

9. El profesorado en formación ante los problemas del mundo contemporáneo: La cuestión siria

Roberto García-Morís y Uxío-Breogán Diéguez Cequiel

Desde finales del año 2010 diversos movimientos sociales se desarrollaron por buena parte de los países árabes. Desde el Sáhara Occidental hasta Oriente Medio, pasando por Túnez, Egipto o Libia, se asistió a la explosión de movimientos populares que tenían como común denominador la reclamación de derechos sociales, en clave democrática; luchando por un cambio de gobierno a partir de la denuncia de sistemas tiránicos. Aquello se llamó desde los medios de comunicación occidentales la “Revolución democrática árabe” y, de inmediato, la “Primavera árabe”, dado que sería en la primavera del 2011 cuando se verificaría que aquello no era una realidad de un país, solitaria y aislada, sino un movimiento amplio, con un desarrollo común y objetivos compartidos entre diversos países del mundo árabe.

Un proceso al que se sumarían también -entrando en supuesta contradicción- fuerzas políticas islamistas. Un tiempo en el que se forjó el autodenominado ‘Estado Islámico’ (EI), después del apogeo de Al Qaeda, a lo largo de la década anterior, como referencia máxima del islamismo que apostaba por acciones masivas basadas en el terror (terrorismo) contra Occidente. El EI ha conseguido a partir de este escenario dominar amplias zonas tanto en Siria como en la República de Irak. Conflicto en el que confluyen los intereses políticos e incluso religiosos, pero donde destacan los económicos (recordemos la importancia con la que cuenta la zona en pugna, en cuanto que gran reserva petrolera -a mayores de los edificios y restos históricos, que han sido saqueados con la finalidad de comerciar en el negocio de las antigüedades...-).

Dada la fuerza que estaba adquiriendo el islamismo terrorista del EI, en septiembre del 2014 una coalición internacional liderada por los Estados Unidos, con el apoyo de Jordania, Baréin, Catar, Arabia Saudí y los Emiratos Árabes Unidos, empezó a bombardear al EI. Entre tanto, Francia inició los ataques en septiembre del 2015 y el Reino Unido, en diciembre de aquel año.

De tal modo que el conflicto en Siria ha llegado a su sexto año, dando lugar a la mayor crisis humanitaria de nuestro tiempo. Una realidad que destaca por una brutal violencia contra civiles, con independencia de edad y género, y donde la ayuda humanitaria es interceptada por las fuerzas en choque. A día de hoy **6,6 millones de personas desplazadas dentro del territorio sirio y otros 4,7 millones de refugiadas** que buscan seguridad y asistencia en los países vecinos y, cada vez más, en Europa.

Según datos de la organización no gubernamental Save the Children, entre 250.000 y 470.000 personas han muerto, y para los que se quedan dentro del país la situación cada vez es peor. Al menos **250.000 niños y niñas sirios viven bajo asedio**, en cárceles al aire libre. Frente a esta realidad, desde Europa el discurso es contradictorio. Hay países y, sobre todo, líderes que mantienen la necesidad de acoger solidariamente a los miles de desplazados y aquellos que defienden la ausencia de posibilidades materiales para realizar la cobertura en territorio europeo de estos refugiados y refugiadas (cuando no, directamente, se elabora un discurso xenófobo, contrario a entrar en contacto con la comunidad árabe y musulmana que está padeciendo en dichos países las consecuencias de la guerra).

Esa crisis humanitaria, comenzó a aparecer en los medios de comunicación europeos visibilizando el conflicto y la problemática social generada, a la que ponen imagen los refugiados y refugiadas, constituyendo un problema social relevante en el mundo actual. Esta temática controvertida se aborda en esta investigación incluida dentro de la línea denominada *literacidad visual*; orientada al estudio de los procesos de lectura e interpretación de fuentes iconográficas de diversa naturaleza con alumnado de diferentes niveles de escolaridad y futuro profesorado en el contexto de las Ciencias Sociales.

Marco teórico

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se viene defendiendo la necesidad de orientar la enseñanza aprendizaje del área a los problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas (Santisteban, 2009; Pagès y Santisteban, 2011; García Pérez, 2014 o Pagès, 2016, entre otros).

“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”. (Pagès, 2016:725).

Disponemos de importantes ejemplos en el ámbito internacional, tomando como base la revisión bibliográfica presentada por Santisteban (2012) pueden destacarse, entre otros, los trabajos de Evans y Saxe (1996), Legardez (2003), Sturani (2004) o Landi (2006).

Recientemente Santisteban y otros (2016) presentaron un trabajo sobre *literacidad crítica*, partiendo de la misma cuestión socialmente viva: la llegada de personas refugiadas a España. Ese estudio supone un referente teórico obligado, debido a que aborda la misma problemática y lo hace además desde la perspectiva de la literacidad, entendida como “la práctica de analizar textos desde una mirada crítica” (Tosar y Santisteban, 2016:674) que, en nuestro caso, hemos denominado *literacidad visual*

(García-Morís, Medina, López y Martínez, 2016), por realizar el análisis partiendo de fuentes iconográficas, en esta ocasión una fotografía. En ese sentido, debemos destacar a Melo (2004, 2007, 2010), referente del que parte la línea de investigación que venimos implementando, que define la *literacidad visual histórica* como:

“Um processo de crescente sofisticação da percepção, leitura e interpretação, mobilizando a resolução de problemas e o pensamento crítico, e em alguns casos, promover a compreensão da intencionalidade, manipulação e perspectivada das estratégias e narrativas que as imagens apresentam e ou despoletam. Ela inclui o estudo das imagens no seu contexto histórico (fontes primárias) permitindo que os alunos se consciencializem das intencionalidades dos seus autores e ou dos processos de disseminação adoptados por certas instituições e actores sociais”. (Melo, 2008:13)

El análisis y la interpretación de las imágenes en el contexto de la clase de Ciencias Sociales, significa encontrar su sentido, de acuerdo con diferentes ámbitos (cultural, político, económico, religioso) en los que se crean y divulgan (Melo, 2007). En una línea similar se sitúan las aportaciones de Peter Lee (2004, 2004b y 2011).

Metodología

La metodología empleada es de carácter cualitativo. En primer lugar, obtuvimos la información a través de una Ficha de Trabajo (Anexo I) (en adelante FT), basada en el modelo de Melo (2004), en la que solicitó al alumnado participante el desarrollo de una narrativa a partir de una imagen de personas refugiadas aparecida en diferentes medios de comunicación, la formulación de preguntas para una mejor interpretación de la misma y la relación con su futura profesión de docentes de Secundaria.

La FT fue realizada por 15 estudiantes (de entre 22 y 30 años) egresados del Grado en Historia durante su periodo de realización del *Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato (especialidad Ciencias Sociales, Geografía e Historia)* de la Universidad de Córdoba.

El material recogido a través de la FT se transcribió y ordenó codificando y categorizando las narrativas. Para ello se utilizó un sistema de categorías previas “*descripción*”, “*interpretación*” y “*evaluación*”, es decir, tres de las cinco categorías del modelo de Melo (2004); Melo e Durães (2004); Melo y Peixoto (2004); a las que se agregaron dos, establecidas a partir de las respuestas construidas por el alumnado: “*causa*” y “*consecuencia*”.

Resultados

Las narrativas

Siguiendo las tres categorías previas anteriormente señaladas, 15 narrativas (pertenecientes a 10 participantes) fueron categorizadas como “*interpretación*”, es decir, cuando el o la estudiante fue capaz de explicar los elementos representados y su contexto. En primer lugar destacan 6 narrativas que definen las personas como refugiados y refugiadas:

[3. Podría tratarse de un grupo de refugiados que se encuentran desplazados de su lugar de origen y están frente a la frontera de otro país. Posiblemente son desplazados sirios, por la situación que actualmente vivimos (INTE.)] (Aitor, 30 años).

[1. Considero que la fotografía hace referencia a un campo de refugiados o una zona fronteriza donde una serie de personas de ambos sexos esperan para poder pasar o cambiar su calidad de vida, motivada por la necesidad imperante de huir de sus países (INTE.)]. (Pablo, 24 años)

En otras 6 narrativas interpretativas contextualizaron históricamente la imagen y/o geográficamente (en Oriente Medio o en el mundo islámico):

[4. Una fotografía que resume muy bien este primer tramo del siglo XXI (INTE.)]. (Pedro, 28 años)

[2. La mayoría por su aspecto social y vestimenta denotan que pertenecen al islam, por lo que la podríamos situar en el entorno de Oriente Medio o quizá irnos más atrás en el tiempo hacia la crisis de los Balcanes (INTE.)] (Daniel, 24 años)

En menor medida, el resto de narrativas interpretativas analizan movimientos de población o emigraciones forzadas sin una contextualización en la problemática concreta:

[1. En la foto podemos apreciar un conjunto de personas pertenecientes a un mismo colectivo, afectados por alguna catástrofe (política, social, natural...), que aparentemente huyen de su hogar de procedencia, dejándolo todo atrás (INTE.)]. (Pedro, 28 años)

La categoría “*evaluación*” agrupa las narrativas que emiten juicios de valor sobre la realidad representada. Hay 6 enunciados que tienen en común la denuncia de la falta de humanidad y de empatía con la situación representada, sirven de ejemplo:

[3. Se observa una falta de humanidad y solidaridad con esas personas sólo con observar sus caras, sus miradas al objetivo, y la valla que se presenta ante ellos (EVAL.)]. (Pedro, 28 años)

[3. Llegados a este punto, tan solo me que añadir que, conforme pasa el tiempo, los animales son más humanos, y los humanos más animales (EVAL.)] (Javier, 24 años).

Dentro de esta categoría destacan también otros 6 enunciados que emiten juicios de valor sobre el papel de Europa, la falta de memoria o información y una visión sobre Oriente Medio que recurre a tópicos, como puede verse en estos ejemplos:

[4. Quizá eso, la defensa de los derechos naturales del hombre, quedó en papel mojado y el fin último de la construcción europea fuese simplemente la consecución de un mercado común (EVAL.)] (Candela, 27 años)

[2. En las noticias apenas se puede ver el pico del iceberg y no permitieron entender, en absoluto, lo que debe significar esa realidad para las personas que lo sufren (EVAL.)] (Paula, 24 años)

[1. Al otro lado del mediterráneo acecha el hambre, la guerra, la destrucción a raíz de los conflictos bélicos desencadenados en el norte de África y Oriente (EVAL.)] (Candela, 27 años)

La categoría “*descripción*”, centrada en la explicación de pormenores o aspectos concretos de la imagen, también está presente. Concretamente, se dedicaron 4 narrativas a describir la presencia de personas en la imagen, y otras 4 se centraron en su estado de ánimo y sentimientos:

[1. Se trata de una imagen en color apaisada donde podemos ver a una gran cantidad de personas ubicadas tras una especie de alambrada. Podemos observar que hay personas de todas las edades y de ambos sexos, desde niños hasta ancianos (DESC.)] (Mateo, 23 años)

[2. Se encuentran frente a una alambrada en situación de desesperanza y de desamparo. Muchos de ellos se encuentran en tal situación que lloran y gritan por el estado en que se encuentran (DESC.)] (Aitor, 30 años).

A las tres categorías previas, se añadieron dos más, surgidas del proceso de estudio de las narrativas. La primera, denominada “*causa*”, se utilizó para aquellos enunciados (5) que, a pesar de ser en su mayoría interpretativos, se centraron en la causalidad de los hechos representados, al igual que “*consecuencia*”, que agrupó 7 enunciados que se referían a las consecuencias del conflicto, sobre todo humanas, así como al papel de Europa. Se han seleccionado a modo de ejemplo las siguientes:

[1. El inicio de la “primavera árabe” y el debilitamiento de los gobiernos del Próximo Oriente como consecuencia de la política del Presidente Obama (retirada de tropas) han desencadenado una Guerra Civil en Siria ... que, junto a las acciones militares del grupo terrorista DAESH (CAUS.)]. (Raúl, 26 años)

[3. Hay que poner en relación la imagen con la política externa que

llevan a cabo las grandes potencias (EEUU-UE) que está provocando esta situación de desigualdad. (CAUS.).]. (Pablo, 24 años)

[2. han propiciado la movilización de millones de personas hacia territorio europeo (CONS.).]. (Raúl, 26 años)

[3. Dicha situación ha repercutido de manera muy notable en la política de la Unión Europea, donde varios de sus países miembros, así como sus aliados, han adaptado una política en contra de la libre circulación de personas (CONS.).]. (Raúl, 26 años)

Debido al espacio limitado no fue posible añadir más ejemplos de las narrativas desarrolladas por el alumnado, ni el estudio de las preguntas para una mejor interpretación de la imagen que también se recogieron en al FT.

Al tratarse de Graduados en Historia, con mayor o menor peso argumental, la totalidad se mostró competente en el análisis e interpretación de la imagen. Como era previsible, dominan las narrativas interpretativas incorporando además la causalidad en sus redacciones. No obstante, llama la atención que el alumnado apenas se interroga sobre la autoría de la imagen. A pesar de su formación histórica, no incluyen el análisis o cuestionamiento de la naturaleza de la fuente, lo que en términos de literacidad y ante una imagen que representa una cuestión social viva resulta relevante.

La profesión docente

Debido a que la experiencia se llevó a cabo con alumnado del Máster en formación del profesorado y dado que la FT se realizó como actividad inicial previa a cursar el módulo específico de la especialidad y la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, resultó útil solicitarles en la FT que relacionaran la imagen con la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Tabla 1. Respuestas a la relación entre la imagen y la E/A de las Ciencias Sociales

Categorías	
Tiempo presente	Educación en valores (5 casos) Entender la política internacional (4 casos) Interpretar el mundo actual (4 casos) Estudiar conflictos sociales y guerras (4 casos) Estudiar las migraciones (3 casos) Desarrollar el pensamiento crítico (3 casos) Tratar los derechos humanos (1 caso)

Tiempo pasado	Estudiar las migraciones (5 casos) Analizar la política internacional, conflictos, fronteras (4 casos) Comprender hechos históricos similares (4 casos) Desarrollar la memoria histórica (1 caso)
---------------	--

De las respuestas concluimos que los egresados en Historia que no han tenido contacto con la didáctica propia del área, tienden a concebir las imágenes del presente como recursos para estudiar exclusivamente acontecimientos del pasado o para entender conceptos del mundo actual, pero no para educar en una ciudadanía global y en la búsqueda de soluciones a los problemas, a pesar que hay 5 casos que hacen alusión a la educación en valores y 1 al desarrollo del pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta lo anterior, agrupamos las respuestas (Tabla 1) en tiempo presente y tiempo pasado (aquellas que vinculaban la imagen con el estudio de realidades históricas), en función de si sólo se concebía la imagen para estudiar la historia o conceptos del mundo actual.

Conclusiones

En nuestros días, sin duda alguna, el conflicto sirio es uno de los mayores dramas en activo. De tal modo que pasa por ser una cuestión socialmente viva, que según como se aborde, define a la sociedad en la que vivimos.

Las narrativas construidas por el alumnado son diversas al respecto. Representativas del grado de sensibilidad y conocimiento de la gran tragedia humanitaria que está atravesando el pueblo sirio.

Llama poderosamente la atención el poco ejercicio de memoria histórica; dado que la guerra civil española dio lugar a miles de exiliados y exiliadas, lo que debería estar más presente en las narrativas al asistir a conflictos como el sirio. De igual modo, no es alto el número de enunciados en clave de denuncia de la falta de humanidad y solidaridad de la comunidad internacional en relación a dicho conflicto.

Por otra parte, tenemos que destacar que la mayor parte de las narrativas no manifiestan opinión sobre las niñas y niños que están presentes en la foto de referencia y como la estampa presentada refiere el hurto del tiempo futuro de todo un pueblo. Niñas y niños que son arrancados de su tierra y cultura, sin escolarizar en el marco del conflicto bélico y que –acogidos por terceros o arrojados por algún familiar- sufrirán secuelas de enorme calibre a lo largo de sus vidas.

Bibliografia

Evans, R.W. y Saxe, D.W. (Eds.).(1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.

García Pérez, F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 1, (pp. 119-126). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

García-Morís, R., Medina Quintana, S., López Fernández, J. A. y Martínez Medina, R. (2016). Literacidad visual y alteridad. La construcción “del otro” en las narraciones del alumnado del grado en educación primaria. En C.R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 151-164). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Landi, L. (2006). *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci.

Lee, P. (2004). Historical literacy: theory and research. [En línea] *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5 (1), 29-40. Accesible en: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/ijhltr.pdf>

Lee, P. (2004b). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista, Número especial*, 131-150.

Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En Ian Davies (Ed.) *Debates in History Teaching* (63-72). New York y London: Routledge.

Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio*, 3, 245-253

Melo, M^a C (2007). E Michelângelo criou o homem: um estudo sobre a compreensão e interpretação visual na aula de História. *Espaço Pedagógico. Práticas Pedagógicas*, 14, 132-147.

Melo, M^a C (2010). Literacia histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização. En R. López Facal y otros (Eds.). *Pensar historicamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (pp. 180). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

Melo, M^a C y Durães, M. (2004). Leitura de romances e a aprendizagem da História Contemporânea. En Maria do Céu Melo y José Manuel Lopes (Eds.). *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (pp. 59-81). Braga: CIED.

Melo, M^a C y Peixoto, R. (2004b). Troca de correspondência: a imaginação e as fontes históricas. En Maria do Céu Melo y José Manuel Lopes (Eds.). *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (81-99). Braga: CIED.

Melo, M^a C. (2008). *Imagens na aula de história. Diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Pagès, J (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. En C.R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 713-730). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F.F. García y A. Santisteban (Eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 277-286). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., Gonzalez, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: Construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En C.R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Sturani, M.L. (2004). *La didattica della geografia. Obiettivi, strumenti, modelli*. Torino: Edizione dell'Orso.

Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global.: Una investigación en Educación Primaria. En C.R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).