

# *Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam<sup>1</sup>.*

**Joan Pagès**

Didàctica de les Ciències Socials  
Universitat Autònoma de Barcelona

## **Resumen:**

En este artículo se realiza una aproximación al pensamiento educativo de la profesora Pilar Benejam y a sus destacadas aportaciones a la Didáctica de la Geografía y de las Ciencias Sociales.

**Palabras clave:** Pilar Benejam; pensamiento educativo; didáctica de la geografía; didáctica de las Ciencias Sociales.

## **Abstract:**

In this paper we intent to approach the educational thinking of Professor Dr. Pilar Benejam and very particulary her more wellknown contributions to the Geographical and Social Sciences teaching.

**Key Words:** Pilar Benejam; educational Thinking; teachers' education; Geography teaching; Social Sciences teaching.

(Fecha de recepción: octubre, 2004, y de aceptación: octubre, 2004)

---

<sup>1</sup> La mayoría de las ideas expuestas en este trabajo están presentes en el trabajo "Reflexions a l'entorn del pensament educatiu de Pilar Benejam". BATLLORI, R. et al. (2004): *De la teoria... a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials*. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. 459-469 En esta misma obra pueden consultarse también otros trabajos sobre el pensamiento y la obra de Pilar Benejam: i) de GONZÁLEZ, N./PAGÈS, J.: "Les aportacions de la professora Pilar Benejam a la concepció de l'estudi del medi", 443- 451 y ii) de OLLER, M.: "Anàlisi d'algunes de les aportacions de Pilar Benejam a *Perspectiva Escolar*", 452-458.

## Introducción

Mi intención en este trabajo es realizar una aproximación al pensamiento pedagógico de la Dra. Pilar Benejam en el momento que ha decidido poner el punto y final a una intensa y fructífera vida profesional. Voy a centrarme en tres aspectos que, en absoluto, agotan su pensamiento pedagógico y su extensa producción: la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales, la formación de maestros y la didáctica de las ciencias sociales. En estos tres ámbitos las aportaciones de Pilar Benejam han sido, en mi opinión, claves para muchos maestros y maestras y para los didactas de las ciencias sociales. Y lo han sido, porque como ella misma afirmó la didáctica sólo tenía razón de ser si se vinculaba a un proyecto educativo global y a la formación de los maestros. Es decir, si emanaba de una firme concepción política: “em vaig abocar a l’Escola de Mestres de Sant Cugat pel

convenciment que no es podia fer una bona didàctica de la meva especialitat, la geografia, sense un projecte educatiu global. Naturalment, una bona escola només pot derivar d’una determinada visió de l’ensenyament i per tant d’una concepció política”. (Benejam, 1987: 50)<sup>2</sup>.

En la obra donde aparece la cita anterior –*Diàlegs a Barcelona. Marta Mata i Pilar Benejam*,- sigue diciendo : “em fa l’efecte que tots els ensenyants són necessàriament d’esquerres, primer perquè la societat crea l’escola per reproduir el seu model, però el mestre prepara el nen per al futur i el futur sempre ha de ser millor i més just, i segon perquè tenim un sistema escolar tan mancat i tant necessitat de reformes urgents, que difícilment es pot ser conservador” (Benejam, 1987: 51)<sup>3</sup>.

Pilar Benejam ha optado por jubilarse en un momento en el que hemos recuperado el optimismo y un cierto protagonismo en la vida política<sup>4</sup>. En

<sup>2</sup> “Me centré en la escuela de maestros de Sant Cugat por el convencimiento que no se podía hacer una buena didáctica de mi especialidad, la geografía, sin un proyecto educativo global. Naturalmente, una buena escuela sólo puede derivar de una determinada visión de la enseñanza y por tanto de una concepción política”. Traducción de J.P.

<sup>3</sup> “Me parece que todos los enseñantes son necesariamente de izquierdas, primero porque la sociedad crea la escuela para reproducir su modelo pero el maestro prepara al niño para el futuro y el futuro siempre ha de ser mejor y más justo y segundo porque tenemos un sistema escolar tan falto y tan necesitado de reformas urgentes que difícilmente se puede ser conservador”. Traducción J. P.

<sup>4</sup> Uno de los últimos trabajos de Pilar Benejam deriva de su preocupación por el elevado nivel de desconocimiento de la vida política democrática y de las instituciones políticas españolas de los adolescentes. Por este motivo a) publica el trabajo “El sistema político español”. Bloque 8. Diseño Curricular Básico en BENEJAM, P. /PAGÈS, J. (coord.): *Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*. Barcelona. 2000. Ed. Praxis, 162/255 a 162/284, y b) dirige un grupo de investigación en Menorca para indagar los conocimientos políticos de los jóvenes menorquines: BENEJAM, P. (en curso) (dir.): *Memòria de la recerca sobre el coneixement escolar del sistema polític*. Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca. Govern de les Illes Balears. Institut Menorquí d’Estudis.

Cataluña gobierna una coalición de izquierdas –el tripartido- que tiene la tarea de devolvernos aquella ilusión con la que el magisterio catalán entró en la democracia y que los gobiernos de la derecha catalana han ido erosionando hasta prácticamente hacerla desaparecer. En España, se ha acabado el clima de prepotencia y de intolerancia con que los gobiernos Aznar, y las ministras Aguirre y del Castillo, nos fueron imponiendo cambios y leyes educativas más propias del franquismo que de la democracia. Con el gobierno Zapatero se insinúan esperanzas de un prometedor cambio de rumbo tanto en la enseñanza obligatoria como en la formación de maestros y del profesorado de secundaria.

Posiblemente en este contexto sea útil releer la obra de personas que como Pilar Benejam han protagonizado una manera de hacer, de ser, de estar, en el magisterio catalán y español y han generado poderosas ideas cuyo valor, y adecuación a la realidad actual, nos pueda permitir seguir avanzando hacia aquella escuela soñada en el franquismo, en la transición y en la democracia: la escuela del futuro.

## ***1. La enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales<sup>5</sup>***

En la trayectoria de Pilar Benejam son claves la formación recibida y la experiencia vivida. Ella misma se ha responsabilizado a menudo de recordarlo: “Cuando acabe la carrera [de Magisterio], había aprendido alguna cosa, la más evidente era que no debía enseñar porque no había aprendido cómo hacerlo, y me marché a la Universidad. La carrera de Pedagogía, que acabé en el año 60, en Barcelona, tampoco me aportó grandes luces, y cuando finalicé la carrera de Geografía e Historia, en el año 63, mi padre consideró que si no estaba preparada no era culpa suya y, forzada por las circunstancias, empecé mi andadura profesional”. (Benejam, 1994: 84)

Esta andadura profesional la empezó como maestra en escuelas activas catalanas: “Acabé los estudios el año 1963, con el convencimiento de que enseñar debía ser algo muy distinto a lo que yo había vivido y aprendido. Lo comprobé al trabajar en las escuelas “Talitha” y “Costa i Llobera” y colaborar con Rosa Sensat”. (Benejam, 1999: 67). Y lo ha seguido comprobando durante toda su trayectoria profesional, trabajando hasta

---

<sup>5</sup> La selección de textos que incluyo en este trabajo está pensado para destacar las ideas fuertes del pensamiento de Pilar Benejam. Sin embargo, forman parte de trabajos que Pilar escribió en otro contexto. No constituyen una aproximación histórica a su obra, aunque pertenecen a etapas diferentes de su vida profesional. Para entender la profundidad y la racionalidad de una obra como la de Benejam es necesario ir a las fuentes, a los textos originales.

el día antes de su jubilación en diferentes centros educativos de la antigua EGB y de secundaria, el último de los cuales ha sido el IES de Ciutat Badia.

Este contacto con la práctica le ha permitido un continuo contraste de sus propuestas teóricas con la realidad. Benejam no ha hablado jamás de oídas cuando ha hablado de la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales. Todas sus propuestas han sido sometidas al criterio de la praxis tanto en relación con sus finalidades como con los contenidos, los métodos o la evaluación: “La pràctica suposa un procés constant de deliberació per no separar el que es fa dels objectius fixats, de manera que la reflexió crítica que segueix l’acció demana un procés de justificació que porta necessàriament a la teoria i li dóna sentit i propòsit” (Benejam, 2001: 11)<sup>6</sup> decía en una entrevista que le hizo Santisteban, y continuaba refiriéndose a la formación de maestros: “és en l’acció que els estudiants [de mestre o de professor de geografía] descobreixen els límits de les seves pròpies teories, expectatives, aspiracions i motivacions, i aprenen a prendre decisions coherents amb la teoria i, al mateix temps, poden experimentar i comprovar les conseqüències de les seves decisions i dels seus actes”<sup>7</sup> como

ella misma ha ido haciendo durante toda su carrera profesional.

Este contraste ha dado credibilidad a sus propuestas y a su pensamiento tanto cuando se ha referido a aspectos concretos de la práctica de enseñar como a los principios más filosóficos. Por ejemplo, cuando ha hablado de los retos de la educación y de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales o cuando ha propuesto unos contenidos para su enseñanza.

Para Benejam, los retos de la educación en el siglo XXI son básicamente dos: “continuar trabajando en relación a la capacidad de libertad de nuestros alumnos, entendiendo la libertad como conciencia, a fin de que puedan manejar la información y la tecnología sin caer en la seducción y en la alienación propias de nuestra sociedad de consumo, ni en la trivialización de lo que representa el proceso de humanización. Un segundo reto será educar a nuestros alumnos en la tolerancia, de manera que entiendan que la identidad está constituida por una suma de patrias, de lenguas y de influencias” (Benejam, 1999: 67).

Estos retos tienen una traducción más concreta en la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales. La razón es lógica: de las finalidades dependen

<sup>6</sup> “La práctica supone un proceso constante de deliberación para no separar lo que se hace de los objetivos fijados, de manera que la reflexión crítica que sigue a la acción demanda un proceso de justificación que conduce necesariamente a la teoría y le da sentido y propósito”. Traducción J.P.

<sup>7</sup> “Es en la acción que los estudiantes [de maestro o de profesor de geografía] descubren los límites de sus propias teorías, expectativas, aspiraciones y motivaciones, y aprenden a tomar decisiones coherentes con la teoría y, al mismo tiempo, pueden experimentar i y comprobar las consecuencias de sus decisiones y de sus actos”. Traducción J.P.

el resto de decisiones, las que afectan al contenido, la metodología y la evaluación: “¿Para qué enseñamos Ciencias Sociales? Esta cuestión no encuentra respuesta fácil porque no hay un único modelo explicativo e interpretativo aceptado por toda la comunidad científica, sino que sobre este tema conviven teorías y concepciones diferentes e incluso opuestas” afirma (Benejam, 1997: 34).

Para saber qué finalidades debe tener la geografía educativa, Benejam ha analizado las aportaciones de las diferentes tradiciones científicas: “al llarg del meu itinerari professional he passat dels supòsits d’una geografia regional descriptiva a una geografia quantitativa i d’aquí a entendre els plantejaments de la geografia coneguda com a humanista i, simultàniament, estudiar els supòsits de la geografia crítica i després entendre els autors postmoderns y continuar estudiant per conèixer les propostes dels geògrafs culturals<sup>8</sup>” (Benejam, 2004: 3).

La única cosa que no acepta es la ignorancia y la rutina: “Cabe señalar que muchas decisiones sobre la enseñanza ignoran la teoría y se basan en rutinas o en preferencias y opiniones que no explicitan o ignoran su marco ideológico y científico, lo cual explica profundas contradicciones y frecuentes

errores. En cualquier caso, creemos que la mejora cualitativa necesaria en la enseñanza de las Ciencias Sociales se hará desde la conciencia de lo que supone e implica toda elección, puesto que no hay otra manera de dar intencionalidad a los procesos de enseñanza y orientarlos hacia finalidades claramente formuladas” (Benejam, 1997: 34).

En el mismo trabajo formula, con toda la claridad que exige a los demás, las finalidades fundamentales de la enseñanza de las ciencias sociales hoy: “La teoría crítica en la que nos situamos –desde un profundo respeto por el rigor científico, por la personalidad del alumno y desde la lectura atenta de la reflexión postmoderna– nos lleva a afirmar que el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo” (Benejam, 1997: 47). Para alcanzar esta meta, los chicos y las chicas han de construir, según Benejam, un sistema de significados y han de desarrollar unas actitudes y unos comportamientos basados en los siguientes valores democráticos: respetar su propia dignidad y la de los demás; educar en la participación; identificar, comprender y valorar las características distintivas y plurales de

---

<sup>8</sup> “A lo largo de mi itinerario profesional, he pasado de los supuestos de una geografía regional descriptiva a una geografía cuantitativa y de aquí a entender los planteamientos de la geografía conocida como humanista y, simultáneamente, estudiar los supuestos de la geografía crítica y después entender los autores postmodernos y continuar estudiando para conocer las propuestas de los geógrafos culturales”. Traducción JP

las comunidades con las que el alumno se identifica y conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado. Benejam desglosa cada uno de estos valores que, cree que son, juntamente con la libertad y la igualdad, la base de la “verdadera democracia” (Benejam, 1997: 47/48).

Esta democracia exige personas bien preparadas, conscientes de sus responsabilidades con ellas mismas y con los demás. Su formación desde el campo de las Ciencias Sociales y de la Geografía se ha de hacer con rigor facilitándoles aquellos conocimientos y ayudándolas a desarrollar aquellas capacidades que les permitan ubicarse en su mundo y participar en su construcción. Benejam ha analizado en distintos trabajos las aportaciones de la geografía a esta formación (por ejemplo, 1976, 1978, 1983, 1987, 1994, 1996, etc.). Ha creído que los contenidos escolares siempre han de estar de acuerdo con la ciencia, si bien su finalidad no ha de ser la de formar pequeños geógrafos o científico-sociales sino ciudadanos y ciudadanas informados y formados: “L’escola no ha de treballar per a la continuació d’un present insatisfactori sinó per a un futur nou<sup>9</sup>” (Benejam, 1995: 50). Para la construcción de este futuro “els coneixements socials han de ser significatius, no

poden ser continguts esotèrics, acadèmics i estèrils, s’hauran de centrar en els coneixements previs dels alumnes i en problemes reals, actuals i urgents<sup>10</sup>” (Benejam: 1994: 7).

La opción de trabajar a partir de los problemas sociales relevantes la completa Benejam con la opción de seleccionar y enseñar los contenidos geográficos y sociales a partir de los conceptos clave y de las capacidades cognitivo-lingüísticas. Estos tres aspectos constituyen, en mi opinión, los ejes fundamentales del pensamiento didáctico de Benejam en la actualidad.

En relación con los problemas sociales relevantes escribía: “[...] La Didáctica de la Geografía ha asumido gran parte de este discurso proponiendo problemas globales y ejemplificándolos seguidamente a la escala territorial, en la que cada problema encuentra el marco contextual necesario para ser considerado, trabajado y aplicado. En esta línea se sitúan las propuestas curriculares que parten de un problema relevante y lo trabajan a escala local, regional o nacional, según sea el ámbito de su significación y lo comparan seguidamente con lo que ocurre en otros territorios para llegar a la comprensión de la diversidad, de la pluralidad, de la relatividad y la complejidad de nuestro mundo” (1996: 13).

---

<sup>9</sup> “La escuela no ha de trabajar para la continuación de un presente insatisfactorio sino para un futuro nuevo”. Tr. JP

<sup>10</sup> “Los conocimientos sociales han de ser significativos, no pueden ser contenidos esotéricos, académicos y estériles, deberán centrarse en los conocimientos previos de los alumnos y en problemas reales, actuales y urgentes”. Traducción JP

La importancia que Pilar Benejam otorga a las capacidades cognitivo-lingüísticas y a la formación del pensamiento social la podemos comprobar en textos como el siguiente: “La relatividad del propio conocimiento y de las interpretaciones sociales demanda la capacidad de comunicar, de compartir y contrastar las propias justificaciones con las justificaciones de los compañeros, del profesor o profesora o de determinados autores para poner a prueba el conocimiento. Este diálogo se basa en la capacidad de dudar y en la posibilidad de convencer y de ser convencido. La relación dialéctica se expresa a través del discurso argumentativo que implica una actitud crítica y alternativa y que es propio de los debates. (...) El objetivo que se persigue al considerar la dimensión del lenguaje en situación de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales es habituar a los alumnos a explicar, justificar y argumentar los hechos, problemas, ideas y opciones sociales para que no se limiten a describir y a narrar aunque también sea importante y necesario” (Benejam, 1999: 24-25).

La propuesta de conceptos clave es el resultado de una investigación dirigida por Benejam en la que participó profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales de las Universidades de

Barcelona, Murcia, Pública de Navarra y Autónoma de Barcelona (Benejam 1997b).

Benejam, sin embargo, no limita las operaciones de selección de contenidos a la coherencia epistemológica y a la adecuación a los saberes previos o a una determinada concepción del aprendizaje. También cree que “per saber què necessiten els alumnes cal tenir present la rellevància que tenen les dimensions emocionals o afectives dels infants, dels joves i dels altres alumnes, potser no tan joves. La formació emocional comprèn el coneixement de les pròpies emocions, la capacitat d’orientar-les i de motivar-se i també el coneixement de les emocions dels altres i l’establiment de relacions positives. El camp emocional va necessàriament integrat amb la dimensió cognitiva i amb els comportaments<sup>11</sup>” (Benejam, 2004: 4).

Este conjunto de ideas y teorías, de propuestas y de prácticas, ya están constituyendo un referente para un importante número de profesores y profesoras y esperamos que serán recogidas en un futuro cercano por las administraciones educativas y harán efectiva la “segunda renovación” de la que habla Benejam en el texto siguiente: “A mi me parece que la enseñanza de la Geografía ha vivido únicamente dos

---

<sup>11</sup> Para saber qué necesitan los alumnos hace falta tener presente la relevancia que tienen las dimensiones emocionales o afectivas de los niños, de los jóvenes y de los demás alumnos, quizás no tan jóvenes. La formación emocional comprende el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de orientarlas y de motivarse y también el conocimiento de las emociones de los demás y el establecimiento de relaciones positivas. El campo emocional va necesariamente integrado con la dimensión cognitiva y con los comportamientos”: Traducción JP.

momentos de renovación importantes; el representado por el redescubrimiento de los principios de la Escuela Nueva y las teorías del aprendizaje de Jean Piaget, unidas a los supuestos de la Geografía Regional Francesa, y difundidos gracias a la Ley del 70; y el que representa la Reforma en curso, basada en la aceptación de las teorías derivadas del constructivismo de la Escuela de Vygotsky, y la necesidad de sustituir la didáctica de la Geografía y la Historia por la didáctica de las Ciencias Sociales” (Benejam, 1994: 86). Es evidente que la Reforma en curso de la que habla –la derivada de la LOGSE– se aplicó “tarde y mal” y que La Ley de Calidad de la Sra. Del Castillo difícilmente podía resolver los problemas educativos puesto que consideraba, en palabras de Benejam, que “todos los males provienen de los alumnos ya sea por desinterés, por agresividad o por falta de luces” (Benejam, 2002: 24).

Benejam ha aprovechado todas las posibilidades de las diferentes reformas educativas para impulsar sus ideas e intentar que lleguen al mayor número posible de maestros. Lo ha hecho desde la renovación pedagógica, desde l’Escola de Mestres “Sant Cugat”, desde la Facultat de Letras, desde la Facultat de Ciències de l’Educació, desde el ICE o desde donde ha podido y la han dejado. Y lo ha hecho porque apostó desde muy pronto por dignificar la profesión de maestro y su formación. Porque ha creído y cree en la importancia de los maestros en la formación de los niños y de las niñas, en la formación de la juventud.

## 2. La formación de maestros

Pilar Benejam ha dedicado toda su vida profesional a la formación de maestros tanto de educación infantil como de enseñanza primaria y secundaria como a la propia formación del profesorado universitario. Como es sabido, su tesis doctoral estuvo dedicada a la formación de los maestros de primaria (Benejam, 1986) y sobre esta formación encontramos importantes reflexiones y propuestas durante toda su carrera. A título de ejemplo dos fragmentos de dos trabajos escritos con 20 años de diferencia:

“No cal dir que quan repetim que el país serà en bona part el que siguin els seus mestres, ja tenim ben present la influència de la TV i dels altres mitjans de comunicació de masses, ja sabem la importància del medi familiar, social, etc. Però, tot i això creiem que cal també considerar que les escoles acullen tots els nens entre 6 i 14 anys de tot el país, aquests nois i noies són a l’escola almenys cinc hores de tots els dies feiners durant nou mesos i això es repeteix vuit cursos. Ja sabem que l’escola no és decisiva, però, tanmateix, per bé o per mal, sembla indiscutible que és important”.

“Les escoles són el que són els mestres i els mestres es formen a les Escoles de Mestres i les Escoles de Mestres no funcionen. Això ho sap tothom i el problema no es pot plantejar solament en teoria, sinó que cal fer quelcom aviat, perquè les promocions massives de mestres que van sortint condicionaran de manera inevitable els propers quaranta



anys i perquè les institucions i professors del nostre país que defensaven desesperadament alternatives més vàlides, es troben al límit de la seva resistència, assetjats per una legalitat cada vegada més asfixiant i uns sous insostenibles<sup>12</sup>. (Benejam, 1980: 6)

Benejam reivindicava, en este article, una formació de mestres de una duració superior a los tres años y proponía una misma carrera para maestros y pedagogos. Con esta voluntad participó, a finales de los años 80, en la famosa Comisión XV. Pensaba que era la ocasión para reformar la formación inicial de todo el profesorado, convirtiendo la diplomatura de maestros en una licenciatura, acabando con un obsoleto y resistente CAP y poniendo en marcha una formación del profesorado de secundaria coherente con la profesión de enseñar y con los retos que una cercana extensión de la enseñanza obligatoria exigiría. Pero no la escucharon como tampoco escucharon a otros miembros de la Comisión y a importantes sectores del magisterio que les dieron su apoyo.

Por esto 20 años después, comenzaba otro artículo en las mismas páginas de la revista donde escribió el artículo de donde he extraído el fragmento anterior –*Perspectiva Escolar*– escribiendo: “Quan mirem la formació del professorat en perspectiva, es veu un camí que ha anat avançant en la direcció d’una progressiva dignificació de la professió de mestre, la qual ha estat paral·lela a l’ampliació de l’ensenyament obligatori. Els mestres han passat de ser gent lletrada que coneixia els principis de la doctrina cristiana a integrar-se com estudiants de primer cicle a les Facultats de Ciències de l’Educació. El procés ha durat dos-cents anys i això és molt o poc, segons com es miri. En aquest procés s’ha fet passos dolorosos enrere, i altres importants cap endavant, però encara ens falta camí per fer. Per exemple, encara hi ha qui creu que els mestres han de tenir menys preparació que els professors que atenen l’ensenyament secundari quan, en educació, tenen igual importància els anys d’escola infantil que els de l’adolescència i, per tant, els professionals dedicats als

---

<sup>12</sup> No hace falta decir que cuando repetimos que el país será en buena parte lo que sean sus maestros, ya tenemos bien presente la influencia de la TV y de los otros medios de comunicación de masas, ya sabemos la importancia del medio familiar, social, etc. Pero, a pesar de ello, creemos que hace falta también considerar que las escuelas acogen a todos los niños entre 6 y 14 años de todo el país, estos niños y niñas están en la escuela al menos cinco horas todos los días laborables durante nueve meses y esto se repite durante ocho cursos. Ya sabemos que la escuela no es decisiva, pero, por bien o por mal, parece indiscutible que es importante”.

“Las escuelas son lo que son los maestros y los maestros se forman en las escuelas de Maestros y las Escuelas de Maestros no funcionan. Esto lo sabe todo el mundo y el problema no se puede plantear solamente en teoría, sino que hace falta hacer algo pronto, porque las promociones masivas de maestros que van saliendo condicionaran de manera inevitable los próximos 40 años y porque las instituciones y profesores de nuestro país que defienden desesperadamente alternativas más válidas, se encuentran en el límite de su resistencia, asediados por una legalidad cada vez más asfixiante y unos sueldos insostenibles”. Traducción JP

diferents nivells educatius han de tenir una gran preparació acadèmica i professional equivalent i han de gaudir de la mateixa consideració social<sup>13</sup> (Benejam, 2000 30).

Entretanto seguimos teniendo unos planes de estudio que son “una catástrofe nacional”. En referencia a la última reforma de estos catastróficos planes Benejam manifestaba a Santisteban “Aleshores, per primera vegada, les universitats van tenir ocasió de fer una proposta innovadora, però en lloc de fer ús de la seva autonomia per pensar què necessiten els mestres del segle XXI, van omplir els plans d'estudi de crèdits i més crèdits acadèmics, fraccionats, teòrics, fets a mida dels interessos del professorat. Avui els estudis de magisteri, tal com estan, no tenen reforma possible. S'haurien de repensar de cap i de nou<sup>14</sup>” (Benejam, 2001: 10-11). Esperemos que los créditos europeos no los estropeen aún más!

Las propuestas de Benejam sobre la formación de maestros son conocidas y

por ello no me extenderé en ellas. También es conocida su práctica y sus ideas en la formación inicial del profesorado de secundaria en geografía y ciencias sociales. Lamentablemente, la situación en el momento de su jubilación es bastante peor que años atrás y no parece que se apunten soluciones a corto término.

Benejam sabe por experiencia que los buenos maestros no se hacen sólo en la universidad. También se hacen en la práctica y aprenden unos de los otros como aprendió ella y hemos aprendido muchas de ella y de los compañeros y las compañeras fuera de las aulas universitarias. Por esta razón, Benejam participó, y participa, de la renovación pedagógica, ha valorado el esfuerzo de muchos profesionales ante los retos de la profesión y no ha tenido pelos en la lengua a la hora de criticar las malas maneras de algunos maestros, los menos. Porque un buen maestro es “aquella persona que sap que no sap prou, ni d'allò que ensenya ni de com ensenyar, ni de com

<sup>13</sup> “Cuando miramos la formación del profesorado en perspectiva, se ve un camino que ha ido avanzando en la dirección de una progresiva dignificación de la profesión de maestro, que ha ido paralela a la ampliación de la enseñanza obligatoria. Los maestros han pasado de ser gente letrada que conocía los principios de la doctrina cristiana a integrarse como estudiantes de primer ciclo en las Facultades de Ciencias de la Educación. El proceso ha durado doscientos años y esto es mucho o poco, según como se mire. En este proceso se han hecho dolorosos pasos atrás, y otros importantes hacia adelante, pero aún nos falta camino para hacer. Por ejemplo, aún hay quien cree que los maestros han de tener menos preparación que los profesores que atienden la enseñanza secundaria cuando, en educación, tienen igual importancia los años de escuela infantil que los de la adolescencia y, por tanto, los profesionales dedicados a los diferentes niveles educativos han de tener una gran preparación académica y profesional equivalente y han de gozar de la misma consideración social”. Traducción J.P.

<sup>14</sup> “Entonces, por primera vez, las universidades tuvieron ocasión de hacer una propuesta innovadora, pero en lugar de hacer uso de su autonomía per pensar qué necesitan los maestros del siglo XXI, llenaron los planes de estudio de créditos y más créditos académicos, fraccionados, teóricos, hechos a medida de los intereses del profesorado. Hoy los estudios de magisterio, tal como están, no tienen reforma posible. Deberían pensarse de nuevo”. Traducción JP

contribuir al bienestar dels seus alumnes, ni de com organitzar els centres, ni de com treballar amb els pares, ni de com inserir-se en el context social. Diria, però, que és una ignorància sàvia i, ben mirat, és el resultat d'entendre bé algunes coses<sup>15</sup> (Benejam, 2004: 59).

En relación con el movimiento de maestros "Rosa Sensat" ha escrito: "La aportación más importante fue el trabajo de recuperación, difusión y adaptación a Cataluña del ideario de la Escuela Nueva y, en Geografía, de los supuestos de la Escuela Regional Francesa, los cuales ya habían inspirado la mejor escuela de la República.

El Movimiento de Renovación Pedagógica conocido como Escuela Nueva rechaza la existencia de una verdad preestablecida y única que hay que inculcar por todos los medios, y declara que el alumno es un ser libre y que es el protagonista de la educación. Como consecuencia, se parte del supuesto de que el alumno aprende cuando su mente participa activamente en el proceso de aprendizaje y, por tanto, el papel de la escuela consiste en ayudar al alumno a desarrollar todas sus capacidades a partir de sus intereses. (...) El Movimiento de Renovación Pedagógica hizo suya esta concepción de la geografía, (...). La Geografía Regional no encajaba solamente con los supuestos de la Escuela Nueva, sino también con las

inquietudes polítiques de la época y con el empeño de preservar y afirmar la personalidad e identidad de Cataluña." (Benejam, 1994: 85).

Los problemas –y la dedicación– de los maestros y de las maestras responsables de atender al alumnado de la segunda etapa de EG los recuerda con estas palabras: "Los problemas resultantes de la ampliación de la primaria obligatoria hasta los 14 años fueron muchos y graves, especialmente por la falta de profesorado, la masificación de las aulas y la precariedad de las construcciones escolares. Las movilizaciones y reivindicaciones por parte de los maestros de primaria en defensa de mejores condiciones de trabajo fueron constantes, pero nunca pusieron en cuestión el derecho a una educación igual para todos hasta los 14 años. A mi entender, este hecho merece ser recordado con infinito respeto; porque dar clases en séptimo u octavo de EGB no era tarea fácil, especialmente en los suburbios de las grandes ciudades con fuerte inmigración y enorme conflictividad social" (Benejam, 2002: 23).

Este alusión al trabajo de los maestros y de las maestras que merece ser recordado con "infinito respeto" contrasta con las palabras escritas en el mismo trabajo cuando se refiere al problema del fracaso escolar y al tratamiento de algunos profesores y profesores ante

---

<sup>15</sup> "Aquella persona que sabe que no sabe suficiente, ni de lo que enseñar ni de como enseñar, ni de como contribuir al bienestar de sus alumnos, ni de como organizar los centros, ni de como trabajar con eso padres, ni de como insertarse en el contexto social. Diría, sin embargo, que es una ignorancia sabia y, bien mirado, es el resultado de entender bien algunas cosas"

el alumnado calificado como fracasado: “Una de las razones aducidas para apremiar los cambios [propuestos por la Ley de Calidad] es el fracaso escolar. Las cifras que se barajan son francamente alarmantes, pero uno duda de si los alumnos saben poco porque, de repente, el 40% del país se ha vuelto idiota, o si los programas, los horarios, el número de asignaturas, la docencia y las exigencias del profesorado no son adecuadas. En cualquier caso, conserna comprobar cómo algunos profesores, ya sea de palabra y por escrito, ridiculizan a sus alumnos por su ignorancia porque, en otros contextos empresariales, tales manifestaciones justificarían un despido por incompetencia profesional” (Benejam, 2002: 25).

Para construir una competencia profesional, seguramente con la voluntad de evitar situaciones como la descrita, Benejam ha impulsado el papel de las didácticas específicas, de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en la formación de maestros.

### **3. La didáctica de las Ciencias Sociales**

La producción escrita de Pilar Benejam en relación con la didáctica de las ciencias sociales no es tan numerosa

como en los dos ámbitos anteriores. La razón es clara. La didáctica es para ella la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía, en el contexto de la formación de maestros. Por tanto, Benejam construye discurso y teoría didáctica cuando escribe, cuando habla, cuando enseña ciencias sociales y geografía en la formación inicial o continuada de los maestros. Para Benejam, “cal saber que quan el didacte mira la seva disciplina de referencia en crea una de nova perquè relaciona el camp conceptual amb com aprenen els alumnes, amb la rellevància de les emocions, amb el conjunt de l'escola, amb el context de l'alumne i amb el seu coneixement pràctic. Aquesta disciplina anomenada “didàctica específica” construeix coneixement sobre els objectius de l'ensenyament d'un conjunt de problemes: sobre què convé ensenyar a cada moment, com cal ensenyar i per quines profundes raons<sup>16</sup>” (Benejam, 2004: 6).

Sin embargo, la tarea de Benejam en la creación y la consolidación de la Didáctica de las Ciencias Sociales va más allá de lo que ha escrito. Si existe un área de conocimiento denominada Didáctica de las Ciencias Sociales en el mapa de áreas universitarias es debido en gran parte a la tarea realizada por ella desde la antigua Escola de Mestres “Sant Cugat”. Si existe un colectivo de

---

<sup>16</sup> “Hace falta saber que cuando el didacta mira su disciplina de referencia crea una de nueva porque relaciona el campo conceptual con como aprenden los alumnos, con la relevancia de las emociones, con el conjunto de la escuela, con el contexto del alumno y con su conocimiento práctico. Esta disciplina denominada “didáctica específica” construye conocimiento sobre los objetivos de la enseñanza de un conjunto de problemas: sobre qué conviene enseñar en cada momento, cómo hace falta enseñarlo y por qué profundas razones”.

profesores y profesoras de Didáctica de las Ciencias Sociales—la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales— que desde hace bastantes años se reúne en Simposios anuales para dar a conocer sus problemas docentes e investigadores, debatirlos y buscar alternativas a ellos, ha sido gracias al liderazgo de Pilar Benejam. Si tenemos una revista de investigación en la que dar salida a nuestras producciones y desde la que poder estar al día de la investigación internacional en didáctica de las ciencias sociales es debido a Pilar Benejam.

“El tercer hito importante en mi carrera profesional ha sido la defensa de la necesidad de utilizar una serie de didácticas específicas que finalmente encontraron su reconocimiento en la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1984). Creo que el esfuerzo que han hecho en este campo muchas personas, entre las que me cuento, ha representado una mejora importante en la educación, porque suma a la preocupación pedagógica, sociológica y psicológica la reflexión teórica y práctica sobre la enseñanza de las diversas materias curriculares” (Benejam, 1999: 67).

En la entrevista ya citada con Santisteban, Benejam define el saber

didáctico y habla de las características de la investigación didáctica. En relación con el saber didáctico afirma: “Les didàctiques específiques tenen com a objectiu ensenyar alguna cosa. El coneixement escolar no pot ser igual que el coneixement científic, perquè el saber que s’ensenyà ha d’anar construint les bases del pensament, mentre que el saber científic es caracteritza per la seva complexitat. Tanmateix, el coneixement escolar no pot construir amb esforç i temps un sistema de pensament caducat. Sembla que la tasca pròpia de les persones que es dediquen a la didàctica de les ciències socials és esbrinar com ensenyar per tal que els alumnes aprenquin; però no poden deixar d’estudiar el que fan i diuen els especialistes de la seva matèria, no fos cas que volguessin ensenyar allò que ja no convé aprendre<sup>17</sup>” (Benejam, 2001: 12).

Por esta razón, considera que, « La Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa del saber que se enseña, es decir, se ocupa de la teoría y de la práctica de la transposición didáctica del conocimiento social.” (1999: 15).

El concepto de transposición didáctica de Verret y Chevillard es, para Benejam, un concepto fundamental:“(…) para que la enseñanza de las Ciencias

<sup>17</sup> “Las didácticas específicas tienen como objetivo enseñar alguna cosa. El conocimiento escolar no puede ser igual que el conocimiento científico, porque el saber que se enseña ha de ir construyendo las bases del pensamiento, mientras que el saber científico se caracteriza por su complejidad. El conocimiento escolar no puede construir con esfuerzo y tiempo un sistema de pensamiento caducado. Parece que la tarea propia de las personas que se dedican a la didáctica de las ciencias sociales es averiguar como enseñar para que los alumnos aprendan; pero no pueden dejar de estudiar lo que hacen y dicen los especialistas de su materia, no ocurriese que quisiesen enseñar aquello que ya no conviene aprender”.

Sociales sea posible, el saber científico deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado. En definitiva, la transposición es la ruptura que la Didáctica Específica opera para construir su campo, de manera que la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa del saber que se enseña, es decir, se ocupa de la teoría y la práctica de la transposición didáctica” (Benejam, 1997: 74-75).

En cuanto a la investigación didáctica, Benejam cree que “una bona investigació didàctica sempre hauria de representar una aportació que il·luminés, d’alguna manera, els camins de la pràctica”. Y prosigue: “Les investigacions que fa l’acadèmia rarament comporten que l’investigador agafi la responsabilitat directa d’un grup classe d’infantil o de primària, faci investigació en la pràctica i demostri l’aplicabilitat i la possibilitat de les propostes i la rellevància de la teoria que les fonamenta. (...) Segurament la investigació arribarà a les aules quan l’acadèmia i els mestres investiguin junts, però això implica no publicar tant, i que els mestres, quan investiguin, es vegin alleugerits de part de la seva càrrega docent”<sup>18</sup> (Benejam, 2001: 13, a Santisteban).

La situación de la investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la propia didáctica como disciplina universitaria responsable de la formación de maestros y profesores para la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, ha ido cambiando lentamente, pero de manera constante. Algunas de las cosas que Pilar Benejam decía en 1990 en el primer Boletín de Didáctica de les Ciències Socials se han logrado. Queda, sin embargo, mucho camino por recorrer, camino que ahora deberemos hacer con la maestría algo más alejada de Benejam:

“Queremos que la Didáctica de las Ciencias Sociales ocupe el lugar que le corresponde dentro de la comunidad universitaria, pero ello no será posible sin definir los objetivos de nuestra área de conocimiento, sin especificar los criterios de selección de sus contenidos, sin aplicar su metodología, sin evaluar sus procesos y resultados, sin una investigación propia que dé respuesta a los problemas más urgentes, significativos y cambiantes de nuestro campo y sin establecer la necesaria relación con otras ciencias” (Benejam, 1990: 3).

La obra de Benejam es extensa. Es imposible analizarla en profundidad en un trabajo de esta naturaleza. No lo

---

<sup>18</sup> “Una buena investigación didáctica siempre debería representar una aportación que iluminase de alguna manera, los caminos de la práctica”. (...) “Las investigaciones que hace la academia raramente comportan que el investigador coja la responsabilidad directa de un grupo clase de infantil o de primaria, haga investigación en la práctica y demuestre la aplicabilidad y la posibilidad de las propuestas y la relevancia de la teoría que las fundamenta. (...) Seguramente la investigación llegará a las aulas cuando la academia y los maestros investiguen juntos, pero esto implica no publicar tanto, y que los maestros, cuando investiguen, puedan aligerar parte de su carga docente”. Traducción JP.

he pretendido. Esta es una aproximación al pensamiento y a la obra de Pilar Benejam desde mi particular punto de vista, el de un profesor de didáctica de las ciencias sociales que ha compartido 28 años de trabajo con la profesora Pilar Benejam, de quien he aprendido muchas cosas, con quien ha compartido proyectos e ideas pero con quien he tenido –no podía ser menos!- alguna que otra discrepancia. Esta aproximación no agota ni mucho menos lo que es la obra y el legado de Benejam.

Su trayectoria profesional se caracteriza, en mi opinión, por el compromiso y la coherencia. Compromiso ético, ideológico y político, profesional, con los niños y las niñas, con los jóvenes, los maestros y las maestras y con la formación de maestros, con la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales. En la coherencia de sus ideas y de éstas con su práctica. En su compromiso con el presente y con el futuro: “Davant de sistemes tan complexos com els que presenta el món en què vivim, no tenim altra camí que aplegar en un projecte comú les parts més sanes de la nostra comunitat i disposar-nos a treballar i seguir endavant. Segurament no construirem el millor dels móns possibles, però potser podrem ajudar a aconseguir que sigui un món una mica millor<sup>19</sup>” (Benejam, 2004: 10).

Pilar Benejam también se caracteriza por su fuerte carácter personal. Benejam ha tenido y tiene, como la caracterizaron en *Cuadernos de Pedagogía* en la presentación de una entrevista de la que he extraído algunos textos, “una mirada crítica y aguda que despierta entusiasmo, pero también la polémica. Algo absolutamente necesario en tiempos de crisis e incertidumbre” (*Cuadernos de Pedagogía*, 1994: 84). Pero también en tiempos en los que la “bonanza” nos podría llevar a una parálisis peligrosa y a una falta de crítica. Por esta razón creo que hemos de seguir contando con la mirada crítica, transparente y sagaz de Pilar. Y hemos de seguir estudiando su obra y su legado.

### **Bibliografía**

- BENEJAM, P. (1976) “Aproximació a la nova geografia”. *Perspectiva Escolar*, nº 5, 8-14.
- BENEJAM, P. (1978) “El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en EGB”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº, 45, 14-17.
- BENEJAM, P. (1980): “La formació dels mestres”: *Perspectiva Escolar* nº 41, 6-9.
- BENEJAM, P. (1986): *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*.

<sup>19</sup> “Ante sistemas tan complejos como los que presenta el mundo en que vivimos, no tenemos otro camino que reunir en un proyecto común las partes más sanas de nuestra sociedad y disponernos a trabajar y a seguir adelante. Seguramente no construiremos el mejor de los mundos posibles, pero quizás podremos ayudar a conseguir que sea un mundo un poco mejor”.

- Barcelona. Cuadernos de Pedagogía/Laia.
- BENEJAM, P. (1987) "Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la Didàctica de la Geografia". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 11, 83-95.
- BENEJAM, P. (1990): "Editorial". *Boletín de Didáctica. Ciencias Sociales* nº 1. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/Universidad de Córdoba, 3.
- BENEJAM, P. (1993) "La Didáctica de la Geografía des de la perspectiva constructivista". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 21, 35-52.
- BENEJAM, P. (1994) "La Didáctica de les Ciències Socials: estat de la qüestió". *Perspectiva Escolar*, nº 182, 2-9.
- BENEJAM, P. (1995) "Els valors en l'ensenyament de les ciències socials". *Vela Major*, nº 2, 49-55.
- BENEJAM, P. (1996) "La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº.9, 7-14.
- BENEJAM, P. (1997): "Las finalidades de la Educación Social". BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. Horsori/ICE-Universidad de Barcelona, 33-51.
- BENEJAM, P. (1997): "La selección y secuencia de los contenidos sociales". BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. Horsori/ICE-UB, 71-95.
- BENEJAM, P. (1999): "Pilar Benejam Argimbau. Formación alternativa para el profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 286, diciembre, 67.
- BENEJAM, P. (1999) : « El conocimiento científico y la didáctica las ciencias sociales ». IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Logroño. Universidad de La Rioja/Diada editora, 15-25.
- BENEJAM, P. (2000): "Una proposta de pla d'estudis de Graduat Superior en Magisteri". *Perspectiva Escolar* nº 246, 30-38.
- BENEJAM, P. (2002): "¿Reforma o contrarreforma educativa?". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 33, 22-28
- BENEJAM, P. (2004): *De la teoria... a l'aula. Reflexions sobre fer de mestre. Lliçó magistral*. III Simpòsium sobre l'ensenyament de les ciències socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Cuadernos de Pedagogía (1994): "Pilar Benejam. Primero, el profesorado". Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 228, septiembre, 84-89
- MATA, M./BENEJAM, P. (1987). *Diàlegs a Barcelona*. Ajuntament de Barcelona/Laia.
- SANTISTEBAN, A. (2001): "Converses... amb Pilar Benejam". *Comunicació Educativa* nº 14, 10-14.