

# IX Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials

La formació del pensament social  
i la construcció de la democràcia  
en l'ensenyament de les Ciències Socials,  
la Història i la Geografia

23, 24 i 25 de febrer de 2012

GREMICS (Grup de Recerca en  
Didàctica de les Ciències Socials  
2009SGR468)

Unitat de Didàctica de les  
Ciències Socials (UAB)



# DOSSIER

## **ÍNDIX**

<b>Horaris</b> .....	2
----------------------	---

### **Ponències**

E. Wayne Ross.....	4
Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo.....	7
Sonia Miranda.....	9
Didier Cariou.....	14
Antoni Santisteban, Maria Haro i Marta Canal .....	16
Francisco García Pérez.....	19
Rafael López Atxurra i M <sup>a</sup> Ángeles de la Caba.....	25

### **Experiències**

Dolors Bosch Mestres.....	31
Joan Berlanga Serraseca.....	35
Adelina Escandell.....	37
Josep Ortega i Jordi Nomen.....	40
Iolanda Olivella, Nathalie Emond i Antoni Santisteban.....	43
José Cano Escribano.....	46
Teresa Casas Ros.....	50

### **Recerques**

Rosa María Cid Galante.....	53
Paloma Miranda Arredondo.....	56
Edda Sant Obiols.....	59
Enrique Muñoz Reyes.....	66
Carlos Muñoz Labraña.....	69
Cristiano Biazzo Simon.....	71
Lorenia Hernández Cervantes.....	73
Gabriel Villalón Gálvez.....	76
Lucia Valencia.....	79
Javier Quinteros Cortés.....	83

## PROGRAMACIÓ

<b>Dijous 23 (tarda)</b>		
<i>Lloc: Facultat de Traducció i d'Interpretació. Aula 2.</i>		
16.30 – 17.00		Lliurament de material i recollida de documentació
17.00 – 17.30	Inauguració	
17.30 – 18.30	Ponència inaugural (Presenta Edda Sant)	<b>E. Wayne Ross.</b> L'educació social de la democràcia: les ciències socials pel canvi social (British Columbia University, Canadà).
18.30 – 19.00	Pausa – Cafè	
19.00 – 20.30	Comunicacions i Experiències d'Aula (Presenta Marta Canal Cardús)	<p><b>Rosa María Cid Galante.</b> Las diferentes perspectivas de la Educación para la Ciudadanía. Comparativa de editoriales.</p> <p><b>Paloma Miranda Arredondo.</b> Desarrollo del pensamiento geográfico de estudiantes de secundaria en contextos de interculturalidad: El caso chileno.</p> <p><b>Edda Sant Obiols.</b> L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació democràtica com a fonament per a la construcció d'una ciutadania democràtica crítica.</p> <p><b>Enrique Muñoz Reyes.</b> Representaciones sociales sobre participación ciudadana en el movimiento estudiantil por el fin al lucro en la educación chilena.</p> <p><b>Joan Berlanga.</b> "Implica't", projecte de secundària (4t ESO) sobre la participació i la responsabilitat.</p>
<b>Divendres 24 (matí)</b>		
<i>Lloc: Facultat de Ciències de l'Educació – Sala de Graus</i>		
9.30 – 10.30	Ponència (Presenta Gustavo González)	<b>Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo.</b> El pensament reflexiu en l'ensenyament de les ciències socials (Universidad Tecnológica de Pereira, Colòmbia).
10.30 – 11.30	Comunicacions (Presenta Cecilia Llobet)	<p><b>Carlos Muñoz Labraña.</b> Percepciones del estudiantado sobre la democracia al finalizar la educación general básica. Un estudio desde las aulas de historia.</p> <p><b>Cristiano Biazso Simon.</b> La actualidad de Paulo Freire para la enseñanza de la historia en Brasil.</p> <p><b>Lorenia Hernández Cervantes.</b> La enseñanza de las Ciencias Sociales y el pensamiento social en la educación Infantil.</p>
11.30 – 12.00	Pausa – cafè	
12.00 – 13.00	Ponència (Presenta Antoni Santisteban)	<p><b>José Cano Escribano i Edda Sant Obiols:</b> Audiència Pública de Barcelona</p> <p><b>Iolanda Olivella, Nathalie Emond i Antoni Santisteban:</b> La Taula d'Infants i Joves del barri de La Maurina de la ciutat de Terrassa: participar i prendre decisions.</p>

# IX JORNADES INTERNACIONALS DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS

LA FORMACIÓ DEL PENSAMENT SOCIAL I LA CONSTRUCCIÓ DE LA DEMOCRÀCIA EN L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS,  
GEOGRAFIA I HISTÒRIA

13.00 – 14.00	Comunicacions (Presenta Neus González)	<b>Gabriel Villalón Gálvez.</b> El desarrollo del pensamiento social en las perspectivas prácticas de los futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Chile. <b>Lucía Valencia.</b> Desarrollo del pensamiento social de los estudiantes de profesorado de historia y ciencias sociales, para la formación de una ciudadanía democrática. <b>Javier Quinteros Cortés.</b> La cultura política como aspecto fundamental en la construcción de la democracia en y desde el aula. La perspectiva del profesorado.
------------------	--	---

## Divendres 24 (tarda)

Lloc: Facultat de Ciències de l'Educació – Sala de Graus

16.00 – 17.00	Ponència (Presenta Neus González)	<b>Sonia Miranda.</b> La ciutat com un paradigma per a la construcció de la democràcia (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil).
17.80 – 18.00	Ponència (Presenta Pilar Comes)	<b>Didier Cariou.</b> La construcció del pensament històric (L'IUFM de Créteil, França).
18.00 – 18.30	Pausa – Cafè	

18.30-19.00	Experiències d'aula (Presenta Dani Costa)	<b>Dolors Bosch Mestres.</b> A participar, s'aprèn participant. L'experiència de l'Institut Joaquina Pla i Farreras (Sant Cugat). <b>Adelina Escandell.</b> El Consell d'Escola. Una experiència de participació a l'escola Barrufet (Barcelona). <b>Josep Ortega i Jordi Nomen:</b> Una seqüència sobre política i eleccions. A la matèria d'educació cívico-ètica de 4t d'ESO. <b>Teresa Casas:</b> L'apadrinament de les torres de l'aigua: participació democràtica i aprenentatge servei.
-------------	---	---

## Dissabte 25 (matí)

Lloc: Facultat de Ciències de l'Educació – Sala de Graus

9.30 – 10.30	Ponència (Presenta Agnès Boixader)	<b>Antoni Santisteban, Maria Haro i Marta Canal</b> ( En representació de GREDICS, grup de recerca de la Universitat Autònoma de Barcelona).
10.30 – 11.30	Ponència (Presenta Montserrat Oller)	<b>Francisco García Pérez.</b> Experiencias de educación para la participación ciudadana: ¿implicación social o simulacro? (Universidad de Sevilla).
11.30 – 12.00	Pausa – Cafè	
12.00 – 13.00	Ponència (Presenta Montserrat oller)	<b>Rafael López Atxurra.</b> Aprender a participar democràticament a l'escola (Universidad del País Vasco).
13.00 – 14.00	Cloenda	Conclusions, cloenda i lliurement de certificats.

## PONÈNCIA

E. Wayne Ross, PhD

*Professor  
Faculty of Education  
University of British Columbia  
Vancouver, BC Canada  
wayne.ross@ubc.ca*

### SOCIAL CONTROL AND THE PURSUIT OF DANGEROUS CITIZENSHIP

*Yes, citizenship—above all in a society like ours, of such authoritarian and racially, sexually, and class-based discriminatory traditions—is really an invention, a political production. In this sense, one who suffers any [or all] of the discriminations...does not enjoy the full exercise of citizenship as a peaceful and recognized right. On the contrary, it is a right to be reached and whose conquest makes democracy grow substantively. Citizenship implies freedom... Citizenship is not obtained by chance: It is a construction that, never finished, demands we fight for it. It demands commitment, political clarity, coherence, decision. For this reason a democratic education cannot be realized apart from an education of and for citizenship. (Paulo Freire, *Teachers as Cultural Workers*, p. 90)*

The nature of citizenship and the meanings of citizenship education are complex, as are their multiple and contradictory implications for contemporary schooling and everyday life. The issues citizenship education presents are critical and inexorably linked to the present and future status of public schooling and the maintenance, strengthening, and expansion of individual and democratic rights.

In his classic book *Democracy and Education* (1916), John Dewey opens with a discussion of the way in which all societies use education as a means of social control. Dewey argues that education as a social process and function has no definite meaning until we define the kind of society we have in mind. In other words, there is no “objective” answer to questions about the means and ends of citizenship education, because those purposes are not things that can be discovered.

In *Normative Discourse*, Paul Taylor (1961) succinctly states a maxim that has the potential to transform our approach to the civics, citizenship education and the whole of the social studies curriculum: “We must decide what ought to be the case. We cannot discover what ought to be the case by investigating what is the case” (p. 278). We—educators and citizens—must decide what ought to be the purpose of citizenship education. That means asking what kind of society, what kind of and world we want to live in and

then taking action to make it a reality. And, in particular, in what sense of democracy do we want this to be a democratic society? In order to construct meaning for civics and citizenship education, we must engage these questions not as merely abstract or rhetorical, but in relation to our lived experiences and our professional practice as educators.

Not surprisingly then civics and citizenship education—which is generally accepted as the primary purpose the social studies education—has always been a highly contested curricular area. The tapestry of topics, methods, and aims we know as social studies education has always contained threads of social reconstructionism. Social reconstructionists in the USA, such as George S. Counts, Harold Rugg, and later Theodore Brameld argued that teachers should work toward social change by teaching students to practice democratic principles, collective responsibility, and social and economic justice. Dewey advocated the democratic reconstruction of society and aspects of his philosophy inform the work of some aspects of citizenship education. The traditional patterns of social studies teaching, curriculum, and teacher education, however, reflect little of the social reconstructionist vision of the future, and current practices in these areas are more often focused on implementing standardized curriculum and responding to high-stakes tests than developing and working toward a vision of a socially just world. Indeed, the self-described social studies “contrarians” in the USA who advocate the “transmission” of “facts” and reject pluralism in favor of nationalism and monoculturalism seem to be have the upper hand in most schools and classrooms, despite spirited resistance.

Undoubtedly, good intentions undergird citizenship education programs in North American. And yet, too often their oppressive possibilities overwhelm and subsume their potential for anti-oppression and anti-oppressive education, especially as states, the national government, and professional education associations continue their drive to standardize, to impose a singular theory and practice of curriculum, instruction, and assessment.

Social studies educators must pursue, as some already do, an agenda dedicated to the creation of a citizenship education that struggles against and disrupts inequalities and oppression. Classroom practice must work toward a citizenship education committed to exploring and affecting the contingencies of understanding and action and the possibilities of eradicating exploitation, marginalization, powerlessness, cultural imperialism, and violence in both schools and society. Freire, as illustrated in the above quotation, like Dewey, teaches us that citizenship education is

essential to democratic education, and that democratic education is essential to a free and democratic society. Students must know that birth, nationality, documents, and platitudes are not enough. They must understand that the promises of citizenship (freedom), the fulfillment of its virtues, are unfinished, and that they remain an ongoing, dynamic struggle. And they must come to act in a variety of creative and ethical ways, for the expansion and realization of freedom and democracy, the root of contemporary notions of citizenship, is in their hands, and it demands of them no less than the ultimate in democratic and anti-oppressive human reflection and human activity.

Contemporary conditions demand an anti-oppressive citizenship education, one that takes seriously social and economic inequalities and oppression that result from neoliberal capitalism and that builds upon the anti-oppressive possibilities of established and officially sanctioned approaches. Some new and potentially exciting directions and alternatives exist, however, within the recent scholarship surrounding Freirean and neo-Freirean pedagogy, democratic education, and cultural studies.

The pedagogical power “dangerous citizenship”, which I explore in the balance of this paper, resides in its capacity to encourage students and educators to challenge the implications of their own education/instruction, to envision an education that is free and democratic to the core, and to interrogate and uncover their own well-intentioned complicity in the conditions within which various cultural texts and practices appear, especially to the extent that oppressive conditions create oppressive cultural practices, and vice versa.

## **EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CIENCIAS SOCIALES**

El texto presenta una síntesis sobre la importancia del vínculo entre el pensamiento y el conocimiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y resume una experiencia investigativa en la que se analizan prácticas escolares que tienen como propósito el desarrollo de este pensamiento. Finalmente, se plantea una reflexión para aportar al debate académico en relación con el tema.

### **Desarrollo**

En la perspectiva constructivista de orientación sociocultural, asumida en este texto, la educación es un proceso comunicativo que interrelaciona la formación individual y la formación social en búsqueda de finalidades sociales y socializadoras. Esto implica múltiples y complejas interacciones entre quien enseña y el que aprende en relación con contenidos y tareas específicas, que no son independientes del contexto de uso del conocimiento.

En la educación el lenguaje favorece la relación entre el mundo externo (social) y el mundo interno (psíquico), e implica la puesta en marcha de contenidos curriculares objeto de apropiación, que fortalecen el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas para la comprensión de la realidad y sus posibilidades de acción. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales conlleva la relación entre conocimiento social y desarrollo de los procesos cognitivos de orden superior, entre ellos el pensamiento.

La relación entre pensamiento, comunicación y conocimiento social, contribuye a las finalidades de la educación en ciencias sociales. Benejam & Pagés (2004); Mauri & Valls (2001), consideran que la enseñanza de estas disciplinas debe centrar su finalidad en facilitar a los estudiantes el conocimiento de lo social desde posturas epistemológicas interdisciplinarias o transdisciplinarias, que tengan en cuenta las interacciones entre lo



temporal, lo espacial y lo cultural en el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias para la toma de decisiones conscientes en el ejercicio de la ciudadanía.

El conocimiento social aborda temas y problemas relacionados con fenómenos y hechos complejos, en los que hay implicaciones políticas ideológicas y emocionales que acompañan las experiencias de vida, por lo que en su abordaje se deben tener en cuenta características como (Santisteban, 2009): la multicausalidad, el relativismo y la intencionalidad.

El pensamiento social, definido como el conjunto de habilidades que permiten el análisis y la comprensión de la realidad social en sus múltiples dimensiones, se debe enseñar desde perspectivas reflexivas y participativas, que proporcionen al estudiante las herramientas para la comprensión de la realidad en la que está inmerso, convirtiéndolo en sujeto activo, consciente, participativo y transformador de dicha realidad.

Para Casas, Bosch y González ( 2005) y Benejan y Quinquer (2000), en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, el lenguaje es esencial en la construcción de significados y se concreta en diferentes discursos de acuerdo con la intencionalidad de la comunicación, que implica el desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas, como: la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación, que contribuyen al desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones y en los compromisos relacionados con la ciudadanía y la democracia.

La conexión entre el conocimiento social y el pensamiento social requiere prácticas educativas reflexivas, basadas en el diálogo y en el discernimiento, en las que el estudiante no solo aprenda lo conceptual, sino que a la vez, desarrolle procedimientos que favorezcan la interrelación entre “la acción, el pensamiento y el ser” (Bronckbank, 1999), para que “aprenda a pensar sobre la marcha”, aprenda a aprender y a convivir.

Las prácticas educativas reflexivas son sistemáticas y planeadas en función de la delegación paulatina de la autonomía en los estudiantes; e igualmente, responden a un proceso intencionado que promueve la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos (Coll, Palacios, & Marchesi, 2001), fruto de la reflexión y la comunicación, que involucra a los sujetos en su totalidad.

La relevancia del desarrollo del pensamiento social en las prácticas educativas, llevó a la realización de una investigación con estudios de caso, en la que se analiza el proceso de interactividad e influencia educativa en

experiencias efectuadas con el propósito de desarrollar pensamiento social. La hipótesis plantea que hay diferencias en las formas y grados de ayuda docente y de participación de los estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento social, en prácticas desplegadas en ciencias sociales, en entornos presenciales convencionales y en entornos híbridos (presenciales y virtuales).

En los resultados del caso 1, no hubo cesión de la responsabilidad y control sobre el aprendizaje, ni construcción progresiva de significados compartidos. En el caso 2, estos dos mecanismos se cumplieron, por la complementariedad del trabajo en los escenarios presencial y virtual, que favorece la construcción colaborativa del conocimiento. Sin embargo, las formas y grados de ayuda docente identificadas en los dos escenarios presenciales, testimonian procesos pautados, siguiendo un texto guía con el que se pretende generalizar el desarrollo de un proceso complejo -el pensamiento social-, a través de la estrategia de resolución de problemas. En los foros virtuales, en los que no hubo texto guía ni planeación docente explícita, la ayuda docente se distribuyó entre los participantes.

Como colofón de la experiencia investigativa y la reflexión, quedan los siguientes aportes para la discusión en la comunidad educativa y académica:

- La base para el desarrollo del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, desde la perspectiva constructivista de orientación sociocultural, son las prácticas educativas reflexivas, basadas en el diálogo y la comunicación, que lleven al estudiante a comprender la complejidad y la multidimensionalidad de la realidad social, para que pueda asumir posiciones críticas, racionales, con compromiso ciudadano y social.
- La enseñanza del pensamiento social tiene en cuenta procesos lingüísticos y comunicativos vinculados al conocimiento social, que permitan al estudiante aprender a hablar y escribir este conocimiento para sí mismo (desarrollo intramental), para otros y con otros (desarrollo intermental), a medida que construye significados y atribuye sentido a la realidad social.
- Las prácticas educativas reflexivas vinculan pensamiento, diálogo y acción; la oralidad y la escritura; lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal desde los saberes específicos; en la planeación, la ejecución y la valoración permanente del proceso, en el que hay diferencias en los distintos escenarios educativos (presencial, virtual o híbrido).
- La utilización de TIC en las prácticas educativas implica procesos de formación docente en los que haya reflexión sobre el manejo pedagógico de

las herramientas adecuadas para cada experiencia, que supere el uso instrumental de las tecnologías digitales como depósitos de tareas escolares.

## Referencias bibliográficas

- BENEJAM, P., & PAGÉS, J. (2004). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la educación secundaria . Barcelona: Horsori.
- BENEJAM, P., & QUINQUER, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivas lingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez, & A. Prat. Hablar y escribir para aprender. Barcelona: Síntesis, 200-218.
- BRONCKBANK, A. (1999). Facilitating reflective learning in Higher Education. Buckingham: Open University Press. New York: McGraw- Hill Education.
- CASAS, M; BARCELÓ, V; BOSCH, D., CANALS, R., DOMENECH, A., FREIXENET, D., & GONZÁLEZ, N (2005). Ensenyar a parlar i a escriure Ciències Socials. Barcelona: Gyersa.
- COLL, C. PALACIOS, J y MARCHESI, A. (2001). Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial
- MAURI, T. y VALLS, E. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: una perspectiva psicológica. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps). Desarrollo psicológico y educación: 2: Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza, 157-186.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Aula de innovación educativa No 187 , 12-15.

## PONÈNCIA

**Sonia Miranda**

*Sonia Regina Miranda<sup>1</sup>*  
*Universidade Federal de Juiz de Fora- MG- Brasil*  
*GRUPO CRONOS – História Ensinada, Memória e Saberes Escolares*  
*sonia.miranda@ufjf.edu.br*

### LA CIUDAD COMO UN PARADIGMA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA DEMOCRACIA: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

**Palabras clave:** enseñanza de Historia, Derecho a la Ciudad, Espacio urbano y prácticas de Memoria

*A cidade foi, desde cedo, reduto de uma nova sensibilidade. Ser cidadão, portar um ethos urbano, pertencer a uma cidade implicou formas, sempre renovadas ao longo do tempo, de representar essa cidade, fosse pela palavra, escrita ou falada, fosse pela música, em melodias e canções que a celebravam, fosse pelas imagens, desenhadas, pintadas ou projetadas, que a representavam, no todo ou em parte, fosse ainda pelas práticas cotidianas, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naqueles que a habitavam. Às cidades reais, concretas, visuais, tácteis, consumidas e usadas no dia-a-dia, corresponderam outras tantas cidades imaginárias, a mostrar que o urbano é bem a obra máxima do homem, obra esta que ele não cessa de reconstruir, pelo pensamento e pela ação, criando outras tantas cidades, no pensamento e na ação, ao longo dos séculos.*

**Sandra Pesavento**

Cada vez más, la ciudad viene emergiendo, para el debate educacional, como un lócus múltiple, plural y permanente, posible de reinterpretación y resignificación en los más diferentes territorios y experiencias sociales. Si, por un lado, podemos pensar en lo “urbano” como una categoría analítica de referencia para la comprensión de un modo de existencia vasto y generalizado en la actualidad, podemos, por otro lado, pensar en miles de experiencias esparcidas por el mundo, que permiten la emergencia de diferentes formas de sensibilidad urbana.

Un lócus universal, por tanto, en lo tocante a la posibilidad de una materialidad concreta - organizada como un palimpsesto, en el cual se reescriben, continuamente, varios estratos temporales – que se torna en espacio de imaginación y acción.

---

<sup>1</sup> Profesora Asociada de la Facultad de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal de Juiz de Fora.

Muchos sociólogos contemporáneos, así como pensadores de diversos campos de las Ciencias Sociales, tales como Manuel Castells, Nestor Canclini, Antony Giddens, Zygmundt Baumann e Y Fu Tuan, David Harvey, entre otros, vienen buscando describir y explicar la naturaleza contemporánea de los problemas que afectan a las ciudades. No es mi propósito, ahora, reconstruir la discusión que ha ocupado a esos autores, aunque la misma sea necesaria y relevante. Con todo, tal vez pudiésemos aquí sintetizarlo en aquello que todos ellos compartem, que es la idea de que la inscripción espacial de los problemas centrales vivenciados por las sociedades contemporáneas es, substantivamente, una inscripción urbana desde el advenimiento de la modernidad capitalista. Ante ese hecho, podemos decir que la ciudad gana fuerza en tanto espacio lleno de potencial explicativo y reflexivo acerca de los problemas sociales. Y ese aspecto, sin dudao, se constituye como un elemento importante desde el punto de vista educativo, especialmente porque en esa dimensión reside su fuerza en la movilización de temas y contenidos escolares que son profundamente sensibles al campo de las Ciencias Sociales. Con todo, el espacio de la ciudad va más allá de su posibilidad explicativa de la realidad y no se reduce al hecho de ser una fábrica de temas para el desarrollo curricular. Será en torno a esa dimensión de potencialidad que tratarán mis reflexiones en estas *IX Jornades*.

Hace algunos años que vengo dedicándome, en condición de investigadora del campo de la Enseñanza de Historia en Brasil, a la comprensión de la relación entre Prácticas de Memoria y aprendizajes escolares y extraescolares de la Historia y del pasado. Traigo, para el interior de mis focos de investigación, una cuestión de fondo, que hoy ya cuenta con una sensible trayectoria de investigación, en más de una década de producción de investigaciones: ***¿cómo se procesan los aprendizajes del tiempo y del pasado a partir de la relación entre lo que acontece en la escuela y lo que se encuentra fuera de ella? De esa gran pregunta, deriva una segunda: ¿cuál es la naturaleza y dinámica de los saberes que son aprendidos fuera de la escuela, entre los diversos aprendizajes del mundo, y cómo se plasman en la vida social por medio de múltiples prácticas sociales de Memoria?***

Por detrás de esa pregunta se sitúa la perspectiva de que si deseamos avanzar en la comprensión de cómo se procesan los aprendizajes del tiempo, precisamos comprender no sólo la especificidad y complejidad inherentes al saber histórico escolar, sino también profundizar en nuestra comprensión a respecto de las relaciones entre el saber histórico y los diferentes saberes sociales no escolarizados. Tales saberes están anclados en diversas prácticas

sociales e instancias productoras de Memoria que circundan los espacios educativos y configuran representaciones sociales que interaccionan, de modo directo, con el aprendizaje de la Historia en su forma didactizada, tanto en la relación con los contenidos culturalmente seleccionados bajo forma de currículos, cuanto en la relación con sus métodos y procedimientos.

Es por tanto, desde el interior de un espacio de frontera epistemológica entre el campo de la ciencia histórica y del hibridismo teórico conceptual que abarca las llamadas ciencias de la Educación de lo que vengo a hablaros. Eso significa movilizar y poner en movimiento *corpus* teóricos que emanam de diversos campos para pensar no en el saber histórico de modo exclusivo, ni en el saber de las Ciencias Sociales, sino en el proceso de producción de saberes histórico-educacionales en su complejidad.

Del interior de ese lugar enunciativo traigo, para estas *IX Jornades internacionals de recerca en didàctica de les ciències socials*, reflexiones que nos lleven, en primer lugar, a pensar **en qué medida el potencial educativo de la ciudad contribuye para la construcción del pensamiento social de los niños y jóvenes** y; en segundo lugar, **comprender de qué modo la relación con los usos sociales que las diferentes colectividades hacen de la ciudad puede contribuir para la afirmación de una sociedad democrática**. En cierto modo, al discutir sobre este campo temático, seguimos en el camino que, en el año 2011, fue tomado por la organización de aquellas *Jornades* como tema central: las cuestiones socialmente vivas y su relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales.

## **PONÈNCIA**

**Didier Cariou**

*IUFM de Bretagne*  
*Université de Bretagne Occidentale*  
*França*  
*CREAD EA 3675*  
*cariou.didier@wanadoo.fr*

### **LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA DEMOCRACIA. EL CASO DE LA ENSEÑANAZ DE LA HISTORIA ESCOLAR EN FRANCIA**

Desde hace el fin del siglo XIX, la enseñanza de la historia ocupa un sitio importante en la escuela francesa. Construye el pensamiento social por enseñando un saber factual (personajes históricos, cronología) que debe ofrecer a todos los futuros ciudadanos una cultura comuna. La historia escolar así construye un vínculo social y cívico. Así pues pueden vivir juntos los ciudadanos franceses en el marco de la instituciones republicanas.

Hoy en día, el universalismo republicano desapareció. Los orígenes de los franceses son diversos, no es posible decir que poseen una historia comuna. Además, la Tercera Republica nos legó un modelo disciplinar que supone los alumno se adhieren a la palabra magistral. Ahora bien las sociedades democráticas exigen ciudadanos capaces de discutir, de examinar y criticar hechos y opiniones diversas.

Se puede considerar que la historia escolar debe remanecer una disciplina fundadora del vínculo cívico y democrático. Pienso que esto supone una inversión de la relación entre el pensamiento social y la historia escolar. Las investigaciones de la didáctica de la historia demuestran que el pensamiento social inicia el proceso de aprendizaje de la historia. Por esto, los alumnos atribuyen al saber histórico un sentido personal. Para entender los hombres del tiempo pasado, utilizan sus conocimientos del comportamiento habitual de los hombres dentro de las situaciones sociales presentes.

Unos investigadores construyen situaciones de aprendizaje específicas. Proponen a los alumnos un problema histórico y permítanlos proponer hipótesis para resolver este problema. Para esto, los alumnos utilizan su pensamiento social pero deben también tener cuenta de las obligaciones que el contexto histórico imponía a los hombres de los tiempos pasados.

## **IX JORNADES INTERNACIONALS DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS**

*LA FORMACIÓ DEL PENSAMENT SOCIAL I LA CONSTRUCCIÓ DE LA DEMOCRÀCIA EN L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS,  
GEOGRAFIA I HISTÒRIA*

Para esto, los alumnos deben controlar su pensamiento social a fin de producir un saber histórico valide.

La utilización del pensamiento social es necesaria al pensamiento histórico. Permite pensar situaciones sociales ambos del presente y del pasado. Así pues moviliza competencias útiles al funcionamiento de la democracia.



## PONÈNCIA

**Antoni Santisteban Fernández, Maria Haro i Marta Canal Cardús**

*Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials ([www.gredics.org](http://www.gredics.org))*

*Investigador Principal del Projecte EDU2009-10984*

*Professora de secundària col·laboradora del Projecte EDU2009-10984*

*Becària FPI del Projecte EDU2009-10984*

### **UNA RECERCA SOBRE EL DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA: QÜESTIONS SOCIALS RELLEVANTS, PENSAMENT SOCIAL I ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS**

La recerca que es presenta correspon al projecte: "El desenvolupament de la competència social i ciutadana: problemes socials actuals i pensament històric i social"<sup>2</sup>. En altres aportacions del nostre grup de recerca<sup>3</sup> ja hem intentat demostrar que la competència social i ciutadana només es pot desenvolupar en l'alumnat si treballem a partir de qüestions centrals per a la societat actual. Això vol dir que l'ensenyament de les ciències socials s'ha de basar en problemes socials rellevants o temes controvertits, segons la tradició anglosaxona, o en qüestions socialment vives, segons la tradició francòfona. Aquest és el millor aprenentatge per a la participació crítica de la ciutadania, aprendre a valorar els problemes, aprendre a pensar solucions o alternatives i aprendre a prendre decisions.

Els objectius inicials d'aquest projecte de recerca són:

1. Esbrinar quines representacions socials i quines capacitats tenen els alumnes i les alumnes d'educació secundària per solucionar problemes socials i quin tipus de pensament històric i social utilitzen.
2. Elaborar criteris per a l'ensenyament de les ciències socials centrada en els problemes socials actuals i en la formació del pensament.
3. Concretar aquests criteris en propostes de seqüències didàctiques i materials curriculars i experimentar-los en les classes de ciències socials.

---

<sup>2</sup> Projecte d'Investigació finançat pel "Ministerio de Investigación Ciencia e Innovación". Referència: EDU2009-10984. Investigador Principal: Antoni Santisteban. "VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011".

<sup>3</sup> GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials de la UAB). Investigador Principal: Joan Pagès.

4. Definir les característiques de la competència social i ciutadana com a comprensió de la realitat i per a la intervenció social, així com traslladar aquestes propostes a la formació del professorat.

Aquest projecte de recerca analitza la situació i el desenvolupament en la pràctica educativa de la competència social i ciutadana, posant l'accent en la solució de problemes socials, per a la formació del pensament històric i el pensament social crític i creatiu. En aquest sentit, la nostra metodologia es basa en realitzar un model d'organització del coneixement i d'intervenció didàctica, l'elaboració de seqüències didàctiques i la seva experimentació pràctica. Un aspecte important del procés és implicar el professorat dels centres educatius en la investigació, per identificar els problemes reals de l'ensenyament i per fer de la recerca en didàctica de les ciències socials un instrument de canvi educatiu.

La nostra metodologia de recerca és utilitzar mètodes interpretatius de debat i d'experimentació, observació i anàlisi de la pràctica, de tal manera que el desenvolupament de la proposta per part del professorat no requereix cap comportament especial. Això sí, el professorat coneix els materials curriculars elaborats o la seqüència didàctica, ha participat en l'elaboració i està compromès amb el grup de recerca i amb els seus objectius. En aquest sentit, estem davant d'una investigació-acció on es comparteix en el grup el disseny del procés, l'observació de les classes i la interpretació dels resultats.

Aquest tipus d'investigacions té inconvenients relatius especialment a la dificultat de controlar les múltiples variables que intervenen, però una "investigació contextual" té una sèrie d'avantatges molt valuoses, entre altres: a) les dinàmiques que es produeixen a les aules són "reals" i per tant extrapolables a situacions similars; b) els resultats que s'obtenen poden ser transferibles a contextos propers; c) el professorat que participa d'una investigació que observa la pràctica tal com és, per la qual cosa es redueix la pressió per la qualitat dels resultats; d) la investigació interpretativa en la pràctica de l'aula ofereix resultats imprevisibles, però d'una riquesa excepcional.

Després del debat teòric en el grup de recerca s'han elaborat dues seqüències didàctiques que recullen els criteris o principis establerts, sobre com desenvolupar la competència social i ciutadana, com formar el pensament social per aprendre a analitzar problemes socials i a participar. Una primera seqüència tracta sobre "Límits, Fronteres i Murs" i una segona

sobre "Refugiats, Exiliats i desplaçats". Les dues seqüències tenen un component històric i un component de localització espacial, i fan referència d'alguna manera a les desigualtats econòmiques i socials, així com als moviments migratoris, a l'acceptació dels altres i al conflicte o a la convivència pacífica. Les dues seqüències s'han experimentat en diversos grups d'educació secundària i batxillerat.

Disposem d'alguns resultats de l'experimentació de les seqüències didàctiques, que ens han aportat informació sobre el pensament de l'alumnat i les seves capacitats per acostar-se als problemes socials. Es constaten les dificultats dels nois i noies per interpretar problemes rellevants i realitzar argumentacions fonamentades, encara que també es demostra la viabilitat i la necessitat de treballar amb qüestions socialment vives. Els resultats assenyalen que l'alumnat expressa a través d'estereotips moltes de les seves opinions, però que la reflexió sobre les causes i conseqüències de problemes socials controvertits, el debat i la construcció d'una opinió i de judicis argumentats (i especialment de contra-argumentacions o refutacions), semblen afavorir el pensament social, crític i creatiu, i el desenvolupament de la competència social i ciutadana.

En l'actualitat estem analitzant la totalitat de la pràctica de les dues seqüències didàctiques experimentades i els informes del professorat participant. Al costat d'aquest reflexionem sobre els punts forts i febles de les nostres propostes. Ens sembla que el desenvolupament de la competència social i ciutadana per a l'acció compromesa i crítica, s'ha de basar en la formació del pensament social, per a la solució de problemes socials. L'horitzó és el canvi social. Aquest és el repte de l'ensenyament de la participació democràtica.

### **Referències bibliogràfiques**

- CANAL CARDÚS, M. (2011). Una aproximació teòrica al pensament social. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Treball de Recerca).
- CALL, T. (2011). El concepte de frontera: del currículum a l'aula. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Treball de Recerca).
- HARO, M. (2011). Representacions de l'alumnat d'educació secundària sobre els problemes socials rellevants. Anàlisi de qüestions socialment vives amb alumnes de 2n d'ESO de l'INS Arraona de Sabadell. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Treball de Recerca).
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

## **EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA: ¿IMPLICACIÓN SOCIAL O SIMULACRO?**

### **Papel y significado de la educación para la participación**

La educación para la ciudadanía constituye, desde hace años, un eje central de los planteamientos educativos, tanto por razones de fondo –su valor educativo intrínseco– como por razones más coyunturales –como respuesta a la desafección de las jóvenes generaciones respecto al funcionamiento político convencional en nuestras sociedades– (Torney-Purta & Barber, 2005; Pagès y Santisteban, 2011). Pero la educación para la ciudadanía –para serlo de verdad– ha de tener como componentes básicos la participación activa y el compromiso social (Hahn, 2001; Dam & Volman, 2004; Delval, 2006, Trilla y Novella, 2011). De ahí la relevancia de la educación para la participación ciudadana.

Sin embargo, la incorporación de la participación a los procesos educativos no resulta fácil, pues el carácter de acción inherente a la actividad participativa entra en conflicto con la estructura escolar, y, más concretamente, resulta poco compatible con el mundo de los contenidos académicos; un mundo apto sobre todo para quedar recogido en los libros de texto y ser medido a través de exámenes, aspectos a los que la participación no puede ser fácilmente sometida. Asimismo, el compromiso vincula la participación no sólo a la acción concreta sino al mundo de los valores y actitudes, un mundo igualmente poco contemplado por la cultura escolar convencional.

En todo caso, es indudable la necesidad de incorporar de la educación para la participación al contexto escolar, integrando las aportaciones que se han realizado, sobre todo, desde la educación no formal, ámbito en el que existen muchas e interesantes experiencias educativas. En ese campo se viene desarrollando el trabajo de nuestro equipo de investigación, en confluencia con líneas de investigación desarrolladas por otros grupos, como es el caso, especialmente, del grupo GREDICS (organizador de estas Jornadas). Desde esta perspectiva voy a presentar algunas reflexiones

acerca de nuestra experiencia de investigación sobre proyectos de educación para la participación desarrollados en Sevilla<sup>4</sup>.

## **Proyectos de educación para la participación. Experiencias en Sevilla**

Voy a exponer brevemente dos experiencias que se han desarrollado en la provincia de Sevilla (en la capital y en pueblos de la provincia). Se trata del “Parlamento Joven” y del proyecto “Presupuestos Participativos de Sevilla para Niños y Jóvenes”.

El **Parlamento Joven** –programa<sup>5</sup> que ha sido objeto específico de nuestra investigación- está dirigido a jóvenes escolares de la Educación Secundaria Obligatoria (entre 12 y 16 años) y pretende crear una estructura estable de participación en diversos municipios de la provincia de Sevilla (actualmente más de 30), incorporando a las políticas locales la perspectiva juvenil y creando un espacio en el que adolescentes y jóvenes puedan poner en común la visión que tienen de su pueblo, así como plantear los problemas que les afectan y las propuestas de mejora para resolverlos. La experiencia involucra, pues, tanto al alumnado como a los Ayuntamientos, como también a los centros educativos implicados (en este caso los Institutos de Educación Secundaria de los diversos municipios).

La puesta en marcha y la consolidación del programa se realiza de forma tutelada a lo largo de dos cursos escolares por parte de la Secretaría Educativa del propio programa (miembros del colectivo Argos, entidad impulsora de la idea). A partir del tercer curso la asesoría se reserva sólo para temas concretos y a demanda de los municipios, quedando la gestión del programa en manos del Agente de Dinamización Juvenil (ADJ) de cada ayuntamiento.

Esta especie de “ayuntamiento juvenil” de cada pueblo participante se constituye mediante la elección de 20 jóvenes escolares (de 1º y 2º de ESO)

---

<sup>4</sup> Nuestra investigación se ha desarrollado, básicamente a través del Proyecto I+D SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el MEC y por Fondos FEDER, denominado “Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana” (octubre 2006 / septiembre 2009), proyecto que tiene su continuidad en el que ahora estamos iniciando (EDU2011-23213), denominado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana” (enero 2012 / diciembre 2014).

<sup>5</sup> Este programa –al que quizás le cuadraría mejor el nombre de “Ayuntamiento Joven”-, propuesto por el colectivo “Argos, Proyectos Educativos”, ha sido asumido por el Área de Juventud de la Diputación Provincial de Sevilla. Para una información más detallada sobre el Parlamento Joven puede consultarse: Ferreras *et. al.* (2006). Para una descripción y valoración de diversos aspectos de la experiencia, puede verse: García Pérez y De Alba, 2007 y 2009; García Pérez *et al.*, 2009.

del IES de la localidad. Para ello se usa un sistema básico de elección mediante un sorteo, combinándolo con la selección directa de algunos miembros por parte de los educadores responsables del proceso.

El programa se desarrolla en varias fases, a lo largo de las cuales los alumnos debaten los problemas de su pueblo o su ciudad. Entre todos terminan seleccionando los problemas más relevantes y realizando propuestas de solución para exponerlas en una sesión plenaria en el ayuntamiento ante el alcalde; de ahí surge un compromiso del alcalde de trabajar, con la colaboración de los jóvenes, para solucionar esos problemas. En la experiencia habida hasta ahora los asuntos que más han preocupado a los jóvenes parlamentarios han sido los relacionados con los espacios de ocio, la inseguridad y el vandalismo, las drogas y el medio ambiente urbano.

A la vista del desarrollo habido hasta el momento, se puede decir que el programa del Parlamento Joven está funcionando, en general, de forma satisfactoria, si bien hay aspectos pendientes de profundizar, como, por ejemplo: estabilizar los parlamentos como estructuras permanentes de participación juvenil; realizar un trabajo más directo, personal y comprometido con las propuestas realizadas; integrar de forma más coherente el proyecto en el currículum escolar, fomentando, a ese respecto, el compromiso del profesorado.

El programa de los **Presupuestos Participativos de Sevilla para Niños y Jóvenes**<sup>6</sup> se enmarca en el proceso de implantación de los presupuestos participativos municipales en la ciudad de Sevilla, ocurrida a partir del cambio de gobierno municipal en el año 2003 (que inició una etapa de 8 años de gobierno de coalición de izquierda). En paralelo al proceso general de la puesta en marcha de esta iniciativa municipal general surgió la idea de iniciar un proceso que implicara a los niños y jóvenes en la experiencia de los presupuestos participativos de la ciudad. En este caso, por tanto, el programa estaba dirigido tanto a niños como a adolescentes y jóvenes.

Este proyecto se estructura tomando como referente la escuela, pero no se limita a ella en exclusiva, de modo que podían integrarse en el mismo chicos y chicas de otro tipo de colectivos infantiles o juveniles (asociaciones,

---

<sup>6</sup> El programa educativo –en su etapa de pleno desarrollo– fue gestionado por el “Equipo de los Presupuestos Participativos de Sevilla: Laboraforo”. Puede verse información al respecto en: <http://www.grupo.us.es/laboraforo/>). Por otra parte, se puede ver información general sobre los Presupuestos Participativos del Ayuntamiento de Sevilla en: <http://www.sevilla.org/presupuestosparticipativos/init.do>.

clubes, etc.). En los diferentes centros educativos o colectivos juveniles se trabaja una serie de materiales didácticos con el fin de presentar la experiencia a los chicos y chicas. Como resultado del desarrollo de su trabajo, los niños y jóvenes -dinamizados por los denominados “grupos motores”- elaboran una serie de propuestas que son llevadas por sus representantes a las asambleas generales de los Presupuestos Participativos de la ciudad. Las propuestas suelen estar relacionadas con aspectos como la dotación y mejora de los centros escolares del barrio o la organización de talleres y actividades de diverso tipo en los centros cívicos municipales.

### **Algunas conclusiones: ¿educación real o simulacro?**

Una preocupación central de los programas investigados es la ejecución de una gran cantidad de actividades “participativas”. Por consiguiente, los agentes implicados -especialmente los responsables administrativos y políticos- manifiestan una preocupación dominante por el “buen funcionamiento” de lo que se ha planificado, imponiéndose un cierto ambiente de “burocratización” en la aplicación de los programas y llegando a quedar, en muchas ocasiones, en segundo plano los verdaderos objetivos educativos de los mismos. Esto aumenta el riesgo de que el desarrollo de dichos programas se convierta en una especie de simulacro de participación, aspecto que ha sido puesto de manifiesto por diversas investigaciones, como la ya clásica de Roger Hart (1997) acerca del grado real de participación que los adultos “conceden” a niños y jóvenes en este tipo de proyectos. Este rasgo, por lo demás, revela una carencia de reflexión sobre el sentido y alcance de una participación responsable y comprometida con el cambio social.

En esa misma línea, hay que destacar que los alumnos, en el contexto escolar convencional, tienden a jugar su “papel de alumnos”; y ello también ocurre con su participación en estos programas educativos, sobre todo en las actividades que se desarrollan más directamente vinculadas al contexto del centro escolar. En todo caso, cuando estas actividades se desarrollan más al margen del contexto escolar, este condicionamiento se hace menos visible. Pero el reto es poder llegar a relacionar e integrar ambos mundos de saberes y de experiencias.

Las actitudes detectadas en el profesorado en relación con el interés educativo de los programas de educación para la participación son, en general, positivas, desde el punto de vista de la disposición personal, pero reticentes desde la perspectiva profesional. En ese sentido, existe una clara

conciencia de las dificultades reales para llevar adelante las actividades del programa cuando éstas han de compatibilizarse con las actividades escolares convencionales. Por lo demás, predomina en el profesorado una concepción de la participación como actividad que se desarrolla a través de los cauces convencionales, existiendo cierta desconfianza en la capacidad del alumnado para desarrollar tareas de participación en contextos reales fuera de la escuela.

Para entender estas actitudes del profesorado, hay que tener en cuenta que los docentes están insertos en una cultura escolar dominante que privilegia el papel de docente especialista de una materia frente al papel de “educador”, propio del tipo de actividades que estamos analizando. Eso nos explicaría el hecho de que los profesores se sientan inseguros ante situaciones que les resultan desconocidas; de ahí su resistencia a implicarse de forma plena y su incapacidad para integrar adecuadamente estos programas en el currículum (Oulton et al., 2004), porque sienten que tienen poco que ver con su “identidad profesional”. Por lo demás, muchos profesores no tienen experiencias directas en participación como ciudadanos, lo cual dificulta aún más la asunción de un rol comprometido con la educación para la participación (Schugurensky y Myers, 2003).

Por tanto, aparece cada vez como más necesario poner en marcha estrategias de formación que ayuden al profesorado a conectar mejor las propuestas –no escolares- de educación para la participación con el desarrollo del currículum.

### **Referencias bibliográficas**

- DAM, G. & VOLMAN, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14 (4), 359-379. En: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/09594752>.
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- FERRERAS, J.; HERRERO, T.; ESTADA, P.; MONTERO, M. y GARCÍA, V. (2006). Parlamento Joven: Un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 185-202. En: <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=1717338040>.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. *Reflexiones y experiencias*. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 243-258.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa “Parlamento Joven”. En R.M<sup>ª</sup> Ávila, B. Borghi y Matozzi, I., *L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Un progetto educativo per la “strategia di



## IX JORNADES INTERNACIONALS DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS

LA FORMACIÓ DEL PENSAMENT SOCIAL I LA CONSTRUCCIÓ DE LA DEMOCRÀCIA EN L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS,  
GEOGRAFIA I HISTÒRIA

Lisbona". Bologna: Patrón Editore, pp. 515-521.

- GARCÍA PÉREZ, F.F.; DE ALBA, N.; ESTADA, P.; HERRERO, T. (2009). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles : expériences à Seville. *Carrefours de l'éducation*, 28, 111-122.
- HAHN, C.L. (2001). What Can Be Done to Encourage Civic Engagement in Youth? *Social Education*, 65 (2), 108-110.
- HART, R. (2001). La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Barcelona: Eds. Pau.
- OULTON, Ch.; DAY, V.; DILLON, J. & GRACE, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30 (4). In:  
<http://www.informaworld.com/smpp/content?content=10.1080/0305498042000303973>.
- SCHUGURENSKY, D. & MYERS, J. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166. In:  
[http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/469/1/art%208%20schugurensky\\_myers.pdf](http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/469/1/art%208%20schugurensky_myers.pdf).
- TORNEY-PURTA, J. & BARBER, C. (2005). Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. *Journal of Social Science Education, Special Edition: European Year of Citizenship through Education, 2005*. En: <http://www.jsse.org/2005/2005-3/judith-torney-purta-carolyn-barber-democratic-school-engagement-and-civic-participation-among-european-adolescents>.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A.M<sup>a</sup> (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. En: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf).

## **INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS VALORES DEMOCRÁTICOS EN LOS LIBROS DE TEXTO**

### **INTRODUCCIÓN**

#### **Preocupaciones académicas y contexto social**

La investigación sobre la presencia de los valores y su tratamiento educativo en los libros de texto llevada a cabo por este equipo investigador es fruto de la confluencia de dos trayectorias de trabajo emprendidas a finales de la década de los ochenta.

Hacia el final de la década del noventa se habían generado campos de investigación sobre los valores en un variado espectro. En este sentido, cabe destacar la investigación sobre los valores que inspiran y están presentes en la LOGSE, mediante una análisis de documentos (Bunes, Calzón, Elexpuru, Fañanas, Muñoz-Repiso y Valle, 1993), la investigación sobre los valores democráticos de los estudiantes españoles y la socialización política (Alvaro, Dendaluce, Muñoz-Repiso, Pérez, 1981) o la investigación sobre propuestas de educación en valores (De la Caba Collado, 1994; Marín Gracia, 1987). Por otra parte, la reforma educativa había tenido cierto recorrido para poder evaluar el impacto de su implantación en el campo de los valores. Sin embargo, no podemos obviar que, en ese ínterin, el mundo entraba en un periodo de transformación acelerada (económica, tecnológica,...), en la que por una parte se auguraban escenarios de progreso en el seno del marco democrático y donde, por otra parte, se gestaban situaciones de incertidumbre, miedo y conflictos de amplio espectro (sociales, bélicos, geopolíticos,...). En suma, se constataba una ausencia de referencias, no sólo por la pérdida de los grandes relatos, sino también por la incoherencia entre el “deber ser” proclamado en los discursos oficiales o los textos normativos y la realidad de las prácticas sociales, políticas y audiovisuales..

En este contexto de incertidumbre, el libro de texto constituye un producto de consumo bastante extendido y estable que forma parte de la cultura

escolar, hasta el punto de generar un sector económico considerable y ser objeto reflexión y análisis. Por lo tanto, era importante saber qué ofrecen los manuales escolares porque, en cierto modo, junto otros artefactos y mediaciones culturales, son reguladores de las cosmovisiones que van a construir los alumnos y quizás de sus prácticas sociales. Creemos que descubrir la naturaleza del libro de texto con el que entrarán en contacto docentes y alumnado permite poner de manifiesto el potencial educativo de las diferentes editoriales, así como desentrañar las orientaciones bajo las cuales se han configurado, a fin de descubrir y explicitar el proyecto social que conllevan.

La investigación sobre manuales en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales ha dedicado, tradicionalmente, más atención al análisis de los contenidos disciplinares (Historia y Geografía), que al estudio de la socialización y los valores. No obstante, a medida que el campo de preocupaciones educativas se ha ido ensanchando y las reformas educativas incorporaban temáticas alternativas, nuevos campos de investigación fueron tomando cuerpo: interculturalismo, paz y tolerancia, género, etc.

Por lo tanto, la investigación sobre los valores en el campo de la Educación ha ido adquiriendo mayor relevancia, acorde al énfasis de las últimas reformas educativas en la necesidad de preparar a las personas para vivir en una sociedad democrática, compleja y multicultural. En la actualidad nadie parece dudar que la escuela debe educar para afrontar las dificultades, las paradojas y las incertidumbres de los nuevos contextos sociales, proporcionando no solo conocimientos, sino también oportunidades para practicar habilidades y vivenciar valores de competencia personal, social y moral. El aprendizaje estrictamente académico es insuficiente para preparar de cara a los roles adultos y a la participación en situaciones sociales heterogéneas.

## **METODOLOGIA**

### **La delimitación del objeto de la investigación**

Partiendo de estos supuestos, en una primera etapa (1998-2000), el grupo de investigación delimitó su objeto de investigación en torno a la “La socialización y el desarrollo de habilidades/valores sociopersonales en los libros de texto del área de Sociales en la Educación Obligatoria”<sup>7</sup>. Los valores fueron un eje central de esta investigación, que se centró en el análisis de la presencia de esta temática en los contenidos presentados por los manuales

---

<sup>7</sup> Este proyecto se realizó con una subvención de la Universidad del País Vasco (EHU) (UPV024.354-HA158/98)

escolares.

Una segunda línea de investigación (2001-2003) más específica se centró en el valor de participación, analizando para ello exclusivamente las actividades propuestas los libros de texto y entre ellas las que estaban explícitamente orientadas a impulsar la participación<sup>8</sup>.

La tercera línea de investigación (2004-2005), fuera ya del marco de esta exposición, se dirigió a la “evaluación de concepciones de ciudadanía en jóvenes universitarios”, más concretamente en aquellos que habían optado por estudios en el área de la Educación (Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía). Nos interesó sobre todo la constelación de campos implícitos en los valores de participación y responsabilidad, así como en el ámbito de los derechos (de la Caba Collado y López Atxurra, 2008)

### **La selección y urdimbre de marcos teóricos de referencia**

#### *Marcos teóricos para la reflexión y análisis de los contenidos de valor*

Una de las primeras cuestiones abordadas al iniciar esta trayectoria de investigación fue concretar aquellos marcos teóricos de referencia que pudieran facilitar el análisis del sentido u orientación de los textos escolares. En esta línea, se intentó desvelar el “para qué”, el “qué” y el “cómo” de los manuales que se ofrecen a los centros educativos para ser seleccionados y utilizados por el profesorado y el alumnado.

Por una parte, teniendo en cuenta que los libros de texto constituyen un instrumento cultural, portador de contenidos de valor y orientado a facilitar la inserción social del alumno, era preciso tener en cuenta qué se entiende por socialización y qué modelos de socialización aporta la literatura especializada, a fin de ver si los manuales escolares están orientados hacia la socialización pasiva o activa en la enseñanza y aprendizaje de valores.

Por otra parte, las diferentes concepciones de ciudadanía, junto con sus perspectivas minimalista u holista, las ideas en torno a la democracia, ya sea en su versión republicana o liberal, así como los enfoques de aplicación del currículum, reduccionistas o abiertos, fueron, asimismo, otras de las fuentes de reflexión que nos guiaron en la construcción del marco teórico.

#### *Marcos teóricos para las actividades de participación*

Los marcos teóricos precedentes han sido también un buen punto de partida

---

<sup>8</sup> *Actividades de participación y convivencia en los libros de texto del conocimiento del medio: un instrumento orientado a la educación de la ciudadanía* Este trabajo también contó con una subvención de la UPV-EHU ( 1/UPV 00024.354-H-13892/2001)

para el análisis de las actividades de participación, si bien requieren completarse con la literatura sobre aprendizaje activo, cooperativo o trabajo en grupo entre otros.

La idea de que "se aprende con otros" se remonta a la Escuela Nueva y se ha convertido en uno de los tópicos más señalados en los escenarios europeos e internacionales. Así, los sistemas educativos, tradicionalmente dedicados a transmitir hechos y conceptos, han ampliado el abanico de contenidos, estrategias y habilidades, para responder a los retos de ciudadanía que se les plantea a las sociedades complejas de nuestro tiempo. Esto ha supuesto un importante debate sobre los diferentes niveles de complejidad y riqueza de los contenidos de aprendizaje (saber ser, saber conocer, saber hacer y saber estar), así como acerca de las estrategias metodológicas (MEC, 1990; Coll et al. 1992; Rajadell, 2000)

### **La selección de la muestra**

La muestra de esta investigación está formada por 24 libros de texto del Conocimiento del Medio (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología), concretamente de 4 editoriales (Elkar, Erein, Santillana y Bruño) en cada uno de los 6 cursos de la enseñanza primaria (6 -12 años). Se eligieron estas editoriales, aproximadamente el 25 % de las existentes, por estar entre las más utilizadas en la Comunidad Autónoma Vasca, de acuerdo a los estudios disponibles. Por una parte, Elkar y Erein son dos de las editoriales vascas con mayor influencia en las escuelas de la comunidad, mientras que Santillana y Bruño son editoriales que están entre las cinco primeras del mercado español (Gimeno Sacristán, 1995) y con una importante resonancia también en el ámbito vasco. De hecho, Elkar junto con Santillana, Erein y Bruño poseen la mayor cuota en las escuelas de educación primaria vascas, superando el 75% del mercado (Isasi, Erriondo, 96).

Finalmente, señalar que todos los libros incluidos en la muestra están publicados entre el año 1992 y 1999, puesto que era en esos momentos cuando se esperaba que se introdujeran contenidos de valor orientados explícitamente a la convivencia democrática, de acuerdo a los ideales de las reformas educativas en Europa, entre las cuales está la española (1990).

### **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

A partir de este marco teórico y metodológico, con esta serie de investigaciones hemos pretendido delimitar hasta qué punto los libros de texto de Conocimiento del Medio para la escuela primaria han recogido, en España, los ideales de educación democrática y ciudadanía planteados en la

reforma impulsada a finales del siglo XX en la década de los noventa. En el primer proyecto de investigación hemos analizado, la presencia, tanto de valores individuales como sociales. En este último apartado nuestro interés se centró en cinco cuestiones consideradas claves en los planteamientos europeos y que se entroncan con la educación en valores: responsabilidad, participación, resolución de conflictos, diversidad y derechos humanos.

En el segundo proyecto de investigación centrado en el valor de participación, el objetivo general de este apartado fue analizar las actividades de participación que proponen los libros de texto del conocimiento del medio de Educación primaria, para delimitar las habilidades que fomentan y la forma en que lo hacen.

### **RESULTADOS Y CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN**

La presencia de los valores sobre el total de contenidos bascula sobre porcentajes bajos o muy bajos, que varían en función de los proyectos editoriales. No todos los contenidos de valor orientados a la convivencia aparecen y, en cualquier caso, considerados globalmente, en ningún caso pasan de representar más de 1/6 del total del libro.

Paradójicamente, esta presencia, relativamente limitada, contrasta con la importancia educativa dada a estos valores. Sin embargo, cabe hacer algunas precisiones, con el propósito de concretar los distintos proyectos educativos que ofrecen los libros de texto. En este sentido, el análisis de los porcentajes de páginas dedicados a cada temática, así como el análisis de la secuenciación a lo largo de la educación primaria nos muestra a qué contenidos conceden más y menos importancia las editoriales.

A pesar de la importancia que se concede a un enfoque amplio de valores orientados a la convivencia, lo que vemos en los libros de texto es una tendencia a centrarse en pocos valores o aspectos, mientras que otros son totalmente relegados u ocupan un papel marginal. Queremos destacar que los libros de texto seleccionan un determinado tipo de contenidos y escalas dentro del conjunto posible, dándoles mayor o menor presencia, y que esa elección configura una opción concreta de ciudadanía. De este modo, el número y el tipo de escenarios que trabajan los libros de texto nos indican claros sesgos en los textos analizados, así como unos horizontes de intervención muy diferentes de cara al futuro ciudadano. En definitiva, parece que la editorial del libro de texto elegida constituye un factor curricular que influye en el nivel, amplitud y calidad con que se trabajan los contenidos relacionados con la convivencia. Es preciso que los docentes

conozcan las potencialidades y oportunidades que ofrecen los textos. Sin embargo, no debemos concluir que existe un determinismo en la práctica docente a raíz del uso de unos textos u otros, ya que, entre otros factores, el pensamiento y las competencias sociales y profesionales del docente pueden actuar de filtro a la hora de llevar a la práctica dichos textos.

Por último queremos subrayar que no sería correcto hablar del tipo de ciudadano que promueven "los libros de texto" en general, puesto que existen marcadas tendencias diferenciadoras. En este sentido, es evidente que no ofrecen las mismas posibilidades los proyectos editoriales que priorizan la inculcación de normas e insisten en la descripción de las instituciones políticas o las diferentes culturas que aquellos que ofrecen contenidos para el trabajo de la resolución de conflictos o la participación más directa de los alumnos.

## EXPERIÈNCIA

**Dolors Bosch Mestres**

*Professora de secundària de ciències socials  
Institut Joaquina Pla i Farreras (Sant Cugat del Vallès)  
mbosch58@xtec.cat*

### **A PARTICIPAR, S'APRÈN PARTICIPANT. L'EXPERIÈNCIA DE L'INSTITUT JOAQUIMA PLA I FARRERAS**

Els centres han de ser l'entorn per a l'aprenentatge de la participació? A l'Institut Joaquina Pla i Farreras de Sant Cugat del Vallès creiem que la participació de l'alumnat en la vida del centre és clau per al seu desenvolupament i per la seva formació. I per això procurem que els nois i noies visquin en el centre un clima que els faciliti prendre-hi part activa i significativa. Aquesta voluntat demana que plantegem una estructura de centre que afavoreixi la participació i la corresponsabilitat. Aquesta estructura s'organitza al voltant de cinc àmbits: treball, convivència, animació, gestió i projecció a l'entorn.

El primer, que també podríem anomenar de 'classe', se centra en el treball diari des de les diferents àrees i matèries. Cada vegada hi té més cabuda el treball en equip, on estan aprenent amb els altres quan s'escolten, discuteixen, proposen, pacten, s'organitzen, planifiquen les tasques o es responsabilitzen del que s'acorda en el grup. Aquest àmbit també inclou aquells moments del curs que trenquen l'organització horària habitual, i que permeten la iniciativa i la participació realitzant treballs que no es fan per 'la nota', com pot ser a la setmana de la ciència.

El segon àmbit és el de la convivència. Com tots els centres educatius tenim un reglament de règim intern que regula -amb un seguit de normes- la convivència. Vetllar per al seu compliment és cosa de tothom, per això les hem de conèixer, parlar dels drets de l'alumnat i també dels deures, i aquests temes són recurrents a les assemblees de classe. Els nois i noies que ho desitgen formen part de l'equip de mediadors, s'han format per prendre part activa en la resolució de conflictes. Els mediadors també col·laboren en la jornada de la pau.

L'animació seria el tercer àmbit. Consisteix a participar en les activitats lúdiques i les festivitats que es fan. I en el cas dels nois i noies de quart d'ESO significa participar en la seva organització. Així, en la castanyada, el



Nadal o en sant Jordi prenen decisions i les porten a terme per tal que la festa sigui tot un èxit. Amb un caire més esportiu, però també dins aquest àmbit, hi ha l'Associació esportiva que ofereix activitats a l'alumnat del centre en horari extraescolar i els dinamitzadors són nois i noies de 3r, 4t i batxillerat. També podem incloure-hi les activitats que els de 4t ESO fan perquè els ajudin a finançar el viatge de final de curs.

El quart àmbit és el de la gestió. A les tutories es trien els que seran els seus representants, el delegat i el sotsdelegat, que aquest curs i per les seves funcions anomenem codelegat. Els delegats es reuneixen un cop al mes a l'assemblea de delegats per informar, debatre i proposar. Els delegats troben en l'assemblea eines i models per a dinamitzar l'assemblea de classe. En aquest àmbit tenim també els representants de l'alumnat al Consell escolar.

El cinquè àmbit correspon al de la projecció a l'entorn. És quan l'institut mira enfora, surt del seu espai, i ve donat per la participació amb el Pla d'entorn del municipi i quan des del centre es fan propostes de participació a l'entorn, com és el cas del "Projecte de recerca de 4t ESO" –on s'analitzen problemes socials rellevants de l'entorn-, el projecte-servei "Dóna'm joc" –on els alumnes de 3r ESO dinamitzen el pati de l'escola Collserola-, i el "2x2 estudi solidari" –on els de 4t ESO animen i ajuden a alumnes de l'escola de primària del costat i també als companys de 1r i 2n ESO del nostre institut.

Totes aquestes propostes, des dels grups cooperatius fins al 'Dóna'm joc', passant per l'assemblea de classe, festes i projectes de col·laboració a l'entorn, comencen a dibuixar el teixit que ens farà centre participatiu. Cal mantenir-los, potenciar-los any rere any i anar incorporar-ne de nous.

Quina és l'aportació des de les ciències socials en l'ensenyament-aprenentatge (E-A) de la participació? Les ciències socials aporten el marc conceptual de la participació democràtica (unitats didàctiques com "Súbdits o ciutadans?", "La lluita pels drets humans, un procés acabat?", "Les crisis de la democràcia, on ens ha portat?", etc.) i a l'hora treballant en grups cooperatius heterogenis es fomenta el diàleg, aprenen a escoltar-se i a relacionar-se els uns amb els altres, compartint uns objectius i desenvolupant la tolerància, la cooperació i la coresponsabilitat. Alhora, amb la carpeta d'aprenentatge aprenen a responsabilitzar-se i autoregular-se el propi aprenentatge.

Quin paper li volem donar a l'Educació per la Ciutadania (EpC)? A l'institut hem vinculat l'assignatura Educació ètico-cívica de 4t (EEC) amb el Projecte

de recerca de 4t (PRE). Durant el primer quadrimestre el PRE els ocupa la tarda del dimarts i al segon quadrimestre l'EEC. El PRE parteix d'un problema social rellevant de l'entorn (la mobilitat al barri, el consum d'aigua a sant Cugat, la crisi: nous moments noves oportunitats, el voluntariat, etc.). En grups de quatre es fan preguntes i decideixen què volen analitzar, observen la realitat que els envolta i es fan noves preguntes, a partir d'aquí, seguint el mètode de la recerca, l'analitzen i fan propostes d'intervenció per a millorar-la. Al segon quadrimestre l'EEC permet la reflexió entorn els drets i els deures, la iniciativa, l'autonomia i la responsabilitat per a la participació....que vol dir implicar-se?

I amb tota aquesta estructura que va dibuixant el centre, què pensen els alumnes en acabar l'ESO respecte de la "participació"? D'aquesta pregunta sorgeix el meu treball de recerca del Doctorat en didàctica de les ciències socials de la UAB: indagar què entenen els alumnes per 'participar'. Considerem que identificar les seves representacions socials pot donar-nos pistes per a prendre decisions sobre com volem que sigui aquesta participació en els centres.

Quan els demanem que defineixin 'participació', sense cap mena de contextualització, trobem (segons la classificació establerta), que el 62% de les respostes correspondrien a una 'participació passiva' quan se'ls demana (col·laborar, assistir, opinar). Correspondria a aquella participació escolar. I un 24% de les respostes estarien en la categoria de 'participació activa' on els alumnes busquen solucions, plantegen alternatives. Els alumnes que han marcat aquestes opcions són els més implicats en la vida del centre (2x2, associació esportiva, comissió de festes, delegats).

Quan volem saber els contextos de la seva participació, consideren que la seva participació es produeix principalment a l'aula i en les activitats proposades pel centre (fer feina, treballar en grup, assistir com a participants). Només una minoria vincula la seva participació a la presa de decisions i en l'assumpció de responsabilitats.

Quan els demanem que d'entre totes les activitats que es fan al centre (des d'assignatures a activitats del municipi) indiquin en les que participa més i en quin grau d'implicació, els alumnes vinculen la seva participació a les activitats que han opinat, proposat i desenvolupat idees. Les activitats més seleccionades són les que demanen més implicació per part seva. Quan expliquen per què van decidir participar-hi, trobem realment el que ells entenen per 'participació', i aleshores apareix de manera implícita un

concepte de participació més complex que l'inicial: "pel compromís, perquè no era obligatòria"\_equip de mediació(033); "Pel compromís de portar a terme un projecte solidari per ajudar a estudiar"\_2x2(008); "pel treball en grup, que necessita la col·laboració de tots, opinant, aportant informació, proposant i portant a terme les decisions preses"\_PRE(024); "m'agrada parlar de temes interessants i tenir l'oportunitat de preparar coses per a solucionar conflictes entre persones "\_equip de mediació(040); "perquè hi ha un objectiu: aconseguir diners. Hi ha molt a fer, organitzar activitats i fer-les. Ens interessava molt, si no t'interessa participes menys intensament"\_comissió festes 4t(015); "escoltava, col·laborava, respectava les opinions dels altres, ja que abans maxacava"\_CCSS(006). El concepte de participació que s'obté és ric i ple de matisos on s'interrelacionen: voluntat, interès, motivació, compromís, opinió, diàleg, consens, col·laboració. "si t'interessa participes més. Si no sols hi ets" (022).

Per acabar, considerem que cal trobar models d'organització escolar que permetin espais per a la participació de l'alumnat tot desenvolupant la motivació pel treball col·lectiu, la iniciativa i la responsabilitat. Promoure valors que impliquin llibertat, autonomia, desenvolupament de l'esperit crític, cooperació, solidaritat. Uns models que permetin a l'alumnat organitzar-se i fer-se responsables d'espais cada vegada més amplis. Un centre que es defineix com a participatiu ha de deixar fer als seus alumnes i ha d'estar obert a la seva opinió. Els adults hem de guiar aquesta participació de manera que mica en mica vagi augmentant la seva autonomia, fins a esdevenir una participació autònoma. Això suposa que els hi hem de donar veu i hem d'aprendre a escoltar-los, i a confiar en ells per deixar-los actuar.

## **EXPERIÈNCIA**

**Joan Berlanga Sarraseca**

*Professor de secundària de ciències socials*  
*Institut Pere Calders Curs 2010-11*

### **PROJECTE “IMPLICA’T”**

L'experiència didàctica que es presenta a continuació es va desenvolupar a l'institut Pere Calders de Cerdanyola del Vallès durant el curs 2010-2011 amb els alumnes de 4t d'ESO i amb la participació dels professors Joan Agelet, Gemma Bartui, Joan Berlanga, Àngel Bringué i Náyade Martínez.

Aquesta proposta didàctica va sorgir a partir d'una preocupació molt concreta d'uns quants docents del centre: la manca d'implicació de la majoria de l'alumnat en el funcionament del centre. Més concretament, ens referim a l'actitud -segurament molt estesa- que mostren la majoria de joves durant la seva escolarització a l'ensenyament secundari caracteritzada per certa passivitat i poca responsabilitat davant els afers comuns, la qual cosa provoca que bona part dels alumnes de secundària visquin la seva estada a l'institut com uns usuaris passius que passen pel sistema educatiu.

Davant d'aquesta dinàmica general, i amb l'objectiu principal d'intentar canviar-la, uns quants professors del centre vam dur a terme el projecte “Implica't” que a continuació us presentem.

L'experiència es va desenvolupar a 4t d'ESO, tenia una assignació horària d'una hora setmanal vinculada al projecte de recerca i es va desenvolupar en quatre grups de 15 alumnes.

En la línia que proposa l'aprenentatge i servei, els professors responsables vàrem dissenyar un projecte en el qual els alumnes participaven en quatre àmbits del funcionament del centre amb els següents objectius principals:

Implicar i responsabilitzar l'alumnat en un aspecte del funcionament del centre.

Treballar diferents continguts curriculars vinculats amb l'àmbit en el qual es participa.

Realitzar una petita recerca relacionada amb l'àmbit en el qual s'ha participat.

A continuació es presenten els diferents àmbits d'actuació amb una breu

descripció de les tasques:

- Projecte biblioteca: on l'alumnat va gestionar i dinamitzar el la biblioteca de l'institut.
- Projecte dinamització de patis: on l'alumnat va dissenyar, organitzar i gestionar diferents activitats esportives a l'hora d'esbarjo.
- Projecte web dels estudiants: on l'alumnat va dissenyar i generar els continguts de la web dels alumnes vinculada a la web del centre.
- Projecte mediambiental: on l'alumnat va proposar, fomentar i divulgar diferents bones pràctiques ambientals dins del centre.

La valoració del projecte és força positiva i el present curs s'està tornant a portar a terme.

Entre els aspectes positius destaquen l'actitud dels alumnes participants, amb una sorprenent capacitat de fer propostes, i la visualització que han tingut les tasques realitzades davant la resta de l'institut.

Pel que fa als aspectes millorables n'hi ha dos clarament destacables.

Un primer és l'escassa dedicació horària del projecte. Amb una hora setmanal no hi ha hagut temps suficient per desenvolupar algunes de les activitats programades, com per exemple, desenvolupar mínimament una recerca.

Un segon aspecte millorable -però de difícil solució- és l'aïllament d'aquest tipus de projecte en l'engranatge general del centre. El fet que aquest tipus d'activitats siguin una excepció segurament les fan poc efectives.

Malgrat aquests aspectes millorables, els professors que hi hem participat estem satisfets de la tasca realitzada i creiem que aquest projecte permet treballar dos aspectes fonamentals de l'educació ciutadana que hem d'oferir a l'alumnat de secundària: la participació i la responsabilitat.

## **EXPERIÈNCIA**

**Adelina Escandell Grases**

*Mestra a l'Escola Barrufet de Barcelona*  
*aescande@xtec.cat*

### **EL CONSELL D'ESCOLA. UNA EXPERIÈNCIA DE PARTICIPACIÓ A L'ESCOLA BARRUFET**

L'Escola Barrufet és una escola de dues línies situada al barri de Sants de Barcelona. Una de les eines pedagògiques que formen part del Projecte Educatiu és el "Consell de Classe" que es realitza en cada grup, formalment, a partir de P5, i des del curs 2008, també el "CONSELL D'ESCOLA".

En el PEC, en Escola participativa (de Trets d'identitat) contempla: "El diàleg i la participació són fonamentals pel funcionament de l'escola que s'enriqueix i creix amb les aportacions de tothom que hi vulgui col·laborar. La tasca educativa es fonamenta en la interrelació entre les persones que la formen, el respecte mutu, el diàleg, la reflexió, la col·laboració i la solidaritat".

O en l'apartat de Línia metodològica es planteja que. "Entenem l'ensenyament com un procés que ha de promoure en l'alumnat capacitats que els ajudin a créixer en el coneixement propi, en la llibertat personal, la creativitat, el sentit crític i també en el sentit de la responsabilitat social [...]. En tota l'activitat del centre s'haurà de tenir present l'educació dels valors que impregnaran qualsevol relació escolar de convivència i interrelació".

El "Consell de classe" està fixat en l'horari setmanal de cada grup i es realitza amb la tutora o tutor. És un moment per tal que les criatures puguin opinar, fer propostes, valorar... sobre allò que passa a la classe: relacions companys/es, relacions amb professorat, relacions amb altres grups... i així, de manera conjunta, anar trobant solucions. Podem dir que el Consell és una eina per viure la democràcia i la participació. Per aprendre a gestionar els conflictes, però també per agafar consciència de grup, prendre consciència que el grup és més que la suma de les persones que el componen... També és el moment de repartir càrrecs i de passar comptes de la feina que s'ha fet. El paper de la mestra o mestre tutor és d'ajudar a gestionar el temps, a reflexionar, arribar a acords. També a buscar estratègies perquè totes les criatures intervinguin. És central en el cursos més petits, i va passant a un segon pla a mesura que creixen.

L'any 2008 vam començar a desenvolupar "EL CONSELL D'ESCOLA". Vèiem

que hi havien uns determinats temes que no es podien resoldre en el marc del “Consell de classe” i que calia algun tipus d'organització més àmplia. Aquesta necessitat es va valorar quan vam elaborar el projecte de coeducació dins els “Projectes d'Innovació Educativa” i s'hi va incorporar com una de les actuacions.

El “Consell d'Escola” es reuneix aproximadament cada tres setmanes. Hi participen una nena o un nen representant de cada curs des de P5 a 6è i cada grup determina la forma de l'elecció. La Cap d'Estudis sempre hi assisteix i una altra representant de l'equip de coordinació. Es poden parlar de propostes que porten de les classes o que portem el Claustre i també en el “Consell de classe” es parla del que s'ha tractat en el Consell. Així, el “Consell d'escola” dinamitza els “Consell de classe”, però també és dinamitzat per aquests.

Fins ara hem tractat el tema de l'organització dels diversos jocs al pati, de conflictes que es produeixen als lavabos o pel passadissos. Es fa la preparació de la festa de Carnestoltes i de Sant Jordi i també les valoracions. A final de curs passat es va fer la proposta d'enviar postals a l'escola de manera que al setembre estiguessin totes penjades. En aquest moment s'està reflexionant sobre el clima i ambient de relació en general i s'estan fent propostes d'actuacions.

Al començament s'apunten els acords o els temes a parlar en una llibreta, però per les criatures més petites es feia una mica feixuc. Ara en les llibretes hi porten apuntats els acords presos en els consells de classe, i a l'acabar la reunió, una de les mestres redacta el resum de la sessió i es reparteix a totes les classes i resta de professorat.

Els Consells de classe i d'escola són un moment d'escolta activa, d'aprendre a posar-se en el lloc dels altres. Que puguin explicar les raons i sentiments i que vagin elaborant els propis criteris que els serveixin per elaborar judicis i actuar amb conseqüència i responsabilitat.

L'autonomia, la confiança en un mateix o en els altres, sempre lligada a la responsabilitat, no és quelcom que es pugui aprendre a través de la lliçó d'un manual o de l'explicació molt ben preparada d'un o una mestra. Una persona va progressant en autonomia personal, autoconfiança i confiança en els altres a mesura que es troba amb situacions que li ho permeten.

L'escola, com a lloc de convivència entre persones de diferents edats i diferents papers, és un marc molt adequat per créixer en aquests aspectes.

## **IX JORNADES INTERNACIONALS DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS**

*LA FORMACIÓ DEL PENSAMENT SOCIAL I LA CONSTRUCCIÓ DE LA DEMOCRÀCIA EN L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS,  
GEOGRAFIA I HISTÒRIA*

L'objectiu final és anar formant ciutadans i ciutadanes crítics i responsables, que se sentin parts actives d'un col·lectiu, en aquest cas: escola.



## EXPERIÈNCIA

**Josep Ortega i Jordi Nomen**

*Professors de l'Escola Sadako. Barcelona  
jordinomen@hotmail.com  
joseportega@hotmail.com*

### UNA SEQÜÈNCIA SOBRE POLÍTICA I ELECCIONS A LA MATÈRIA D'EDUCACIÓ CÍVICO-ÈTICA DE QUART D'ESO

*Els esdeveniments són fills de pare desconegut;  
la necessitat és tal sols la seva mare.*

**Paul Valery**

L'experiència que us presentem ha tingut lloc a l'Escola Sadako entre els mesos de setembre i novembre del present curs escolar, en el marc de la matèria d'Educació Cívico-Ètica del curs d'ESO-4, amb dos grups d'alumnes-52 en total- de l'Escola Sadako de Barcelona.

Aprofitant que el tema de la participació política ha estat un tema socialment viu, en aquest període, al coincidir en el temps amb les eleccions al Congrés i al Senat del 20 de novembre a l'Estat, vam preparar una seqüència d'activitats d'ensenyament-aprenentatge per treballar el tema de la política amb el nostre alumnat. Els objectius bàsics que ens proposàvem, en aquesta seqüència, eren els següents:

Augmentar la consciència que cal una participació activa i racional per construir una democràcia de valor.

Reconèixer els diferents partits polítics catalans amb representació parlamentària en el Congrés dels Diputats, els seus caps de llista i el seu programa polític en tres temes fonamentals: relacions Catalunya- Espanya, la crisi econòmica i les mesures adreçades a la joventut.

Obtenir el testimoni de joves que es presentessin a les candidatures dels partits polítics, per realitzar un debat al voltant de les temàtiques indicades i centrat en la trajectòria personal que havia impulsat als nostres convidats a participar en política de forma militant.

Elaborar un discurs polític per presentar-lo a un públic de companys d'ESO-3 que poguessin valorar la seva claredat i pertinença.

Aprendre a distingir el biaix ideològic que representen les mesures proposades pels diferents partits polítics respecte a cadascun dels aspectes indicats, que es centrés en dos eixos : dreta- esquerra, descentralització-

centralisme.

Recrear una simulació de votació en el segon cicle d'ESO, amb els companys de tercer, i procedir al recompte de vots, amb un debat posterior dels resultats obtinguts, per comparar-los amb els resultats reals de les eleccions del 20 de novembre, incidint les causes i conseqüències de les diferències observades.

Establerts els objectius, la seqüència va començar amb un debat conjunt que va tenir lloc la setmana del 19 al 23 de setembre sobre el concepte de política, la importància de les majories i les minories en democràcia, les diferències genèriques entre dreta i esquerra (respecte a economia i organització social) i els coneixements previs dels partits catalans amb representació en el Congrés dels Diputats espanyol respecte als dos eixos fonamentals (esquerra- dreta i centralisme- descentralització).

Després, entre la setmana del 26 al 30 de setembre i la setmana del 7 a l'11 de novembre, vam dividir les classes d'ESO-4 per grups cooperatius de 4 o 5 alumnes, amb l'encàrrec de dur a terme les següents tasques:

— Fitxa de treball: Cada grup havia de confeccionar i omplir una fitxa del partit atorgat que contingués la següent informació:

- Líder del partit.
- Caps de llista de cada província.
- Ideari polític bàsic respecte als eixos esquerra- dreta i centralització-descentralització.
- Una frase significativa del PROGRAMA I LA CAMPANYA ELECTORAL centrada en 3 punts:
  - Relació Catalunya- Espanya
  - La crisi: mesures per combatre l'atur.
  - Polítiques que afecten als joves.

— Dossier de premsa: Els vam demanar que fins a les eleccions recollissin tota la informació de premsa, ràdio, TV i propaganda electoral i confegissin un dossier que inclogués tota aquesta informació, ordenada i ben explicada.

— Pòster electoral: Els vam demanar que dissenyessin un pòster electoral, que hauria de servir de fons en el moment de fer el discurs per als companys del curs d'ESO-3.

- Pamflet: Havien de crear un tríptic amb un logotip personalitzat que resumís els objectius del partit, en els temes indicats, i demanés el vot.
- Discurs electoral: Finalment, havien d'elaborar un discurs electoral que seria seguit pels companys d'ESO-3, amb una durada estimada de 6 o 7 minuts, que havien de centrar en els tres punts esmentats i defensar amb arguments davant les possibles preguntes que es poguessin produir.

Paral·lelament, els tutors del curs d'ESO-4 ens vàrem posar en contacte amb els diferents partits polítics de representació parlamentària, per convidar a l'Escola a un representant jove del partit que vingués a explicar la seva experiència de participació i fes algunes remarques al voltant de les propostes que el partit tenia respecte als tres temes proposats. La resposta a les nostres gestions, per part dels partits polítics, va ser profundament decebedora donat que només ICV- VERDS ens va donar resposta. El testimoni d'Anna Rovira, número 23 en la llista al Congrés, (9 de novembre) va ser molt enriquidor.

El dimecres 16 de novembre va tenir lloc el debat, amb els discursos electorals de les diferents formacions i el torn de preguntes i, al final, la votació dels grups d'ESO-3 i ESO-4, que va atorgar una majoria absoluta a ERC.

Finalment, la setmana del 21 al 25 de novembre, vàrem analitzar amb les dues classes els resultats de les eleccions i vàrem comentar quines sensacions els havia produït la feina, insistint en les causes que havien provocat el resultat, en ambdós casos, i les conseqüències que creien que es podrien derivar dels resultats de les eleccions generals a Espanya.

La valoració que ens fem els tutors (i els propis nois i noies ho confirmen) de l'experiència és força positiva, donat que creiem que l'alumnat va fer un exercici d'empatia al llarg de tot el procés polític i, alhora, es van generar els criteris que han de portar a una millor comprensió de la dinàmica política de l'Estat i de Catalunya. També ens sembla que l'aportació del testimoni d'Anna Rovira, respecte a la seua pròpia camí personal de participació, va suposar un element de valor afegit en la seqüència mostrada, així com el contacte amb els companys d'ESO-3 en el tram final de la seqüència.

**IX JORNADES INTERNACIONALS DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS**  
*LA FORMACIÓ DEL PENSAMENT SOCIAL I LA CONSTRUCCIÓ DE LA DEMOCRÀCIA EN L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS,  
GEOGRAFIA I HISTÒRIA*

## EXPERIÈNCIA

**Iolanda Olivella, Nathalie Emond, Antoni Santisteban (coord.)**

*Coordinadors de la Taula d'Infants i Joves del Barri de la Maurina, Terrassa*

### **LA TAULA D'INFANTS I JOVES DEL BARRI DE LA MAURINA DE LA CIUTAT DE TERRASSA: PARTICIPAR I PRENDRE DECISIONS**

Durant el curs 2007-2008, dins d'un projecte del Pla de Barris, vam treballar amb un grup d'escoles d'ensenyament primari del districte 2 de la ciutat de Terrassa, sobre el tema de l'associacionisme i la participació democràtica, a partir d'un dossier que vam elaborar conjuntament amb el professorat de les classes que van participar. Aquesta proposta va acabar amb una acció de participació i de presa de decisions real, ja que l'alumnat va decidir el nom d'un nou pont que es va construir sobre la Riera de Les Arenes (afluent canalitzat del riu Llobregat), que va rebre finalment el nom de Passarel·la de l'Amistat, segons la decisió de la representació dels nois i noies de cada classe, en sessió final celebrada el dia 22 de maig de 2008 de la Taula d'Infants (Santisteban, 2010; Fondevila, Sánchez y Santisteban, 2009).

En el curs 2010-2011 es va portar aquest mateix projecte a un altre Pla de Barris amb el nom de Taula d'Infants i Joves del barri de La Maurina, en aquest cas es va realitzar al cicle superior d'educació primària i al primer cicle de l'educació secundària. El dossier va adaptar els continguts a la història, l'urbanisme i altres aspectes d'aquest barri, en col·laboració amb el professorat interessat en treballar l'associacionisme i la participació democràtica. Les associacions de veïns, culturals o d'altres tipus van tenir un paper important, aportant informacions de les seves vivències i materials documentals, històrics, gràfics, etc. Tot aquest treball va fer possible la Taula d'Infants i Joves, que es va reunir el dia 7 de juny de 2011 amb el títol "Escollim jocs i elements esportius per al parc de l'Olivera". (Santisteban, 2011). És a dir, els nois i noies van escollir quins jocs infantils i elements esportius –segons criteris tècnics–, s'havien d'instal·lar en una plaça del barri que s'havia d'urbanitzar de nou.

En aquest curs 2011-2012 el projecte de treball se situa al mateix barri i amb més professorat i més centres que van participar en l'anterior<sup>9</sup>, però en

---

<sup>9</sup> El professorat participant en la primera o segona edició de la Taula d'Infants i Joves del barri de La Maurina: Jordi Terrés, Isabel Íñiguez, Raquel Pérez i Vicente Blasco de l'Escola Germans Amat; Iolanda Olivella de l'Institut Nicolau Copèrnic; Joan Martínez, Montserrat Vilajosana i Àlex Vilardell de l'Institut Les Aymerigues; Toni Corral del Col·legi Salesià Sant Domènec Savio; Yolanda Fages i Maria Aguilar del Col·legi Maria Auxiliadora. També vam tenir el recolzament de

aquest cas els nois i noies decidiran el nom d'un carrer que s'obre a partir de les noves obres d'urbanització del barri, d'acord amb un treball conjunt amb la Comissió de Nomenclàtor (al voltant dels orígens dels noms de carrers de Terrassa, la recerca d'un personatge rellevant a nivell de barri, etc.). Entre les activitats hi ha inclosa una visita al lloc de les obres, així com una trobada amb tots els alumnes per informar de manera conjunta, tant dels objectius de formació ciutadana i sobre l'organització de la mateixa Taula d'Infants i Joves, com sobre altres qüestions més tècniques del projecte.

Les entitats tornen a jugar un paper molt important, així com les associacions de mares i pares dels centres escolars. Tothom està informat del projecte, poden participar aportant testimonis o materials, per exemple, sobre com era el barri als anys 50 o 60, quines eren les reivindicacions, quins eren els mecanismes de solidaritat o com podria ser una ruta per la història del barri o sobre algun aspecte estètic o d'altres. En alguns cassos els nois i noies treballen – a més a més del dossier - sobre el terreny fent fotografies o buscant informació sobre les associacions o les persones que hi viuen. També hi ha previstes accions a partir de les noves tecnologies de la informació i la comunicació entre els centres participants. Al ser llocs de la perifèria d'una ciutat industrial com Terrassa, on va haver i n'hi ha hagut immigració, tenim una bona quantitat de materials per treballar el canvi i la continuïtat, la millora de la convivència, així com per fer prospectiva del futur.

Aquest projecte es caracteritza perquè contempla una feina específica al voltant de l'associacionisme i la participació democràtica, com a treball de classe, però també perquè acaba amb un procés de presa de decisions reals sobre una qüestió "per decidir" de la ciutat, tenint en compte els condicionants econòmics o les qüestions més normatives o tècniques. Els nois i noies se senten protagonistes com a part important que són de la ciutadania. En primer lloc, fan un estudi seriós sobre el fet associatiu i sobre la participació. En segon terme, analitzen la situació i el que cal fer amb l'ajuda de plànols i informació facilitada per l'Ajuntament. A continuació fan propostes que seran votades a la classe i preparen les intervencions que faran els representats de la Taula. Per últim, dos o tres representants de cada classe participaran el dia de la decisió final, amb una última votació. Aquest dia, abans de donar tot el protagonisme als nois i noies, hi ha una intervenció també del govern de l'Ajuntament i del professorat dels centres que han participat. Després, els representants de l'alumnat exposa les seves opinions i

ho defensa, abans de passar a les votacions.

Les experiències realitzades fins ara ens fan extreure les següents conclusions per part de les persones que hem estat implicades:

- el fet que el projecte es dirigeixi cap a l'execució d'una decisió real que serà assumida pel govern de la ciutat impregna molt positivament l'estudi que fan del barri o la ciutat, a nivell històric, geogràfic o urbanístic;
- el grau de compromís i de responsabilitat mostrat pels nois i noies al llarg de tot el procés ha estat magnífic, tenint en compte el bé comú o el que convé en cada cas a la col·lectivitat per sobre dels interessos o desitjos personals;
- l'aprenentatge de valors democràtics i de la competència social i ciutadana en general és evident;
- hi ha algunes qüestions destacables sobre l'aprenentatge de la participació democràtica, com assumir que, de vegades, allò que es defensa no sempre és el que acaba guanyant;
- l'alumnat valora molt el fet de ser tractat com un ciutadà o ciutadana que forma part de la comunitat amb drets i deures;
- existeix un procés, especialment en l'alumnat d'origen immigrant, d'adquisició de consciència sobre l'existència d'una identitat relacionada amb el territori, en aquest cas el barri, però també la ciutat i el país;
- per part de les mateixes associacions que hi ha al barri, així com les associacions de mares i pares de les escoles, l'experiència és ben acollida i valoren el fet de ser escoltats.

### **Referències bibliogràfiques**

- SANTISTEBAN, A. (coord.) (2008). La participació democràtica i l'associacionisme. Una proposta de treball per al districte 2 de la ciutat de Terrassa. Cicle Superior d'Educació Primària. Associació de Mestres Alexandre Galí / Ajuntament de Terrassa.
- SANTISTEBAN, A. (coord.) (2011). La participació democràtica i l'associacionisme. Barri de La Maurina. Districte 4. Terrassa. Associació de Mestres Alexandre Galí / Ajuntament de Terrassa.
- FONDEVILA, J.; SÁNCHEZ, F.; SANTISTEBAN, A. (Coord.) (2010). L'estudi de l'associacionisme i la construcció d'una identitat local. Pagès, J.; González-Monfort, N. (coords.). La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història, 129- 134. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona

### LES AUDIÈNCIES PÚBLIQUES ALS NOIS I NOIES DE BARCELONA<sup>10</sup>

Per indicació de l'Alcaldia, l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona convoca, des del curs 1994-1995, l'audiència pública als nois i noies de la ciutat. És una activitat especialment pensada per a l'alumnat d'entre 11 i 17 anys, també d'educació especial.

L'audiència pública als nois i noies de la ciutat se serveix d'un mecanisme de participació ja establert per configurar un espai de diàleg i participació dels joves escolars com a ciutadans de ple dret.

Cada any es proposa un tema diferent d'interès per als infants, per tal que aquests hi puguin pensar, intercanviar idees, imaginar i buscar solucions raonades i raonables i, finalment, emetre les seves opinions i demandes per millorar la ciutat i la qualitat de vida dels seus ciutadans i ciutadanes.

Després d'un procés col·lectiu de reflexió, els infants presenten les seves conclusions i propostes en una audiència pública del consistori presidida per l'alcalde. D'aquesta manera, la ciutat dona espai i veu als ciutadans i ciutadanes més joves.

#### **Objectius**

Amb l'audiència pública als nois i noies de Barcelona es vol:

- fomentar la participació dels nois i noies en les qüestions que afecten la ciutat i que aquesta els escolti com a ciutadans i ciutadanes de ple dret;
- fer un pas endavant cap a una democràcia participativa, més enllà de la representativa;
- revalorar la política com una activitat necessària per a la convivència.

D'altra banda, les audiències públiques als nois i noies de Barcelona són espais de ciutadania per a la participació ciutadana que permeten als infants:

---

<sup>10</sup> Resum d'un text amb el mateix nom publicat a "Infància. Butlletí dels professionals de la infància i l'adolescència", nº 52, novembre del 2011. Per veure el text complert, consultar <http://www.gencat.cat/benestarsocialifamilia/publica/butlletiDGAIA/num52/index.htm>



- l'aprenentatge pràctic de valors com l'autonomia, l'opinió crítica, el respecte, la solidaritat, la convivència, i també la valoració positiva de la negociació o l'acceptació de la diversitat i dels límits raonats;
- l'aplicació de metodologies que prioritzen la construcció de projectes i de propostes a través del consens;
- el desenvolupament de les capacitats d'argumentació, l'assumpció de responsabilitats en afers col·lectius i l'acompliment de tasques de representació;
- el coneixement de com funcionen l'Ajuntament i la ciutat i de com poden contribuir a millorar la vida ciutadana.

### **Metodologia de treball**

Les audiències públiques als nois i noies de Barcelona segueixen el procés següent:

- Jornada de formació per al personal docent participant en l'audiència pública en què es fa la presentació del tema i el lliurament de les propostes didàctiques.
- Presentació de l'activitat als nois i noies participants en el transcurs d'un acte festiu i de sensibilització envers el tema que hauran de treballar.
- Coneixement, formulació d'hipòtesis de treball, discussió i elaboració de conclusions en els grups classe i els centres escolars. Hi ha un seguiment del treball per part de l'Institut d'Educació.
- Trobades intercentres en les quals els nois i noies fan una posada en comú amb representants d'altres centres. Els participants en aquestes trobades han d'informar la resta de companys i companyes del grup classe dels resultats aconseguits.
- Plataforma virtual moodle de l'audiència pública ([www.audienciapublica.cat](http://www.audienciapublica.cat)) per crear espais de fòrum de l'alumnat i del professorat participants de Barcelona i de les altres ciutats, per construir comunitats d'aprenentatge, intercanviar idees i propostes, i accedir a activitats planificades, notícies i materials didàctics.
- Redacció provisional del Manifest amb les diferents aportacions dels grups de treball, a càrrec d'un grup de nois i noies que reben l'assessorament d'una persona especialista en el tema.
- Petició de l'audiència mitjançant una instància lliurada al Registre

municipal.

- Presentació del Manifest als regidors i regidores implicats en el tema.
- Celebració de l'audiència pública al Saló de Cent de l'Ajuntament. Es fa la lectura del Manifest, que inclou el resum del treball fet pels nois i noies i les seves peticions concretes, i se'n fa lliurament al Consistori. En aquest moment ja hi ha una primera resposta per part del Consistori a algunes de les propostes plantejades.
- Valoració per part de l'alumnat i del professorat del procés seguit en l'audiència pública i del nivell de resultats i de participació aconseguit.
- Seguiment dels acords presos pel Consistori.

### **Transferibilitat del model**

La fórmula de l'audiència pública, adoptada per altres ciutats que comparteixen unes inquietuds i uns interessos semblants, ha demostrat, després d'anys d'experiència, la seva validesa i que pot ser perfectament transferible a altres realitats municipals amb vocació participativa.

### **Resultats**

En paraules d'un alumne participant a una de les darreres audiències públiques: "...et sents molt satisfet de que la teva feina arribi a personalitats polítiques com és l'alcalde... s'està entregant un document que té propostes meditades i estudiades per moltes persones, car estàs entregant el treball de mesos de feina... Treballar per l'audiència ens dóna a tots els nois i noies la satisfacció de poder millorar la nostra ciutat".

Les propostes que els infants han realitzat al final de cada projecte, especialment aquelles que depenen exclusivament del municipi, han estat tingudes en compte pel consistori. Així s'han creat nous jardins, carrils bici, camins escolars i, els darrers cursos, han estat ateses les seves propostes per part de l'Àrea Municipal de Medi Ambient i el Pla Barcelona Interculturalitat. Es poden consultar els manifestos elaborats i la resposta municipal a [www.audienciapublica.cat](http://www.audienciapublica.cat)

El curs passat els escolars van plantejar la restauració de parets mitgeres amb l'expressió creativa dels infants i, arran d'aquesta proposta, han participat en el disseny d'un projecte col·lectiu de millora del paisatge urbà de la ciutat, una paret mitgera per crear un nou fons visual per a la platja de la Barceloneta.

S'han publicat els materials didàctics utilitzats cada curs escolar, que estan a

l'abast del professorat i professionals interessats.

Finalment, cal assenyalar que la fórmula de l'audiència pública promou un model de participació democràtica per als infants i té un valor pedagògic ja que permet de repensar la ciutat com a entitat educadora i transmissora de valors democràtics i cívics. Tot això, fruit d'un aprenentatge en què la infància és la protagonista principal.

### **L'APADRINAMENT DE LES TORRES DE L'AIGUA: PARTICIPACIÓ DEMOCRÀTICA I APRENENTATGE SERVEI**

Es presenta una investigació que es va realitzar el curs 2009-10, a partir del treball d'un grup de professors de ciències socials dels centres de secundària de Terrassa. Aquest grup de treball havia realitzat, durant quatre anys, amb alumnes de 15 i 16 anys un projecte emmarcat en el propòsit de recuperar la memòria històrica de la ciutat sota el franquisme. La nostra aportació consistia a sumar als testimonis recollits pels historiadors locals els que podíem recollir amb els nostres alumnes, a partir de tres eixos temàtics: la política, l'economia i l'associacionisme. Després de quatre cursos volíem canviar de contingut, mantenint la intenció d'aconseguir que el nostre alumnat intervingués en algun projecte ciutadà relacionat amb la història.

Així sorgeix el projecte d'apadrinament de les torres d'aigua que queden a la ciutat. El director del Museu local ens va fer partícips de la seva preocupació per la supervivència de les torres que encara no s'havien enderrocat, 13 de les 30 que havien existit, testimoni material del creixement de la ciutat en la seva expansió industrial i de les dificultats que havia necessitat superar. Les característiques materials de les torres, edificacions senzilles i poc espectaculars, fan que no siguin vistes fàcilment com un element patrimonial, però també són històricament significatives i informen sobre la nostra història. Per això, el director del Museu ens demanava que els nostres alumnes fessin visible a la ciutat el seu valor com a element patrimonial i així evitar que fossin destruïdes en noves actuacions constructores.

El grup de professors acceptem el repte perquè encaixava amb els nostres objectius i amb les característiques de la nostra matèria i ens vam proposar elaborar un projecte d'apadrinament d'aquestes torres. No ignoràvem les dificultats que hauríem d'afrontar amb els nostres alumnes. L'aparença de les torres, pobres construccions poc vistoses, no feia fàcil la nostra feina. Per això vèiem interessant estudiar prèviament com el nostre alumnat acolliria el projecte, si el platejàvem englobat en un marc més general: la participació

ciutadana, en la línia de treball d'aprenentatge servei.

Els objectius de la investigació es poden sintetitzar en:

1. Esbrinar les representacions socials que tenen els joves a qui ens dirigim sobre la participació ciutadana i, en concret, sobre el projecte que els proposem.
2. Comparar, en alguns casos, les representacions de la joventut autòctona amb les de la joventut de procedència immigrada.
3. Trobar idees per millorar el nostre projecte i, així mateix, l'educació cívica dels joves, a la llum dels resultats que s'obtinguin.

En primer lloc es va elaborar un qüestionari provisional amb aspectes identitaris i de participació ciutadana. Tots els joves enquestats són alumnes de centres de secundària de Terrassa, cinc instituts públics i un centre privat concertat religiós. Alguns estan situats a la zona central de la ciutat i altres a la perifèria, en barris amb alt percentatge de població de procedència estrangera. Alguns tenen alumnat divers en característiques socioeconòmiques i altres concentren gran quantitat de joves procedents de famílies amb pocs recursos econòmics i culturals i problemàtiques d'exclusió social.

Al nostre entendre, aquestes són les informacions més rellevants que hem obtingut:

- a. La majoria dels joves se senten satisfets de viure a la seva ciutat. Es pot destacar que la ciutat agrada amb la mateixa intensitat a autòctons i immigrants.
- b. En la definició que donen sobre què és ser un bon ciutadà o una bona ciutadana, majoritàriament, obtenim respostes que indiquen una actitud proactiva en l'alumnat autòcton. Però, en canvi, en l'alumnat immigrant té una més de força limitar-se al compliment de les obligacions - una persona que fa la seva vida i no molesta ningú, que compleix les lleis, que treballa per a la seva família i no es complica en altres coses -.
- c. Preguntats els joves sobre si pensen que tots els ciutadans i les ciutadanes han de participar en la millora de la ciutat, una gran majoria diuen que sí, sense diferències entre autòctons i immigrants.
- d. Quan els demanes als joves que et posin exemples de com participar aclapara la quantitat de respostes que es limiten a assenyalar que es

tracta de NO fer res dolent: no embrutar, no trencar el mobiliari, no contaminar ... Són els mateixos nois i noies que en la pregunta anterior entenien la participació com una activitat positiva, de participació en la millora. Per tant, deduïm que volen fer-ho, però que no saben com, que no tenen models ni exemples al seu abast.

- e. La disposició dels joves a participar també és molt gran, però menor que quan es parla de la conveniència de fer-ho en general. Quan se'ls pregunta per "la seva" participació posen més condicionants. Qui l'organitza, com, on es farà - espai escolar o no-, en quin temps-lectiu o no-el valor que se li donarà en l'avaluació ...
- f. Gairebé arriba a la meitat el percentatge d'alumnat immigrant que creu que participar hauria de ser obligatori per a tots els joves. Considerar la participació obligatòria presenta un percentatge molt menor entre l'alumnat autòcton, que respon amb molta més freqüència, que els seus pares ja paguen impostos perquè hi hagi serveis ...
- g. En l'elecció de les activitats participatives que estarien disposats a fer, els joves prioritzen aquelles que els són més conegudes, més concretes o que es veuen més senzilles d'organitzar. De nou es reflecteix l'escassetat de models de participació de què disposen.
- h. El projecte d'apadrinament de les torres d'aigua, d'entrada, no és rebut amb entusiasme, potser perquè no s'entén, potser perquè defensar el patrimoni històric no es valora com un servei, potser perquè les torres no són socialment valorades .. . La veritat és que només hi ha una quarta part de l'alumnat que declara estar disposat a fer aquest projecte enfront d'un 44% que, d'entrada, diu clarament que no li interessa.

Pel que fa a aquesta última conclusió, cal que l'alumnat compregui que és important que una ciutat conservi el seu patrimoni i doni valor als elements significatius de la seva història. Els resultats generals ens han aportat informació molt valuosa sobre com organitzar el projecte i com pensar l'ensenyament de la participació democràtica. I voldríem compartir amb vosaltres la satisfacció pels resultats obtinguts.

## COMUNICACIÓ

Rosa María Cid Galante

*Profesora de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria  
Profesora asociada de Didácticas Especiales de la Universidad de Vigo  
rosacid@uvigo.es*

### **LAS DIFERENTES PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. COMPARATIVA DE EDITORIALES**

Este estudio es el resultado de un análisis pormenorizado sobre como es abordada la asignatura Educación para la Ciudadanía en las diferentes editoriales. Es sabido que es una de las materias contempladas en la LOE, Ley orgánica de Educación, y pretende infundir valores cívicos y constitucionales a los estudiantes españoles.

Es decir, pretende formar a los chicos en sus deberes de ciudadanía. Se implanta la nueva materia en 6º de primaria y en 2º ESO. También se reorientan con contenidos de ciudadanía a materia Ética de 4º de ESO y de Filosofía de Bachillerato.

En el artículo 27 de la Constitución se recoge que la educación "impulsará los derechos constitucionales y promoverá la lucha contra la xenofobia y la exclusión". Educación para la Ciudadanía pretende cumplir este mandato, que además viene instado desde Bruselas. En efecto, la Unión Europea incluyó esta enseñanza entre las competencias clave que han de ser desarrolladas en el proyecto de 'Educación y formación 2010'. También se atendieron las recomendaciones del Consejo de Ministros de Europa, que establece esta formación como prioritaria. Son ya muchos países europeos los que imparten educación cívica en Secundaria e incluso Primaria: Francia, Polonia, Italia, Dinamarca, Eslovenia, Eslovaquia, Irlanda, Lituania, Estonia, Austria o Luxemburgo, entre otros.

Es una materia necesaria para crear individuos con criterios diversos, con visión de las cosas desde diferentes ópticas, individuos tolerantes y comprensivos ante las diferentes formas de pensar. Sin caer en el adoctrinamiento, esta materia pretende ver la realidad plural que hoy existe a su alrededor. No obstante, no tuvo un camino fácil ya que la polémica en seguida saltó entre padres, sectores conservadores, iglesia...que veían la esta materia como una amenaza. Los padres porque consideraban que era

adoctrinante y que en los temas que aborda la materia sólo ellos tienen competencia, la Iglesia porque consideraba que chocaba con sus intereses y su currículo, los sectores conservadores veían esta materia como un adoctrinamiento estatal...En definitiva, en seguida se abrió un fuerte debate como nunca se había abierto poniendo en tela de juicio el currículo de Educación. Pero mi pregunta es, ¿qué materia no es susceptible de ser interpretada? Las asignaturas que se imparten en la escuela son susceptibles de ser tendenciosas en cuanto que las editoriales y el profesorado pueden hacer énfasis en determinados aspectos según sus propias creencias.

Así pues, educar en sí, supone llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje que por estar realizado en el ámbito humano (alumno/la y profesor/la, siempre va a haber un estilo, una interpretación, un enfoque personal...aunque no se pretenda. ¿Puede ser la educación aséptica?, debe serlo en la medida de lo posible, ningún docente debe inculcar su parecer al alumnado, tampoco editoriales pero pueden darse ciertas tendencias, manifiestas o no manifiestas, que entran dentro del currículo oculto. Es labor de los alumnos/las y también de los padres establecer juicios segundo su criterio. Pongo un ejemplo: supongamos que un profesor de Historia está impartiendo el tema de la Guerra Civil es fácil detectar cuál es su parecer segundo la manera de explicar este tema, y, sin embargo, nadie cuestiona por que se imparte este tema en segundo de bachillerato. Otro ejemplo, un profesor de Ciencias Naturales, cuando está explicando el tema de la evolución puede estar manifestando (voluntaria o involuntariamente) su criterio personal sobre la teoría darwinista o creacionista. Un docente de filosofía puede también cuestionar la teoría de Marx, otro de literatura sobre algún movimiento literario, etc. En definitiva, la educación no es algo aséptico, así pues debemos acostumbrarnos a que lo que en la escuela se imparte debe ser lo más objetivo posible y con debate interno para que el

Alumnado sea crítico. También con la nueva materia de EpC. Los contenidos son interesantes, necesarios, oportunos en el mundo en que vivimos y deben ser explicados con mayor rigor posible. Hay que hacer conocer la nueva sociedad en la que estamos inmersos, ¿qué mejor que tener una materia en la que se traten contenidos con un sentido democrático, con un sentido social? Como docente que considera de lo más conveniente esta asignatura quise indagar el mundo editorial y cómo abordan las diferentes editoriales educativas las temáticas más polémicas de esta asignatura.

El resultado de este informe es el siguiente: se estructura en dos partes, en la primera parte se expone, de forma teórica, en qué consiste la asignatura, la



polémica y oposición que suscitó, el currículo en Primaria y Secundaria y la implantación en otros países europeos. También se hace una pequeña reflexión acerca de los libros de texto y su utilización en las aulas para, finalmente, hacer una presentación de las editoriales que más se utilizan en las escuelas españolas y su línea editorial.

En una segunda parte se analizan las temáticas más controvertidas de la materia y las que fueron motivo de intensos debates y cómo son abordadas en las diferentes editoriales detectándose que, en cierta medida, eluden ser muy explícitas, y tratan de capear ciertas temáticas.

## **DESARROLLO DEL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN CONTEXTOS DE INTERCULTURALIDAD: EL CASO CHILENO**

La comunicación que se presenta, da cuenta de los resultados preliminares de una investigación enmarcada en el área de la didáctica de la geografía, particularmente en la línea de contextos del aprendizaje geográfico.

Su principal objetivo es comprender las relaciones existentes entre aprendizaje geográfico y experiencia espacial en contextos de interculturalidad. Entendiendo al aprendizaje geográfico como el desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico y a la experiencia espacial como a una dislocación pasado presente que se hace patente en el espacio geográfico.

Como numerosas investigaciones han sugerido, el aprendizaje geográfico se ha conceptualizado como, el desarrollo de habilidades denominadas de “pensamiento geográfico”, las cuales permiten a las personas comprender el espacio geográfico y, dar sentido a su acción espacial.

Estas habilidades, se traducen en la capacidad de describir, comprender y explicar el funcionamiento de un territorio, considerando las dimensiones espaciales de un problema social, así como, en la capacidad para resolver problemas espaciales (Bale, 1999; Bein, Hayes y, Jones, 2009; Benejam y Pagés, 1998; Comes, 2000; Copetti, 2005; Domínguez, 1994; Injeong y Bednarz, 2009; Mérenne-Schoumaker, 1999; Trepát y Walker, 2006; Xouto, 1999; entre otros)

Así entonces, estas habilidades se pueden categorizar en cuatro ámbitos de desarrollo: La localización y orientación espacial, la comprensión geográfica, el análisis territorial y, la valoración del espacio geográfico. Considerando a la alfabetización geográfica y a las referencias espaciales, como insumos para el desarrollo de este tipo de pensamiento y, a las narraciones y a la graficidad (lo que incluye a la representación cartográfica) como mecanismos de demostración de los distintos niveles que el pensamiento geográfico puede

adquirir.

Para el adecuado logro de los objetivos, se ha trabajado con un estudio de diseño, el cual ha permitido aproximarse al aprendizaje geográfico en uno de los contextos reales donde este se produce, vale decir en las salas de clases.

Se ha trabajado con dos colegios ubicados en las zonas de la ciudad de Santiago de Chile que concentran la mayor cantidad de inmigrantes en edad escolar y, que a su vez, se encuentran entre los diez establecimientos escolares con mayor matrícula de estudiantes extranjeros a nivel nacional, habiendo analizado los datos de cerca de trescientos estudiantes de tercero medio (entre 16 y 17 años de edad)

Entre los primeros resultados que se pueden exponer, se puede mencionar que, siguiendo las categorías del desarrollo cognitivo espacial, definidas por Piaget (1948), la mayor parte del estudiantado que ha sido parte del estudio, se encuentra en un estadio de relaciones espaciales proyectivas, las cuales siguiendo los criterios del mismo autor deberían haber sido superadas cerca de los 11 o 12 años de edad. Lo que pareciera tener incidencia en el bajo nivel de desarrollo del pensamiento geográfico tanto en estudiantes chilenos como inmigrantes.

Con lo anterior, cerca del 80% del estudiantado analizado se encuentra en un nivel de pensamiento geográfico bajo, lo que significa que, en las cuatro habilidades de pensamiento geográfico han mostrado un nivel de desempeño insuficiente. Estas cifras que se ven aún más acentuadas al considerar sólo a los estudiantes inmigrantes

De este modo, los estudiantes inmigrantes, para el caso chileno, fundamentalmente peruanos, ecuatorianos y bolivianos, presentan serias dificultades para el desarrollo del pensamiento geográfico en la escuela.

Esto se explica por tres grandes razones: a) los currículos de geografía en América Latina, trabajan fundamentalmente en una escala nacional, trabajando con referencias espaciales locales, lo que no permite la transferencia hacia otros contextos o escalas. b) La geografía escolar en Chile sigue estando amparada en el trabajo con temas o tópicos lo que no promueve el desarrollo de las habilidades de pensamiento geográfico. c) los estudiantes no perciben a la geografía como un área del conocimiento útil para su desarrollo como ciudadanos.

Así entonces y, de manera preliminar, podemos concluir que, luego de su paso por una educación geográfica formal y obligatoria, en un período

formativo de más de 10 años, tanto los estudiantes chilenos como los inmigrantes no son capaces de comprender espacialmente a la sociedad ni resolver problemas espaciales.

Al mismo tiempo y, tentativamente, podemos decir que, la experiencia espacial tiene un alto impacto en el aprendizaje de la geografía, por lo que si Chile quiere consolidarse como un país democrático debe enfocarse más en la geografía escolar de modo de no perpetuar las diferencias entre ciudadanos de primera o segunda clase.

## COMUNICACIÓ

**Edda Sant Obiols**

*Professora de Secundària*

*Becària FPU del Departament de Didàctica de les Ciències Socials (UAB)*

*Membre de GREDICS*

# L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE DE LA PARTICIPACIÓ DEMOCRÀTICA COM A FONAMENT PER A LA CONSTRUCCIÓ D'UNA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA CRÍTICA

## 1. Introducció

Què significa construir democràcia des de l'educació i especialment des de les Ciències Socials? Doncs significa diferents coses en funció del model de democràcia que vulguem construir. Aquesta pot variar principalment en base a tres factors: (1) els valors dels ciutadans d'aquesta democràcia, (2) la capacitat d'aquests ciutadans per entendre de manera crítica el món en que viuen (emancipació), i (3) la participació d'aquests ciutadans en la democràcia.

Aquesta comunicació s'orienta a construir una democràcia en que els ciutadans siguin socialment compromesos (Westheimer i Kahne, 2002) és a dir ciutadans emancipats, participatius i que orientin aquesta participació vers la justícia social.

## 2. Què sabem sobre l'ensenyament i l'aprenentatge d'una ciutadania socialment compromesa?

L'ensenyament de la ciutadania és una de les línies d'investigació i preocupació més actuals en el marc de la didàctica de les Ciències Socials. Dins d'aquestes, un dels temes que més es treballa és l'ensenyament de la participació democràtica, doncs es considera un element clau i polèmic en la construcció de la ciutadania democràtica.

A partir de diferents investigacions (Tourney-Purta et al., 2001; Hahn, 1998; Long i Long, 1975; etc.) , teories (Ross, 2001; Giroux, 1990; etc.) i experiències i propostes didàctiques (Boyle-Baisse i Zevin, 2009; Champeaux et al., 2000; Pagès i Santisteban, 1994; etc.) s'ha fet un recull de les pràctiques que fomenten la construcció d'una democràcia en que els ciutadans siguin socialment compromesos centrant-nos sobretot en l'ensenyament i

l'aprenentatge d'una participació crítica.

*2.1. Què diuen les pròpies pràctiques sobre el tipus de democràcia que s'està construint?*

A partir d'aquest recull esmentat en el paràgraf anterior s'ha elaborat una activitat en que se us proposa que reflexioneu sobre les vostres pròpies pràctiques en base a la següent activitat. Aquesta activitat consisteix en autoubicar-se en un eix que ens indica de manera orientativa i mai determinant si les notes pràctiques fomenten: (1) la participació, i (2) l'emancipació dels nostres alumnes.

En cadascuna de les preguntes de la primera graella es proposa que respongueu “moltes vegades”, “a vegades” o “gairebé mai/mai”, cada resposta va vinculada a una lletra. Aquestes lletres han estat adjudicades a partir d'una matriu en que es tenen en compte dos factors: (1) foment de la participació, (2) foment de l'emancipació. Així, per exemple, la lletra A indica un baix o nul foment de la participació i de l'emancipació, mentre que la lletra C indica un alt foment de la participació i un baix o nul foment de l'emancipació.

Això mateix succeeix en la segona graella.

A les meves classes, els meus alumnes...	Moltes vegades	A vegades	Gairebé mai/mai
1. Escolten mentre jo explico els continguts	A	E	E
2. Discuteixen sobre política	I	E	A
3. Avaluen fonts d'informació	H	E	B
4. Interaccionen amb la nostra comunitat	F	E	D
5. Analitzen informacions dels <u>Mass Media</u>	H	E	B
6. Debaten i prenen decisions que tenen conseqüències	I	E	A
7. Discuteixen temes controvertits	I	E	A
8. Segueixen les eleccions i els resultats electorals	E	E	E
9. Llegeixen i estudien els continguts del llibre	A	E	E
10. Fan exàmens per avaluar què han après	A	E	E
11. Participen a la classe donant les seves opinions	C	B	A
12. Participen en la definició de l'assignatura	F	E	A
13. Senten que la seva participació és eficaç a l'aula	F	E	D
14. Milloren la seva sensació d'autoestima	F	E	D
15. Senten que poden dir el què vulguin sense ser jutjats	I	E	A
16. Preparen actuacions pràctiques dins o fora del centre	F	E	D

A les meves classes, els meus alumnes...

	No tracten	Identifiquen	Analitzen	Valoren / Critiquen
17. La democràcia	A	B	B	H
18. La política	A	B	B	H
19. La constitució	A	B	B	H
20. La participació. Els tipus de participació	A	C	C	I
21. La participació al llarg de la història	A	C	C	I
22. Els drets i deures dels ciutadans	A	C	C	I
23. Les relacions entre el poder econòmic i polític	B	E	E	H
24. Els problemes de la comunitat	A	C	C	I
25. La relació entre els interessos personals i socials	A	C	C	I

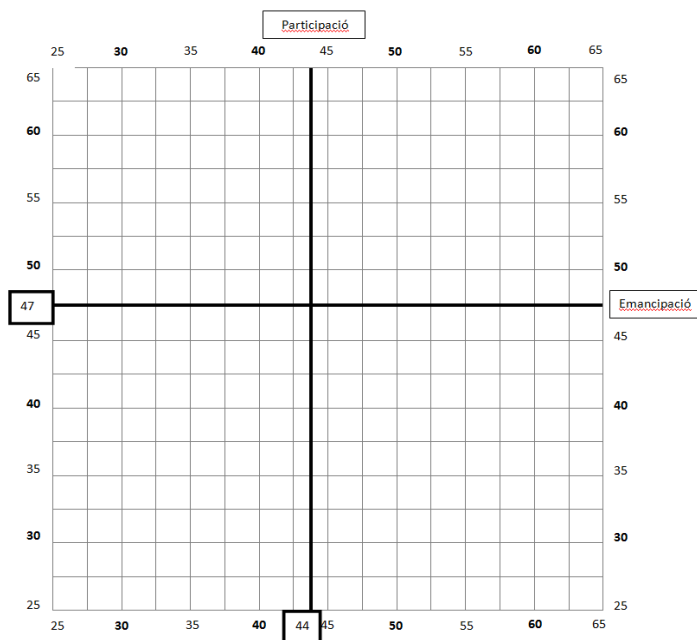
Ara et situaràs tu mateix en un eix de coordenades que indiquen si les teves pràctiques fomenten la participació i l'emancipació. Per fer-ho, calcula el nº de respostes segons la lletra dels 25 ítems i apunta-ho a continuació.

Nº de A =	Nº de B =	Nº de C =	Nº de D =	Nº de E =
Nº de F =	Nº de G =	Nº de H =	Nº de I =	

Tenint en compte la taula anterior, calcula:

Pel que fa la participació...		
Suma el nº de A, D i G:	Multiplica'l per 1	
Suma el nº de B, E, H:	Multiplica'l per 2	
Suma el nº de C, F, I:	Multiplica'l per 3	
Suma el total		
Pel que fa l'emancipació		
Suma el nº de A, B, C:	Multiplica'l per 1	
Suma el nº de D, E, F:	Multiplica'l per 2	
Suma el nº de G, H, I:	Multiplica'l per 3	
Suma el total		

Situa't tu mateix en el següent eix de coordenades (en les X horitzontals hi has d'indicar el valor d'emancipació i en les Y verticals el valor de participació):



*2.2. Quines són les pràctiques educatives que fomenten una ciutadania socialment compromesa?*

Partint de la bibliografia ja esmentada i després de la pròpia ubicació, s’ha elaborat una graella sobre alguns components de les pràctiques educatives que poden fomentar l’educació d’una ciutadania socialment compromesa. Cal considerar que aquesta graella no es pot entendre com una “recepta” sinó com una orientació que cada docent podria aplicar a en funció de les característiques dels seus alumnes i les seves pròpies necessitats. Aquesta graella s’articula en base a: (1) la selecció dels continguts, (2) les estratègies didàctiques utilitzades, i (3) les relacions que s’estableixen a l’aula entre alumnes i entre alumnes i professor/a mitjançant el discurs del docent.

Pràctiques			
Selecció de continguts	Conceptuals	Procedimentals	Actitudinals
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· El poder. Característiques i tipus.</li> <li>· La política en les societats humanes.</li> <li>· La democràcia. Característiques i tipus.</li> <li>· El dret i deure de participar.</li> <li>· La participació democràtica. Definició i finalitats.</li> <li>· Qüestions controvertides: la pobresa i les armes</li> <li>· Tipus de participació al llarg de la història i de l'espai.</li> <li>· Identificació dels costos i beneficis dels tipus de participació.</li> <li>· Els problemes de la comunitat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Argumentació</li> <li>· Disseny d'un pla d'actuació:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Redacció</li> <li>- Cerca d'informació</li> <li>- Realització d'enquestes</li> <li>- Creació d'una associació</li> <li>- Organització d'un acte</li> <li>- Creació d'un bloc</li> <li>- Difusió de propostes</li> <li>- etc.</li> </ul> </li> <li>· Resolució de problemes</li> <li>· Participació en la comunitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Esperit crític</li> <li>· Interès per la política</li> <li>· Sentit del deure</li> <li>· Percepció de l'eficàcia de la pròpia participació.</li> <li>· Satisfacció amb els beneficis socials.</li> </ul>
Estratègies didàctiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Les discussions a l'aula: debats, simulacions, etc.</li> <li>· El seguiment dels mitjans</li> <li>· Els mecanismes de presa de decisions</li> <li>· L'aprenentatge comunitari</li> <li>· L'avaluació de fonts d'informació</li> </ul>		
Discurs del docent	<p>El discurs a l'aula és una qüestió molt personal del docent que com a <i>gatekeeper</i> és el que interacciona amb els alumnes. Aquest discurs depèn sovint de les condicions d'aula, del context dels alumnes i del context del mateix professor.</p> <p>No obstant això, les recerques identifiquen alguns elements d'aquest discurs que contribueixen favorablement a la participació:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• afavorir un clima obert a l'aula. Afavorir el diàleg i el respecte,</li> <li>• fomentar l'autoestima i la sensació d'eficàcia dels alumnes,</li> <li>• la participació dels alumnes a l'aula.</li> </ul>		



### **3. Conclusions. L'exemple de "La participación y sus mecanismos".**

No és fàcil educar als nostres alumnes per ser ciutadans socialment compromesos, emancipats i participatius. Moltes vegades la logística dels centres i les limitacions temporals ens impedeixen treballar amb tots aquells aspectes de la ciutadania que considerem importants.

No obstant això, sempre, i encara més en el context actual, és imprescindible que els joves i futurs ciutadans siguin capaços de lluitar per construir un futur socialment més just, un futur millor. I això significa que han de ser capaços de participar.

¿Com els podem ensenyar a participar? En aquesta comunicació s'han donat algunes orientacions al respecte. També existeixen propostes adreçades a aquest objectiu. En el mateix sí del GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) hem participat en l'elaboració d'uns materials per treballar l'Educació per la Ciutadania, uns d'ells dedicats específicament a l'ensenyament de la participació (Sant i Pérez, 2011).

En aquests materials, titulats "La participación y sus mecanismos", presentàvem els següents objectius didàctics:

1. Adoptar una posició crítica sobre els mecanismes de poder a través de la identificació i comprensió dels diferents tipus de poder i del seu funcionament amb la finalitat de participar democràtica i críticament.
2. Identificar, analitzar i assumir la importància i valorar la política en qualsevol grup humà amb la finalitat de participar democràtica i críticament.
3. Valorar críticament els diferents models de democràcia a partir de la identificació i comprensió d'aquestes amb la finalitat de participar democràtica i críticament.
4. Desenvolupar un posicionament crític respecte la participació –com a dret i a deure- de la ciutadania mitjançant la identificació i comprensió d'aquesta amb la finalitat de participar democràtica i críticament.
5. Identificar, analitzar i valorar els avantatges i inconvenients dels diferents tipus de participació democràtica a fi de participar democràticament en pro de la justícia social mitjançant el tipus de participació democràtica críticament decidida.
6. Valorar la participació democràtica com la principal eina de transformació social mitjançant la identificació i comprensió dels canvis

provocats per aquesta amb la finalitat de participar democràtica i críticament.

7. Valorar positivament els beneficis socials mitjançant la identificació i comprensió d'aquests amb la finalitat de participar democràtica i críticament.
8. Identificar un problema social, desenvolupar un pla d'actuació i participar democràticament amb la finalitat de contribuir al desenvolupament d'una democràcia socialment justa.

I les activitats d'ensenyament i aprenentatge s'articularen en base a quatre eixos: (1) Poder i política, (2) Els ciutadans i la democràcia, (3) Participació i (4) Comunitat. El 4t eix estava destinat exclusivament a la realització d'una acció participativa orientada a millorar la comunitat dels alumnes. Considero que aquest fet és essencial. A participar se n'aprèn participant. I està clar que construir democràcia, almenys democràcia socialment justa, implica participar. En paraules de Freire (1998:90) la ciutadania democràtica "és una construcció que mai s'acaba, que necessita que lluitem per ella. Requereix de compromís, claredat política, coherència i decisions".

### **Referències bibliogràfiques**

- BOYLE-BAISE, M.; ZEVIN, J. (2009). *Young citizens of the world. Teaching Elementary Social Studies Through Civic Engagement*. New York: Routledge.
- CHAMPEAUX, M., DOLÉANS, L., HÉRON, M., LAGELÉE, G.; POLTON, J.C. (2000). *Réussir l'éducation civique au collège*. Champigny-sur-Marne: CRDP de l'académie de Créteil
- FREIRE, P. (1998), *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (D. Macedo, D. Koite, & A.Oliveira, Trans.). Boulder, CO: Westview Press.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- HAHN, C.L. (1998). *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*. New York: State University of New York Press.
- LONG, S., & LONG, R. (1975). *Controversy in the classroom. student viewpoint and educational outcome*. *Teaching Political Science*, 2(3), 275.
- PAGÈS, J., SANTISTEBAN, A. (1994). *Participació i democràcia*. Barcelona: Eumo

- ROSS, E.W. (2001), “Redrawing the Lines” a Hursh, D.W. i Ross, E.W., Democratic Social Education: Social Studies for Social Change, New York: Falmer Press
- SANT, E., PÉREZ, S. (2011): “La Participación y sus mecanismos”. A PAGÈS, J., SANTISTEBAN, J. (coords.): Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Educación. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria. Wolters Kluwer España. 48 p.  
<http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H., & SCHULZ, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. executive summary IEA Secretariat, Amsterdam,
- WESTHEIMER, J., KAHNE, J. (2002). Educating the good citizen. The politics of school-based civic education programs. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association (APSA). Boston.

## COMUNICACIÓ

Enrique Muñoz Reyes

*Pontificia Universidad Católica de Chile  
emunozr@uc.cl*

### REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL POR EL FIN AL LUCRO EN LA EDUCACIÓN CHILENA

**Palabras clave:** Representación social-Participación ciudadana-Enseñanza

Durante gran parte del año escolar 2011 los estudiantes chilenos protagonizaron un movimiento nacional para poner fin al lucro en la educación, logrando el apoyo de gran parte de la sociedad chilena, abarcando a personas de todas las edades y condiciones sociales. Este movimiento se expresó en el paro de clases, en ocupaciones de centros escolares y en masivas marchas en las principales ciudades del país.

Más allá de los diversos análisis sobre el movimiento estudiantil, desde la perspectiva de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales nos planteamos como propósito conocer qué representaciones sociales tienen los estudiantes secundarios sobre la participación ciudadana y que finalidades le atribuyen, qué les han enseñado acerca de la participación y cómo lo han hecho, y cómo evalúan su participación en dicho movimiento.

Es necesario precisar que existen dos conceptos relacionados con la participación ciudadana: el concepto de ciudadano y el de democracia. El ciudadano es integrante de un colectivo político, de un grupo de personas que viven en un territorio y tienen el poder de definir la ley, es decir, de las reglas de la vida colectiva, las libertades reconocidas a cada cual y las formas de resolver los conflictos. El ciudadano es definido como una persona titular de derechos y obligaciones, y la democracia es una forma política donde los ciudadanos participan con los mismos derechos en la elección y el control de quienes ejercen el poder de naturaleza política, y al que son invitados igualmente a ejercer tal poder. (Audigier, 1999)

Desde la perspectiva de la racionalidad crítica la escuela debería ser una institución que trabaje para lograr una mayor participación democrática, donde los docentes debieran asumir un rol de agentes de cambio social, y realizar reflexiones orientadas a fomentar valores universales como la

libertad, la igualdad y la participación democrática, con la finalidad de desarrollar estos valores en sus alumnos, y contribuir así a la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Lo relevante para la enseñanza es que el estudiante sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, y que haga una reflexión crítica de lo que piensa y siente, pudiendo elaborar posiciones alternativas, adoptando así un rol activo, una visión de futuro y un compromiso social y político. (Benejam, 2004).

La participación ciudadana debe ser transversal en todos los ámbitos de la actividad humana, por lo cual es relevante que sea enseñada, practicada y aprendida en la escuela, en el hogar y en las demás instancias sociales en que se sitúan los jóvenes en su vida cotidiana. Como lo expresa Freire (2009; p.63) “Es verdad que existe un saber que se ofrece al hombre experimentalmente, existencialmente: éste es el saber democrático”.

La investigación la abordamos en dos centros educacionales: un liceo de la región del Maule y un colegio subvencionado de Santiago. En esta comunicación nos referimos a los resultados obtenidos en el liceo, donde se destaca que la mitad del alumnado carece de una comprensión sobre que es la participación ciudadana, un tercio señala que en el liceo no se les haya enseñado sobre esta temática, y que lo poco que han aprendido ha sido en sus hogares. Entre las finalidades de la participación mencionan crear una ciudadanía más comunicativa y organizada; que las personas se preocupen por sus vecinos; que se cree un ambiente adecuado para vivir; y solucionar los problemas que afligen a la ciudad y al país.

Respecto a la evaluación del alumnado sobre su participación en el movimiento estudiantil surgieron tres grupos: uno que la evalúa positivamente, otro negativamente y un grupo intermedio. Entre las características de la participación en el movimiento los alumnos destacan: unidad, organización, compromiso, perseverancia, entusiasmo y paciencia.

### **Referencias bibliográficas**

- AUDIGIER, F. (1999). *L' éducation à la citoyenneté*. París, INRP.
- BENEJAM, P.(2004).”Las finalidades de la educación social”. En Benejam, P./ Pagès, J.(coords.):*Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. 4ª edición. Barcelona ICE/HORSORI, pp. 33-51
- FREIRE, P.(2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.

- JODELET, D. (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós, pp. 469-494
- OLLER, M.; SANTISTEBAN A..(2011).”Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía”.En: Santisteban A.; y Pagès J.(coords.).*Didáctica del Conocimiento del medio social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid, Editorial Síntesis, pp. 315-338
- PAGÈS,J.; SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, G. (2010). “La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales”. En: Pagès, J. i González, N.(coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Bellaterra, Universidad Autònoma de Barcelona, pp.159-170.

## COMUNICACIÓ

Dr. Carlos Muñoz Labraña

*Universidad de Concepción-Chile  
carlosem@udec.cl*

### **PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO SOBRE LA DEMOCRACIA AL FINALIZAR LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA. UN ESTUDIO DESDE LAS AULAS DE HISTORIA**

**Palabras Clave:** curriculum, formación ciudadana, construcción democrática

En el plano curricular, Chile ha realizado un gran esfuerzo en materia de formación ciudadana que ha tenido la pretensión de superar los graves inconvenientes heredados del gobierno militar, cuyo curriculum fue deficitario respecto de la consideración de algunos conceptos claves asociados a una cultura política democrática (MINEDUC, 2004). Lo anterior quedó demostrado en una medición internacional de Educación Cívica efectuada en 1999, en donde un tercio de las preguntas de la prueba realizada por los estudiantes chilenos se referían a tópicos no contemplados en programa de estudio alguno, como los propósitos de la Declaración de los Derechos Humanos, el sentido y las principales amenazas que podía tener la democracia, las principales acciones ilegales en las que podía incurrir una organización política, las funciones de los partidos políticos y la importancia de promover su existencia, las funciones y obligaciones que implicaba la democracia para un gobernante, etc. (MINEDUC, 2004b).

Una vez recuperada la democracia, los gobiernos concertacionistas conscientes de este importante déficit, realizaron una modificación curricular que tuvo como objetivo reforzar e incorporar una serie de contenidos relacionados a la democracia y los derechos humanos, y además, desarrollaran ciertas habilidades y actitudes en los estudiantes que aseguraran y fortalecieran aquellos principios y valores fundamentales de la sociedad democrática a la que aspiraba el país, luego de la superación de la dictadura (MINEDUC, 2004c).

La comunicación pretende dar cuenta de un estudio de carácter cualitativo efectuado en la región del Bio Bio Chile, que ha tenido la pretensión de estudiar las percepciones que posee el estudiantado acerca de la democracia y su vinculación con lo que realizan en la escuela a casi dos décadas de esta

importante modificación curricular. El objetivo fue constatar si había coherencia entre el contenido disciplinar enseñado, esto es, la democracia, con la vivencia que cotidianamente vive el estudiantado en la Escuela.

Los resultados obtenidos sugieren que si bien el profesorado hace ingentes esfuerzos para que el estudiantado llegue a construir un concepto de democracia, conozca los principales episodios de la historia de la democracia y, proporcione algunos interesantes ejemplos acerca de sociedades más o menos democráticas, la democracia aparece como un sistema ajeno a su vivencia escolar y más bien propia de otros contextos, que naturalmente no tienen un sentido ni un significado para el estudiantado. Lo que termina por yuxtaponer la vivencia escolar y su cotidianeidad con el sentido que finalmente ella posee.

### **Referencias bibliográficas**

- MINEDUC (2004). Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el estudio Internacional de Educación Cívica. Años 1999 y 2000. Santiago.
- MINEDUC (2004b): Formación Ciudadana en el Curriculum de la reforma. Unidad de Curriculum y evaluación. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2004c) Formación Ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor/ Historia y Ciencias sociales. 1º Básico a 4º Medio.



## **COMUNICACIÓ**

**Cristiano Biazzo Simon**

*Universidade Estadual de Londrina (brasil)*  
*simon@uel.br*

### **LA ACTUALIDAD DE PAULO FREIRE PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BRASIL**

La investigación tiene por objetivo producir una narrativa que se mueve en dos direcciones complementarias: una biografía de Paulo Freire, a partir de la mirada del historiador, y un análisis sobre las posibilidades de su obra, considerando todos sus interlocutores, así, contribuir para alcanzar los objetivos colocados por la enseñanza de historia delante de los desafíos de la ciudadanía.

Cuando se replete sobre la cuestión de la ciudadanía a la preocupación que ha sido subrayada por los debates en las ciencias humanas con relación a una significativa pérdida de lazos de pertenencia, en gran medida relacionada a la velocidad de la información y su valorización en detrimento de la reflexión, en un mundo en que todo parece provisorio y fugaz, dimensionamos cuánto la enseñanza de historia debe ser direccionada al enfrentamiento del proceso de pérdida por las personas, principalmente los más jóvenes, de su referencia con su medio social más próximo y de sus relaciones con el todo.

El esfuerzo de investigación aquí propuesto camina en la dirección de contribuir para tal enfrentamiento, en postura inversa a la búsqueda incesante de lo nuevo, revisitando y reflexionando sobre la contemporaneidad de las ideas contenidas en la vasta obra producida por la significativa trayectoria del pensador de la cultura Paulo Freire.

Muchas biografías fueron escritas sobre Paulo Freire, sin embargo, fueron construidas a partir de la mirada de educadores y amigos que cumplieron los fines que se propusieron y son (y serán) de enorme valor para la investigación aquí propuesta. En ese sentido, la mirada del historiador pretende hacer una diferencia y, para eso, debe tener en consideración que los individuos biografiados tienen delante de sí un futuro incierto e indeterminado, por el que escogen seguir algunos caminos y no otros. Si hoy ese futuro ya es pasado y el resultado de las elecciones conocido, quien se propone a hacer una biografía debe recuperar las incertezas, las oscilaciones, las incoherencias e inclusive el papel de la casualidad, mostrando que sus

trayectorias no estaban predeterminadas y estar atento a la perspectiva de Thompson que determina como necesario expresar el hacerse de la persona a lo largo de su existencia. Inclusive para ser coherente con el pensamiento freiriano que trabaja con la categoría de la inconclusión como una de las características de la naturaleza humana.

En ese diálogo con la obra la intención es hacer emerger y reflexionar acerca de todos los elementos contenidos allí y en todas sus dimensiones que puedan contribuir para el avance y el mejoramiento de las perspectivas y prácticas de la enseñanza de historia en dirección de los objetivos mencionados anteriormente. Además, un levantamiento y análisis de las experiencias ya emprendidas en la práctica de la enseñanza de historia a partir del pensamiento freiriano o de aproximaciones con el mismo y las condiciones en que fueron trabajadas.

## COMUNICACIÓ

Lorenia Hernández Cervantes

*hernandezlorenia@gmail.com*

### LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

La siguiente investigación está enfocada a indagar cómo se enseñan las Ciencias Sociales en la educación preescolar en México. Para conocer cómo se enseñan las ciencias sociales en este nivel se realizó un trabajo de campo que consistió en la aplicación de cuestionarios, entrevistas, observación de clases y un focus group. Los participantes fueron estudiantes, profesores y educadoras en activo.

#### Enseñanza de las ciencias sociales

Las ciencias sociales en la educación preescolar tienen como objetivo la enseñanza de temas relacionados con la cultura y la vida social. La cultura, se refiere a conocer las festividades tradicionales, las conmemoraciones cívicas, las fechas históricas y los símbolos patrios. La vida social es el conocimiento de los valores y normas de convivencia, así como conocer las costumbres y prácticas culturales familiares y de la comunidad (PEP, 2004: 91-92).

El programa de educación preescolar 2004 (PEP) establece que la enseñanza de estos temas sociales es importante porque “contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia” (PEP, 2004: 85). Es decir, contribuyen a la formación de un pensamiento social. El trabajo de campo en esta investigación tiene como objetivo indagar cómo los participantes entienden y enseñan los temas sobre la cultura y la vida social para que el niño y la niña preescolar comprenda y sea consciente que vive en un contexto social del que forma parte y por lo tanto pueda participar activa y democráticamente en él.

#### La educación infantil

La educación infantil se caracteriza por ser el segundo lugar donde el niño y la niña socializan. Esta socialización, en muchas ocasiones es entendida por parte de las educadoras y las estudiantes como: el aprendizaje de reglas y normas para adaptarnos en la sociedad. Tanto profesores, estudiantes y educadoras argumentan que el conocimiento del entorno social (cultura y vida social) es importante para que los niños se adapten adecuadamente a su

entorno social. En las siguientes opiniones los participantes expresan que conocer el entorno social es importante por tres razones: La primera, para saber adaptarse al él y la segunda, porque del entorno social, (la familia) dependerá la conducta y el comportamiento del niños y las niñas.

**Profesor:**

“El entorno social es importante para que los estudiantes se den idea de qué es lo que influye en los niños, que es lo que les gusta, les disgusta, cuál es el trato que reciben de sus padres de sus hermanos y saber si es favorable ese trato”.

**Estudiantes:**

“...es donde nos desenvolvemos si no conocemos nuestro entorno social, difícilmente vamos a poder desenvolvemos adecuadamente a la sociedad en la que vivimos”.

“... es importante porque de ahí es donde aprendo tanto a comportarme, reglas de convivencia o formas de yo estar en comunicación con las personas es la que te va inculcando, todo lo que va a formando a ser un tipo de persona”.

**Educadoras:**

“... es el que determina muchas veces las conductas de los niños y su personalidad”.

“Es importante porque vivimos en una sociedad y debemos saber cómo comportarnos, las reglas que rodea, para poder vivir en sociedad debemos saber cómo comportarnos, esas normas que tenemos debemos respetarlas”

Aprender normas y reglas no contribuye a la formación de un pensamiento social. Saber comportarse bien y ser disciplinado en el salón de clases no garantiza que lo hagamos fuera de él. Es verdad que la familia es parte del entorno social pero no es el único espacio donde socializamos, también está la escuela y la comunidad donde vivimos.

Conocer nuestro entorno social no significa que debamos adaptarnos a él, se trata de comprender el contexto social donde vivimos para ser conscientes de los valores que sustentan nuestras acciones, de reflexionar y tomar decisiones críticas sobre cómo debemos actuar.

### **El pensamiento social en la educación infantil**

La educación preescolar debería centrarse más en la formación de un pensamiento social. La enseñanza del entorno social a través de los cambios y las continuidades del tiempo histórico permite que los niños sean conscientes de la realidad social. Si bien es cierto, que el entorno social es importante en esta etapa de la vida, también es verdad que no es el único entorno en el que el niño socializa, también está la escuela y la comunidad.

En este caso, la escuela infantil, específicamente la profesora de educación infantil, es el primer intermediario entre el entorno familiar y el entorno

social. La profesora serà qui en ensenya al nen a com pensar la seua realitat social. De alguna forma ella serà qui en llegeix el primer llibre que és el entorn social, com ho descriu Fabbroni en la seua obra "Mi primer abecedari".

Al ser la profesora o professor qui contribueix a la formació del pensament social hauria de recolzar-se en la didàctica de la història per desenvolupar una consciència històrica en el nen i la nena que li permeta comprendre que el seu entorn social s'ha construït i es construeix amb conceptes temporals, com per exemple, els canvis i les continuïtats.

És important que l'ensenyança de les ciències socials en l'educació infantil es recolzi en la didàctica de la disciplina per desenvolupar un pensament social i una consciència històrica per socialitzar democràticament. Això vol dir que no significa veure la socialització únicament com una conseqüència de lo que viu el nen en el seu entorn familiar, en el qual, a vegades intervien més altres qüestions d'aproximació psicològica, com la violència, la desintegració familiar, etc. La profesora o professor d'educació infantil té la responsabilitat de contribuir a formar en el nen i la nena un pensament social que li permeti comprendre el seu entorn social. Ser un ciutadà crític i reflexiu és responsabilitat de tots els nivells educatius i l'educació infantil no hauria d'estar exempta d'aquesta responsabilitat.

### Referències bibliogràfiques

- FABBRONI, F. GALETTI, A. SAVORELLI, C. 1980. El primer abecedari: el entorn. Espanya.
- Programa de Educació Preescolar. 2004. Secretaria de Educació Pública. Mèxic. D.F.

## **COMUNICACIÓ**

**Gabriel Villalón Gálvez**

*Doctorando en Didáctica de las Ciencias Sociales  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Becario Chile Conicyt- 2010  
villagal@gmail.com*

### **EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LAS PERSPECTIVAS PRÁCTICAS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN CHILE**

La comunicación que se presenta a continuación analiza las perspectivas prácticas en relación con el desarrollo del pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales de los futuros profesores de Ciencias Sociales en Chile.

El objetivo de la comunicación es analizar si las perspectivas prácticas descritas por los estudiantes de profesorado de Ciencias Sociales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (UMCE) incorporan el desarrollo del pensamiento social al momento de enseñar Ciencias Sociales.

Para el logro de nuestro objetivo se les entrego a un grupo de estudiantes de profesorado de Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE un cuestionario que incluía un ejercicio que solicitaba diseñar una clase para el curso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo año medio en Chile. El fin de este ejercicio fue rescatar las perspectivas prácticas de los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

Para el desarrollo de nuestra investigación hemos trabajado con el concepto de perspectivas prácticas el cual lo rescatamos del trabajo de Goodman y Adler (en Pagès, 1996) quienes lo definen como todo lo que “abarca las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos. Tiene en cuenta las situaciones vividas en la escuela y en el aula, su interpretación desde las experiencias y las creencias, y su traducción en las conductas. Su formación se inicia con la escolaridad y se desarrolla a lo largo de la misma”. Nuestra elección por trabajar con el concepto de perspectivas prácticas responde a

que nos permite interpretar el comportamiento de los estudiantes frente a una situación práctica de enseñar historia (Santisteban, 2005).

En relación con el pensamiento social entendemos que es una de las principales finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, ya que enseña a los estudiantes a entender su realidad y transformarla. El pensamiento social es indicado como un aspecto central para el desarrollo de una cultura democrática (Santisteban, 2009).

Para nuestro análisis de las perspectivas prácticas de los estudiantes en relación con el desarrollo del pensamiento social entendemos que una enseñanza que desarrolle este tipo de pensamiento se caracteriza como indica Santisteban por “la preparación del alumnado para intervenir en la vida. Intervenir desde la racionalidad, para solucionar problemas, lo que requiere la formación del pensamiento crítico y creativo, y capacidades para la toma de decisiones”, lo que requiere “el procesamiento de la información, es decir, la obtención, el tratamiento de las fuentes y la síntesis, que permita la transmisión de lo que se ha aprendido o su aplicación real. Diferentes habilidades y estrategias nos permiten seguir una determinada lógica científica cuando analizamos aspectos de la sociedad, así como situarnos en el espacio y en el tiempo (...) Se trata de favorecer las condiciones en el aula de ciencias sociales, para que el alumnado construya su opinión y sea capaz de emitir juicios razonados, para que imagine alternativas a la sociedad en que vivimos y, en definitiva, para que no sólo adquiera saber sobre el pasado y el presente, sino que también sea capaz de aplicarlo a su realidad” (Santisteban, 2009).

A partir de lo señalado hemos establecido una serie de categorías que emergieron de la revisión de la bibliografía y del análisis de las respuestas de los estudiantes de profesorado que nos permitan analizar las perspectivas prácticas de la enseñanza de las ciencias sociales que desarrollen el pensamiento social.

### **Referencias bibliográficas**

- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (1998). Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: Editorial Horsori
- PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado. Signos. Teoría y práctica de la educación nº 13, 38-50.

## **IX JORNADES INTERNACIONALS DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS**

*LA FORMACIÓ DEL PENSAMENT SOCIAL I LA CONSTRUCCIÓ DE LA DEMOCRÀCIA EN L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS,  
GEOGRAFIA I HISTÒRIA*

- PAGÈS, J. (1997). Una aproximación a la investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En AAVV, La formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (págs. 49-86). Sevilla: Díada editora.
- SANTISTEBAN, A. (2005). Les representacions i l' ensenyament del temps historic. Estudi de cas en formació de mestres de primaria en Didáctica de les Ciències Socials. Barcelona: Tesis Doctoral.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Documento de trabajo.



### **DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES, PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA**

La comunicación que se propone, es parte de una investigación que analiza la práctica profesional de los estudiantes de último año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. El interés es examinar las representaciones sociales construidas por los futuros profesores durante su formación inicial (de diez semestre de duración), cómo se desarrollan y materializan en el espacio de la práctica profesional y la conciencia que tienen de dicho proceso.

Este trabajo se inscribe en dos ámbitos de investigación estrechamente vinculados, el de la formación del profesorado de historia y ciencias sociales y el de las representaciones que poseen los estudiantes de esa carrera profesional sobre el oficio del profesor de historia, las disciplinas de su especialidad y las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de las mismas, y cómo estas se mantienen o modifican durante la formación inicial y la práctica profesional<sup>11</sup>.

En la perspectiva de la temática de estas jornadas de investigación, la comunicación aspira a dar cuenta de las características del pensamiento social de los estudiantes al finalizar su formación profesional, de la conciencia y capacidad de reflexión que tienen sobre dicho proceso, de su origen y desarrollo y de la importancia que atribuyen al mismo para el desarrollo de su ejercicio profesional y la orientación que quieren dar a la formación de sus futuros alumnos.

El trabajo expone los resultados de un cuestionario aplicado a dieciocho estudiantes que realizan su última práctica profesional, de un universo de veinticuatro, y de una entrevista en profundidad a cinco de ellos. Su análisis

---

<sup>11</sup> Las referencias bibliográficas del marco teórico se incluyen al final del texto.

aspira a responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las finalidades que atribuyen los estudiantes de pedagogía en historia a la enseñanza de las ciencias sociales, al finalizar su formación inicial?
2. ¿De dónde proceden y cuál es el camino que ha seguido el desarrollo de dichas finalidades?

Las conclusiones del trabajo permiten establecer ámbitos de influencia donde caben destacar: su educación escolar; el modelo ejercido por profesores significativos; la orientación de la formación disciplinaria recibida en la universidad; y las características del desarrollo de la práctica profesional.

La investigación aspira a responder cuáles son las características del pensamiento social que han desarrollado los estudiantes de pedagogía en historia durante su formación profesional, y si ese pensamiento contribuye al desarrollo de las competencias que les permitan contribuir a la educación de una ciudadanía para la convivencia democrática en la escuela.

### **Referencias bibliográficas**

- ARMENTO, B (2000) “El desarrollo profesional de los educadores de las ciencias sociales” En Pagès, J; Estepa, J; Travé, G (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales. Universidad de Huelva, pp 19-39.
- BENEJAM, P; PAGÉS, J (1997) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Cuadernos de Formación del Profesorado Nº6, ICE-UB/HORSORI, Barcelona.
- BENEJAM, P. (1993): “Los contenidos de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado”. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I). Santiago de Compostela. Tórculo. 341-347.
- BRAVO, L.; LLOBET, C; PAGÈS, J.; RIERA, F.; SANTISTEBAN, A (2000) “La Formación del Profesorado de educación Primaria y Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales” DEL CARMEN, LL. Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación. Girona, Universidad de Girona, 207 – 212.
- DO CÉU DE MELO, M (2008) “A formacao de professores de história em Portugal: o caso da universidade do Minho” En ZAMBRONI, E; GUIMARAES, S: Espacos de formacao do profesor de historia. Papairus

Editora, Sao Paulo.

- EVANS, RONALD, (1989) “Concepciones del maestro sobre la historia” Theory and research in social education. Vol XVII, nº3. Escuela Normal de Educación Universidad de Maine.
- HENRÍQUEZ, R./PAGÈS, J. (2004): “La investigación en didáctica de la historia”. Educación XXI. Facultad de Educación. Universidad Nacional a distancia nº 7, 63-83.
- JODELET, D (1985) “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. MOSCOVICI, S. Psicología Social, pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Piados, Barcelona, Vol. II.
- MAESTRO, P. (1993): “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I). Santiago de Compostela. Tórculo. 311-340
- MOISAN, S. (2010) “Fundamentos epistemológicos y representaciones sociales de los profesores de historia de secundaria sobre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana” Tesis de Doctorado Departamento de Didáctica - Facultad de Ciencias de la Educación U. de Montreal.
- PAGÈS, J (1996) “Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas? Investigación en la Escuela nº 28, p. 103-114.
- PAGÈS, J. (1997) “La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales”. ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (ed): La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Diada, pp. 49-86.
- PAGÈS, J (1999) “Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia” Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales nº 4, 161-178.
- PAGÈS, J.(2004): “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”. NICOLÁS, E./GÓMEZ, J. A. (coord.): Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis. Universidad de Murcia. 2004. Aula de debate, 155-178.
- PAGÈS, J (2008) “Formar professores de história na Espanha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autonoma de Barcelona. ” En

ZAMBRONI, E; GUIMARAES, S: Espacos de formacao do profesor de historia. Papairus Editora, Sao Paulo.

- PAGÈS, J./ PACIEVITCH,C (2011) “Instrumentos para a evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de Ciencias Sociales, de Geografía e Historia del alumnado del máster de Secundaria. MIRALLES, P; MOLINA, SEBASTIÁN, SANTISTEBAN, ANTONI (eds) La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, Volumen I. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia.
- PETRACCI, M; KORNBLIT, A. (2004) “Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En: KORNBLIT, A. Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Editorial Biblos, Buenos Aires.

## COMUNICACIÓ

Javier Quinteros Cortés

Universidad de Almería  
javier.cortes@hotmail.com

### **LA CULTURA POLÍTICA COMO ASPECTO FUNDAMENTAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA DEMOCRACIA EN Y DESDE EL AULA. LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO**

Se proyecta presentar parte de los resultados de la sección Profesorado, obtenidos en la 1ª Fase del trabajo de campo (TC) de mi proyecto de tesis doctoral La Cultura Política en las clases de Historia de 4º de ESO: identidad, conciencia social e influencias.

Dicho trabajo se realizó por sistema de cuestionario cerrado en los departamentos de Ciencias Sociales de cada uno de los 17 IES públicos de la ciudad de Almería, cuyo profesorado imparte la materia obligatoria Ciencias Sociales, Historia y Geografía<sup>1</sup>. Sumando un total de 68 encuestas respondidas.

<sup>1</sup> Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, pág. 11.

El cuestionario se articuló en cuatro bloques, de 15 proposiciones cada uno:

1. Ciudadanía y enseñanza de la Historia
2. La noción de Democracia y Cultura Política como baremos del comportamiento ciudadano
3. La actitud del alumno frente a la Enseñanza de la Historia
4. Lo que se enseña y lo que se debería enseñar

La presentación girará en torno a los datos obtenidos en el bloque 2, su análisis y reflexión. Los interrogantes que se plantean, no son sólo un punto de partida para la 2ª fase del TC, sino también la prueba de la necesidad de un cambio en la enseñanza de las Ciencias Sociales, al menos de la Historia. Que no debe insistir tanto en la enseñanza de la Política como símbolo de una serie de movimientos partidistas sino más bien como una cuestión cultural que debe empezar por la comprensión de que el uso político del

lenguaje es el punto de partida de la práctica democrática.

### **Comitè Organitzador**

Joan Pagès Blanch (coordinador)  
Gustavo A. González Valencia (coordinador)  
Agnès Boixader i Coromines  
Marta Canal i Cardús  
Roser Canals Cabau  
Pilar Comes Solé  
Dani Costa Soler  
Neus González Monfort  
Montserrat Oller Freixa  
Cecília Llobet Roig  
Edda Sant Obiols  
Antoni Santisteban Fernández

### **Comitè Científic**

Joan Pagès Blanch. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)  
Didier Cariou. L'IUFM de Créteil (França)  
Gustavo A. González Valencia (UAB)  
Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo. Universidad Tecnológica de Pereira (Colòmbia)  
Rafael López Atxurra. Universidad del País Vasco  
Sonia Miranda. Universidade Federal de Juiz de Fora, (Brasil)  
Montserrat Oller Freixa (UAB)  
E. Wayne Ross. British Columbia University (Canadà)  
Antoni Santisteban Fernández (UAB)

### **Amb el suport de**

Institut de Ciències de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona  
Institut Municipal d'Educació de Barcelona  
Editorial Graó

### **Informació**

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Edifici G – 08193 Bellaterra - Cerdanyola del Vallès  
Telèfon: 93 581 18 78 - Fax: 93 581 30 14

**Adreça electrònica:** [jornades.dcs@uab.cat](mailto:jornades.dcs@uab.cat)

**Pàgina web:** <http://www.gredics.org/jornades.html>

# DOCSIER



**UAB**

Universitat Autònoma  
de Barcelona

**ICE**

**GRAÓ**

**adreça electrònica**  
[jornades.dcs@uab.cat](mailto:jornades.dcs@uab.cat)

**pàgina web**  
[www.gredics.org/jornades.html](http://www.gredics.org/jornades.html)