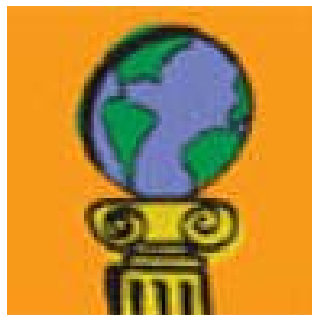


VI Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials

La construcció de les identitats i
l'ensenyament de les Ciències Socials,
de la Geografia i de la Història



12, 13 i 14 de febrer de 2009

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials

Facultat de Ciències de l'Educació

jornades.dcs@uab.cat

<http://dewey.uab.es/jornadesdcs/>



Ponències

1. Mostafa Hassani Idrissi. L'enseignement de l'histoire au maroc et la construction de l'identité nationale
2. Francisco Javier Dosil Mancilla. La construcción de las identidades en méxico, ¿y los indígenas?
3. Carlos Arturo Sandoval Casillimas. La construcción de las identidades en Colombia y la educación para la ciudadanía
4. Marc-André Éthier. Les francophones, les anglophones, les amérindiens, les immigrants et le monde colonial dans les programmes et les manuels d'histoire au québec
5. Nadine Fink. Identité(s) helvétique(s) et enseignement de l'histoire.

Comunicacions

6. L'estudi de l'associacionisme i la construcció de la identitat local. Una proposta de treball per al Cicle Superior d'Educació Primària. Josefina Fondevila, Ferran Sánchez (CEIP Salvador Vinyals) i Antoni Santisteban (coord.)
7. Trenta-seixanta-noranta, la identitat generacional. Jordi Nomen, Escola Sadako
8. Identitats juvenils en trànsit: projecte el meu país d'allà. Montserrat Palou Díez (IES XXV Olimpíada), Maria Rosa Obiols (ONG Aigua per al Sahel) i Anna Moreno (l'IES Bernat Metge)
9. Relaciones entre cultura política, formación ciudadana y enseñanza de las Ciencias Sociales: un área emergente. Ruth Elena Quiroz Posada. Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)

Recerques

10. **La empatía histórica** y el desarrollo del pensamiento histórico. Neus González Monfort - Rodrigo Henríquez Vásquez - Joan Pagès Blanch – Antoni Santisteban . Universitat Autònoma de Barcelona. Unitat de Didàctica de les Ciències Socials
11. **Diversitat, identitat i ciutadania en una proposta d'estudi del medi per a l'educació primària, Grup CONEIXMEDI** (Roser Batllori, UdG –Lluís del Carmen, UdG - Margarida Falgás, UdG – Alfons Romero, UdG -Montserrat Oller, UAB.
12. Identidades ciudadanas. Algunas conclusiones de la investigación ¿qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía. Antoni Santisteban, Joan Pagès y Gustavo González Valencia. Unitat de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona
13. Citizens of the future: the concerns and actions of young people around current European and global issues. Montserrat Oller , Claudia Vallejo i Melinda Dooly. Universitat Autònoma de Barcelona

Pòsters

14. Sóc així... pertanyo a... M. Dolors Sala Torras, escola Pare Coll de Vic. Núria Ibàñez Mir, professora de ciències socials de l'escola Pare Coll,.
15. HISTOEBRE. Materials per a la didàctica de la història a les Terres de l'Ebre. Victòria Almuni i Ferran Grau (coord.), Carlos Perales (disseny pàgina web), Pilar Vidal, Manolo Bobes, Maite Sanmartín, Ivon Michavila, Empar Gili i Begoña
16. Guifré el Pilós convida als nens de Navarcles a aprendre història Lluís García Coca , CEIP catalunya
17. Interculturalidad: Respeto a la diversidad. Lucicleide de Souza Barcelar
18. Venim de tot arreu per conviure junts. Carles Borda i Contel, CFA Santa Eulàlia de l'Hospitalet
19. Identitats que ens ajuden a construir història. Montse Sánchez Trullols, CEIP Els Pins, Cornellà de Llobregat,
20. El estudio del territorio estrategia pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales. Raquel Pulgarín Silva. Universidad de Antioquia. Colombia.



Ponències

Mostafa Hassani Idrissi

Faculté des Sciences de l'Education – Rabat

L'enseignement de l'histoire au maroc et la construction de l'identité nationale

L'identité dans ses rapports avec l'idéologie, l'école et l'histoire

Identité et histoire

En tant que phénomène culturel, l'histoire a des rapports étroits avec l'identité dans le sens où ce qui importe c'est moins la réalité objective des événements que l'image élaborée et transmise pour assurer la cohésion d'un groupe et son intégration. La méthodique commémoration du passé confère aux divers éléments d'une collectivité une mémoire commune et contribue à créer chez elle une communauté de rêves et de gloires.

D'autre part l'histoire se présente comme un lien cognitif où groupes et collectivités transposent leur mémoire pour garantir la permanence et la durée de leur identité. Cette mémoire se repère certes dans les traditions qui résistent à la destruction de l'identité des groupes et s'incarnent dans les lieux qui organisent symboliquement l'espace où se meuvent ces groupes, mais elle reste menacée par la rupture des chaînes de transmission des traditions constitutives des groupes et par la destruction des lieux ou leur réaménagement. En écrivant leur histoire, les collectivités substituent un savoir à leurs souvenirs et représentations, et une mémoire historique à leur mémoire collective. « Pour éviter la mort, les collectivités dotent leur mémoire d'une prothèse historiographique »¹.

Cette mémoire historique, perméable à l'idéologie et à l'imaginaire qui prédominent dans un groupe, élimine les discordances et réduit les incohérences qui ne vont pas dans le sens d'une vision homogène de l'histoire collective. Cette lecture idéologique et imagée du passé n'est pas sans attaches avec les exigences de l'action projetée par le groupe. Elle privilégie certaines réalités, et occulte d'autres, dont la signification est liée aux difficultés et aux espérances du groupe dans le présent. L'histoire est ainsi conçue non seulement comme un lieu de sauvegarde d'un passé propre à un groupe mais aussi comme le garant d'un avenir propre à ce même groupe. « Les collectivités assignent à l'historien une fonction très précise, celle d'être l'artisan et le dépositaire de leur conscience historique, c'est-à-dire d'une image de leur destin qui soit enracinée dans le passé »².

Ce souci de permanence et de changement, dans la différence, explique un peu ce qui compte pour une identité c'est moins le détail et la datation des événements que la relation subjective qu'entretient une collectivité avec son histoire jugée comme l'un des éléments fondamentaux de son identité. A. Khatibi décrit le rapport entre l'histoire et l'identité ainsi : « En réécrivant son

1 N. Gagnon et J. Hamelin, L'homme historien, Québec/Canada, Edisem, 1979, p. 109.

2 Ibid. p. 107.



histoire, toute société réécrit l'espace de son réenracinement, et par ce mouvement, elle projette sur le passé ce qui, dans le présent lui échappe. Oui, l'histoire est la demeure de l'homme et la germination de sa multiple identité »³.

Les manuels d'histoire et l'identité nationale

Le manuel d'histoire n'est pas un simple support de transmission de connaissances, il représente pour l'éducateur désireux de transmettre des modèles d'assimilation un véhicule privilégié. Par delà les faits, les dates et les personnages historiques dont les auteurs ponctuent leur récit, le manuel d'histoire contient un discours idéologique. À travers les connaissances, mais aussi à travers les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel d'histoire comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel d'histoire participe ainsi à la construction de l'identité de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son surmoi⁴. L'adhésion de l'élève aux valeurs véhiculées par le manuel, c'est aussi l'adhésion à « ce que les adultes tiennent pour l'image socialement convenable du passé collectif [...] Dans cette image socialement satisfaisante seront tracées les attitudes à travers lesquelles une société se rapporte sentimentalement à son passé, images par lesquelles les individus sont constitués en héritiers et porteurs d'une même mémoire collective »⁵.

Les manuels d'histoire, qui constituent une lecture du passé, suggèrent en même temps, un projet d'avenir. Sous les dehors d'une représentation du passé il y a projection d'un programme pour demain. On peut même considérer que c'est la lecture d'un avenir possible et souhaité, que les manuels cherchent à façonner, qui détermine le regard porté sur le passé. Entre l'histoire faite et l'histoire qui reste à faire « l'histoire écrite intervient nécessairement puisque la détermination du futur est inséparable d'une lecture du passé »⁶.

L'histoire scolaire ne se réduit pas à une simple prise de conscience de soi, elle propose implicitement des mutations et des perspectives d'action. C'est dire que l'histoire/connaissance et l'histoire/action vont de pair. Tout savoir entraîne l'individu à des attitudes, à des gestes et à des prises de position. L'histoire qui place le présent en continuité avec le passé laisse entrevoir les possibilités d'avenir et porte à l'action celui qui veut modifier ou accélérer le cours naturel des événements. L'idéologie véhiculée par les manuels d'histoire se fonde sur une vision de l'histoire pour établir, sur la mémoire du passé, le projet d'un avenir. Le recours à l'histoire permet de consolider une auto-image et de trouver la justification de son avenir dans le passé⁷. « L'histoire garde le souvenir d'événements qui suggèrent ce qui peut devenir possible dans l'avenir »⁸.

L'aménagement des programmes d'histoire à l'aune de la question identitaire

« Le Maroc ressemble à un arbre dont les racines nourricières plongent profondément dans la terre d'Afrique, et qui respire à son feuillage bruissant aux vents de l'Europe. Cependant, la vie du Maroc n'est pas seulement verticale. Elle s'étend horizontalement vers l'Orient, auquel nous sommes unis par des liens culturels et culturels séculaires... Ce sont les liens du sang et de l'esprit qui, durant des siècles, sont demeurés vivaces. Nous sommes les héritiers de ceux qui jadis, restituèrent à l'occident toute une culture grecque et méditerranéenne qui, en Europe, était ignorée ». Hassan II. *Le défi*, Paris, A. Michel, 1979 p. 189.

3 A. Khatibi "Le Maghreb comme horizon de pensée" dans, *Les temps modernes*, Du Maghreb, 1977, n° 377 bis, p. 13.

4 P. Ansart, "Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé", dans *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, textes réunis et présentés par Henri Moniot, Berne, Peter Lang, 1984, p. 67.

5 Ibid. p. 57.

6 Fernand Dumont, *Chantiers. Essais sur la pratique des sciences de l'homme*, Montréal, Hurtubise, HMMH, 1973, p. 64

7 G.E.V; Grunebaum, *L'identité culturelle de l'islam*, Paris, Gallimard, 1973, p. 108.

8 Ibid. p. 124.



Si nous soumettons les programmes d'histoire⁹, dans l'enseignement collégial, au moule de cette image, que constaterons-nous ?

Maroc		Dimension horizontale		Dimension verticale		Reste du monde		Histoire globale	
Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%	Nombre de leçons	%
R é f o r m e 1									
15	18,3	41	50	17	20,7	5	6	4	5
R é f o r m e 2									
23	39	17	29	13	22	2	3,3	4	6,7
R é f o r m e 3									
11	31,4	10	28,6	11	31,4	1	2,8	2	5,6

Les manuels d'histoire et la construction des dimensions « horizontale » et « verticale » de l'identité marocaine

Après avoir passé en revue l'évolution quantitative des dimensions « horizontale » et « verticale » de l'identité marocaine, nous allons consacrer cette troisième et dernière partie à une approche qualitative de trois générations de manuels¹⁰ pour essayer d'y cerner non seulement les contours de cette « identité marocaine » mais également l'évolution éventuelle de ces contours à travers les trois réformes.

⁹ Les programmes que nous avons retenus sont ceux des trois principales réformes de l'enseignement de l'histoire qui ont caractérisé le Maroc indépendant : la réforme de 1970, de 1987 et celle de 2002.

La réforme de 1970 est la plus importante que le Maroc ait connue depuis son indépendance en 1956, en matière d'enseignement de l'histoire. Elle s'inscrit dans les efforts d'aménagement des programmes pour faire de l'école au Maroc une école marocaine. Aussi la préoccupation essentielle de cette réforme est-elle plus d'ordre identitaire que d'ordre pédagogique. Ainsi l'objectif majeur de la réforme est d'élaborer « un programme d'enseignement d'histoire générale vu sous l'angle marocain » et non pas « une version marocaine de programmes européens ».

La réforme de 1987, réaménagée en 1991, introduit la Pédagogie par objectifs dans l'enseignement secondaire au Maroc. Mais, sous l'influence d'une idéologie islamiste rampante, accompagnant une politique hâtive d'arabisation, les programmes d'histoire connaîtront avec cette réforme des changements importants. Outre la suppression de l'Antiquité de l'enseignement de l'histoire du cycle fondamental (primaire et collège), la place du Moyen-âge dans ce cycle a été amplifiée car le programme des deux premières années (5e et 6e Année) est exclusivement dédié à l'histoire médiévale de la « dimension horizontale » dont le Maroc. Nous avons opté pour la non comptabilisation des leçons de ces deux années, qui relèvent du premier cycle de l'enseignement fondamental, afin que la comparaison avec la première et la troisième réforme puisse mieux se faire.

Enfin la réforme de 2002, précédée et préparée par la Charte nationale d'éducation et de formation a débouché sur un curriculum qui déclare se démarquer des programmes-contents précédents, adopter l'approche par compétence, se référer à l'apport de la didactique de l'histoire et à son épistémologie et développer l'autonomie des apprenants en les mettant dans des situations de construction de la connaissance et d'acquisitions d'habiletés. Si la question identitaire n'est pas absente des finalités fixées à l'enseignement de l'histoire, les programmes ne mentionnent pas de stratégies pédagogiques pouvant être favorable à la construction de l'identité collective.

D'une réforme à l'autre on assiste à un allègement du programme d'histoire : de 82 leçons dans les années 70, on est passé à 59 leçons dans les années 80/90 et à 35 leçons seulement depuis 2002.

¹⁰ J'entends par génération de manuels des éditions du même type de manuel avec parfois de légères variations. Le choix ne fut pas difficile car pour les deux premières générations de manuels il y avait la règle du manuel unique publié par le MEN et pour les manuels actuels écrits suite à la réforme de 2002 j'ai choisi, pour chaque classe, un des deux manuels agréés par le MEN.



Francisco Javier Dosil Mancilla

Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana

La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas?

1. La diversidad cultural de México

“La heterogeneidad étnica y cultural de la población mexicana, es, indudablemente, el problema fundamental de nuestro país. En las diferencias de raza y de cultura de la población mexicana, debe buscarse el origen de todos nuestros males sociales pretéritos y presentes y el escollo más serio que se presenta para el futuro desarrollo de la patria”.

Sentiríamos algún consuelo si estas palabras procediesen de la pluma de algún rico conservador de la oligarquía porfirista, pero no es así. Fueron pronunciadas en 1937 por el abogado Lucio Mendieta, uno de los principales autores intelectuales de la reforma agraria -el logro más sonado de la Revolución Mexicana-, ante un público entusiasta y progresista con motivo de la exposición del Plan Sexenal de un gobierno, el cardenista (1934-1939), que pasaría a la historia por su compromiso con las clases más desfavorecidas y desde luego con los campesinos y los indígenas.

Setenta años después las autoridades no han cambiado sustancialmente su opinión sobre los indígenas, pero han tenido tiempo para adaptar sus estrategias de dominación a los nuevos tiempos y ocultar sus oscuras intenciones bajo etiquetas como “es por su propio bien” o “es una oportunidad histórica para sumarse a la modernidad”. Esto no debe sorprendernos: la mayor parte de los países desarrollados han tenido que acabar con sus minorías étnicas para luego presentarse como los recios defensores de los derechos humanos. Admitámoslo: la multiculturalidad se ha percibido siempre como problema; el reciente paradigma de la diversidad, que asume la convivencia y el diálogo intercultural como una riqueza, será papel mojado mientras el “otro” y la diferencia sigan contemplándose como meras amenazas y no con interés, respeto y simpatía.

Sin duda México tiene mucho que aportar en este sentido. Su cultura es el resultado de una compleja convivencia interétnica de 500 años, el producto viviente del entrecruzamiento de dos grandes procesos civilizatorios, el mesoamericano y el europeo. Hoy figura entre los cinco países del mundo con mayor diversidad cultural, con una población indígena que supera los doce millones (cerca del 12% de la población total) y 62 lenguas vivas, según las estadísticas más conservadoras. Esta preciosa dimensión india es sin embargo negada por muchos mestizos -la mayoría de la población mexicana- que se enorgullecen de la riqueza de su cultura híbrida pero rechazan a los pueblos indios actuales como parte de su identidad, y en el mejor de los casos participan pasivamente en las condiciones de su explotación. Las cifras son dolorosas: la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación, realizada en mayo de 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, señala que el 34% de los entrevistados expresa que para que los indígenas salgan de la pobreza “lo único que tienen que hacer... es no comportarse como indígena”; un 43% opina que los “indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales”.

2. Las culturas indígenas ante el desafío de la modernidad



El estudio de la problemática construcción de la identidad mexicana cuenta con una rica tradición, con autores como Samuel Ramos, Gonzalo Aguirre Beltrán, Guillermo Bonfil Batalla y más recientemente Luis Villoro, León Olivé, Gabriela Coronado y Néstor García Canclini, entre otros. Las reflexiones de estos académicos han permitido superar la visión tradicional del indígena como campesino pobre, pasivo, dependiente, heredero de una cultura desfasada y esclerotizada, condenada a la desaparición, incapaz de sobrevivir ante los desafíos de la modernidad. Muy al contrario, el indígena ha demostrado una gran habilidad para adaptarse a los nuevos tiempos sin perder su identidad; ha sabido diversificar sus actividades económicas y beneficiarse con inteligencia de los adelantos tecnológicos. El ciberespacio fue decisivo, por ejemplo, en el desenlace de la rebelión zapatista del 1 de enero de 1994, al permitir en un tiempo récord la difusión del conflicto en todo el mundo, lo cual condicionó la respuesta de las autoridades y proyectó la causa indígena a una escala global, haciendo posible que la insurrección campesina se mantuviese viva hasta nuestros días y se extendiera a otras regiones de México.

El alto nivel de pobreza entre los indígenas (un 89.7%) se explica por la constante agresión de las autoridades, que a lo largo de la historia se fueron apropiando de sus recursos naturales y muchas veces los desplazaron a tierras infértiles y con escasez de agua. Aun en estas condiciones, los indígenas han sido capaces de mantenerse firmes a sus valores, si bien a menudo son víctimas fáciles de las llamadas “enfermedades de la pobreza” (infecciones intestinales y respiratorias, paludismo, cólera, etc.) y del alcoholismo. En las últimas décadas, unas dos mil comunidades indígenas han puesto en marcha con gran éxito proyectos agroecológicos y artesanales, algunos premiados internacionalmente, en buena parte de la geografía mexicana. Son experiencias que se caracterizan por integrar elementos tradicionales y modernos, por su alta productividad y por resultar sustentables y respetuosos con la naturaleza; coinciden plenamente con las directrices más vanguardistas de la ecología y la agricultura, pero no por simple mimetismo sino como producto de unos conocimientos ancestrales en diálogo permanente con la modernidad. No en vano el 80% de las ecorregiones del planeta se encuentra en suelo indígena.

Otra estrategia para luchar contra la pobreza es la emigración a los EEUU, que en el estado de Michoacán, por ejemplo, afecta a la mitad de la población indígena. En el país vecino, en ciudades como Chicago o Nueva York, reproducen sus comunidades, aprenden el inglés sin abandonar su lengua materna y establecen un interesante diálogo con las innovaciones científicas y tecnológicas, asimilando lo que les resulta útil (Internet, por ejemplo, para comunicarse con sus familiares) pero sin comprometer sus raíces. Además, la emigración, siempre crítica, permite a los pueblos indios adquirir una valiosa autonomía económica y redefinir su cultura desde afuera, por lo general reafirmando.

Cinco siglos de dominación han servido para que los indígenas hayan aprendido a desenvolverse con soltura en el conflicto. La lógica lineal, predictiva, basada en el principio de causalidad, da por desaparecidas a las culturas indígenas desde hace tiempo, por su fragilidad ante la fuerte tendencia a la homogeneización impulsada insistentemente por el Estado. Por eso sostienen sus estrategias vitales en un sistema no lineal, que les permite manejar la realidad como algo complejo, caótico y por lo tanto impredecible (el efecto mariposa o la victoria de David frente a Goliat), lo cual traslada sus aspiraciones al terreno de la posibilidad. De este modo no sólo se han adelantado varias décadas a las más modernas teorías de las ciencias sociales sino que además han logrado disipar la ilusión más peligrosa de nuestros días: la impotencia. Los indígenas de hoy han roto su silencio: exigen, proponen y construyen, para lo cual se organizan en redes dinámicas y bien vascularizadas, que los vinculan definitivamente con la ciudadanía global.

3. Diversidad cultural y educación

Las escuelas en México no han asumido plenamente su compromiso con los pueblos indígenas y con la diversidad cultural. Las dificultades para descentralizar de facto la educación, a pesar de los



esfuerzos llevados a cabo desde la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (1992), suponen un importante escollo, aunque no el único.

La principal iniciativa de las autoridades ha consistido en la creación de escuelas bilingües de educación primaria en las comunidades indígenas. Su pertinencia, sin embargo, se ha visto seriamente cuestionada ante la falta de maestros bilingües capacitados y comprometidos con su labor. Muchos docentes de estas escuelas se resisten a poner en práctica los programas bilingües y dan prioridad al castellano. Los materiales didácticos son insuficientes y no siempre los más adecuados; los libros de texto, por ejemplo, se centran en mostrar el léxico de las actividades cotidianas de las comunidades indígenas; insisten en los aspectos folklóricos, quizá con ciertas razones, pero están muy lejos de asumir los desafíos de una educación intercultural.

Los esfuerzos de las autoridades educativas por incentivar la diversidad se han concentrado en los pueblos de indios; paradójicamente, los indígenas llevan siglos practicando el diálogo intercultural como estrategia de supervivencia. Por el contrario, las intervenciones gubernamentales en las escuelas no indígenas han sido mínimas, a pesar de constituir los espacios educativos que más las necesitan, y con urgencia. Los maestros y los alumnos mestizos identifican por lo general la realidad indígena con la pobreza y la ignorancia; muy rara vez conocen su historia, su cultura y su lengua. En los libros de texto, los indígenas sólo figuran representados en el glorioso mundo prehispánico; son los residuos de un pasado, destinados a desaparecer.

Terminaré refiriéndome a una iniciativa singular llevada a cabo por los zapatistas en Chiapas: los Caracoles. Este término se refiere a las regiones organizativas de las comunidades autónomas zapatistas. Incluyen una amplia red de espacios educativos, desde escuelas comunitarias de resistencia (200 en total) hasta centros de capacitación tecnológica. En ellos se desarrolla una pedagogía crítica y liberadora, profundamente anclada en la realidad indígena pero que no deja de mirar al mundo. Atiende con particular interés la educación intercultural, como queda de manifiesto en su material didáctico, preparado por los mismos profesores y alumnos. Las escuelas Caracoles no están reconocidas por el gobierno mexicano; en nuestros días constituyen una de las pocas experiencias educativas que aún confían radicalmente en el poder de transformación de la educación.

Bibliografía básica

Bonfil Batalla, Guillermo (2006) México profundo. Una civilización negada, México, Mondadori.

Coronado, Gabriela y Bob Hodge (2004) El hipertexto multicultural en México posmoderno. Paradojas e incertidumbres, México, CIESAS/ Porrúa.

Olivé, León (2005) "La exclusión del conocimiento como violencia intercultural", Polylog. Foro para la filosofía intercultural, núm. 5, 14 págs (<http://them.polylog.org/5/foi-es.htm>).



Carlos Arturo Sandoval Casilimas

Profesor e Investigador de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia, Jefe del Centro de Investigaciones Educativas y pedagógicas de la Facultad de Educación y Coordinador de la Línea doctoral en Formación Ciudadana, miembro del grupo de investigación ComPrender

La construcción de las identidades en Colombia y la educación para la ciudadanía

La identidad como categoría de análisis de las Ciencias Sociales.

Acudir a la identidad como unidad de análisis al servicio de las ciencias sociales es algo relativamente reciente, por ello mismo, su demarcación conceptual es prolífica en acepciones lo que hace imperativo fijar algunos puntos de partida al respecto, antes de avanzar en el objetivo que nos hemos propuesto de realizar una semblanza breve de la construcción de identidades en Colombia y sus vínculos actuales con la educación ciudadana.

El referente teórico que se ha adoptado es el propuesto por el investigador chileno Jorge Larraín, quien plantea la identidad cultural como un “proceso discursivo”, “constructivista” o “dialéctico”, que presenta una multiplicidad de versiones no asentables en una época determinada y única; se le concibe así, como un proyecto que se construye día a día sin recurrir a esencias innatas o elementales, y que por el contrario, constituye a juicio de este autor, una superposición de tradiciones, pensamientos, usos, costumbres, valoraciones e ideologías provenientes del circuito histórico. La identidad así entendida es trans-histórica, y por ende durante su conformación en el tiempo, cuenta con la que participan diversas versiones, elementos configuradores, en el cual nuevamente según Larraín, se suceden unas dinámicas de conexión que van “desde la fragmentación a la unidad, desde la fijación hacia la integración, todo ello a partir de la constatación de que “el ser” o el “como se es” es una cuestión que se juega en la mecánica siempre viva de una realidad inserta en la historia. De esta manera la identidad resulta ser una estructura de relaciones y representaciones y, como tal, no constituye algo esencial fijo e inmutable, sino más bien, un proceso activo, dinámico y complejo, resultante de conflictos, resoluciones, aspiraciones y negociaciones.

A la luz de la perspectiva para la comprensión de la identidad señalada anteriormente y del concepto de Nación propuesto por Benedit Anderson¹¹ según el cual, esta constituye

“Una comunidad política imaginaria e imaginada como intrínsecamente limitada y soberana (...) imaginaria porque la mayoría de los miembros de una nación no se conocen entre sí, y solo tienen referencia unos de otros en la medida que poseen la imagen de que forman parte de una misma unidad política. Es imaginada como limitada en el sentido en que tiene una población determinada y unas fronteras específicas (...) Finalmente, ella es imaginada como una comunidad porque independientemente de las desigualdades y de la explotación que pueden reinar, la nación es siempre concebida desde la camaradería profunda, horizontal”

Es posible comprender la construcción de identidades en Colombia efectivamente como un proceso dinámico en el que es factible discernir al menos, cuatro etapas cada una con sus propias particularidades de configuración; ellas son la etapa conocida como Precolombina, la etapa de la

¹¹ “L'Imaginaire national: Réflexions Sur L'Origine et L'essor du Nationalisme, Paris, La Découverte, 1996. Citado por, Herrera y Otros, 2003, P.31.



Colonización, la etapa de Transición a un Estado Nacional constituido y la etapa de un Estado Nacional Interconectado al mundo. En todo ese proceso de diferenciación, se evidenciarán sin embargo, dos rasgos comunes; de una parte, la fragmentación identitaria y de la otra, el cambio de referente en la consolidación de los sentidos de pertenencia ligados a la constitución de las distintas identidades colectivas, construidas.

En el marco anterior y para el periodo de corte entre las dos primeras etapas señaladas, esto es, a finales del siglo XV, el territorio colombiano estaba ocupado según el cálculo de quienes han abordado la materia, por algo más de tres millones de habitantes aborígenes, en contraste con los 25 a 50 millones a que pudo llegar la población prehispánica de México o a los 10 millones que pudo tener el imperio de los Incas. Esos 3 o 4 millones de indígenas del territorio colombiano, se redujeron a poco más de 600 mil hacia las primeras décadas del siglo XVII y a unos 130.000 al finalizar el siglo XVIII. La rápida desaparición de su población aborigen y un intenso proceso de mestizaje iniciado desde la segunda mitad del siglo XVI, explicarían el hecho histórico de que en Colombia, la huella indígena sea relativamente débil. Esta población indígena estaba representada por una pluralidad de culturas de muy diverso desarrollo, que probablemente estaban en proceso de unificación al producirse la colonización española, pero que no llegaron a constituir sin embargo, un imperio como el Inca o el azteca.

Complementariamente a lo antes señalado se hallará que los dominios del pueblo chibcha, el más numeroso y desarrollado de los que ocupaban el territorio que hoy es Colombia, solo cubrían la duodécima parte de su extensión poblada y la quincuagésima de su total superficie. El resto del país era habitado por un gran número de conglomerados humanos independientes unos de otros, generalmente enemigos entre sí y con frecuencia en guerra; cada uno de ellos distintos en su origen, lenguaje, costumbres, prácticas religiosas y grado de desarrollo. En esas condiciones, tendía a primar el aislamiento.

Para el siglo XVIII La fragmentación étnica, cultural y política se hará evidente en la propia composición de la población habitante del territorio que hoy constituye la República de Colombia, es así como Hacia 1789 Francisco Silvestre en su descripción del Reino de Santa Fe de Bogotá, calculaba la población del actual territorio colombiano en una cifra cercana a los 826.550 habitantes, que de acuerdo con la clasificación socio-racial empleada por empadronamientos y consagrada jurídicamente por la sociedad colonial, se distribuía en la siguiente forma:

Blancos (españoles y criollos)	277.068	32.70%
Libres (mestizos)	368.098	45.71%
Indígenas	136.753	16.19%
Esclavos	44.636	5.28%

Las cifras anteriores muestran el avance significativo de los procesos de mestizaje de la población general lo que se acompañará de la aculturización de la población indígena aborigen en la cual, tendrán lugar la sustitución de su lengua, la cooptación de sus creencias religiosas y la incorporación de numerosas costumbres sociales y aspectos de la cultura material ajenas a sus orígenes. En el contexto anterior y al finalizar la época colonial, la sociedad constituida para ese entonces, se hallará fuertemente jerarquizada, pese a lo cual, el proceso de mestizaje irá disolviendo el viejo orden social y haciendo insostenibles las discriminaciones limitativas de las que eran objeto particularmente el grupo mestizo, lo que le permitirá acceder a una participación activa en la vida económica, a la propiedad de la tierra, vincularse a la actividad minera en algunos sectores y a la participación en el comercio lo que se traduciría en una mejora de su status social y el rompimiento las barreras castales existentes hasta entonces entre indígenas, mestizos, criollos y blancos esto permitirá el tránsito a una sociedad de clases en el sentido



moderno, con grandes diferenciaciones, patrimoniales, culturales y psicológicas, que darán a la sociedad republicana, las desigualdades que se mantienen vigentes.

A partir del siglo XIX ya en el periodo de su vida republicana, las adscripciones identitarias construidas por la población colombiana irán ligadas ahora con más fuerza a otro tipo de segmentaciones diferentes a las étnicas, es así, como emergen por ejemplo, los alineamientos en torno a los nacientes partidos políticos conservador y liberal; y a la configuración de segmentaciones regionales ahondadas por las dificultades de las comunicaciones ligadas a una geografía compleja lo que hará poco viable en ese momento, la constitución de un proyecto de nación unitaria y fortalecerá una nueva segmentación basada en la diversidad y en las particularidades de cada una de las regiones con un soporte de desarrollo económico particular en el que se marca una profunda brecha entre el sector rural (mayoritario para ese entonces) y el urbano. Las guerras civiles estarán a la orden del día en el comienzo del siglo XX y tendrá lugar el desmembramiento de una parte del territorio colombiano con la separación de Panamá. Entre tanto y durante la primera mitad de ese nuevo siglo irá avanzando un proceso de modernización apalancado en el mejoramiento de las comunicaciones que tendrá dos hitos importantes, la inauguración de la aviación comercial (segunda en el mundo) y el empleo de la radio con fines educativos (primero en el mundo); la construcción de importantes trazados ferroviarios tejerán una red de conexiones antes inexistente y permitirá entonces, intercambios económicos y culturales con una frecuencia e intensidad mayores. El avance de ese proceso conducirá durante la segunda mitad del siglo XX a invertir las proporciones existentes entre la población rural y la población urbana; los ideales regulativos del proyecto cultural y educativo de la República estarán edificados sobre modelos europeos que se concretarán en afirmaciones de identidad como la que señalaba que Bogotá (La capital) era la "Atenas Suramericana". La enseñanza de las ciencias sociales tendrá ahora un lugar significativo en el proceso de construcción de una identidad nacional en la medida que el acceso a la educación básica se generaliza de manera progresiva.

En la etapa presente, e inserto en los procesos de globalización el país nacional no se encuentra ajeno a los circuitos culturales, políticos y económicos que atraviesan el mundo y tiene lugar un nuevo proceso de mestizaje, pero esta vez, más en plano de los referentes simbólicos, acrecentado esto por la urbanización de la República un 70% del total de la población habita actualmente en los centros urbanos agudizado esto por los fenómenos de desplazamiento forzado a causa del conflicto armado que ha tenido su mayor arraigo y profundidad en los sectores rurales. Las identidades emergentes constituyen un híbrido que recoge componentes locales, regionales, imaginarios nacionales y rasgos reinterpretados de las llamadas culturas globales que han generado nuevas líneas de fragmentación y de diferenciación con algunos ejes de articulación sobre los que pretende obrar la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

De esta manera y tras realizar una contextualización de la discusión contemporánea sobre la construcción de identidades y pertenencias de distinto orden: Culturales, Políticas, Nacionales, Sociales, de Género y de Generación, concluimos en la necesidad de plantear un conjunto de precisiones conceptuales sobre las comprensiones circulantes en torno al lugar de la enseñanza de las ciencias sociales como proceso posibilitador, en la construcción de conciencias y subjetividades colectivas e individuales que conducen a un proceso de materialización de las múltiples identidades que han configurado la nación colombiana a lo largo de su historia.

Referencias Bibliográficas

- ALVAREZ GALLEGOS, Alejandro. La Geografía Científica, Del Determinismo Al Nacionalismo, El Caso de Luis Enrique Osorio. En: La Geografía en Colombia a Través de los Textos Escolares, La Década del Treinta: Dos Estudios de Caso.
- AROCHA RODRIGUEZ, Jaime. Razón, Emoción y Convivencia Étnica en Colombia. Revista Colombiana de Psicología, #2, Agosto de 1993, PP.117-122.



- BODNAR, Yolanda. Pueblos Indígenas de Colombia: Apuntes Sobre La Diversidad Cultural. En: Notas de Población (Santiago), Vol.31, #79, 2005, PP. 231-262.
- BOLIVAR, Ingrid Johana (Editor). Identidades Culturales y Formación del Estado en Colombia: Colonización, Naturaleza y Cultura. Ediciones Uniandes, Bogotá, 2006.
- BUSHNELL, David, The Making of Modern Colombia. A Nation in Spite of Itself, University of California Press, 1996. Versión en castellano: Colombia, Una Nación a Pesar de Sí Misma. Bogotá, Planeta, 1997.
- CAMACHO, Juana. De Montes, Ríos y Ciudades: Territorios e Identidades De La Gente Negra En Colombia. Bogotá, Fundación Natura, 1999.
- CASTRO VILLARRAGA, Jorge Orlando. Las Cívicas y los textos de Educación para La Democracia: Dos Modalidades de Formación Del Ciudadano en Colombia Durante El Siglo XX.
- CORREA, Alfredo y Otros. La Búsqueda de La Identidad Social: Un Punto de Partida Para Comprender Las Dinámicas del Desplazamiento-Restablecimiento Forzado en Colombia. En: Investigación y Desarrollo (Barranquilla). Vol. 11, #01, Julio de 2003, PP. 26-55.
- DIMAS SERNA, Adrián. Ciudadanos de la Geografía Tropical, Ficciones Históricas de los Ciudadano. Universidad Distrital Francisco José de Caldas / Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, Bogotá, 2006.
- FALS BORDA, Orlando. Entre Los Paisas: Reconociendo Su Misión En La Historia. Tesis Para el Título Honoris Causa de Sociología, Universidad de Antioquia, Medellín, 2005.
- HERRERA, Martha Cecilia y Otros. La Identidad Nacional en los Textos Escolares de Ciencias Sociales: Colombia, 1900-1950. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2003.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. La Modernidad Latinoamericana. En: Metapolítica. #29, Vol.7, Mayo-Junio de 2003, PP.25-51.
- GARCIA FLORES, María del Rosario. Identidad y Minorías Musulmanas en Colombia: Ocupación y Gobiernos Hispánicos del Territorio. En: Desafíos (Bogotá), #11, Julio-Diciembre de 2004. PP.108-139.
- JACKSON, Robert. La Raza Y La Definición De La Identidad Del "Indio" En Las Fronteras De La América Española Colonial. En: Revista de Estudios Sociales (Bogotá), No.26, Abril de 2007, PP.116-125.
- JARAMILLO URIBE, Jaime. Etapas y Sentidos de la Historia de Colombia. Biblioteca Luis Ángel Arango/Banco de la República, Bogotá, 2001.
- LARRAIN, Jorge. Modernidad, Razón e Identidad en América Latina. Andrés Bello, Santiago, 1996.
- MELO GONZALES, Jorge Orlando. Algunas Consideraciones Globales Sobre Modernidad y Modernización En El Caso Colombiano. En: Análisis Político (Bogotá), #10, Mayo-Agosto de 1990, PP.23-36.
- MONTENEGRO, Ana. Los "Amigos de los Niños", Una Mediación Permanente en La Construcción de Una Entidad de Nación y de Ciudadanía: Buenos Aires, 1853-1935. En: M. C. HERRERA. Encrucijadas e Indicios Sobre América Latina, Educación, Cultura y Política. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2007, PP.23-53
- MORALES, Jorge. Mestizaje, Malicia Indígena y Viveza en la Construcción del Carácter Nacional. En:
- MOSQUERA, Claudia y Otros. Afrodescendientes en las Américas: Trayectorias Sociales e Identidades, 150 Años de la Abolición de la Esclavitud en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2002.
- RAMIREZ BACCA, Renzo y ACEVEDO TARAZONA, Alvaro (Compiladores). Identidades, Localidades y Regiones: Hacia Una Mirada Micro e Interdisciplinaria. Editorial La Carreta, Medellín, 2007.
- RUIZ SALGUERO, Magda y Desplazamiento Forzado Por La Violencia de Grupos Étnicos En Colombia y Producción de Políticas Públicas: El Carácter Multicultural de Colombia y Sus Implicaciones Censales. 1995.
- VERGARA ESTEVES , Jorge y DERAGAR DEL SOLAR, Jorge. Cuatro Tesis Sobre La Identidad Cultural Latinoamericana, Una Reflexión Sociológica.
- URIBE, María Teresa. Ordenes Complejos y Ciudadanías Mestizas: Una Mirada al Caso Colombiano. En Estudios Políticos (Medellín), #12, Enero-Junio de 1998, PP. 25-46.
- WADE, Peter. Gente Negra, Nación Mestiza: Dinámica de las Identidades Raciales en Colombia. Universidad de Antioquia, Bogotá, 1997.
- ZAMBONI, Ernesta. Tradición e Identidad Reafirmadas en la Cultura Escolar. En: M. C. HERRERA. Encrucijadas e Indicios Sobre América Latina, Educación, Cultura y Política. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2007, PP.71-84.



Marc-André Éthier

Universitat de Montréal (Québec, Canadà)

Les francophones, les anglophones, les amérindiens, les immigrants et le monde colonial dans les programmes et les manuels d'histoire au québec

Résumé

Ma communication sera organisée autour de trois parties interreliées. Les deux premières parties feront l'objet de développements plus courts que la dernière.

Première partie

La première partie explique notre cadre théorique. Basé notamment sur un article de Westheimer et Kahne (2004), ce cadre théorique propose une taxinomie de cinq types de citoyens que la direction d'une école, par exemple, peut vouloir former.

Le TYPE ZÉRO est le citoyen parasitaire et anémique. Le TYPE UN regroupe les « citoyens responsables », c'est-à-dire ceux qui se conforment à ce que « la société » leur demande, par exemple en respectant le Code de la route. Le TYPE DEUX réunit les « citoyens impliqués », c'est-à-dire ceux qui participent à la vie sociale et communautaire, par exemple en se présentant aux élections ou en faisant du bénévolat. Le TYPE TROIS rassemble les « citoyens orientés vers la justice », c'est-à-dire ceux qui tentent collectivement d'identifier les facteurs sociaux des expériences et comportements individuels abusifs et veulent de réformer la société pour contrer l'injustice, par exemple en organisant une campagne électorale, une pétition, une grève, une manifestation. Le TYPE QUATRE comprend les citoyens qui mènent une lutte révolutionnaire et tentent de renverser l'ordre établi, s'il dépend (ou génère) de l'exploitation et de l'oppression, qu'il s'agisse de sa société ou d'une autre, et qu'il soit touché directement ou non par l'injustice qu'il combat.

Deuxième partie

La deuxième partie expliquera comment le système scolaire québécois est organisé, en mettant l'accent sur les éléments qui composent le curriculum en sciences humaines et sociales, la genèse et le contenu des nouveaux programmes d'histoire au secondaire, ainsi que les débats que cette réforme a suscités, surtout en ce qui concerne les cours d'histoire du Québec et le type de citoyen que les décideurs prétendent vouloir former par le truchement de l'histoire scolaire.

Sans anticiper sur le contenu de l'exposé, je peux dès maintenant expliquer que la scolarité obligatoire est de 11 ans au Québec et que ce système scolaire est de compétence provinciale exclusive depuis 1867. L'État fédéral du Canada n'a donc pas, en principe, à se mêler d'Éducation. Le système scolaire québécois se compose de deux parties : l'ordre primaire (six années) et l'ordre secondaire (cinq années). De 1982 à 2005, deux cours d'histoire étaient donnés : un cours d'histoire générale (en deuxième secondaire) et un cours d'histoire nationale (en quatrième secondaire). Le nombre total d'heures d'enseignement de l'histoire au secondaire est passé de 200 à 450. Obligatoire dans la formation des élèves et nécessaire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, le cours d'histoire nationale est maintenant étalé sur deux ans (en troisième et en quatrième secondaire).



Ce changement faisait suite à une vaste consultation publique et à la publication de nombreux rapports. Ces rapports pressaient l'État de faire de l'école un outil de cohésion sociale, en lui confiant une fonction de socialisation dans un monde pluraliste. Ainsi, **plus de la moitié** des nombreuses occurrences du mot « citoyen » (ou ses dérivés: « citoyens », « citoyenneté », etc.) se trouvent dans les 39 pages consacrées au cours d'histoire (maintenant appelé Histoire et éducation à la citoyenneté, HÉC) ou dans les pages, ailleurs dans le Programme de formation de l'École québécoise (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2004), qui se réfèrent à HÉC, alors que le document comporte 612 pages au total. On préconisait d'insister sur le développement, par les élèves, de leur vision du monde, de leur identité personnelle et de leur pouvoir d'action, notamment au moyen d'activités axées sur l'acquisition de la méthode historique, laquelle est présentée comme une démarche réflexive faisant une large place à la critique des sources. Enfin, on stipulait que le contenu du cours sur l'histoire du Québec devait être étoffé pour prendre en compte la diversité ethnique du Québec.

Ce nouveau programme fut accusé de valoriser l'unité canadienne. Maints historiens et journalistes québécois d'expression française s'engagèrent massivement dans une lutte contre l'accent, présumé excessif, mis sur la pluralité culturelle de leur société et sur l'influence des idées britanniques dans le développement des institutions parlementaires, ainsi que contre l'occultation prétendue d'événements (la conquête britannique de la Nouvelle-France) ou d'institutions (langue et culture françaises, catholicisme, etc.) ayant façonné le Québec. Des didacticiens de l'histoire ripostèrent que ces angoisses étaient infondées, puisque le cours viserait dorénavant le développement des compétences critiques plutôt que la consommation et l'enregistrement d'une narration elle-même historiquement et socialement située. Les arguments des contestataires prévalurent, si bien que le ministère s'est résolu à publier dès juin un programme (MÉLS [ministère québécois de l'Éducation, des Loisirs et du Sport], 2006), modifié à l'improviste, énumérant des événements et personnages familiers de l'historiographie populaire, ainsi qu'un module supplémentaire sur la Conquête de la Nouvelle-France par la Grande-Bretagne en 1759. Cela semble avoir clos le débat, sans toutefois rasséréner pleinement les critiques.

Malgré l'indigence des arguments les plus entendus, cette polémique rappelle le poids de la question nationale dans l'appréciation de l'histoire scolaire, analysée ici au regard du traitement des éléments identitaires dans les documents officiels québécois sur les cours d'histoire nationale et les manuels publiés depuis.

En effet, il ne s'agit pas, dans l'un ou l'autre mouture du programme, d'imposer une identité nationale aux élèves, mais de façonner leur identité démocratique. Ainsi, l'une des principales missions du programme est d'apprendre aux élèves à s'engager dans des débats sur les enjeux sociaux, et ce, en maniant une réflexion instrumentée (MÉQ, 2004, p. 337, 348). Pour diligenter cette tâche, le cours d'histoire a comme but de développer trois compétences interdépendantes. La première consiste à s'interroger, dans une perspective historique, sur des construits historiographiques prescrits (p. 344). La deuxième s'intitule « Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique » (MEQ, 2004, p. 346). La troisième consiste à « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » (p. 348).

Troisième partie

La troisième partie portera sur le discours des manuels qui ont été écrits en français pour les nouveaux cours d'histoire. Un mot sera dit sur la manière dont ces manuels sont écrits et diffusés par des intérêts privés, mais agréés et payés par des instances publiques. Une attention particulière sera apportée aux contenus des manuels agréés pour ces cours concernant les francophones, les anglophones, les Amérindiens et les immigrants qui habitent le Québec, ainsi qu'aux contenus concernant les pays coloniaux ou néocoloniaux. Ces contenus seront décrits et analysés au regard des prétentions du programme.



Tous les manuels respectent mécaniquement la lettre du programme en proposant de développer les compétences prescrites en travaillant sur les thèmes prescrits. En troisième secondaire, il y en a sept : les Amérindiens ; le contact euro-amérindiens et l'émergence d'une société coloniale en Nouvelle-France ; le changement de métropole ; les revendications et les luttes dans la colonie britannique ; la formation de la fédération canadienne ; la modernisation de la société québécoise ; les enjeux de la société québécoise depuis 1980. En quatrième, il y en a cinq et ceux-ci peuvent être enseignés dans n'importe quel ordre : population et peuplement ; économie et développement ; culture et mouvements de pensée ; pouvoir et pouvoirs ; le cinquième thème est un enjeu de société du temps présent non précisé par le programme.

Ces manuels parlent encore surtout des Français, et très peu des Amérindiens, des Anglais et des autres communautés culturelles. Des comparaisons sont faites avec d'autres parties du monde. La plupart du temps, elles servent de repoussoir pour valoriser les normes sociales, le mode vie et le modèle parlementaire du Québec.

Références

- Barton, K.C. & L. Levstik (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 288 p.
- Bédard, R. et coll. (2007). *Le Québec, une histoire à suivre...* Laval, Québec : Éditions Grand duc.
- Blouin, C. & Roby, J. (2005-2006). *L'Occident en 12 événements*. Laval : Éditions Grand Duc HRW.
- Dalongeville, A. (dir.) (2005-2006). *Regards sur les sociétés*. Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Dalongeville, A. (dir.) (2007). *Présences*. Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Fortin, S. et coll. (2007). *Fresques*. Montréal : Graficor Chenelière éducation.
- Gagnon, H., Lamarre, L. & Vervais, M. (2005-2006). *Réalités*. Montréal : ERPI
- Laville, C. (2005-2006). *D'hier à demain*. Montréal : Graficor Chenelière Éducation.
- Levstik, L. & C.A. Tyson (dir.) (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York, NY : Routledge, 402 p.
- Lord, F. & J. Léger (2005-2006). *Histoire en action*. Mont-Royal, Québec : Thomson Groupe Modulo.
- MÉLS [Québec. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport] (2006). *Histoire et éducation à la citoyenneté. Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2e cycle. Domaine de l'univers social*. Québec: Gouvernement du Québec, 124 p.
- MÉQ [Québec. Ministère de l'Éducation] (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1er cycle*. Québec: Gouvernement du Québec, 612 p.
- Thibeault, A., Charland, J.-P. & Ouellet, N. (2007). *Repères*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Westheimer, J. & J. Kahne (2004). *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*. *American Educational Research Journal*, 41(2), p. 237-269.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press, 255 p.



Nadine Fink

Université de Genève

Identité(s) helvétique(s) et enseignement de l'histoire.

Parce que nous avons le sentiment d'appartenir à ce passé canonique, nous pouvons construire un récit où, à la fois, nous expliquons comment nous avons dévié par rapport à ce qui était attendu de nous tout en conservant nos liens avec les normes en vigueur (Bruner, 1996: 182)

Portrait helvétique

En 1891, les élites helvétiques choisissent l'année 1291 pour dater l'origine de la Confédération. Cette date – symbolique – correspond à la signature d'un pacte de défense mutuelle entre trois cantons – Uri, Schwyz et Nidwald. Pourtant, l'Etat fédéral moderne est né en 1848, suite à une courte guerre civile – le Sonderbund – qui avait opposé ceux-là mêmes, conservateurs et progressistes, qui étaient en train de se réconcilier quelques décennies plus tard pour faire face à la question sociale et à la montée du mouvement ouvrier. Cette construction historique, typique du mécanisme d'invention de la tradition (Hobsbawm & Ranger, 2008), attribue à la Confédération helvétique une origine médiévale de nature mythique permettant de gommer des lignes de fractures. C'est ce même mécanisme qui a conduit la Suisse du 19^e siècle à inventer sa fête nationale – le 1^{er} août – en attribuant une valeur d'origine à un pacte d'alliance du 13^e siècle entre trois petites vallées alpines.

Ce bref aperçu de la manière dont un Etat s'invente une origine, prétendue historiquement fondée, nous rappelle que toute identité nationale est une construction politique et identitaire – et non une réalité géographique et culturelle – et qu'en découle la nécessité ou la volonté d'en entretenir les logiques d'existence. Au sein d'un tel projet unificateur, l'enseignement de l'histoire tend à jouer un rôle significatif. Il peut servir de pierre angulaire à la construction d'une légitimité historique de la nation, d'une identité reposant sur des racines communes, même si celles-ci – à l'instar du Pacte fondateur de la Suisse en 1291 – sont bien souvent des constructions mythiques.

La Suisse n'a rien d'une évidence géographique ou culturelle. Située au cœur de l'Europe, ses frontières ne sont pas particulièrement naturelles (ni plus ni moins que celles d'autres Etats...). Quatre régions linguistiques et culturelles différentes – regroupant un total de vingt-six cantons – la composent, chaque région parlant sa propre langue : le suisse-allemand, majoritaire, pour le centre et le nord de la Suisse, le français pour le sud-ouest, l'italien pour le canton du Tessin et le romanche, minoritaire, pour le canton des Grisons. Les trois principales régions linguistiques sont ainsi fortement imprégnées par la culture historique, littéraire, artistique, ... de leur voisin immédiat, l'Allemagne, la France et l'Italie. Ce qui donne sens à la spécificité nationale réside notamment dans la volonté de préserver l'autonomie face à ces mêmes puissances voisines. C'est cela qui a principalement conduit, au fil des siècles, une multitude de petits Etats à se réunir au sein d'un Etat fédéral – à l'instar de la République genevoise qui, en 1814, après quinze ans d'occupation française, rejoint la Confédération helvétique.

Les vingt-six cantons sont associés au sein d'un Etat – la Confédération helvétique – tout en conservant une part de leur souveraineté. Une organisation décentralisée permet la prise en compte des différences culturelles et linguistiques du pays. Ainsi, le système éducatif suisse est caractérisé par une structure fortement décentralisée. Seuls l'âge de début de scolarité, la durée de l'année scolaire et la durée de la scolarité obligatoire sont réglementés de manière uniforme pour toute la Suisse. Pour le reste – par exemple l'élaboration des plans d'études – les cantons



sont seuls compétents. Dans ce paysage hétérogène, seule la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, qui réunit les vingt-six ministres cantonaux de l'éducation, tente de coordonner et d'harmoniser la politique en matière d'éducation.

Identité helvétique

Ces quelques éléments pour dresser à grands traits un portrait helvétique indiquent la difficulté de définir la Suisse en termes d'identité. Certes, des valeurs comme la liberté, la démocratie, la tolérance,... participent à définir une certaine « suissitude » (Altwegg, 2004). Mais, les Suisses tendent aussi à se définir par ce qu'ils ne sont pas : ni Allemands, ni Français, ni Italiens. Si le pays se caractérise par un territoire, par une Constitution, par un gouvernement fédéral, il reste que ces éléments unificateurs sont nuancés par la diversité linguistique et culturelle. Dans ce paysage bien particulier, où même l'école participe d'un particularisme régional, peu nombreuses sont les institutions unificatrices permettant de cimenter – voire de fabriquer – la cohésion nationale. Parmi elles, l'armée fédérale semble jouer un rôle fondamental dans les représentations de la cohésion nationale. Celle-ci est d'ailleurs un des principaux arguments avancés contre l'abolition de l'armée en 1989. L'exemple de la Seconde Guerre mondiale en Suisse est à ce titre particulièrement significatif. En effet, c'est à son armée – et non pas aux autorités politiques – que le peuple suisse accorde alors sa confiance. Aussi la mémoire collective du conflit constitue-t-elle un terrain fécond pour interroger l'identité suisse.

Mémoire et histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale se constitue, dans l'espace public helvétique, une représentation partagée de la Seconde Guerre mondiale. La neutralité, l'indépendance et la démocratie auraient été préservées malgré ou grâce à quelques concessions faites à l'Allemagne nazie. La mémoire officielle glorifie la cohésion nationale – au détriment de toutes les dissensions qui ont pu exister au sein de la société – et l'effort collectif consenti par toute la nation. C'est en particulier la stratégie du Réduit national – qui consistait à retirer le gros de l'armée dans la forteresse naturelle et difficile d'accès des Alpes suisses pour se préparer à opposer résistance et guérilla en cas d'invasion étrangère – qui devient le symbole de la volonté de résistance suisse. Cette volonté de résistance s'incarne dans la figure quasi mythique du commandant en chef de l'armée, le général Guisan. Durant les cinq décennies qui suivent la fin de la guerre, c'est cette vision héroïque qui prévaut tant dans l'espace public que dans l'historiographie dominante et dans les manuels scolaires. La commémoration en Suisse du cinquantième anniversaire de la mobilisation générale de l'armée est révélatrice d'un rapport positif et héroïque entretenu avec la période de la guerre. La Suisse a été le seul pays au monde à célébrer le début du second conflit mondial.

A la fin des années 1990, cette vision héroïque du passé vole en éclat. La Suisse est accusée, notamment par les Etats-Unis, d'avoir contribué aux objectifs hégémoniques et criminels de l'Allemagne nazie. Le pays voit son image considérablement ternie et se trouve en difficulté sur le plan de ses relations internationales, menacé de boycott. Au-delà des enjeux politiques et économiques, la crise est également identitaire du fait de l'effondrement des mythes nationaux. Le sens que ces derniers donnaient à six années de privation vécues par le peuple suisse – sorte de dédommagement moral – s'évanouit. La majeure partie de la société suisse refuse de s'engager dans un processus de réflexion critique à propos de son passé. Les représentations résistent aux nouvelles interprétations. Dresser un portrait historique est en effet un exercice délicat : l'idée que se fait un pays de son identité va s'y mesurer, mais aussi l'image que chaque individu a de lui-même. Il devient alors difficile de réinterpréter le passé sans que cela soit assimilé à une tentative de déstabilisation de l'identité nationale, ici celle de la Suisse.



Débat public et histoire scolaire

Comment ces controverses sociales, politiques, identitaires et historiques à propos du passé sont-elles répercutées dans le champ scolaire ? Quel rôle l'histoire enseignée prend-elle à l'égard de ces thématiques socialement et historiquement vives ? Tandis que les élèves sont au contact de multiples « vérités » qui circulent dans l'espace public et médiatique, l'école est en somme placée devant l'alternative suivante. Soit elle transmet un discours historique qui est celui du consensus, qui ne fait pas de place au débat public et qui écarte ce qui divise. Soit elle s'ouvre aux débats de société en se pensant comme un lieu de réflexion, où les enseignants et les élèves s'interrogent ensemble sur la manière de restituer de la complexité, de faire interagir les acteurs sociaux en concurrence et de résoudre les différends, tout en dégageant les dimensions d'une histoire partagée. Cette seconde tendance s'écarte des grands modèles explicatifs qui passent sous silence tout ce qui divise les membres d'un groupe socio-politique.

La fonction éducative de l'enseignement de l'histoire, en Suisse comme ailleurs, est double. D'une part, elle est le vecteur d'une culture commune à laquelle les élèves sont censés adhérer. D'autre part, elle est un moyen d'outiller les élèves au mieux de leurs potentialités intellectuelles. Cette double fonction de reproduction culturelle et d'enrichissement intellectuel des individus n'est pas sans contradictions. Elle se traduit par une tension entre, d'une part, des valeurs d'adhésion à une communauté politique et, d'autre part, des outils de distanciation à l'égard de cette communauté (Audigier, 1997).

L'enseignement d'une question historique controversée accentue cette tension. Une recherche que j'ai menée sur l'enseignement de l'histoire et de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse montre que les enseignants et les élèves sont pris dans ce double mouvement d'adhésion et de distanciation. Lorsque cette tension entre adhésion et distanciation s'estompe, c'est généralement au bénéfice de la première. Mes résultats montrent que les valeurs d'adhésion à un discours consensuel sont nettement plus affirmées que ne le sont les questionnements, les doutes, les incertitudes et les points de vue nuancés.

Aussi, n'existe-t-il pas une vraie histoire et une seule manière de la transmettre. L'histoire est une manière de connaître le passé, une manière de le raconter aussi, et de participer à la compréhension des liens qui unissent les individus aux événements du passé. L'histoire n'est pas une vieille malle où seraient conservés des éléments épars d'un passé commun. Elle relève d'un dynamisme qui organise les expériences passées de manière à donner une signification au présent et envisager un avenir souhaitable. La familiarisation des élèves avec les mécanismes de fabrication de l'histoire et de ses fonctions sociales est essentielle si l'on les souhaite à la fois conscients et critiques à l'égard de leurs appartenances identitaires.

Quelques références bibliographiques :

- Altwegg, J. (2002). Une Suisse en crise. De Ziegler à Blocher. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Audigier, F. (1997). Histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme. Colloque Défendre et transformer l'école pour tous. Marseille, 3-5 octobre, actes édités sur CD-ROM par l'IUFM d'Aix-Marseille.
- Bruner, J. (1996) L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris: Retz.
- Fink, N. (2009, à paraître). Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois. L'exemple de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Berne: Peter Lang, coll. Exploration.
- Fink, N. & Heimberg, C. (2008). Transmettre la critique de la mémoire. In Hähnel-Mesnard, C., Liénard-Yeterian, M. & Marinas, C. (Eds.). Culture et mémoire. Représentations contemporaines de la mémoire dans les espaces mémoriels, les arts du visuel, la littérature et le théâtre (pp. 65-73). Palaiseau: Editions de l'Ecole Polytechnique.
- Hobsbawm, E.J. & Ranger, T. (Ed.). (2006). L'invention de la tradition. Paris: Ed. Amsterdam [1983].



Comunicacions

L'estudi de l'associacionisme i la construcció de la identitat local. Una proposta de treball per al Cicle Superior d'Educació Primària

Josefina Fondevila, Ferran Sánchez (CEIP Salvador Vinyals) i Antoni Santisteban (coord.)

Presentació

Aquest treball s'ha desenvolupat al llarg del curs 2007-2008 a les escoles del districte 2 de la ciutat de Terrassa. Aquesta zona de la ciutat presenta una problemàtica real d'immigració i de convivència multicultural. El projecte és una iniciativa del Pla de Barris i de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Terrassa, que es va realitzar a partir d'un conveni amb l'Associació de Mestres Alexandre Galí. En ell han participat 5 escoles del districte, 10 mestres¹² i més de 200 alumnes. La preparació i seguiment del projecte ha consistit en l'elaboració d'uns materials didàctics en forma de dossier de treball, la seva experimentació i la seva edició final.

La finalitat del projecte era l'estudi de les associacions dels barris com aprenentatge de les possibilitats de la participació democràtica en el medi proper, afavorint la construcció d'una identitat local. Es tracta de formar la competència social i ciutadana d'una manera contextualitzada i funcional, per a la convivència real, per a la responsabilitat i el compromís social, per a la participació i l'acció social.



Els objectius del treball van ser:

- Identificar l'espai de localització del propi barri i del districte corresponent.
- Relacionar el procés de formació dels barris de Terrassa, en especial a partir de la immigració dels anys 50 i 60, amb el naixement del primer associacionisme lligat a les reclamacions dels serveis públics.
- Comprendre que l'autoconeixement és el primer pas per conviure amb altres persones.
- Diferenciar entre grups naturals i associacions, i reflexionar sobre la pluralitat, la convivència i l'organització social.

¹² Els/les mestres que han participat són: Josefina Fondevila i Ferran Sánchez del CEIP Salvador Vinyals, M. José Muñoz del Col·legi Liceo Egara, Cristina Abad i Carlos Domínguez del CEIP Agustí Bartra, Francisco J. Bonilla, Desirée Climent, Concepción Villalba i Josep Ortiz del CEIP Antoni Ubach, M. Angels Martín del CEIP Mare de Déu de Montserrat.



- Valorar les associacions dels barris i aquelles associacions que són de tota la ciutat, però que també tenen presència a cada barri.
- Identificar i classificar les associacions segons el seu àmbit d'actuació o els seus objectius.
- Analitzar les característiques d'alguna associació concreta del barri i el seu funcionament democràtic.
- Valorar alguns mecanismes i algunes possibilitats de participació democràtica a la ciutat a través de les associacions.
- Imaginar el futur del barri, fer propostes de millora, debatre i argumentar les propostes des de valors democràtics.



A grans trets, el treball es va dividir en 7 temes per a cada un dels quals es fèiem diverses preguntes inicials:

Tema 1. ¿Quin és el meu barri? ¿Com és el meu barri vist des de l'aire? ¿On està casa meva? ¿On està la meva escola?

Tema 2. ¿Quan es va formar el meu barri? ¿Quins problemes tenia? ¿Quan es va formar la primera associació?

Tema 3. ¿Com sóc jo? ¿Què és el que m'agrada? ¿Com em veuen les altres persones? ¿Quina diferència hi ha entre un grup natural i una associació? ¿A quins grups naturals pertanyo? ¿A quines associacions pertanyo o m'agradaria pertànyer?

Tema 4. ¿Què fa diferent a les persones i què les fa iguals? ¿Per què és positiva la pluralitat? ¿Per què la convivència és de vegades tan difícil? ¿Per què ens hem d'organitzar les persones?

Tema 5. ¿Quines associacions hi ha al meu barri? ¿A quines altres associacions de Terrassa puc pertànyer? ¿Com classifiquem les associacions? ¿Com va néixer aquesta associació? ¿Per què? ¿Quines altres associacions podríem crear per solucionar algun altre problema?

Tema 6. ¿Quins són els objectius i quin és el funcionament de l'Associació de Veïns del meu barri? ¿Com fa l'AAVV una demanda a l'Ajuntament? ¿Com s'organitza la Festa Major?

Tema 7. ¿Com defenso alguna de les necessitats del meu barri? ¿Quines raons dono? ¿Qui estaria d'acord? ¿Com argumento la meva o la nostra demanda? ¿Com ho puc donar a conèixer? ¿Com m'imagino el meu barri d'aquí a 50 anys? ¿Quants anys tindrè jo? ¿Com dibuixo o com represento el meu barri a la Terrassa de l'any 2058?

Puc prendre decisions?

Una última activitat de pràctica real de participació democràtica de l'alumnat va ser la "Taula d'Infants". Aquesta va consistir en que l'alumnat que va treballar en el projecte va posar nom a una passarel·la per a vianants que s'havia construït sobre la Riera de les Arenes. Cada grup d'alumnes va proposar alguns noms i a una reunió final es van realitzar les presentacions dels noms



proposats amb la seva justificació, per part dels mateixos nens i nenes, davant de les autoritats municipals, fins arribar a una votació. Els nens i nenes van decidir que el nom fos “Passarel·la de l'Amistat”.



Resultats de l'experiència

L'experiència ha estat molt positiva. Així ho han valorat les institucions que han participat, les escoles, el professorat. L'alumnat va demostrar una predisposició a la participació, a la cooperació i al debat, donant resposta a les expectatives de la proposta didàctica. En definitiva, aquesta experiència demostra que es pot aconseguir un ensenyament que afavoreixi la construcció d'una identitat local, com un procés bàsic per a l'educació per a la ciutadania.

Diversitat, identitat i ciutadania en una proposta d'estudi del medi per a l'educació primària,

Grup CONEIXMEDI (Roser Batllori, UdG –Lluís del Carmen, UdG - Margarida Falgás, UdG – Alfons Romero, UdG -Montserrat Oller, UAB.



TRENTA-SEIXANTA-NORANTA, LA IDENTITAT GENERACIONAL

Jordi Nomen, Escola Sadako

“La societat moderna oblida que el món
no és propietat d'una única generació” (Oscar Wilde)

Consideracions prèvies

Dos conceptes centren el treball d'aquest projecte. D'una banda, el concepte d'identitat, entès com l'organització de la conducta, habilitats, creences i història de l'individu o grup, en una imatge consistent de si mateix, que implica eleccions respecte a una “filosofia o pràctica de vida” determinada. De l'altra, el concepte de generació, definit com a conjunt de persones que, per haver nascut en dates properes i rebut educació i influències culturals i socials similars, es comporten d'una manera semblant i comparteixen alguns valors i/o interessos.

La identitat personal es pot definir en dos sentits. Podria ser l'equivalència a l'essència de les persones o grups o el conjunt de qualitats que connecten les persones, que les porten a definir-se a elles mateixes individualment o en grup i identificar-se amb certes característiques. S'ha optat aquí per la segona visió, més interessant per a l'estudi de les Ciències Socials, donat que allò amb el que algú s'identifica pot canviar i està influït per expectatives socials i culturals. L'essencialisme i la immutabilitat tenen una connotació moral que sembla perillosa – pel que té d'aproximació, de vegades, a la xenofòbia o al racisme -. Factors com els rols, les experiències, la formació cultural, la nació, la classe, les pautes de consum i les opinions dels altres, entre molts més, són claus per entendre les identitats. La identitat suposa l'existència de grups i de reconeixement per part dels altres. La lluita per aconseguir aquest reconeixement diferencial, és el punt d'intersecció entre la identitat personal i la col·lectiva (per desgràcia, a la història, moltes vegades definit per oposició o exclusió dels altres)

Tractar la identitat col·lectiva com si existís prescindint de les persones concretes és un error. Treballar, per exemple, la catalanitat o l'espanyolitat (identitat nacional) com si fos una estructura psíquica unitària (caràcter nacional) suposa caure en prejudicis i oblidar que les identitats són dinàmiques i poden ser múltiples, coexistents o excloents, sempre imaginades i subjectives.

He escollit treballar les generacions amb els alumnes, per evitar l'oposició nosaltres-ells, per mostrar els factors històrics i de record d'experiències subjectives que permeten valorar la diferència com a quelcom positiu i integrador.

Consideracions sobre el centre i el grup d'implementació

La present experiència s'implementa per primera vegada en l'Escola Sadako de Barcelona el curs 2008-09, en l'àmbit de les Ciències Socials de quart d'ESO. L'Escola Sadako és un centre concertat que fonamenta el seu treball en la formació integral de l'alumnat a partir d'un treball en equip dels mestres per tal d'assolir una bona formació integradora de les diferències i centrada en els valors.

En aquest context, el grup d'alumnes al qual va adreçada la proposta està format per dues classes de vint-i-nou alumnes que mantenen entre sí una diferència notable tant de dinàmica com de potencial intel·lectual.

Descripció de l'experiència

Objectius

La següent proposta didàctica té per objectius els següents:



1. Capacitar els alumnes per a una recollida d'informació.
2. Promoure l'empatia amb altres generacions.
3. Conscienciar els alumnes que la generació d'identitat és fruit de factors històrics interpretats d'acord amb una ideologia, conforme a unes determinades experiències vitals i personals.
4. Promocionar la idea d'identitat individual canviant i integradora.

Respecte a les competències bàsiques diríem que:

- a) La competència comunicativa i audiovisual es potenciarà en la reproducció d'un noticiari.
- b) La competència artística i cultural és manifestarà en la realització de vídeos o ppt. de les èpoques d'estudi.
- c) El tractament de la informació i la competència digital es desenvoluparà al manipular les fitxes i les entrevistes.
- d) La competència d'aprendre a aprendre serà treballada en la webquest i en la pròpia confecció de les fitxes.
- e) La competència d'autonomia i iniciativa quedarà palesa en l'elaboració de les fitxes individuals i la interpretació del rol adequat per part de cadascun dels alumnes.
- f) Finalment la competència social i ciutadana es posarà de manifest en la relació entre els alumnes i els entrevistats tant a l'hora de confeccionar les fitxes com les entrevistes de la webquest.

Metodologia i temporització

Etapes	Feina a fer	Seqüenciació
1 ^a	Cada alumne elabora tres fitxes amb entrevistes a un familiar i/o conegut: <ul style="list-style-type: none">➢ Una persona nascuda en els anys 30.➢ Una persona nascuda als anys 60.➢ Una persona nascuda als anys 90. Hauran de recollir records que hagin marcat la seva identitat personal en algun dels temes següents: <ol style="list-style-type: none">a) La vida laboral.b) La vida en família.c) El temps lliure.d) Els mitjans de comunicació.e) L'Escola.	Es presentarà la feina el mes de desembre i caldrà lliurar-la al mes de gener, dimecres dia 21. Cal enviar-les a l'adreça electrònica: trentaseixantatoranta@hotmail.com
2 ^a	Realització d'una gimcana al pati, contestant un qüestionari elaborat a partir de les fitxes esmentades, que caldrà resoldre per grups.	Es farà al pati el divendres dia 29 de gener.
3 ^a	Es treballarà en una webquest sobre Franquisme- Transició- Democràcia que es titula Els Nostres Temps, els temps dels Nostres, creada específicament.	Es farà del 20 al 30 d'abril quan es treballi el tema corresponent en el currículum.

Valoració de l'experiència

Com resulta evident a partir de la periodificació mostrada, en els moments de redacció d'aquest resum- gener del 09- tot just s'ha presentat el treball als alumnes i se'ls ha demanat que elaborin les fitxes. La rebuda ha estat prou entusiasta i implicada. Caldrà finalitzar la seqüenciació per avaluar els punts forts i febles del projecte.



IDENTITATS JUVENILS EN TRÀNSIT: PROJECTE EL MEU PAÍS D'ALLÀ

Montserrat Palou Díez (IES XXV Olimpíada), Maria Rosa Obiols (ONG Aigua per al Sahel) i Anna Moreno (l'IES Bernat Metge)

El Meu país d'allà sorgeix de les aules

La presència d'un important contingent de nens i nenes, adolescents i joves procedents d'univers d'origens ben diversos; com Xina, Marroc, Bangladesh, Amèrica Llatina, etc., als centres educatius fa possible que el professorat lideri projectes interdisciplinaris a partir de l'àmbit de les ciències socials per tal de donar resposta a les noves necessitats i reptes acadèmics, procedimentals, emocionals i socials dels nous temps.

Nosaltres som una representació d'un projecte coral amb una polifonia de veus, disciplines i metodologies didàctiques del que han format part 9 instituts de Catalunya, durant el curs 2007-08.

Teníem en comú la presència d'un col·lectiu d'alumnat immigrant considerable i les ganes d'engegar un projecte audiovisual que va fer possible la ONG Aigua per al Sahel que ens va reunir per fer realitat: El meu país d'allà.

Cadascun de nosaltres des de diferents pràctiques docents i línies pedagògiques ens havien adonat de les dificultats que patia el nostre alumnat per presencialitzar les seves identitats en trànsit i del seu necessari reconeixement emocional i social en el marc escolar.

La finestra audiovisual de les identitats en trànsit

La seva identitat en trànsit, tenia múltiples accepcions, primer perquè havien arribat a Catalunya en un termini d'entre dos o tres anys, després perquè el seu àmbit familiar estava transitant entre dos mons, el país d'origen i el país d'arribada, recuperant velles i noves vivències culturals que s'evidenciaven entre dols, nostàlgies i estereotips. Els alumnes no podien trencar els lligams amb els seus països d'origen ni relativitzar les seves procedències, a més s'obrien a una nova identitat en trànsit: la transnacionalitat, ja que vivien una constant interacció a través d'Internet i la telefonia mòbil que els connectava a través de la virtualitat amb els seus amics, famílies i coneguts a l'altra banda del món.

Un altre repte als que estaven exposats, tan emocional, vital com socialment era la seva condició d'adolescents, caminaven entre la infància i l'adolescència compartida entre mons. I per altra banda, mencionar el que els nostres alumnes potser ells ja teníem experiència de formar part d'identitats minoritàries, o de formar part d'una classe social determinada o fins i tot la pertinença a cultures juvenils en els seus països d'origen.

Cal recordar que les identitats es formen d'un complex entrecruament de categories i narratives identitàries recíproques que fa que la gent trobi sentit a les seves relacions socials a través de les narratives, sistemes classificatoris i metàfores que utilitzen a la vida quotidiana. I el paper rellevant dels actors socials individuals i socials que tenen per constituir i transformar-se a través de pràctiques simbòliques i les seves relacions ja sigui a través de l'aliança, la competència, la lluita, la negociació, etc.

També no poden obviar el paper central que tenen en el desenvolupament de les identitats ètniques adolescents l'elaboració inconscient i les construccions intencionals que anomenen "invencions" (Anderson, 1991, García Canclini, 1989, Habermas, 1989).



En el meu país d'allà no hem renunciat a entomar ni els conflictes, ni les controvèrsies ni les contradiccions que apareixen en la pel·lícula ja que els alumnes van liderar el projecte tan des del punt de vista narratiu com filmic.

Fugint clarament de parlar d'una identitat unificada i/o centrada per que són identitats en plural les que es donen entre els diferents altres implicats en el procés (Grossberg, 1996) i fugint de tendències hegemoneitzadores i homogeneïtzadores.

Van apoderar els alumnes per tal de fer-los més conscients i potenciar-los en el seu rendiment acadèmic, en el seu auto concepte i en la seva autoestima, per tal d'impulsar les seves aspiracions i enfortir en ells i elles, diferents estratègies pel seu desenvolupament personal. Així que van decidir pensar en el nostre alumnat des de la convicció de la vàlua de les seves capacitats, de reconeixements dels seus aprenentatges en origen, de les seves cosmovisions i seves experiències passades i presents, assumint plenament la interculturalitat.

El concepte d'identitat que van treballar ens va permetre incidir en la construcció a través d'un temps més o menys breu i constantment negociada entre ells i els altres i les càmeres que més enllà de ser un testimoni mut es convertia en l' instrument polimorf de treball acadèmic , d'anàlisi psicològic i d'integració escolar i social.

En el meu cas, a més de mirar el món escolar des d'un posicionament crític es feia palesa la necessitat d'apropar l'alumnat a experiències de ciutadania activa , ja que com deia Hanna Arendt que "sense un àmbit públic políticament garantit, a la llibertat li manca l'espai en el món per a fer la seva aparició". Doncs, era necessari vincular-los a projectes on l'exercici de les llibertats i drets fossin capaços de donar llum a subjectes sensibles als valors, subjectes organitzats amb canals d'expressió i presencialització en temps de globalització i de crisi però, també assegurar la participació en un model d'educació que ha de seguir garantint la promesa d'integració, de comunicació intercultural, de ciutadania i democràcia i de progrés econòmic.



Relaciones entre cultura política, formación ciudadana y enseñanza de las Ciencias Sociales: un área emergente

RUTH ELENA QUIROZ POSADA. Profesora e investigadora Asociada de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)

La intencionalidad con la que parte esta ponencia, es establecer algunas relaciones entre cultura política, formación ciudadana y enseñanza de las Ciencias Sociales observado como un área emergente. El tratamiento de este asunto obliga, en una primera instancia, al análisis del proceso pedagógico articulado a las características del contexto social e histórico.

En una segunda instancia, relacionar las tradiciones políticas en Colombia, con Corriente pedagógicas contemporáneas y optar por una definición de "Cultura política "y de "Formación ciudadana" que beneficie el proyecto de investigación en ejecución¹³; en una tercera instancia, asumir una posición con respecto a lo que comprendemos por enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de formación ciudadana y por último establecer un área emergente en la que confluyen las relaciones entre cultura política formación ciudadana y enseñanza de las Ciencias Sociales.

13 "Análisis comparativo de las perspectivas ético- políticas del ejercicio ciudadano de jóvenes universitarios de Colombia, México y Argentina". Código del proyecto en COLCIENCIAS PRE00439014420



Recerques

La empatía histórica y el desarrollo del pensamiento histórico

Neus González Monfort - Rodrigo Henríquez Vásquez - Joan Pagès Blanch – Antoni Santisteban . Universitat Autònoma de Barcelona. Unitat de Didàctica de les Ciències Socials

El proyecto en el que se inserta este documento es la continuación de la propuesta iniciada en el curso 2006-2007, y que se ha desarrollado durante el 2007-2008 (2006ARIE1002214). Para esta edición se plantearon dos retos:

Experimentar en aulas ordinarias, ya que en la anterior edición solo se trabajó con alumnos del aula de acogida (recién llegados o inmigrantes).

Analizar y profundizar en el desarrollo de la empatía y de la temporalidad, a partir de la narración histórica como estrategia para aprender historia.

Tanto la investigación como la innovación docente se inserta en una línea centrada en las aportaciones de la enseñanza-aprendizaje de la historia en general –i de la historia de Cataluña en particular- en contextos multiculturales, la construcción de identidades y la formación de la ciudadanía democrática. Así mismo, se basa en una concepción de la enseñanza que pone el énfasis en el desarrollo de la conciencia temporal/histórica, de la empatía y de las competencias narrativas.

Se considera que la finalidad de toda educación debería ser la de fomentar la interculturalidad, porque la sociedad es plural y diversa y, por lo tanto, la educación y la formación deberían dar respuestas positivas a este hecho. La educación intercultural no debería ser solo un discurso, sino una práctica.

El grupo de docentes que hemos estado trabajando durante el curso 2007-2008, ha estado formado por 18 personas¹⁵.

Con respecto a la investigación hay un aspecto a destacar:

La investigación se ha realizado en un contexto real de aula. Todas las experiencias se han desarrollado en aulas “reales” y no “experimentales”, es decir, las secuencias didácticas se han llevado a cabo en el contexto y en la dinámica ordinaria de cada curso, e intentando que se situaran en el ritmo previsto por el docente. En ningún momento, se ha planteado como una secuencia aislada, sino que se ha pretendido que respondiera a una parte del programa a desarrollar en el curso.

14 Este proyecto se financia gracias a una de las líneas de financiación de proyectos de la “Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR)”, de la Generalitat de Catalunya (gobierno autónomo).

15 Investigador principal: Dr. Joan Pagès i Blanch (Universitat Autònoma de Barcelona). Profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona: Neus González, M. Paula González, Rodrigo Henríquez, Cecília Llobet y Antoni Santisteban. Docentes de centros educativos de secundaria: Pilar Abad (tècnica d'educació de Cerdanyola del Vallès), Joan Berlanga (IES Pere Calders, Cerdanyola del Vallès), Agnès Boixader (Escola Pia, Granollers), Pilar Cardeñosa (IES Forat del Vent, Cerdanyola del Vallès), Teresa Casas (IES Montserrat Roig, Terrassa), Vicent Espí (IES Banús, Cerdanyola del Vallès), Marina Fernández (Escola Pia, Granollers), Joan Llusà (Col·legi Mare de Déu del Roser, Sant Vicenç de Castellet), Anna Piqué (assessora LICs a la Delegació Territorial del Vallès Occidental), Isabel Ramírez (IES Can Jofresa, Terrassa), Jaume Serra (IES Nicolau Copèrnic, Terrassa).



Por ello, los resultados obtenidos no son la consecuencia directa de la acción de la investigación, sino de la misma dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo desde hace tiempo. Por lo tanto, los resultados que se están obteniendo, nos permiten plantear propuestas de mejora de las deficiencias que se observan. En ningún momento se ha pretendido destacar los problemas, sino detectarlos, analizarlos e intentar plantear acciones que permitan superarlos.

La descripción de la secuencia didáctica analizada

En esta comunicación se presenta la experiencia realizada en dos grupos de dos centros de educación secundaria: la Escola Pia de Granollers -de 31 alumnos de 3º de ESO-, y el IES Montserrat Roig de Terrassa -de 15 alumnos de 4º de ESO.

Las competencias a trabajar han sido fundamentalmente las siguientes:

De relación temporal: establecer vínculos temporales y conceptuales (analogías, comparaciones, diferenciaciones, similitudes, simultaneidades, sucesiones...).

De empatía histórica: ponerse en el lugar del otro (opiniones, juicios, sugerencias, propuestas...).

De intertextualidad: reconocer y utilizar diferentes discursos históricos y sociales para comprender la complejidad del presente.

De narrativa: hablar y escribir historia.

Para ello se diseñaron dos secuencias didácticas

“Las migraciones, ¿un fenómeno nuevo?”, para 3º y 4º de ESO.

“¿Podemos convivir personas de diferentes culturas?”, para 1º y 2º de ESO.

En el caso que nos ocupa, nos centraremos en la propuesta sobre las migraciones, y las sesiones específicas se diseñaron de la siguiente manera:

Sesión 2. “¿La inmigración supone perder la identidad?”, a partir del comentario de los siguientes textos: “Ocho ciudades catalanas tienen más del 30% de inmigrantes” (La Vanguardia, 04/02/2008), “Najat El Hachmi gana el Premi Ramon Llull, de las letras catalana” (Vilaweb, 31/01/2008), y MAALOUF, Amin. “Las identidades que matan. Por una mundialización que respete la diversidad”. Barcelona: Edicions La Campana, 1999. (pág. 30-31, 34-35).

Sesión 3. “¿Inmigrábamos en el siglo XX? Análisis de la evolución de la población de Terrassa y su origen, desde principios del siglo XX hasta la actualidad”.

Sesión 4. “¿La inmigración puede suponer enriquecimiento? Análisis de la aportación de la cultura griega clásica a nuestra cultura”.

Sesión 5. “¿Inmigrábamos en la Prehistoria? Análisis de los procesos migratorios del homo sapiens”.

Teniendo en cuenta que la información recopilada es enorme y muy rica, nos centraremos únicamente en los resultados obtenidos a partir del análisis de la última actividad. En ella se planteaba la siguiente situación y se les pedía que escribieran un texto:

Sesión 6. ¡Tú, ¿qué aconsejarías?

¡Estamos en el 2058! ¡Tienes 65 años!

En Europa hay una gran crisis económica y la mayor parte de la población no tiene trabajo. Por lo tanto, la emigración se ha convertido en un fenómeno necesario y habitual. Ahora, el 2058, los polos de atracción son los países del



África subsahariana y los de Latinoamérica, ya que durante los últimos treinta años (2028-2058) estos países han crecido económicamente, y las políticas de sus gobiernos han favorecido la creación de muchas oportunidades de trabajo.

Tienes una hija de 25 años. No tiene pareja ni hijos. No encuentra trabajo y ha decidido emigrar a África. Hay muchos amigos y amigas que ya se han ido y le escriben explicándole que han encontrado trabajo y que hay muchas oportunidades. Tú le das los ahorros de la familia, para que pueda pagarse el viaje y las primeras semanas allí.

Después de seis meses de haberse ido de Cataluña, tu hija te envía el siguiente correo electrónico, y te plantea algunas dudas. Contéstale con otro correo electrónico.

De: *Sílvia*

A: *familia de Silvia*

Asunto: *desde África*

Estimada familia,

Después de seis meses, ya estoy bastante instalada en este país. Me ha costado un poco. ¡Pensaba que sería más fácil, y no lo es tanto! Os he hecho mucho de menos, sobre todo recuerdo los días de fiesta, cuando nos encontrábamos todos en casa para comer. ¡La Navidad sin vosotros es muy triste! Como ya os decía en el mensaje anterior, estoy muy bien de salud. Cada día estoy mejor en este país, pero tengo algunas dudas y querría saber vuestra opinión sobre mi vida aquí.

Mirad. Es cierto que aquí hay bastante trabajo, pero los sueldos son muy bajos para nosotros los extranjeros. Además, aquí no me reconocen mi título de ingeniera técnica. Durante el día trabajo limpiando en cuatro casas, cada noche limpio una farmacia, y los sábados y domingos acompaño a una señora que vende cosméticos por las casas. Para ganar un poco más de dinero, ¡tengo que trabajar muchas horas! Ya lo veis: trabajo todos los días de la semana, ¡Más de diez horas cada día! Estoy muy cansada. ¿Vale la pena que siga así? ¿Ya no lo sé? ¿Qué pensáis?

Ahora que ya estoy situada, os explicaré cómo me costó encontrar un lugar donde vivir. Nadie me quería alquilar un piso, porque la gente de aquí no se acaba de fiar de nosotros, los extranjeros. Tienen miedo que no les paguemos cada mes. Al final, nos hemos juntado tres chicas catalanas y hemos alquilado un pisito pequeñito, que solo tienen una habitación. ¡Los alquileres son carísimos!

De todas maneras, trabajando como trabajo, la verdad es que ya he podido empezar a ahorrar un poco de dinero. ¿qué hago? ¿os los envío? ¿compro billetes de avión para ir a veros estas vacaciones? ¿los pongo en el banco? ¿ahorro para hacer una hipoteca y comprarme un piso? He hecho números, y me sale a cuenta. Vas pagando cada mes durante treinta años, y al final el piso es tuyo.

Otra cosa: ya sabéis que la gente de aquí no habla ni catalán ni castellano. De momento, solo me junto con catalanes y españoles, que por suerte hay mucho. Pero, ¿creéis que debería ir con la gente de aquí? No conozco bien la lengua que hablan. Para mi, esta lengua es muy difícil. ¿qué hago? ¿como igual que ellos? ¿me visto con la ropa que ellos usan? Pero voy muy incómoda y me siento extraña.

No os penséis que estoy mal. La gente de aquí se porta bien conmigo, aunque sea blanca. En general, no se meten con el color de mi piel. Pero, como veis, estoy llena de dudas. Os he hecho mucho de menos. Espero que me podáis ayudar y que me deis buenos consejos.

Un abrazo bien fuerte y mucho besos.

Silvia

El objetivo didáctico de esta actividad era que los alumnos movilizaran sus conocimientos del pasado y del presente para comprender una situación futura ficticia, interpretarla y sugerir posibles decisiones y acciones.

Para la investigación, esta actividad ofrecía un campo amplísimo para analizar la capacidad de los alumnos de contextualizar, empatizar y usar las categorías temporales. Evidentemente, las respuestas son riquísimas porque aparecen muchos aspectos (valores, vinculaciones conceptuales...) que para esta comunicación no han sido analizados.

La relación entre “contextualización-empatía” y “conciencia temporal-histórica”

Los resultados que se exponen son solo de la actividad anteriormente descrita. Es una actividad muy concreta, y que tiene como propósito que los alumnos:



Se sitúen en un tiempo futuro “ficticio”, muy diferente del presente en el que viven. De hecho, es todo lo contrario a la actualidad, con la complejidad que ello representa.

Se imaginen que son adultos, es decir, tienen unos 65 años de edad y tienen como mínimo una hija, Silvia, de unos 25 años.

Sean capaces de aconsejar a su hija en aspectos de su vida cotidiana a partir de los conocimientos que tienen, tanto históricos (del pasado) como de experiencia propia (del presente).

Ciertamente, es una actividad de una gran complejidad. Se pretende que los alumnos sean capaces de manejar los tres tiempos –pasado, presente y futuro-, establecer relaciones entre sus conocimientos históricos (del pasado), sus conocimientos sociales (del presente) y sus experiencias personales (del presente), además de proyectarse hacia un futuro que aun les queda muy lejano (unos cincuenta años más allá).

Para el análisis de los textos escritos por los alumnos se decidió vincular las dos categorías: la capacidad de contextualizar y de llegar a empatizar o ponerse en el lugar de otra persona, y la capacidad de establecer relaciones temporales entre pasado-presente-futuro (conciencia temporal/histórica), ya que se consideran que están íntimamente relacionadas.

Ciertamente, los textos realizados por los alumnos son mucho más ricos en matices, detalles y aportaciones de lo que hemos analizado en el presente texto, ya que hay presencia de valores explícitos e implícitos, de juicios, de emociones y de sentimientos, de conceptos, de uso de tiempos verbales... es decir, hay muchos contenidos narrativos-temporales y de conciencia histórica. Pero para esta ocasión se ha decidido acotar el análisis y hacerlo con mayor profundidad, con el objetivo de interrelacionar dos variables.

A pesar de lo difícil que ha sido centrarse en solo dos categorías (capacidad de contextualizar-empatizar y capacidad de construir un continuum temporal), consideramos que los resultados obtenidos son muy interesantes.

El instrumento diseñado relaciona las categorías anteriormente anunciadas:

la capacidad de contextualizar y de ponerse en el lugar de otra persona (tanto del pasado como del futuro, aunque en esta ocasión hay que proyectarse hacia el año 2058)

la capacidad de establecer relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, en un continuum temporal que obliga a vincular los conocimientos del pasado (antes del año 2008), con los del presente o pasado-presente (2008, ya que es su presente, pero en la situación propuesta se convierte en el pasado), con los del futuro propuesto (año 2058, cuando los alumnos tendrán unos 65 años), con los del futuro (más allá del 2058, tiempo que nadie pautará ni conoce).

Para establecer las relaciones, se ha construido un eje de coordenadas (con las dos categorías) con cuatro variables cada eje. Ello nos ha permitido analizar los textos elaborados por los alumnos y tener en cuenta las dos categorías, de manera independiente y vinculada.



Identidades ciudadanas. Algunas conclusiones de la investigación ¿qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía¹⁶

Antoni Santisteban, Joan Pagès y Gustavo González Valencia. Unitat de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona

La investigación

La investigación pretendía analizar las representaciones del alumnado de 4º de ESO sobre los conceptos fundamentales de la educación para la ciudadanía, a partir de las cuales poder diseñar propuestas de secuencias didácticas para mejorar la enseñanza. La investigación estuvo configurada por 3 fases:

En la primera fase se analizaron las investigaciones existentes sobre educación político – cívica. A partir de lo anterior se diseñó un modelo conceptual que permitió definir los conceptos a indagar, así como tener un referente en la elaboración de las secuencias didácticas. El modelo estuvo integrado por los siguientes bloques conceptuales: a) la pluralidad; b) la ciudadanía; c) sistemas políticos; d) cultura política y e) cultura cívica.

En la segunda fase se analizaron las representaciones del alumnado de 4º ESO de institutos de Cataluña, Andalucía y Canarias. Los datos fueron obtenidos a partir de un cuestionario elaborado a partir del modelo conceptual.

La tercera fase consistió en el diseño y la práctica de secuencias didácticas sobre los conceptos fundamentales de la educación para la ciudadanía, tomando como base la propuesta conceptual.

El trabajo de campo en una investigación en didáctica de las ciencias sociales

Las secuencias didácticas diseñadas fueron realizadas en centros educativos con diferentes condiciones sociales (como por ejemplo ciudades grandes e intermedias y pueblos e IES con alta y baja presencia de estudiantes migrantes, etc.).

En relación a la construcción de la identidad como ciudadanía de los estudiantes se pudo comprobar que son el reflejo de sociedades complejas. Los estudiantes reconocen que existen influencias diversas que van desde la familia o los amigos (que puede ser entendido como lo cercano). El territorio para algunos es concebido como el marco de referencia más importante (lo intermedio), pero no el único. También hacen referencia a las nuevas tecnologías, que juegan un papel importante, al ser un espacio de encuentro o el medio para conectarse con otros con sus mismas preferencias (lo global).

Lo anterior se refleja en los discursos y textos de los jóvenes, lo que reafirma la existencia de culturas e identidades híbridas. Este hecho se encuentra sin respuesta en algunas ocasiones desde los centros educativos. También es una situación que se ha vuelto más compleja con el aumento de estudiantes inmigrantes en las aulas. Esta realidad social hace que las identidades, la ciudadanía, la participación, el rol que se ocupa dentro de la sociedad se vea mediado por las experiencias vividas dentro y fuera del sistema educativo y, en la sociedad de origen y la de llegada.

¹⁶ Investigación financiada por el MEC, SEJ2004-02046/EDUC.



“yo soy de aquí, por tanto soy catalana, pero mis padres son de Marruecos, por lo tanto también tengo un poco de la cultura de alái, pero también me definen mis gustos, mis amigos, lo que me gusta hacer aquí” (Estudiante IES-MR)

La metodología de la investigación mostró la importancia de usar diferentes medios para obtener los datos, como por ejemplo los recursos escritos (cuestionarios y secuencias didácticas), así como registros de audio. Los primeros permitieron aproximarse a los saberes de los estudiantes, en tanto los segundos al proceso que siguen en la construcción del conocimiento. El cruce de estos dos aspectos permitió apreciar la importancia que tiene para los estudiantes el aprendizaje cooperativo, lo que les permite avanzar en el conocimiento a partir del aprendizaje entre iguales, corregir posibles errores, valorar la diferencia, etc.

En la investigación se evidenció la influencia del rol del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La experiencia mostró que el comportamiento y las acciones que realiza o deja de realizar el profesor en el proceso, influye en la manera como el estudiante construye el discurso y los textos (que son dos fuentes de datos). Lo anterior no significa que un estilo determinado sea mejor o más adecuado que el otro. Esto sugiere que en el desarrollo de contenidos referidos a la educación para la ciudadanía, un estilo docente que favorezca el trabajo en grupo, la interacción y el debate entre los estudiantes y con el profesor, favorece de manera importante la producción de textos con mayor densidad y extensión. Por el contrario docentes que privilegien el trabajo individual, que normaticen y pauten demasiado las clases, hace que sus estudiantes elaboren textos con menores niveles argumentativos.

Algunas conclusiones para la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

- En relación a las identidades y la educación para la ciudadanía, se reafirma la complejidad en la construcción de las nuevas identidades juveniles, las cuales están mediadas por múltiple espacios, dimensiones y actores, que desbordan el espacio escolar y para lo que el profesor no siempre tiene respuesta.
- En la educación para la ciudadanía el comportamiento del docente en clase influye de manera importante en el proceso y resultado de la elaboración de textos y a su vez en el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y las propias de los contenidos.
- En lo metodológico la principal conclusión esta referida a la importancia de usar diversos instrumentos y medios (escritos y audio) para obtener la información. Hacerlo con estos dos elementos permite revisar el proceso y el resultado (discurso y contenido)

Las conclusiones esbozadas no representan el total de las obtenidas en la investigación y no son generalizables al conjunto del alumnado de 4º de ESO, ni de los profesores de Cataluña y España, pero sí contribuyen a comprender la complejidad de la educación para la ciudadanía. Los resultados globales proporcionan elementos para pensar en el diseño de estrategias que posibiliten mejorar la enseñanza de las ciencias sociales, en particular su dimensión ciudadana, y al mismo tiempo nos sugieren cambios en la formación del profesorado. Estamos de acuerdo con las conclusiones de Parker (2008), después de revisar la situación de la educación para la ciudadanía a nivel mundial: Nuestro objetivo no es educar ciudadanos comprometidos que no saben lo que están haciendo; ni es educar ciudadanos expertos que no estén comprometidos con los problemas de la convivencia. Por el contrario, queremos ciudadanos lúcidos, que sepan lo que hay que hacer en cada momento y que lo hagan, que se comprometan democráticamente con su sociedad. Este es el reto.



Citizens of the future: the concerns and actions of young people around current European and global issues ¹⁷

Montserrat Oller , Claudia Vallejo i Melinda Dooly. Universitat Autònoma de Barcelona

Introducció

La construcció de una ciutadania europea necessita tenir en cuenta la realitat en la que viven y se relacionan los jóvenes actualmente, estructurada en diferentes escalas (local, regional, estatal, continental y global) interrelacionadas. Una realidad compleja en la que reciben inputs tanto en sus experiencias diarias como a través de los diferentes medios de comunicación.

La creciente complejidad y los rápidos cambios que se experimentan desde las realidades locales hasta los grandes procesos globales necesitan ser comprensibles e interpretables por los jóvenes de tal forma que puedan ir asumiendo los diferentes contextos y la diversidad de realidades sociales que los forman. Las prácticas de vida cotidiana y las influencias que sobre ésta tienen decisiones municipales, regionales o estatales y, también, por el efecto a veces distorsionador que la prensa, la televisión, Internet y otros medios de comunicación masiva tienen sobre el conocimiento de los fenómenos y dinámicas globales son una fuente innegables de vivencias y conocimientos para nuestros jóvenes. Esta realidad es por tanto el punto de partida del proyecto, que propone conocer las actitudes sociales y ciudadanas a partir de las opiniones, representaciones y convicciones de los jóvenes de hoy.

Objetivos, metodología e instrumentos de investigación

La investigación que aquí se presenta parte de los siguientes supuestos:

- Los jóvenes tiene representaciones, ideas y opiniones sobre fenómenos y problemáticas sociales.
- El entorno familiar y social, las vivencias de la cotidianidad, los medios de comunicación así como el saber aprendido en la escuela les permiten construir y conceptualizar su conocimiento social.

Para ello es necesario conocer qué saben y qué piensan los jóvenes sobre su presente y su futuro y al mismo tiempo indagar sobre las formas en las que se construye estos conocimientos.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

- Averiguar como los jóvenes comprenden temas sociales clave como: violencia, conflicto, paro, tolerancia, protección al medio ambiente, salud,...a diferentes escalas espaciales, local, nacional, o global.
- Analizar de donde procede este conocimiento social sobre los temas citados y la influencia que en ello ejercen tanto las personas de su entorno más próximo y los temas tratados en las aulas.
- Valorar si la visión de futuro que tienen sobre los temas sociales en su entorno local y global lo afrontan con optimismo o por el contrario se imaginan un futuro incierto y problemático y como esta visión influye en su rol social.

17 El proyecto forma parte de The European Collaborative Research Projects (ECRPs) in the Social Sciences, coordinado por la European Research Foundation y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (SEJ2007 29191-E). El equipo investigador está formado por Melinda Dooly (investigadora principal), Esther Collados, Antoni Luna, Montserrat Oller, Claudia Vallejo y María Villanueva



- Indagar si tienen intenciones de involucrarse en acciones de cambio tanto a escala local como global.

El trabajo se está realizando durante los años 2008 y 2009. Las características que reúne la investigación que se presenta son las siguientes:

Ámbito	Cataluña, área metropolitana de Barcelona
Número de Alumnos:	180 de ambos sexos
Edades:	{ 11 años (grupo 1), Educación Primaria 14 años (grupo 2), Educación Secundaria 17 años (grupo 3), Bachillerato

A nivel metodológico se han obtenido datos a partir de instrumentos diferentes y a tres niveles o escalas distintas: personal, referente a su barrio o comunidad y al mundo. Las respuestas por tanto combinan preocupaciones a nivel “micro” –la propia persona y su entorno familiar o emocional cercano-, “meso” -su entorno geográfico cercano- y “macro” –la sociedad o el mundo-.

<i>Instrumentos</i>	<i>Características</i>	<i>Ejemplo</i>
1. Cuestionario	Semi-cerrado Respuestas individuales Datos cuantitativos	- Indica tres deseos que te - Señala tres temores que
2. Ultimátum Game	Abierto Juego social de roles Parejas de un mismo sexo y mixtas Datos cuantitativos	- ¿Cómo te repartirías 50€ con un joven de otro país?
3. Focus group	Abierto Grupos de 7/8 participantes Datos cualitativos	- Indagar con mayor profundidad algunas de las respuestas del cuestionario.

El análisis de los datos se basó en los postulados de la “grounded theory” (Glaser y Strauss, 1967), es decir, se realizó un acercamiento inductivo en que el análisis emerge de los datos y no desde fuera. A partir de las propias respuestas de los estudiantes se fueron identificando una serie de categorías que grafican sus miedos y deseos a niveles personales, nivel del barrio (entorno social más inmediato), y nivel global. Presentaremos algunos resultados y posibles implicaciones pedagógicas.

Referencias bibliográficas

GLASER, B. and STRAUSS, A. (1967). The discovery of Grounded Theory. Chicago:Aldine



Pòsters

Sóc així... pertanyo a...

M. Dolors Sala Torras, escola Pare Coll de Vic. Núria Ibàñez Mir, professora de ciències socials de l'escola Pare Coll,.

Aquest és el títol de l'experiència que hem portat a terme a l'escola concertada del Pare Coll de Vic, per tal de treballar la **Identitat**.

El projecte s'ha dut a terme dins les assignatures d'Educació per a la Ciutadania de 3r d'ESO i Ciències Socials de 2n i les encarregades de dur-lo a terme, hem estat la M. Dolors Sala i la Núria Ibàñez que us la presentem per si creieu oportú que realitzem el póster per a les jornades i la M. Dolors Romeu i la Teresa Altés (no vénen a les jornades). En total, han realitzat les activitats programades 60 alumnes de 3r i 65 de 2n.

L'experiència, fins ara, ha estat programada per 3 sessions amb la possibilitat de continuar-ne treballant aspectes a partir de les primeres conclusions a què hem arribat. Cada sessió dura una hora de classe.

OBJECTIUS

- Treballar el concepte de la identitat i comprovar que és inherent a la persona.
- Distingir entre identitat individual i col·lectiva i adonar-nos que sovint és difícil de marcar-ne una frontera estricta.
- Saber definir la pròpia identitat, com a punt de partida per a un millor coneixement d'un mateix.
- Aprendre que la identitat serveix per aglutinar les persones en grups que comparteixen unes mateixes motivacions, característiques, interessos en comú, etc.
- Aprofundir en el respecte per la identitat dels altres, per molt allunyada que sigui de la nostra.
- Concretar en un aspecte concret de la identitat col·lectiva de la nostra realitat més immediata, partint de la idea de la nacionalitat (espanyols o catalans).

METODOLOGIA

- **Primera sessió:** treballar el concepte d'identitat partint d'un mapa conceptual que inclou els diferents enfocaments des del qual es pot encarar el terme. Definir la pròpia identitat partint del poema Divisa de M. Mercè Marçal. Tot això a nivell individual. Per últim fer una posada en comú per distingir els trets més propis de la identitat col·lectiva i els de la individual.
- **Segona sessió:** partir de 12 símbols relatius a diferents identitats col·lectives per fer grups segons allò que identifica més a cada alumne (en trien 3 i s'agrupen segons el més prioritari). Justificar la seva elecció, compartint les opinions del grup. Acabar per definir 3 col·lectius amb els quals no se sentin gens identificats i adonar-se que, malgrat tenir interessos en comú (els



que els han servit per agrupar-se) no tenen per què compartir allò que rebutgen i igualment s'han de respectar.

- **Tercera sessió:** per tal de treballar la manera com es fusionen les identitats i com les individuals s'integren en les col·lectives, vam plantejar a classe, el dilema de sentir-se català o sentir-se espanyol. Cada alumne escull la seva opció i la justifica. Vam fer un debat en funció dels resultats obtinguts. L'objectiu era fer veure als alumnes la necessitat de respectar-se i convida amb harmonia sigui quin sigui el sentiment nacional de cadascú. D'aquesta manera introduïm la idea de **convivència ciutadana** i ens proposem començar a treballar-la en funció de la ciutadania europea.

Els recursos utilitzats han estat: l'esquema esmentat, fitxes que hem elaborat per tal de fer pensar els alumnes i extreure les seves pròpies conclusions (si cal les podem enviar), el poema del qual ja hem fet referència.

CONCLUSIONS

- Als alumnes els costa reflexionar sobre ells mateixos.
- Els qualificatius que s'apliquen als adolescents són més propis de la identitat individual que de la col·lectiva.
- Pot haver-hi un bon treball de tutoria darrere la definició que molts adolescents fan d'ells mateixos.
- Les identitats que els alumnes han definit i el fet de posar en comú els resultats de treballar les fitxes possibilita enllaçar aquesta experiència sobre la identitat amb un profund treball sobre altres valors: racisme, esportivitat, respecte, tolerància, diàleg.
- Segueixen havent-hi algunes parcel·les tabú, si més no dins el món de l'adolescència.
- En una altra línia, el treball també ens ha inspirat la possibilitat de treballar i col·laborar amb organitzacions i organismes que tenen a veure amb l'exercici d'una ciutadania participativa i responsable.

Ens proposem la projecció de la pel·lícula La ola de Dennis Gansel per tal de tancar el treball i la realització d'un cinefòrum.



HISTOEBRE. Materials per a la didàctica de la història a les Terres de l'Ebre.

Victòria Almuni i Ferran Grau (coord.), Carlos Perales (disseny pàgina web), Pilar Vidal, Manolo Bobes, Maite Sanmartín, Ivon Michavila, Empar Gili i Begoña

Projecte didàctic per a treballar l'entorn proper a l'àrea de Ciències Socials mitjançant l'ús educatiu de les TIC.

Context de l'experiència.

Curs: 2007-08. Els coordinadors comparteixen una comissió de serveis concedida per la Delegació de les TTEE.

1er tr. Definició d'objectius, disseny de l'estructura i concreció dels objectius.

2on i 3er tr. Desenvolupament dels continguts i concreció de les estratègies. Es crea el grup de treball i es defineixen les estratègies de funcionament.

Curs: 2008-09. El grup de treball segueix elaborant i arreglant material, a la vegada que s'acaba de perfilar la pàgina web que s'ha de presentar durant aquest curs.

Iniciem el projecte de disseny d'un EVEA complementari basat en l'ús de la plataforma moodle i la creació d'un repositori que permeti agilitzar la localització i emmagatzematge d'informació multimèdia per part del grup.

La nostra **tesi de partida** era la constatació de què al territori es donava el triple fenomen següent:

- Poca motivació de l'alumnat envers els continguts històrics i les metodologies tradicionals.
- Baix nivell de coneixement del territori, del seu patrimoni i de la seva història per part de l'alumnat i d'un sector del professorat.
- Escassa utilització educativa de les TIC a les aules de secundària.

Finalitat: Crear un material identitari, divers, alternatiu i potent.

Objectius:

1. Emprar una estratègia didàctica de descobriment guiat i convertir l'alumne en subjecte del seu propi aprenentatge.
2. Formar ciutadans competents socialment parlant.
3. Fomentar l'aprenentatge social i interactiu.
4. Facilitar al professorat una plataforma i unes eines per a treballar els processos històrics a l'entorn proper, establint alternatives al llibre de text.
5. Fomentar l'ús educatiu de les TIC a les aules i potenciar noves metodologies de treball.
6. Potenciar les metodologies pròpies del treball col·laboratiu mitjançant l'ús educatiu de les TIC i el treball en xarxa.
7. Fomentar la dialèctica entre el proper i el llunyà.
8. Valorar el patrimoni i la realitat del territori proper.

Estratègies

Dissenyades amb la voluntat de constituir un EVEA útil al professorat i l'alumnat estem creant:



-**Pàgina web informativa**, accessible a tota mena de públic encara que pensada per a l'alumnat de les nostres terres.

-**Curs dins de la plataforma moodle**, d'accés restringit i molta més complexitat estructural, metodològica i de continguts. Pensada per a fomentar la interactivitat i el treball en xarxa entre professors i professor-alumne.

-**Portal corporatiu** dissenyat amb l'objectiu de crear i compartir coneixement.

Estructura de la pàgina WEB (pensada per al públic en general)

Nivell 1: Presentació general del projecte

Nivell 2: Catorze pàgines introductòries sobre els diferents períodes de la història a les Terres de l'Ebre. Ordenació cronològica.

Nivell 3: Diverses pàgines dedicades a diferents aspectes vinculats al contingut de les catorze pàgines introductòries. De manera provisional en cadascuna d'elles s'hi inclouran recursos de tota mena: enllaços d'interès, fonts de diversos tipus, unitats didàctiques, recursos didàctics...

Els projectes de futur:

► curs Moodle, complement ideal del llibre de text! (pensat per als instituts de secundària)

-Pàgines temàtiques plantejades com a unitats, ordenades jeràrquicament per carpetes de treball.

-Possibilitat d'incloure temes transversals (història de la dona, evolució de l'habitatge o de la cultura material...)

-Concebut com a curs per al professor el qual podrà, si vol, traslladar-ne una rèplica a la plataforma moodle del seu centre i utilitzar-lo amb els seus alumnes.

-Pensat com a complement formatiu de la pàgina web, amb accés des de la pàgina principal.

-Recursos variats, tasques diverses, possibilitat de treball en grup, espais d'intercanvi... amb eines que permetin cercar, gestionar, analitzar i distribuir informació multimèdia interna o externa relacionada amb el projecte. Concebut a manera de portal corporatiu que contribueixi a la creació compartida de coneixement.

► Portal corporatiu de creació de coneixement amb eines que permetin cercar, gestionar, analitzar i distribuir informació multimèdia relacionada amb el projecte. Ha d'ajudar a crear ambients col·laboratius i permetre accedir a repositoris de fora del portal.

Continguts

Reflexions sobre les fonts i el seu ús:

-Les fonts han d'ajudar l'alumnat a pensar i a construir coneixement històric. (Pagès i Santisteban)

-"Es tracta de projectar el patrimoni en la societat en la qual s'insereix, donant al seu estudi dins les aules un valor més enllà d'allò purament conceptual, per situar-lo en l'àmbit del social i emocional/afectiu". (Ballart)

Reflexions sobre el tipus d'activitats a potenciar:

-Integrar aquest material en la pràctica diària dels instituts de les TTEE. Procurar que s'adapti a diverses metodologies.

-Compartir finalitats, objectius i continguts amb l'alumnat.

-Propiciar el treball en grup i col·laboratiu.

-Activitats creatives que fomentin l'esperit crític i la consciència cívica.



GUIFRÉ EL PILÓS CONVIDA ALS NENS DE NAVARCLES A APRENDRE HISTÒRIA

Lluís García Coca, Mestre de Primària, CEIP CATALUNYA

L'Edat Mitjana és un dels continguts del currículum de ciències socials del darrer curs del cicle superior de primària. Tradicionalment, al CEIP Catalunya de Navarcles aquest tema s'ha tractat de manera global, sense centrar-lo en una contrada concreta. Aquest curs, i gràcies a una llicència d'estudis, hem volgut apropar als nens a aquesta part de la història de manera interdisciplinària (treballant-la també des de les àrees d'educació artística, llengua anglesa) i local (a partir de personatges, llegendes i monuments propers a la zona en què es troba situada l'escola).

Per fer-ho, ens calia un bon fil conductor i l'hem trobat en la figura d'un personatge històric, la llegenda del qual serveix de partida per a la construcció de la identitat del poble català. El Comte Guifré el Pilós es desperta del seu somni etern al gimnàs de l'escola i demana als alumnes de sisè que signin un pacte de vassallatge amb ell, mitjançant el qual els demana que facin recerca sobre què passa a l'Edat Mitjana després de la seva mort i, a canvi, els promet protecció, el seu guiatge, en aquesta empresa. Gràcies a les activitats que els proposa el comte, els nens i nenes de l'escola aprenen com era la vida a l'Edat Mitjana, quines eren les classes socials de l'època, quins oficis hi havia, com eren els castells de l'època, què es menjava, com era la música. Guifré també els mostra el llegat que deixa a la zona, així, la seva petició de saber com van acabar les obres del castell que ell va ordenar emmurallar, condueix als alumnes a visitar el veí Castell de Cardona. Durant la visita al castell els nois i noies hauran d'aprendre a distingir (i a documentar fotogràficament) les empremtes de l'art romànic i gòtic en l'edifici i els caldrà esbrinar perquè els gegants que avui té el poble de Cardona es diuen Abdalà i Adalès. El seu reportatge fotogràfic es presentarà a un concurs i la llegenda de la Torre de la Minyona els permetrà reflexionar sobre quin és el llegat dels pobles sarraïns en la llengua catalana, els oficis o el menjar.

En aquest pòster volem presentar el projecte que hem descrit, el qual ha estat articulat a partir d'un entorn Moodle, per tal de mostrar la nostra visió del fet que l'ensenyament de la història de Catalunya hauria de partir del coneixement dels personatges, les llegendes i els fets històrics més rellevants en la contrada en què viuen els nens a qui volem apropar aquesta història .



Interculturalidad: Respeto a la diversidad

Lucicleide de Souza Barcelar

Resumen: La institución escolar representa un agente activo en la producción y transmisión de valores. Así como de transformación. La intrínseca relación entre cultura y educación formal conforma un especial interés para las ciencias sociales. El contexto escolar como un espacio de reflexión y transformación de las diferencias sociales y culturales. En este aspecto nuestro trabajo, está basado en una propuesta transformadora, teniendo como eje principal el respeto a la diversidad cultural, donde se busca una visión enriquecedora de respeto a las diferencias culturales.

Palabras-claves: Interculturalidad, diversidad cultural y educación formal.

Esta presentación forma parte de un trabajo de intervención llevado a cabo en el IES Mercè Rodoreda en Hospitalet de Llobregat. Participó un total de 25 alumnos. Desde una metodología participativa, se han realizado debates y actividades grupales.

Objetivo general del proyecto:

- Favorecer el respeto ante la diversidad cultural.
- Potenciar el análisis crítico de cómo se crean prejuicios y estereotipos en temas de interculturalidad.
- Valorar positivamente la diferencia.



Venim de tot arreu per conviure junts

Carles Borda i Contel, CFA Santa Eulàlia de l'Hospitalet

1 Objectius

Experiència transversal feta en una aula d'acolliment per a persones adultes nouvingudes. Els objectius de l'experiència són:

- Afavorir la integració dels alumnes nouvinguts a un nou entorn que els acull.
- Potenciar la relació i la cohesió del grup que participa de la experiència.
- Respectar i manifestar la identitat d'origen de cadascun dels alumnes nouvinguts.
- Fer evident la diversitat de procedències del grup.
- Utilitzar la llengua catalana com a vincle de relació i d'acolliment.
- Expressar la voluntat de participació dels alumnes a la societat on viuen.
- Subratllar la presència i la proximitat dels alumnes nouvinguts davant la resta de l'escola.
- Contribuir a crear i saber viure en una nova identitat col·lectiva diversa i respectuosa.

Els alumnes que participen a l'experiència formen part d'una aula d'acollida que, a través de l'aprenentatge de la llengua, la vivència de les festivitats tradicionals i l'ús de les noves tecnologies, manifesten la seva voluntat de participar en el nou entorn que els toca viure, del qual ja en formen part i contribueixen a definir.

A través d'una seqüència d'activitats sobre mapes, sobre la llengua, les festes tradicionals; amb debats, diàlegs i l'ús les noves tecnologies, es pretén posar a la pràctica un model d'aprenentatge participatiu, reflexiu, crític i cooperatiu. El valor de la identitat plana pel damunt de tot el treball.

1.2 - Descripció de l'activitat realitzada a l'aula

Sessió 1

- Els alumnes localitzen al mapa del món els seus països d'origen i hi tracen la ruta que han seguit fins a arribar al Barcelonès.
- Cadascun d'ells parla de la seva llengua i la fa escoltar a la resta del grup.
- Conscients que es troben en un nou entorn, expressen la seva voluntat d'integració, sense renunciar a la seva identitat d'origen.
- Assumeixen la importància de la llengua catalana com a vincle de relació.
- Entenen el respecte que també es mereix la identitat i la tradició del país que els acull.
- Decideixen de participar activament a la festa de Nadal que cada any organitza l'escola.

Sessió 2

- Els alumnes busquen una activitat que els permeti manifestar públicament el seu sentir i les seves reflexions de la sessió anterior.
- Opten per difondre un missatge de felicitació de les festes i de l'any nou



- Reflexionen que el text ha de ser acceptat i respectuós amb tothom, començant per cadascun d'ells mateixos –atesa la diversitat d'origens i de creences.
- De forma col·lectiva, redacten el text corresponent, que comença amb una breu presentació personal.
- Cadascun dels alumnes hi afegeix una salutació o un desig en el seu propi idioma.
- Decideixen utilitzar les noves tecnologies per arribar a tothom i alhora per conservar un record de la seva iniciativa.

Sessió 3

- Amb una càmera s'enregistra la felicitació oral de cadascun dels alumnes, feta en català i en el seu propi idioma, d'acord amb el text elaborat a la sessió anterior.
- A l'aula d'informàtica –i amb l'ajuda del professor- s'hi comença a fer el treball de muntatge d'una presentació que recull, en forma d'orla, tots els vídeos, que automàticament es reproduïxen d'un darrere l'altre.

Sessió 4 – La Festa

- El resultat del treball -d'un quart d'hora aproximadament- es projecta en pantalla gran el dia de la festa de Nadal davant de tots els alumnes de l'escola.
- La iniciativa és nova: provoca l'atenció, l'acceptació i alguna emoció.
- Cadascun dels alumnes de l'aula d'acollida que ha protagonitzat l'experiència rep un CD amb la presentació feta pública.
- La majoria manifesta la seva voluntat d'enviar-ne una còpia a la família que té al seu país de procedència.

1.3 - Valoració

L'activitat ha estat molt ben acceptada i ha atret la motivació i la participació de tot el grup protagonista. Pensem que els objectius proposats s'ha assolit completament.



Identitats que ens ajuden a construir història

Montse Sánchez Trullols, CEIP Els Pins, Cornellà de Llobregat

L'experiència que presentem es va portar a terme al nostre centre la primavera del curs 2007/2008 dins del marc de la Setmana Cultural. L'escola proposa un tema de treball conjunt a tots els cursos i, després de desenvolupar-lo, es tanca perls volts de Sant Jordi. El curs passat el tema proposat va ser: "Els records". Cada cicle va adaptar el tema a la seva realitat:

- Infantil: els jocs dels nostres avis
- Inicial: el Cornellà d'abans. Els objectes i el pas del temps
- Mitjà: l'escola d'abans
- Superior: immigració (5è), Guerra civil (6è)

El treball que reflectirà el nostre poster és el que va desenvolupar al cicle superior. La metodologia de treball va ser la mateixa per als dos temes triats: a partir d'una persona de l'entorn de l'alumne, els alumnes explicarien la immigració a 5è i la guerra civil a 6è.

El treball va estructurar-se en diferents fases:

- Presentació del treball
- Recollida de material
- Elaboració dels murals
- Posada en comú i conclusions
- Xerrada d'experts
- Exposició

Per començar, vam lliurar un sobre tamany DA4 a cada nen que ens havia de servir per anar guardant tot el material que recollissin al voltant d'una persona gran del seu entorn. Els alumnes escrivien en el sobre els fets a treballar (immigració o guerra civil) i feien un dibuix relacionat amb el tema. Dins del sobre s'hi anava recollint.

- Les dades personals seguint un guió
- Fotografies d'abans de la persona
- Fotografies que reflectissin el tema que s'estava treballant
- Un text que expliqués les vivències del nostre personatge
- Un dibuix relacionat amb el nostre tema det per personatge triat



Amb tot aquest material es van elaborar unes fitxes personals amb cartolines de colors i diferents murals. Els alumnes també van portar a l'escola objectes antics i documentació sobre la guerra i la postguerra. Amb tota el que teníem van muntar una gran exposició, que va obrir-se a la comunitat educativa i que va tenir una massiva assistència de pares, mares, àvies, que la varen recórrer amb emoció. Per acabar, vam poder fer una xerrada amb un pare i una mare de l'escola que són historiadors i que tenen publicacions a l'entorn dels temes que havíem treballat a 5è i 6è.

Els noies i les noies van poder constatar que identitats properes ens ajudem a construir la Història.

El estudio del territorio estrategia pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales.

Raquel Pulgarín Silva. Universidad de Antioquia. Colombia.

