

Criterios de Justicia Global: El proyecto Entre Líneas en la colaboración de GREDICS con la Escola de Cultura de Pau

Mariona Massip

GREDICS - UAB

Neus González-Monfort

GREDICS - UAB

Cécile Barbeito

Escola de Cultura de Pau - UAB

Antoni Santisteban

GREDICS - UAB

Sònia Bartolomé

UAB

1. Introducción

Esta publicación se enmarca en el proyecto “Entre Líneas”, que tiene como objetivo incidir en los contenidos de los materiales didácticos que se diseñan y se utilizan en las aulas en general, y en las clases de ciencias sociales en particular. Este cometido ha sido posible gracias al trabajo conjunto de la Escola de Cultura de Pau y el Grupo GREDICS⁵² de la Universitat Autònoma de Barcelona, con la colaboración de GRICCSO⁵³ y la financiación del Ajuntament de Barcelona.

El grupo GREDICS de investigación en didáctica de las ciencias sociales, de la Universitat Autònoma de Barcelona, desarrolla desde hace años líneas de investigación centradas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, como base

52 Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, grup consolidat: SGR20171600.

53 Grup de Recerca i Innovació en el Currículum de les Ciències Socials, grupo de trabajo de Rosa Sensat.

para la formación de una ciudadanía crítica, participativa, democrática, global y comprometida con la justicia social.

Por otro lado, el Observatori de Llibres de Text, impulsado por el Institut Català Internacional per la Pau (ICIP) y ejecutado por la Escola de Cultura de Pau de la Universitat Autònoma de Barcelona, realiza desde el 2011 unos análisis exhaustivos de los contenidos, imágenes y actividades que se presentan a los libros de texto de ciencias sociales de Educación Secundaria Obligatoria. Tienen por objetivo facilitar la incorporación de los criterios de la educación por la paz y justicia global en los libros de texto.

Con la voluntad de unir y sumar esfuerzos, ideas y perspectivas, este trabajo conjunto se ha enriquecido con las aportaciones de diferentes agentes educativos, que han participado en el proceso: profesores y profesoras en activo, técnicos de investigación, estudiantes de doctorado y futuras maestras. El proyecto se concreta en el planteamiento de 10 criterios básicos, 10 perspectivas de justicia global y derechos humanos, para orientar el diseño y la evaluación de materiales y propuestas curriculares. Se dirige, por un lado, a las personas que crean y diseñan materiales didácticos: las editoriales de libros de texto, los grupos y asociaciones de maestras y maestros, los centros educativos, las universidades, etc. Por otra parte, se dirige al personal docente de cualquier etapa educativa, que tienen que tomar decisiones sobre su uso en las aulas.

Estas perspectivas quedan recogidas en una publicación que las fundamenta en lo teórico y que analiza propuestas diversas (Massip, Barbeito, Bartolomé, González-Monfort y Santisteban, 2020). Cada uno de estos criterios queda acompañado por una guía que facilita su aplicabilidad y por algunos ejemplos sobre su concreción en materiales curriculares. Presentamos a continuación los aspectos esenciales de este decálogo de criterios, que quedan concretados en 10 perspectivas: 1) Humanizadora; 2) de Género; 3) de Alteridad; 4) Intercultural; 5) de Temas Controvertidos; 6) de Pensamiento Crítico; 7) de Paz; 8) de Economía Sostenible; 9) de Futuro; 10) Transformadora.

2. Criterios de Justicia Global

2.1 Perspectiva Humanizadora

Ubicar las personas en el centro de los contenidos. Centrarse en aquello que nos caracteriza y que compartimos, teniendo en cuenta todas las identidades y colectivos.

La enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ha estado tradicionalmente más centrada en los territorios y en determinados hechos del pasado y del presente, que no en las personas que los han protagonizado (GREDICS, 2015).

Bertolt Brecht escribía: *Quién construyó Tebas, la de las siete puertas?/En los libros aparecen los nombres de los reyes /Arrastraron los reyes los bloques de piedra?* Esta poesía responde a una perspectiva humanizadora: preguntándose por las personas. Ubicar a las personas en el centro de los contenidos de aprendizaje es clave en todo el proceso educativo, pero de manera muy especial en los contenidos de ciencias sociales: las personas y las relaciones humanas en sociedad son nuestro objeto básico de conocimiento. Tener una perspectiva humanizadora de los contenidos pasa por ubicar las personas en el centro de los conocimientos, asegurándonos de que nadie quede excluido o invisibilizado, y haciendo hincapié en aquello que compartimos y que nos hace humanos, a partir de la idea de una “identidad global humana” (Santisteban y González-Monfort, 2019).

En las representaciones de la historia que los y las jóvenes aprenden, las personas no son predominantes. Aquellas que aparecen pertenecen básicamente a colectivos exclusivos y excluyentes y aparecen de manera deshumanizada (Massip y Pagès, 2016). Según el Observatori de Llibres de Text (ICIP-ECP, 2017), los protagonistas que aparecen en los libros de texto analizados no dan visibilidad a los diferentes colectivos de la sociedad, sobrerepresentando las clases sociales dirigentes y de profesiones militares e infrarrepresentando las clases sociales más bajas y la población no europea.

“La rehumanización de los contenidos sociales escolares es clave para recuperar la esperanza en una educación para la justicia social y la paz” (Renner, 2009). Hacerlo pasa por garantizar la presencia de todos los colectivos –sobre todo de los que quedan a menudo invisibilizados–, reconocer todas las personas como agentes históricos y tener en cuenta la condición humana, partiendo de aquello que compartimos como humanos.

La deshumanización es una estrategia ideológica, basada en la creación de relatos del odio y en la creación de la imagen de los enemigos (Spillmann y Spillman, 1991). La humanización, en cambio, es clave para la construcción de un futuro común en el cual todos nos sintamos y reconozcamos como personas con dignidad y protagonistas de nuestra realidad social. Es necesario que nos preguntemos: ¿hasta qué punto estos materiales nos permiten comprendernos como humanos?.

2.2 Perspectiva de Género

Incluir una mirada de género en las temáticas y sus protagonistas: visibilizando, denunciando y combatiendo las desigualdades, estereotipos y exclusiones propios del sistema patriarcal.

La invisibilidad curricular es la primera de las violencias contra las mujeres, según la experta en coeducación Nuria Solsona (2016). La perspectiva de género nos permite detectar, denunciar y revertir la ausencia femenina y de personas con identidad de género diversas en los materiales curriculares, pero también ampliar la mirada y cuestionar el conocimiento androcéntrico que perpetúa las desigualdades del sistema patriarcal.

En las ciencias sociales esta perspectiva se hace doblemente necesaria. Por un lado, porque la desigualdad de género es un problema social. Por otra, porque los contenidos geográficos e históricos, centrales en las ciencias sociales escolares, están muy marcados por las desigualdades de género. Los estudios de género en la geografía y la historia han hecho grandes aportaciones en las últimas décadas (Díez y Fernández, 2019), de la mano de planteamientos de la antropología, la sociología, la política y la economía feministas, pero todavía es un reto integrarlos en relatos globales y en el conocimiento escolar.

Según el Observatori de Llibres de Text, solo el 7% de los personajes que aparecen con nombres y apellidos en los manuales escolares analizados son mujeres y a menudo sin un papel activo (ICIP-ECP, 2013, 2017). Esta falta de referentes condiciona el aprendizaje y las representaciones de las niñas y niños y adolescentes, que identifican como protagonistas históricos relevantes sobre todo hombres blancos con poder económico y político (Villalón y Pagès, 2013) y solo un 1% de los personajes que recuerdan son mujeres (Sant y Pagès, 2011).

El cambio es necesario y urgente, puesto que esta ausencia es “insostenible y vergonzosa” (Jara y Santisteban, 2018). No puede ser un cambio superficial, sino que tiene que permitir cuestionar los roles y los estereotipos que perpetúan las desigualdades, introducir miradas interseccionales y reformular el conocimiento para dar valor en las prácticas domésticas y de las curas. Tiene que ser un cambio transversal –en el lenguaje, en las imágenes, en los contenidos y en las actividades propuestas– que permita no solo dar presencia a las mujeres, sino que estas sean reconocidas como sujetos históricos (Álvarez, Nuño y Solsona, 2003) y que la perspectiva femenina quede plasmada en el relato.

Desde la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, la perspectiva de género se contempla como una de las claves para apuntalar los objetivos educativos de la agenda 2030 y se entiende como una herramienta para democratizar la educación y la sociedad. Es necesario que nos preguntemos: ¿Hasta qué punto estos materiales favorecen la igualdad?

2.3 Perspectiva de Alteridad

Incorporar las visiones y las perspectivas contrapuestas de un relato o de una interpretación. Hacer dialogar la identidad con la alteridad, la crítica y la reflexión sobre la construcción de los “otros” a través de la comparación y la empatía.

La construcción de las identidades individuales y colectivas es un elemento fundamental del aprendizaje de las ciencias sociales, a pesar de que tradicionalmente se ha relacionado con una identidad única vinculada al estado-nación (Tutiaux-Guillon, 2018). Desde la educación para la ciudadanía democrática es necesaria una mirada crítica e inclusiva de la construcción de estas identidades y, sobre todo, de la alteritat o imagen que generamos de los “otros” (Santisteban y González-Monfort, 2019).

Esto puede hacerse desde una doble vía: por un lado, formando al alumnado para que reaccione ante la construcción de la imagen del enemigo basada en narrativas simplistas y deshumanizadoras (Spillman y Spillman, 1991). Por otra, a través de un diálogo constante con la alteridad, teniendo en cuenta las visiones, opiniones, las perspectivas y las vivencias de otras personas y colectivos, de forma que sea posible contraponer narrativas.

La disruptión de los relatos a través de múltiples visiones es una dimensión esencial de la formación del pensamiento crítico (Tosar, 2017). Esta multiperspectiva es poco presente en los libros analizados por el Observatori de Llibres de Text y se detecta también un marcado sesgo de género y cultura en las autorías de las fuentes referenciadas. A pesar de que los manuales visibilizan la persecución de ciertos colectivos minoritarios o marginados, sus propias voces no suelen tener cabida (ICIP-ECP, 2017, 118). Cabría ir más allá a la hora de plasmar la diversidad de visiones y vivencias de diferentes colectivos sociales, y de escuchar las diferentes voces que intervienen y sufren en un contexto concreto.

La educación por la justicia global pasa no solo por tener en cuenta la diversidad, sino también por otorgarle valor. Dar importancia a las voces, las vivencias, las opiniones y las perspectivas de las otras personas, entender su punto de vista y empatizar requiere de habilidades sociales, emocionales y cognitivas (Yuste, 2017), y es fundamental en la construcción de las sociedades democráticas.

La construcción de las identidades en un mundo global pide de un diálogo constante, abierto e inclusivo, teniendo siempre en cuenta la alteridad. La construcción de futuros colectivos e inclusivos pasa, además, por escuchar todas las voces (Fontana, 2013). Hace falta que nos preguntemos: ¿hasta qué punto escuchamos la alteridad?

2.4 Perspectiva Intercultural

Romper con la visión eurocéntrica del mundo y el conocimiento, dando importancia a las relaciones, los intercambios, las influencias y las migraciones a escala mundial y a experiencias concretas de convivencia y diálogo cultural.

Los contenidos de las ciencias sociales escolares han estado, y siguen siendo, básicamente eurocéntricos. Lo son desde ámbitos muy diversos: los conocimientos, las cronologías, los mapas utilizados y las personas protagonistas.

A pesar de que el énfasis curricular en los entornos próximos del alumnado es comprensible, se hace necesaria una mirada intercultural que refleje el contexto mundial global y globalizado en el que vivimos y, sobre todo, la diversidad de nuestras sociedades. Garantizar la inclusión social y cultural de los jóvenes pasa por reconocer la pluralidad de la sociedad en la que viven y los contenidos escolares tendrían que contribuir a ello (Tutiaux- Guillon, 2018). La perspectiva intercultural puede desarrollarse en tres niveles: el relacional, dando énfasis al contacto y a las relaciones entre culturas; el funcional, que reconoce e incluye la diversidad desde el diálogo y la convivencia; y el crítico, que cuestiona las estructuras de poder entre personas de diferentes culturas y procedencias (Walsh, 2011).

Según el Observatori de Llibres de Text, las palabras que hacen referencia a la diversidad cultural son poco presentes en los manuales analizados (ICIPPECP, 2017). Además, el 93% de los personajes que aparecen son europeos, a pesar de que la población de Europa representa solo un 9,5% de la población mundial actual (UNFPA, 2019). Tampoco aparecen muchas experiencias de convivencia intercultural, a pesar de que la construcción de relatos y modelos para la diversidad y la convivencia pacífica es uno de los retos más importantes para la enseñanza de las ciencias sociales (Jara y Santisteban, 2018). En los contenidos históricos, la exclusión de las personas y los pueblos no europeos es considerada uno de los mayores desafíos de la Historia del siglo XXI (Fontana, 2013).

Educar para una ciudadanía global que se proyecte más allá de las identidades estatales y culturales implica, por un lado, reconocer y valorar la diversidad y, por otra, tener una mirada amplia y decolonial a nivel mundial.

Desde la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, la educación para el ejercicio de una ciudadanía global es una de las 15 claves para apuntalar la agenda 2030. Es necesario que nos preguntamos: ¿hasta qué punto los diferentes conocimientos y recursos que llevamos a las aulas permiten el desarrollo de una mirada global que dé herramientas para el entendimiento de la pluralidad y la convivencia pacífica?

2.5 Perspectiva de Temas Controvertidos

Tratar problemas reales que afectan la vida de las personas, de cuestiones socialmente vivas y complejas, la solución de las cuales pasa por entender las visiones, los intereses y las necesidades de todos los agentes implicados.

En la vida no nos enfrentamos a disciplinas, sino a problemas (Pagès, 2019). La formación de la ciudadanía tiene que permitir entender el mundo en el que vivimos, para poder ubicarnos y actuar. Y esto implica que aprendamos a entender los problemas sociales analizándolos desde las diversas visiones, intereses y necesidades de los diferentes agentes involucrados.

La finalidad principal del aprendizaje de las ciencias sociales es “dotar a los chicos y las chicas de las herramientas y los conocimientos para interpretar el presente, enfrentarse a los problemas sociales de nuestro mundo y poder participar en la construcción de su futuro personal y social” (Pagès y Santisteban, 2011). La formación de la competencia social y ciudadana pasa, pues, por aprender a entender y a analizar los problemas sociales o los temas controvertidos que enfrentamos como personas y como colectivos, como una parte fundamental de la formación democrática (Santisteban, 2019).

Según el Observatori de Llibres de Text (ICIP-ECP, 2013 y 2017), la presencia de conflictos es bastante remarcable en los manuales analizados. Pero son conflictos sobre todo bélicos y políticos que hacen referencia a épocas pasadas. El trabajo de la historia reciente (Jara, 2010) es poco recurrente en las aulas de secundaria. Problematizar los contenidos a enseñar es una buena manera de formar el pensamiento crítico y creativo. Pero partir de temas controvertidos va más allá: se refiere a la selección de los contenidos, unos contenidos que tengan que ver con problemas sociales actuales, cuestiones socialmente vivas (Legardez y Simmoneaux, 2006; Tutiaux, 2011) o situaciones complejas. Requieren entender la variedad de intereses y puntos de vista, causas y consecuencias a corto y largo plazo, y requieren de una búsqueda de soluciones que pongan en relación diferentes conocimientos y competencias. Según el mismo Observatori, solo un 4% de las actividades pide relacionar los contenidos tratados con la actualidad (ICIP-ECP, 2017).

Poder partir de los problemas reales de las personas (Fontana, 2013) favorece el vínculo de los alumnos con aquello que aprenden, por cuanto toma significado y les permite entender el mundo en el que viven. También nos permite abordar los contenidos de ciencias sociales de manera más transversal, a partir de los conceptos sociales clave (Benejam, 1997).

Valorar problemas sociales relevantes interpretando las causas y las consecuencias para plantear propuestas de futuro es una competencia de los currículums de primaria y secundaria obligatoria. Hace falta que nos planteamos: ¿estamos formando a la ciudadanía para que pueda entender y resolver problemas sociales actuales?

2.6 Perspectiva de Pensamiento Crítico

Potenciar las capacidades de análisis de información y para la construcción de criterio propio, para aprender a leer las líneas, pero también detrás de las líneas. Favorecer la relación entre el pensamiento y la acción.

“Sin pensamiento crítico no hay educación. Sin pensamiento crítico no hay cultura democrática”. Así de contundente lo manifiesta Antoni Santisteban, que defiende la formación del pensamiento crítico como un pilar fundamental de la educación y la formación de los ciudadanos y las ciudadanas (Santisteban, 2017). Cómo avanzaba Morin (2001), queremos que los jóvenes tengan la mente clara, no llena.

El pensamiento crítico es un pensamiento interrogativo (Torralba, 2019). Es una actitud de alerta, duda y reflexión ante cualquier tipo de información y ante los problemas sociales locales y globales. También es la construcción y la revisión permanente de unos criterios propios fundamentados en los conocimientos sociales y en los valores democráticos. Finalmente, es una práctica social cotidiana de diálogo, participación, apoderamiento y trabajo para la justicia global (Castellví, 2019).

La formación del pensamiento crítico es uno de los principales retos de la educación. Desde la didáctica de las ciencias sociales es especialmente relevante puesto que tiene que servir para resolver los problemas de las personas y de la sociedad. Interpretar la historia, la geografía, la economía, la política o la justicia desde una mirada crítica es uno de los requisitos fundamentales para seguir construyendo una ciudadanía democrática y responsable capaz de trabajar por un futuro compartido.

A pesar de ser una competencia curricular básica, la invitación al pensamiento crítico en los libros de ciencias sociales analizados se aplica de forma diferenciada en función de los contenidos (ICIP-ECP, 2017), contrastando y sopesando más los modelos del pasado que no los del presente. El pensamiento crítico también es casi inexistente en las actividades: solo un 4% de los ejercicios piden al alumnado que aporte su opinión personal.

La falta de formación en el pensamiento crítico se hace evidente entre niños y jóvenes en etapas de educación obligatoria y postobligatoria, a través de las dificultades por diferenciar hechos y opiniones, detectar mentiras o formar opinión propia (Castellví et al., 2019; Wineburg et al., 2016).

Una formación del pensamiento crítico desde la infancia se prevé clave para afrontar los nuevos retos que nos plantean el presente y el futuro. Es importante partir de preguntas; contrastar fuentes y preguntarnos por la credibilidad de estas; identificar intenciones e ideologías en los textos y las imágenes; fomentar el debate, la formación de opinión personal y la acción. Es necesario que nos preguntemos: ¿los contenidos, las actividades y los enfoques favorecen unas actitudes reproductivas y memorísticas o, por el contrario, animan a los y las alumnas a pensar por sí mismos?

2.7 Perspectiva de Paz

Abordar los conflictos des la comprensión de estos y su resolución mediante la no violencia, la convivencia y la justicia. Incluir experiencias y contenidos que permitan desarrollar una cultura de paz.

La cultura de paz es un “conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y su dignidad” (UNESCO, 1999). La cultura de paz pone en primer plano el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como el respeto por los derechos humanos y la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas. Educar en y para la paz pasa, sobre todo, por una cultura escolar democrática y pacífica, donde las relaciones sean horizontales, haya espacio por el diálogo y la participación y se afronten los conflictos trabajándolos con la voluntad de resolverlos de manera justa.

No se trata, solo, de un rechazo a la violencia y a la cultura bélica, sino que pasa por la defensa de la justicia social y la dignidad humana. Requiere del trabajo de contenidos y competencias que permitan “desaprender la guerra para construir la paz” (Bastida, 1994), y también entender la vertiente transformadora de los conflictos no violentos y conocer modelos de convivencia pacíficos.

La enseñanza de las ciencias sociales, y muy particularmente de la historia, se ha estructurado durante muchos años sobre la formación de “ciudadanos obedientes dispuestos a morir por la patria” (Pages, 2019). La formación de la ciudadanía democrática, crítica y comprometida con la construcción de un mundo más justo nos pide lo contrario. Y para hacerlo, además de la cultura escolar, nos hacen falta también conocimientos, referentes y discursos que nos permitan pensar y vivenciar la paz, no solo como utopía sino como modelo viable de convivencia humana.

Los contenidos curriculares y de los materiales de las ciencias sociales escolares siguen dando un peso muy importante a las guerras y a los militares, de forma que los contenidos históricos son altamente bélicos y la violencia queda naturalizada en el seno de las relaciones humanas. En los manuales analizados, el protagonismo de los episodios bélicos y de revueltas violentas (72%) es muy superior al de los tratados

de paz y los movimientos no violentos (26%). A menudo, y especialmente en los contenidos de historia, la guerra es el hilo conductor que articula el relato (ICIP-ECP, 2017) y estructura los capítulos de los libros. No se reflejan de manera suficiente las consecuencias de los enfrentamientos armados ni los esfuerzos diplomáticos para prevenir o acabar con las guerras, y son pocas las valoraciones críticas respecto a la proliferación de armas y otras formas de militarismo (ICIPECP, 2017).

La paz es uno de los objetivos de agenda 2030 planteados por la UNESCO, pero no puede lograrse sin la construcción de una cultura de paz sólida. Hay que “generar información lúcida y transparente para crear opinión pública que pueda generar cambios” (Banda, 2019). Es necesario que nos preguntemos: ¿el estudio de los conflictos favorece la construcción de una cultura de paz?

2.8 Perspectiva de Economía Sostenible

Explorar la relación entre los humanos y el entorno y los modelos de explotación económica y ecológica para la investigación de un sistema que permita entender que el sostenimiento de la vida humana solo puede desarrollarse en un marco de sostenimiento de la vida ecológica y de justicia social.

Uno de los mayores retos que tenemos que enfrentar las sociedades del siglo XXI es socioambiental. Hacerle frente requiere del desarrollo de competencias, conocimientos, aprendizajes y valores que permitan tomar acciones individuales y colectivas que opten por modelos de vida más sostenibles.

Creer en un crecimiento infinito en un mundo finito no es posible (Meadows et al., 1972-2012). Cuando enfrentamos los contenidos de las ciencias sociales desde el análisis de problemas sociales o temas controvertidos y lo hacemos con proyección de futuro, no podemos eludir la mirada de la sostenibilidad. Una sostenibilidad que tiene que ser doble: ecológica y social. La explotación de los recursos naturales tiene una vertiente ambiental pero también económica, filosófica, política. Va ligada a los modelos de explotación social y laboral, la distribución del tiempo y las formas de vida. El modelo económico actual lleva al extremo tanto la explotación de recursos y la agresión a la natura, como la acentuación de las desigualdades, la explotación de seres humanos y la mercantilización de la vida humana, procesos que se desarrollan en paralelo y forman parte de la misma lógica del sistema capitalista (Taibo, 2010).

En los libros de texto analizados, la reflexión sobre el impacto del sistema económico en la sostenibilidad ecológica está bastante presente, sobre todo en las unidades de geografía. Aun así, a nivel social a menudo se atribuye la misma responsabilidad de la pobreza y las desigualdades de orden mundial a los países del norte que a los del sur. No se dan suficientes elementos para la valoración crítica de los modelos econó-

micos existentes (ICIP-ECP, 2017, 102) y faltan referencias a modelos económicos alternativos, como podría ser el del decrecimiento (ICIP-ECP, 2017:114). Esta presencia de modelos alternativos es imprescindible para poder imaginar nuevos futuros posibles (Guldi y Armitage, 2016; Anguera y Santisteban, 2012) e imaginarlos es imprescindible para poder hacerlos realidad.

La perspectiva de economía sostenible requiere relacionar los conocimientos y competencias sociales con los ambientales (Espinet, Hosta, Llerena y Massip, 2020). Esto favorece la toma de conciencia crítica para analizar la relación entre los humanos y el entorno, la dialéctica entre las necesidades y los recursos, los modelos económicos, las prioridades políticas y la explotación social y laboral. Esta perspectiva nos ayuda a entender que el sostenimiento de la vida humana solo puede desarrollarse en un marco de sostenimiento de la vida ecológica (Herrero, 2013; Picchio, 2015) y poner en relación las características de los modelos socioeconómicos que tenemos con las del entorno ecológico y social en el que vivimos.

La preocupación social y educativa por la sostenibilidad es innegable hoy en día. Es necesario que nos preguntemos: ¿los modelos socioeconómicos se plantean con parámetros de justicia social y sostenibilidad ambiental?

2.9 Perspectiva de Futuro

Trabajar el futuro como elemento temporal clave. Pensar, aprender e imaginar futuros posibles, probables y deseables, más justos e inclusivos.

La construcción de los futuros individuales y colectivos tendría que ser una de las principales finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales (Anguera y Santisteban, 2012). El futuro, como elemento temporal clave, tiene que estar presente de manera explícita y para que pueda pensarse, imaginarse y valorar desde el compromiso y la esperanza de que sea más justo e inclusivo. Educar para el futuro requiere, por un lado, reconocer su condición de incierto, la imposibilidad de conocerlo o adivinarlo, pero existe la posibilidad de la prospectiva, de dibujar un posible horizonte y, sobre todo, de construirlo. Por otra parte, la prospectiva nos permite describir una posible acción social y nos orienta a la participación.

En los manuales analizados por el Observatori de Llibres de Text aparecen proyecciones de futuro sobre todo en los contenidos relacionados con las materias primas y el medio ambiente. Haría falta también proyectar la perspectiva de futuro en todas las otras temáticas, con el foco en modelos sociales, económicos e ideológicos, entre otros (ICIP-ECP, 2017). También es importante trabajar la relación entre los futuros personales y colectivos, puesto que a menudo los y las jóvenes los proyectan de manera totalmente desvinculada.

La conciencia histórica, que relaciona el pasado, el presente y el futuro, es imprescindible para pensar el futuro. La educación para el futuro requiere un abordaje explícito, una interpretación de los futuros posibles, probables y deseables (Slaughter, 1988), facilitando modelos imaginativos que permitan crear nuevos futuros posibles (Guldi y Armitage, 2016). Futuros que no sean una continuación del presente y que no reproduzcan las distopías mostradas en películas, libros, series y otros medios: que sean futuros inimaginados (Sardar y Sweeney, 2016), construidos a partir del compromiso y la defensa de los derechos humanos, y que luchen contra “la experiencia que todo es posible, pero que no podemos hacer nada” (Garcés, 2002).

En este sentido, es importante que los contenidos tengan perspectiva de futuro, pero también que las actividades estén enfocadas a la acción. La educación tiene que permitir a los alumnos entender que son agentes de cambio y que el futuro se construye conjuntamente. Y que, para construirlo, primero hay que imaginarlo. Hace falta que nos preguntemos: ¿hasta qué punto estos materiales permiten al alumnado comprometerse en la construcción de un futuro más justo?

2.10 Perspectiva Transformadora

Fomentar la participación y la acción a partir de la toma de decisiones críticas y fundamentadas. Educar para entender el mundo y poder actuar, transformarlo desde el compromiso porque sea más justo y humano.

El acto educativo puede tomar dos caminos: el de la reproducción del sistema y las desigualdades, o el de la transformación social. Este segundo necesita de la formación del pensamiento crítico, la educación en valores democráticos y en defensa de los derechos humanos y una práctica constante de la acción. La proyección de futuro en la acción y la transformación es un elemento clave y definitorio de los estudios sociales críticos.

Comprender el mundo para actuar de manera crítica y comprometida para que sea “menos feo, menos malvado, menos deshumanizado” (Freire, 1997), es la finalidad básica de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación en general. Cualquier perspectiva de promover un cambio social requiere de un diagnóstico de la situación presente –entender el mundo y sus problemas–; de un horizonte utópico –basado en los derechos humanos y la esperanza en un mundo más justo y donde todo el mundo tenga cabida–, y de una estrategia para transitar de la situación actual a la sociedad deseada (Aguirre y Schugurenky, 2017). Para hacerlo, se hace imprescindible la práctica de la acción a través de la participación.

Practicar la acción es fundamental en la formación de la ciudadanía. La participación democrática, razonada y constructiva, tiene que educarse a partir de su práctica. Esta es una de las asignaturas pendientes más importantes que tenemos en las aulas y

es especialmente relevante en la formación de las competencias sociales y ciudadanas. En contextos educativos, la participación se entiende de tres maneras diferentes: orientada a la estabilidad, orientada a la mejora del bienestar individual y colectivo, y orientada al cambio y a la justicia social (Sant, 2013). Son pocas las secuencias didácticas que acaben en acciones reales que no sean participaciones simuladas, sino acciones sociales transformadoras. Tampoco los libros de texto lo favorecen: solo un 1% de las actividades invitan el alumnado a emprender una acción (ICIP-ECP, 2017).

Una perspectiva transformadora conlleva educar el pensamiento crítico, los valores éticos y la evaluación de alternativas y, sobre todo, la participación. Los libros analizados cuestionan poco los límites del sistema y pocas veces explican los canales de participación de la ciudadanía (ICIP-ECP, 2017). Los factores económicos y sociales no se acostumbran a explicar desde una perspectiva de derechos, ni se enfatiza la importancia del conflicto en la hora de conquistar derechos sociales y políticos.

Si el conocimiento social no se aplica a la realidad que vivimos y permite mejorar la vida de las personas a partir de defender los derechos y la dignidad humana, ¿de qué sirve? (Jara y Santisteban, 2018). ¿Los materiales favorecen la participación ciudadana y la acción social de los alumnos? Es necesario que nos preguntemos hasta qué punto favorecemos el empoderamiento del alumnado para que actúe y dé forma, con sus acciones, “al mundo que tiene que venir, que no está determinado previamente (...), sino que será el resultado de lo que todos nosotros sepamos y queramos hacer” (Fontana, 1997, p.204).

Bibliografía

AGUIRRE, Arecia y SHUGURENSKY, Daniel. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Revista Reflexao e Ação*, v.25,n.2. 65-83. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9884>

ÁLVAREZ, Mari; NUÑO, Teresa y SOLSONA, Núria (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid: Editorial Síntesis. Recuperado de: http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/mari_lires/cientificas.pdf

ANGUERA, Carles y SANTISTEBAN, Antoni (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. A Nicolás de Alba, Francisco F. García i Antoni Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Diada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3978420>

BASTIDA, Anna (1994). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria.

BENEJAM, Pilar (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Pilar Benejam i Joan Pagès (Coords.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE y Horsori.

BOTEY, Jaume (Coord.) (2013). *Observatori de llibres de text*. Barcelona: ICIP-ECP.

BARBEITO, Cécile (Coord.) (2017). *Observatori de llibres de text. Anàlisi de la didàctica de les ciències socials des d'una perspectiva de Pau*. Barcelona: ICIP-ECP.

CASTELLVÍ, Jordi; DÍEZ M. Consuelo; GIL, Francisco; GONZÁLEZ VALENCIA, Gustavo; JIMÉNEZ, M. Dolores; TOSAR, Breogán; VIDAL Emma D.; YUSTE, Montserrat y SANTISTEBAN, Antoni (2018). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. En López Torres, E.; García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (eds.). *Buscando formas de enseñar. Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Valladolid: Universidad de Valladolid y AUPDCS. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/324168728_Verdad_o_mentira_Una_investigacion_en_formacion_del_profesorado

CASTELLVÍ, Jordi (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària* (Tesi doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/337745208_Critical_Digital_Literacy_in_Social_Studies_Case_Studies_in_Elementary_School

DÍEZ, Mª Consuelo y FERNÁNDEZ, Antonia (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *CLIO. History and History Teaching*, 45, 1-10. Recuperado de: http://clio.rediris.es/n45/articulos/monografico2019/001_010_Mon00_DiezFernandez.pdf

ESPINET, Mariona, HOSTA, Júlia, LLERENA, Germán y MASSIP, Mariona. (2020). Educar en el decrecimiento: una perspectiva necesaria en agroecología escolar. A E.J. Diez Gutiérrez i J.R. Rodríguez Fernández (Dirs.) *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 465-479). Madrid: Octaedro. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/339644512_Educar_en_el_Decrecimiento_una_perspectiva_necesaria_en_agroecologia_escolar

FONTANA, Josep (1997). *Introducció a l'estudi de la història*. Barcelona: Crítica.

FONTANA, Josep (2013). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Editorial Planeta.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

GARCÉS, Marina (2002). *En las prisiones de lo posible*. Barcelona: Editorial Bellaterra.

GREDICS (2015). *Com ens pensem? Protagonistes de l'ensenyament de les ciències socials i la formació del pensament històric, geogràfic i social*. Dossier de les XII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/jorconmatpro/2015/200637/2015-dossier-jornades-XII.pdf>

GULDI, Jo y ARMITAGE, David (2016). *Manifiesto por la Historia*. Madrid: Alianza Editorial.

HERRERO, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 16, 278-307.

JARA, Miguel Ángel (2010). *Representacions y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia* (Tesi Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

JARA, Miguel Ángel y SANTISTEBAN, Antoni (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. A Miguel Ángel Jara i Antoni Santisteban (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 273-284). Universidad Nacional de Comahue y Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2018/196869/jara-santisteban-2018-bariloche.pdf>

LEGARDEZ, Alain y SIMONNEAUX, Laurence (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: édition ESF.

MASSIP, Mariona; BARBEITO, Cécile; BARTOLOMÉ, Sònia; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus; SANTISTEBAN, Antoni (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. Bellaterra: GREDICS-Escola de Cultura de Pau. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/llobres/2020/220972/decrejis_a2020.pdf

MASSIP, Mariona y PAGÈS, Joan (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. A Carmen Rosa García; Aurora Arroyo i Beatriz Andreu (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.447-457). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/334194292_Humanos_frente_a_humanos_la_necesidad_de_humanizar_la_historia_escolar

MEADOWS, Donella; MEADOWS, Dennis; RANDERS, Jorgen y BEHRENS, William W. (1972). *The limits of the growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. Washington: Potomac Associates.

MEADOWS, Donella; MEADOWS, Dennis y RANDERS, Jorgen (1992). *Beyond the limits*. Vermont: Chelsea Green Publishing.

MEADOWS, Donella; RANDERS, Jorgen y MEADOWS, Dennis (2006). *Los límites del crecimiento. 30 años después*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

MEADOWS, Donella; RANDERS, Jorgen y MEADOWS, Dennis (2012). *Los límites del crecimiento*. Edición 2012. Madrid: Aguilar.

MORIN, Edgar (2001). *Tenir el cap clar*. Barcelona: La Campana.

RENNER, Adam (2009). Teaching Community, Praxis, and Courage: A Foundations Pedagogy of Hope and Humanization. *Educational Studies*, 45:1, 59-79.

PAGÈS, Joan (2019). *Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?* (Lliçó magistral). Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2018/201167/llico-magistral-joan-pages-2018.pdf>

PAGES, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/197111/quesocvivenciasoc_a2011.pdf

PICCHIO, Antonella (2015). Economía feminista. En Giorgos Kallis, Federico Demaria i Giacomo D'Alisa (Coords.) *Decrecimiento. Vocabulario para una nueva era*. Barcelona: Icaria Editorial.

SANT, Edda (2013). L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació: com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament en el context de les audiències públiques als nois i noies de Barcelona? (Tesi Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

SANT, Edda i PAGÈS, Joan (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria* nº 3, pp. 129-146.

SANTISTEBAN, Antoni (2009). Cómo trabajar en clase la competència social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.

SANTISTEBAN, Antoni (2017). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16. <https://www.rosasensat.org/revista/lensenyenamiento-de-la-politica/>

SANTISTEBAN, Antoni (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de

una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.

SANTISTEBAN, Antoni i GONZÁLEZ-MONFORT, Neus (2019). Education for Citizenship and Identities. *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI Global.

SARDAR, Ziauddin i SWEENEY, John A. (2016). The three Tomorrows of Postnormal Times. *Futures*, 75: 1-13.

SLAUGHTER, Richard A. (1988). Futuros. A David Hicks (comp). *Educación para la paz*. Madrid: Ed. Morata.247-262.

SOLSONA, Núria (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat*. Vic: Eumo Editorial.

SORIANO, Encarnación (coord.) (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.

SPILLMANN, Kati i SPILLMANN, Kurt (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *RICs. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 127, 59-79.

STANLEY, Jason (2018). *How Fascism Works: The Politics of Us and Them*. London: Penguin Random House.

TAIBO, Carlos (2010). *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Madrid: Catarata.

TORRALBA, Francesc (2019). Fonaments del pensament crític, des d'una mirada filosòfica [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.fbofill.cat/videos/fonaments-del-pensament-critic-des-duna-mirada-filosofica-francesc-torralba>

TOSAR, Breogán (2017). *Llegir la paraula I el món: literacitat crítica en els estudis socials a l'educació primària* (Tesi Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_409730/btb1de1.pdf

TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars?. A Joan Pagès i Antoni Santisteban (Coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp.25- 39). Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf

TUTIAUX-GUILLON, Nicole (Coord.) (2018). Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire. *La revue française d'éducation comparée*. nº17.

UNESCO (2017). *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030*. Recuperado de: <http://www.eduy21.org/Publicaciones/15%20claves%20para%20apuntalar%20agenda%202030%20Renato%20Opertti.pdf>

United Nations Population Fund Agency (2019). *Fondo de Población de las Naciones Unidas*. Recuperado de: <https://www.unfpa.org/es>

VILLALÓN, Gabriel; PAGÈS, Joan (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio & Asociados*, 17, 119-136. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/297677265_Quien_protagoniza_y_como_la_historia_escolar_La_enseñanza_de_la_historia_de_los_others_y_las_otras_en_los_textos_de_estudio_de_Historia_de_Chile_de_educacion_primaria

WALSH, Catherine (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Lima: Bellido.

WINEBURG, Sam; McGREW, Sarah; BREAKSTONE, Joel y ORTEGA, Teresa (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford: Stanford History Education Group.

YUSTE, Montserrat (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya: un estudi de cas* (Tesi Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_402238/mym1de1.pdf