona: Edicions 62/Rosa Sensat.
- Ross, E. W. (2004). Negotiating the Politics of Citizenship Education. *PS: Political Science and Politics*, Vol. 37, 2, 249-251.
- Santisteban, A. y Pagès, J (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Avila; R. López; E. Fernández (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Stan, C. A. (Dir.) (2015). *L'Histoire Nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles*. Laval: Les Preses de la Université Laval.
- Stearns, P. N. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la "World History"*. Barcelona: Crítica (Edición en inglés 2011).
- UNESCO (2015). *Topics and Learning Objectives. Global Citizenship Education*. París: UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- Vilarrasa, A. y Pagès, J (1983). L'educació per a la comprensió internacional i la pau. Valors a educar i alguns suggeriments didàctics. *Perspectiva escolar*, 71, 34-44.
- Washburne, C. (1967). *Educación para una conciencia mundial*. Buenos Aires: Losada (Edición en inglés, 1954).