

XIII Jornades Internacionals de
Recerca
en Didàctica de les Ciències
Socials

*Colloque international des
didactiques
de l'histoire, de la géographie, et
de l'éducation à la citoyenneté*



**Escales, fronteres i
territoris**

L'ensenyament de la geografia, la història i les
ciències socials per a una ciutadania global

***Echelles, frontières et
territoires***

*L'enseignement de la géographie, de la histoire
et des sciences sociales pour une citoyenneté
globale*

DOSSIER

Índex

1. Presentació

2. Programa

3. Ponències

4. Comunicacions

Eix 1

Eix 2

Eix 3

5. Comitè científic i organitzador



1. Presentació

En un món globalitzat i cada vegada més interrelacionat es construeixen nous murs davant l'augment de persones desplaçades o exiliades. En el segle XXI hi ha més refugiats que mai a la història de la humanitat, a causa de les guerres, les dictadures i la pobresa. En aquest context hem de fer una nova lectura de les escales en l'ensenyament de la geografia, de la història i de les ciències socials. Quin paper hem de jugar des de l'ensenyament de les ciències socials davant els conflictes actuals a les fronteres? Quina ciutadania hem de formar que treballi per a la pau i la solidaritat? Com podem afavorir una ciutadania global?

L'ensenyament de la geografia, la història i les ciències socials ha d'ajudar a comprendre la realitat actual, una realitat que ens arriba a través dels mitjans de comunicació o de les tecnologies de la informació, en forma de relats escrits o visuals, i que hem d'aprendre a interpretar de manera crítica.

La ciutadania ha de desenvolupar competències per analitzar la veracitat, la fiabilitat o la intencionalitat de les informacions que ens arriben des de fonts d'informació que tenen procedències ideològiques molt diverses i que poden estar originades a qualsevol lloc del món. Si replantegem l'ensenyament de les ciències socials des de la perspectiva conceptual de les escales, fronteres i territoris, caldria parlar sobretot de les persones. Són les persones les que representen les escales, les que pateixen les fronteres i les que interpreten els territoris. Aquests conceptes es relacionen amb la llibertat dels pobles, amb la solidaritat entre la ciutadania i amb la identitat de les persones que viuen en els territoris.

1. Présentation

Dans un monde globalisé et de plus en plus interdépendant des murs se construisent face à l'augmentation des flux de personnes déplacées ou exilées. Il n'y a jamais eu autant de réfugiés qu'au XXIème siècle dans toute l'histoire de l'humanité, à cause de guerres, de dictatures et de la pauvreté. Dans ce contexte, nous proposons une nouvelle lecture des échelles dans l'enseignement de la géographie, de l'histoire et des sciences sociales. Quel rôle doit jouer l'enseignement des sciences sociales face aux conflits actuels aux frontières? A quelle citoyenneté former de manière à travailler pour la paix et la solidarité? Comment pouvons-nous favoriser une citoyenneté mondiale?

L'enseignement de la géographie, de l'histoire et des sciences sociales soutiennent la compréhension de la réalité actuelle, une réalité qui nous parvient par les médias et les technologies de l'information, sous la forme de récits écrits ou visuels, et que nous apprenons à interpréter de façon critique. La citoyenneté suppose de développer des compétences d'analyse de la véracité, de la fiabilité et du point de vue des informations qui nous parviennent de sources aux orientations idéologiques très diverses et provenant de n'importe quel lieu du monde.

Si nous appréhendons l'enseignement des sciences sociales dans une perspective conceptuelle qui privilégie les échelles, les frontières et les territoires, alors nous nous attachons surtout aux acteurs, aux personnes. Ce sont des acteurs, des personnes qui se représentent les échelles, qui franchissent les frontières et qui interprètent les territoires. Ces concepts sont à mettre en relation avec la liberté des peuples, avec la solidarité et la citoyenneté et avec l'identité des personnes qui vivent dans ces territoires

1. Presentación

En un mundo globalizado y cada vez más interrelacionado se construyen nuevos muros delante el aumento de personas desplazadas o exiliadas. En el siglo XXI hay más refugiados que nunca en la historia de la humanidad, a causa de las guerras, las dictaduras y la pobreza.

En este contexto hemos de hacer una nueva lectura de las escalas en la enseñanza de la geografía, de la historia i de las ciencias sociales. ¿Qué papel juega la enseñanza de las ciencias sociales ante los conflictos actuales en las fronteras? ¿Qué ciudadanía debemos formar que trabaje para la paz y la solidaridad? ¿Cómo podemos favorecer una ciudadanía global?

La enseñanza de la geografía, la historia y les ciencias sociales tiene que ayudar a comprender la realidad actual, una realidad que nos llega a través de los medios de comunicación o de les tecnologías de la información, en forma de relatos escritos o visuales, y que tenemos que aprender a interpretar de manera crítica. La ciudadanía tiene que desarrollar competencias para analizar la veracidad, la fiabilidad o la intencionalidad de les informaciones que nos llegan desde fuentes de información que tienen procedencias ideológicas muy diversas y que pueden estar originadas en una parte del mundo.

Si replanteamos la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva conceptual de las escalas, fronteras y territorios, tendría que hablar sobre todo de las personas. Son las personas las que representan las escalas, las que sufren las fronteras y las que interpretan los territorios. Estos conceptos se relacionan con la libertad de los pueblos, con la solidaridad entre la ciudadanía y con la identidad de las personas que viven en los territorios.

2. Programa

Dijous/Jeudi/ Jueves 25.02.2016

- 15:30-16:00 Lliurament de materials/ Livraison des matériaux/Entrega de materiales
- 16:00-16:30 Inauguració/ Ouverture/Inauguración
- 16:30-18:00 Ponència/ Conférence/Ponencia **Francisco García** (Universidad de Sevilla)
- 18:00-18.30 Pausa cafè/ Pause-café/Pausa café
- 18:30-20:00 Comunicacions/Communications/Comunicaciones

Divendres/Vendredi/ Viernes 26. 02.2016

- 09:00-10:30 Ponència/ Conférence/Ponencia **Sylvain Doussot** (Université de Nantes)
- 10:30-11:00 Pausa cafè/Pause-café
- 11:00-12:30 Ponència/Conférence/Ponencia **Catinca Adriana Stan** (Université Laval)
- 12:30-14:00 Comunicacions/Communications/Comunicaciones
- 14:00-16:00 Dinar lliure/Repas libre/Comida libre

- 16:00-17:00 Ponència/Conférence/Ponencia **Caroline Pacievitch** (FACED)
- 17:00-17:30 Pausa cafè/Pause-café/Pausa-café
- 17:30-19:00 Ponència/Conférence. **Jordi Nomen, Marta Segura & Josep Ortega** (Escola Sadako)
- 19:00-20:00 Comunicacions/Communications

Dissabte/Samedi/Sábado 27.02.2016

- 09:00-10:30 Ponència/Conférence/Ponencia **Salvador Sala** (Ministeri d'Educació i Joventut Andorra)
- 10:30-11:00 Pausa cafè/Pause-café/Pausa café
- 11:30-13:00 Comunicacions/Communications/Comunicaciones GREDICS UAB
- 13:00-13:30 Conclusions i cloenda/Conclusions et clôture/Conclusiones y clausura
- 13:30-14:00 Lliurament de certificats/Livraison des certificats/Entrega de certificados

3. Ponències

Francisco García (Universidad de Sevilla)

Sylvain Doussot (Université de Nantes)

Catinca Adriana Stan (Université Laval)

Caroline Pacievitch (FACED)

Jordi Nomen, Marta Segura & Josep Ortega (Escola Sadako)

Salvador Sala (Ministeri d'Educació i Joventut Andorra)

Territorios, fronteras, escalas. Tres conceptos relevantes para la construcción de una ciudadanía global

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla

Territorios, fronteras y escalas son, sin duda, tres conceptos básicos de las ciencias sociales y tres ideas clave para organizar la enseñanza de la geografía y la historia. Juegan un papel fundamental en la descripción, en el análisis y en la interpretación de los fenómenos sociales y podemos utilizarlos ventajosamente para tratar los problemas de nuestro mundo y para formar a nuestras alumnas y alumnos en una nueva ciudadanía más acorde con el marco de la globalización (Souto, 2007; García Pérez, 2011; Rodríguez Lestegás, 2012; Santisteban, 2012). Y sin embargo, tenemos la sensación de que en los libros de texto y en la práctica habitual de la enseñanza se saca poco partido a estos conceptos, o, en todo caso, se hace un uso demasiado simple de los mismos.

Entre las muchas potencialidades que esta “red” básica de conceptos nos proporciona para la enseñanza de las ciencias sociales, quiero destacar, en primer lugar, cómo podemos ver integradas, en ese entramado conceptual, las tres “dimensiones” presentes en cualquier contenido –no los tres “tipos” de contenidos por separado, como a veces se suele interpretar. En efecto, por una parte, al trabajar los territorios (vinculados a las fronteras), trabajamos la dimensión conceptual de esos contenidos; al trabajar en distintas escalas, estamos trabajando la dimensión procedimental; y al hacerlo en forma de problematización (y no meramente como temas a desarrollar), trabajamos también la dimensión actitudinal (actitud de curiosidad, actitud crítica, actitud colaborativa... explicarlo).

Por otra parte, si asumimos un modelo de enseñanza en torno a problemas (Canal, Costa y Santisteban, 2012; Pagés y Santisteban, 2012; García Pérez, 2014), estos conceptos, así entrelazados, nos ofrecen un marco especialmente propicio para el planteamiento de problemas relevantes para la enseñanza de las ciencias sociales, como por ejemplo, los relacionados con los asentamientos humanos, la explotación de los recursos, los conflictos geopolíticos, las identidades nacionales, las relaciones entre distintas culturas, las desigualdades de todo tipo, etc., etc.

En ese sentido me voy a referir especialmente a los problemas relacionados con la ciudadanía y su enseñanza. Los territorios, las fronteras, las escalas... ¿en qué medida nos ayudan a trabajar la ciudadanía, y, por tanto, a educar para la ciudadanía? En ello me voy a detener un poco más, intentando mostrar, por una parte, la estrecha relación entre este conjunto de

conceptos y la educación para la ciudadanía, y, por otra, las posibles aproximaciones que, hipotéticamente, podríamos realizar a esos conceptos, constatando hasta qué punto –como decía más arriba- la forma como suelen aparecer en los libros de texto y en la práctica educativa convencional resulta simple y poco aprovechable. Y sin embargo existen unas posibilidades, poco exploradas, de trabajar esto de una forma mucho más compleja, que ayudaría a nuestros alumnos y alumnas a comprender mejor el mundo en que viven y a intervenir en el mismo como ciudadanos activos, críticos y comprometidos.

He intentado sintetizar esto en el Cuadro siguiente, que comentaremos con más detalle e ilustraremos con ejemplos.

CONCEPTOS	APROXIMACIONES PROGRESIVAS		
	Aproximación descriptiva	Aproximación analítica	Aproximación compleja
<i>Territorios</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio como escenario - Territorio como recurso - Dominio acotado o clasificado por algún criterio limitante (físico, apolítico, administrativo, de uso o explotación, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de las relaciones, como, p.e., de las comunidades humanas con el medio - Asentamientos humanos en el territorio - Transformación del espacio mediante actividades diversas - Consideración de los tipos de paisajes 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción del “espacio social”, desde una perspectiva de interacción - Atención a la dimensión “cultural” del territorio - Vinculación del territorio a la identidad de las comunidades - Visión evolutiva del territorio, como producto histórico y en evolución
<i>Fronteras</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción “naturalizada” de las fronteras - Relevancia de los factores físicos - Aceptación (sin cuestionamiento) de las delimitaciones jurídico-políticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de distintos tipos de fronteras. - Atención a los factores que causan los cambios de las fronteras - Percepción de los cambios de las fronteras en el tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Visión relativista y crítica de las fronteras como construcciones básicamente “sociales” - Valoración de las fronteras con una perspectiva temporal amplia - Percepción de las fronteras “invisibles”
<i>Escalas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Visión fragmentada de las escalas espaciales - Visión limitada de la escala temporal 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis en distintas escalas espaciales - Visión temporal más amplia (aunque predominantemente lineal) 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de interrelacionar las escalas espaciales - Escala temporal amplia y flexible, con una visión sociogenética de los hechos

<p>¿Qué Ciudadanía se construye?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ciudadanía básicamente “formal” (derechos y deberes, instituciones...) - Papel básicamente de súbdito 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de la ciudadanía en distintos ámbitos y aspectos - Papel básicamente de miembro de la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciudadanía global, con perspectiva “glocal” - Papel de ciudadano/a crítico/a, con compromiso cívico, que participa activamente
<p>Ejemplos de propuestas didácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicaciones, descriptivas y/o informativas - Uso de mapas desvinculados del discurso - Narración histórica lineal y estructurada por “edades” - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de causas y consecuencias - Comparaciones - Contextualización de los problemas en el espacio y en el tiempo - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis en distintas escalas espaciales y temporales - Comparaciones y correlaciones - Trabajo con problemas sociales relevantes con implicaciones en la acción como ciudadanos/as - Etc.

La propuesta que hacemos consiste, pues, en trabajar los territorios, las fronteras y las escalas vinculados a la ciudadanía, planteando su enseñanza en forma de problemas sociales relevantes y contemplando las posibilidades de trabajo en forma de una posible progresión desde aproximaciones más simples a planteamientos más complejos (que serían nuestra meta educativa).

Hay interesantes propuestas didácticas que han abordado estas cuestiones. Simplemente por citar algunas, recordemos el material didáctico del Grupo Cronos “Barreras físicas, fronteras humanas” (Grupo Cronos, 1996) o la propuesta didáctica del Grupo GREDICS “Límites, fronteras y muros” (Santisteban, 2012). En todo caso, voy a concretar este enfoque trabajando dos ejemplos de experiencias didácticas desarrolladas en un IES del extrarradio de Sevilla: una relacionada con la construcción de la identidad del barrio (Pineda Alfonso y García Pérez, 2013) y otra centrada en el seguimiento de una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales en 4º de ESO (Pineda Alfonso y García Pérez, 2011).

REFERENCIAS

Canal, M.; Costa, D.; Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes. ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En: De Alba Fernández, N.; García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Ed. Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol. I, pp. 527-536. Accesible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>.

García Pérez, F.F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1 (1), 108-122.

<<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/18/16>>

García Pérez, F.F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En: Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol. 1, pp. 119-126. Accesible en: http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf.

Grupo Cronos (1996). *Barreras físicas, fronteras humanas*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2012). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97. Accesible en : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=503646>

Pineda Alfonso, J.A. y García Pérez, F.F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 68, 82-91.

Pineda Alfonso, J.A.; García Pérez, F.F. (2013). Ciudadanía e identidad en el territorio. Una experiencia educativa en un barrio de Sevilla. En: Prats, J., Barca, I. y López Facal, R. (Orgs.). *Historia e identidades culturales. Actas de V Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano & Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica* (Barcelona, 29 de mayo a 1 de junio de 2013). Universitat de Barcelona y CIED, Universidade do Minho, pp. 490-498. Accesible en: http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf.

Rodríguez Lestegás, F. (2012). Territorio e identidad: educación geográfica para la construcción de identidades. *Anekumene. Revista virtual. Geografía, cultura y educación*, 1 (3), pp. 10-27. En: <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/47/42>

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En: De Alba Fernández, N.; García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Ed. Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol. I, pp. pp. 277-286. Accesible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>.

Souto, X.M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 3ª época, 9, 11-31.

Echelles, frontières, territoires dans les didactiques de l'histoire et de la géographie

Sylvain Doussot

Université de Nantes

Penser la recherche dans les didactiques disciplinaires à l'aide des catégories du découpage géographique (échelles, frontières, territoires) fait émerger des différenciations institutionnelles entre disciplines (sciences/sciences sociales, didactiques/disciplines de référence, didactiques/pédagogie, etc.) mais également des catégorisations épistémologiques spécifiques à ces sciences sociales empiriques, en particulier entre le *monde de la pratique* observé, et le *monde des connaissances* que constituent les communautés de chercheurs. Une telle approche incite à questionner ces découpages qui, bien que construits par la pratique de recherche, tendent à se naturaliser.

Parmi ces catégorisations, la dualité de l'empirique et du normatif apparaît à la fois prégnante et cristallisée, et elle relaie l'opposition entre pratique et théorie, entre acteurs et observateurs, et finalement entre professeurs/élèves et chercheurs, notamment à travers les visées contradictoires de description ou de transformation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Or dans les sciences sociales comme les didactiques, les objets observés sont aussi des sujets qui comme les chercheurs observent le monde réel et ont des idées sur lui, ce qui conduit à une concurrence entre eux pour dire « ce qu'il en est de ce qui est » (Boltanski) et donc de ce qui devrait être. Une telle situation pèse sur la relation d'enquête, et induit la nécessité pour le chercheur de clarifier la *frontière* entre le monde observé et le monde scientifique.

De ce point de vue, les débats épistémologiques dans d'autres sciences sociales – histoire, sociologie, anthropologie, géographie – constituent des points d'appui pour garantir une prise en charge de ces enjeux dans nos travaux de recherche. La récente conférence du sociologue américain Andrew Abbott (université de Chicago) à l'occasion de la 37^{ème} conférence Marc Bloch (*L'avenir des sciences sociales*, Paris, Sorbonne, 18 juin 2015) peut constituer un tel point d'ancrage pour penser ce qu'il appelle la « déconnexion sans cesse grandissante entre la sophistication de nos démarches empiriques d'une part, et la simplicité, et même la naïveté des raisonnements normatifs qui sous-tendent les sciences sociales d'autre part ».

Je tente ici d'identifier en quoi les recherches en didactique de l'histoire et de la géographie sont concernées par cette interpellation. Je le fais par le biais de l'hypothèse principale d'Abbott d'une difficulté générale des chercheurs en sciences sociales à théoriser les institutions intermédiaires – pour nous en particulier l'échelon de la classe, au-delà des relations dominantes dans nos systèmes théoriques entre individus et savoir, individus et

discipline scolaire. L'évidence empirique de ces institutions intermédiaires (groupe classe, groupes de travail...) dans nos corpus de données ne rencontre généralement pas d'outils conceptuels à leur hauteur. Timidité théorique et confusion entre normes sur le monde et normes scientifiques semblent se conjuguer dans nos pratiques de recherche pour rendre délicate l'affirmation d'un *territoire scientifique indépendant* par rapport au monde de la pratique, d'une part, et au monde scientifique des disciplines de référence (histoire et géographie) d'autre part. Mais des pistes épistémologiques et pratiques existent pour surmonter cette faiblesse.

Le territoire, miroir de la nation: espaces et société dans l'enseignement de l'histoire au Québec

Catinca Adriana Stan, Frédéric Lasserre & Margarida Romero

Université Laval

Notre présentation porte sur les enjeux politiques des représentations du territoire québécois et canadien en lien avec la construction identitaire et les aspirations d'un des trois peuples fondateurs du Canada, les francophones. Son positionnement se définit par rapport aux deux autres, à savoir les anglophones d'origine britannique et les Autochtones. Nous analyserons également les raisons idéologiques à l'origine d'une révision constante du programme scolaire et du discours historique associé.

Au Québec, l'histoire scolaire met l'accent sur les configurations territoriales au fil du temps car elles assurent le lien entre l'époque coloniale et le Québec actuel (Stan, 2015a). Dans le nouveau programme, l'histoire est un discours téléologique ayant pour but de développer une conscience historique, orientée vers un projet national (Stan, 2015c). L'histoire devient ainsi un rapport de forces «nation-à-nation» qui se déploie sur un terrain à frontières mouvantes, délimitées en fonction des groupes d'appartenance (Courville, 2000). C'est ainsi que la compétence qui portait explicitement sur une citoyenneté critique et réflexive (Lefrançois et Éthier, 2008) du programme de 2006, considérée trop individualiste et menant à la formation d'une société «des identités» (Beauchemin, 2004) a été supprimée, en faveur d'une citoyenneté nationale, implicite, soutenue par le discours historique (Stan, 2015b). Le message est désormais le suivant : ensemble, en tant que nation, les Québécois peuvent renverser la domination anglophone instituée depuis la Conquête. Les échelles, autant temporelles que spatiales, contribuent à la formation d'un territoire pensé (Lasserre, 2003) où le local et le national s'imbriquent pour former le *topos* identitaire québécois.

Il faut préciser que l'identité québécoise est la résultante d'une redéfinition permanente en fonction de l'Autre, représenté principalement par les Anglophones. Ainsi, au temps de la Nouvelle-France les colons s'appellent des Canadiens, pour se distinguer des Français venus de France. Mais au fur et à mesure que les Loyalistes et d'autres Britanniques s'installent dans la colonie conquise en 1759-1760, l'appellatif canadien a commencé à désigner également les nouveaux arrivants. Pour se distinguer, les francophones adoptent le nom de Canadiens-français, désignant tous ceux qui habitent non seulement la *Province of Quebec* (1760-1791), ensuite le Bas-Canada (1791-1840) et le Canada-Uni (1840-1867), mais également d'autres territoires nord-américains.

Cependant la domination anglophone (et l'appellatif Canadien-anglais) a renforcé le sentiment nationaliste des Canadiens-français qui ont alors imaginé, jusque dans les années 1930, un État français souverain, la Laurentie, devant faire coïncider frontières culturelle et

politique (Noël, 2011). Peu à peu, la perte des droits des communautés francophones hors Québec, notamment la fermeture des écoles en français au Manitoba (1890) et en Ontario (1912), a fait comprendre aux élites francophones que pour (sur)vivre en tant que société distincte, les Canadiens-français avaient besoin d'un territoire bien défini et circonscrit – le Québec. Ainsi, dans les années 1960, lors de la Révolution Tranquille, les Canadiens-français du Québec se sont définis comme étant des Québécois, et un nouvel idéal a émergé : faire du Québec un pays à part entière en abandonnant l'idée d'une communauté francophone pancanadienne. L'adoption de cette nouvelle identité a entraîné l'adoption d'une identité territoriale par d'autres groupes francophones : on a vu ainsi naître les Franco-Ontariens, les Franco-Manitobains, etc. Mais comme le Québec n'est pas habité par les seuls francophones, mais aussi par des Anglo-québécois, les Québécois ont ajouté un trait à leur identité, le critère de l'arbre généalogique. Apparaissent ainsi les «Québécois de souche», qui peuvent prouver qu'ils sont les descendants des colons français.

Selon le modèle québécois de nation distincte au sein du Canada (reconnue en 2008), les groupes amérindiens (sauf les Inuits et les Métis) se sont donné le nom de *Premières Nations*. Au fil du temps, les manuels d'histoire ont rétabli l'image des Autochtones, présentés avant les années 1960 comme «ennemi héréditaire» et inférieurs aux Canadiens-français (Stan, 2015a), en même temps que sur le plan politique ils obtenaient le droit de vote et la reconnaissance formelle de peuple fondateur (1982). Dans les programmes d'histoire, le statut des Autochtones varie également, seul le programme de 2006 les reconnaissant en tant que minorité nationale (Arsenault, 2012). Le nouveau programme de 2015 mentionne leur statut de Premières Nations pour justifier leurs revendications territoriales des années 1980 et pour illustrer, par le fait même, la puissance d'une collectivité par rapport aux simples individus (Stan, 2015a). Ils représentent ainsi l'exemple d'un peuple qui a su tirer profit de la Loi sur les Indiens (1876), qui les a confiné à vivre dans des réserves, puisque maintenant ces réserves leur permettent de garder leur statut d'Indien et leur garantissent des droits collectifs, notamment les droits ancestraux et les droits issus des traités.

Les enjeux territoriaux de l'identité québécoise trouvent leur reflet dans la compétence 1 du nouveau programme, «Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada», dont une des composantes demande de considérer des éléments géographiques, comme les limites du territoire, ou l'identification des traces de l'occupation du territoire. Ce retour au local et au régional, à la particularisation de l'espace, est contraire au discours historique canadien, car le nationalisme canadien met l'accent sur l'immensité du territoire et sur des éléments qui lient les différentes provinces et territoires (comme le chemin de fer), en évacuant ainsi tout critère culturel (Lasserre, 1998).

En même temps qu'elle entraîne la réécriture constante de l'histoire scolaire (par les programmes de 1970, 1982, 2006 et 2015), la rivalité identitaire Québec-Canada continue sur le plan politique. En matière d'immigration, de l'ancienne *terra nullius*, principe des empires coloniaux, on est passé à la terre promise, accueillante pour tout nouvel-arrivant. Il reste à voir comment le Québec tient compte de cette idée de terre partagée et comment il se positionne par rapport aux nouvelles vagues d'immigrants (comme les ressortissants de Syrie), ayant en vue les critères territorial et généalogique (ethnique) qui ont été choisis pour soutenir un projet national.

Références

- Arsenault, G. (2012). La reconnaissance des peuples autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école secondaire au Québec, 1970-2010. *Aspects sociologiques*, (19) 1-2, p. 138-157.
- Beauchemin, J. (2004). *La société des identités : éthique et politique dans le monde contemporain*. Outremont: Athéna éditions.
- Courville, S. (2000). *Le Québec : genèses et mutation du territoire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lasserre, F. (1998). *Le Canada d'un mythe à l'autre. Territoire et images du territoire*. Montréal : Éditions Hurtubise.
- Lasserre, F. et Lechaume, A. (2003). *Le territoire pensé : géographies des représentations territoriales*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lefrançois, D. et Marc-André Éthier, M.-A. (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions. *Revue des sciences de l'éducation*, (34) 2, p. 443-464.
- MEESR (2015). *Histoire du Québec et du Canada. Programme provisoire* [document de travail non-publié.]
- Noël, M. (2011). *Lionel Groulx et le réseau indépendantiste des années 1930*. Montréal: VLB.
- Stan, C. A. (2015a). De peuple sauvage au peuple fondateur : l'image des Amérindiens et des Daces dans les manuels scolaires du Québec et de la Roumanie. *Acta iassyensia comparationis*, (15) 1, p. 234-246.
- Stan, C. A. (2015b). Analyse du programme d'histoire du Québec au 2e cycle du secondaire : le rôle de la consultation publique et les changements par rapport au programme actuel. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (14) 1, p.111-120.
- Stan, C. A. (dir.) (2015c). *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles. Débats et propositions*. Québec : Presses de l'Université Laval.

El territori, mirall de la nació: espais i societats en l'ensenyament de la història al Québec

Aquest estudi tracta de les implicacions polítiques de la representació del Québec i del Canadà sobre la construcció de la identitat i de les aspiracions d'un dels tres pobles fundadors del Canadà: els francòfons del Québec. Els francòfons comparteixen territori amb els anglòfons d'origen britànic i els aborígens. En aquest estudi, també analitzem les raons ideològiques de les revisions constants del programa escolar i del discurs sobre la història del Québec.

A l'escola del Québec, la història posa força èmfasi en les configuracions territorials a través del temps, ja que creen un vincle entre l'època colonial i el Québec contemporani (Stan, 2015a). En el nou programa escolar del Québec (Programme de Formation de l'École Québécoise, PFÉQ), la història presenta un discurs teleològic que té per objectiu desenvolupar una consciència històrica, enfront d'un projecte nacional (Stan, 2015c). Així, la història es converteix en una lluita entre nacions amb fronteres que van canviant arran del temps, delimitades pels diferents grups de pertinença (Courville 2000). Així, en el programa escolar del PFÉQ de 2006, la competència de ciutadania crítica i reflexiva (Lefrançois i Ethier, 2008) es va considerar massa individualista i que condueix a ensenyar la societat com un conjunt d'"identitats" (Beauchemin, 2004). Aquest enfoc s'ha canviat en favor d'una ciutadania nacional, implícitament, sostinguda pel discurs històric (Stan, 2015b). El missatge és ara la següent: junts com una nació, els quebequesos poden revertir la dominació anglòfona establerta des de la Conquesta. Les escales, tant temporals com espacials, contribueixen a la formació d'un concepte de territori (Lasserre, 2003), on l'ajust entre els nivells local i nacional s'entrellacen per formar el tipus de la identitat quebequesa.

Cal assenyalar que la identitat del Québec és el resultat d'una redefinició permanent respecte a altres, principalment els anglòfons. Així, en els dies de la Nova França els colons s'anomenen a si mateixos els canadencs-francesos, per distingir-se dels francesos de França. Però gradualment a mesura que els 'loyalistes' i els altres britànics es van traslladar a la colònia conquistada en 1759-1760, l'apel·latiu de canadencs va començar a referir-se també als nous. Per distingir, els francòfons adopten el nom dels canadencs francesos per designar tots aquells que viuen a la *província del Québec* (1760-1791), a continuació, el Baix Canadà (1791-1840) i el Canadà Unit (1840-1867), però també serveix a designar altres jurisdiccions d'Amèrica del Nord més enllà del Québec.

No obstant això, la dominació anglòfona (i l'apel·latiu anglès-canadenc) han enfortit el sentiment nacionalista dels canadencs-francesos conduint-los, fins i tot, en la dècada de 1930, a declarar-se com un estat sobirà francès, en el que coincideixen les fronteres culturals i les polítiques (Nadal, 2011). A poc a poc, la pèrdua dels drets de les comunitats de parla francesa fora de Québec, incloent-hi el tancament de les escoles en francès a Manitoba (1890) i Ontario (1912), va deixar clar a les elits de parla francesa per (sobre)vivre com una empresa

independent, els canadencs francesos necessitaven un territori ben definit i circumscrit: el Québec.

Així, en la dècada de 1960, durant la 'Revolució Tranquil·la' (Révolution Tranquille), els canadencs francesos del Québec es defineixen com els quebequesos, i sorgeix un nou ideal: fer del Québec un país independent i abandonar la idea d'una comunitat francòfona de tot el Canadà. L'adopció d'aquesta nova identitat ha portat al desenvolupament d'una identitat territorial per altres grups de parla francesa: hem vist doncs aparèixer la comunitat francesa de l'Ontario, del Manitoba, i d'altres províncies canadenques. Al Québec trobem diversos grups segons la seva base cultural i genealògica. D'una banda hi ha els quebequesos anglòfons, d'altra banda els descendents dels colons francesos que s'autodenominen "Québécois de souche" o en un llenguatge informal dels "pur laine".

D'acord amb el model del Québec de nació reconeguda dins de la confederació de Canadà des de 2008, els grups de nadius americans (excepte els inuits i mestissos) van donar-se a si mateixos el nom de 'Primeres Nacions'. Amb el temps, els llibres d'història han millorat progressivament la imatge dels pobles aborígens. Abans de la dècada de 1960, els pobles aborígens es presentaven com "enemic hereditari" i com persones inferiors als canadencs francesos (Stan, 2015A). En 1982 les 'Primeres Nacions' aconseguen el dret de vot i el reconeixement formal com a poble fundador. En el programa escolar d'història, l'estat dels aborígens també evoluciona amb el temps; però cal esperar el programa 2006 per reconèixer-los com a minoria nacional (Arsenault, 2012). En el nou programa de 2015 s'esmenta la seva reivindicació de terra de la dècada de 1980 i s'utilitza aquest exemple per il·lustrar, el poder d'una comunitat en comparació amb individus aïllats (Stan, 2015A). D'aquesta manera, representen un exemple viu de com han pogut treure profit de la Llei Indígena (*Loi sur les indiens*, 1876), que els limitava a viure en les reserves, ja que ara aquestes reserves els permeten mantenir el seu estat indi i garantir els drets col·lectius, inclosos els drets aborígens i els drets dels tractats.

Els reptes territorials de la identitat del Québec es reflecteixen en la competència del nou programa anomenada "Caracterització d'un període de la història del Québec i del Canadà, incloent-hi una petició per considerar els components d'elements geogràfics com ara els límits o la identificació de les empremtes de l'ocupació del territori. Aquesta tornada al fet local i regional, a la particularització de l'espai, és contrari al discurs històric de Canadà, perquè el nacionalisme canadenc remarca la immensitat del territori i dels elements que enllacen les diferents jurisdiccions (com els ferrocarrils), eliminant així qualsevol criteri cultural (Lasserre, 1998). Al mateix temps, aquests canvis en la consideració dels pobles aborígens implica la reescriptura constant de la història de l'escola (programes escolars de 1970, 1982, 2006 i 2015), alhora que la rivalitat identitària entre el Québec i el Canadà continua políticament. Sobre la immigració, el vell principi *terra nullius* dels imperis colonials, s'ha evolucionat cap a la noció de terra promesa i compartida, que acull tot nou arriant. Queda per veure com Québec aborda aquesta idea de la terra compartida i com es posiciona davant les noves onades d'immigrants (com els refugiats de Síria), tenint en compte els criteris territorials i genealògics que han portat fins ara el projecte nacional.

Territórios Negros em Porto Alegre: ações educativas na prática de estágio

Caroline Pacievitch

FACED

Esta comunicação apresenta práticas de estudantes da Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs) realizadas na disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial no projeto Territórios Negros de Porto Alegre, da Companhia Carris Porto-Alegrense. O projeto consiste em um percurso de ônibus por lugares de memória considerados significativos pelo movimento negro de Porto Alegre. A mediação foi elaborada por intelectuais negros e hoje é conduzida por uma professora de história, com auxílio de estagiários da Ufrgs. O Estágio III compreende 40h de prática de docência em História em espaços culturais de memória, em que os futuros professores realizam as seguintes atividades: participam de ações educativas; constroem (individual ou coletivamente) uma proposta de ensino de história voltada para o espaço de estágio; concretizam-na e avaliam-na através da redação de planejamentos didáticos e de um artigo acadêmico. Assim, os objetivos dos estagiários, neste caso, são: aprender a ensinar história em espaços culturais de memória e contribuir para a produção de conhecimento sobre os territórios negros de Porto Alegre. Nos últimos semestres, foi produzido, por grupos de estagiários, um livro-roteiro e um mapa, em linguagem acessível a estudantes e contendo informações importantes para os professores interessados em realizar atividades com suas turmas. Em iniciativas individuais, foram explorados, entre outros, os seguintes temas: a representatividade da cultura negra na mídia através dos penteados afro, que foi bem sucedido principalmente em turmas com jovens negras, que questionaram a imposição do cabelo alisado e o uso da expressão “cabelo ruim”. Outra atividade, realizada com crianças de ensino primário, trouxe canções de rodas de capoeira para dialogar com as explicações realizadas no trajeto. A ação permitiu estabelecer relações mais concretas entre as histórias locais e processos amplos vividos no país (principalmente sobre a abolição da escravatura). Um último exemplo demonstra a interlocução entre cidade, patrimônio, identidade e estranhamento. Jovens de ensino médio foram convidados a exercitar o estranhamento para pensar a cidade e as desigualdades sociais e raciais conhecidas e/ou vividas pelos participantes do projeto, colocando-se no lugar de um extraterrestre em visita à cidade. Estas atividades exemplificam alguns dos desafios didáticos vividos pelos mediadores e estagiários: é preciso ampliar conhecimentos historiográficos sobre a presença negra em Porto Alegre e construir conhecimentos didáticos que permitam a reflexão e o questionamento dos que vivem o percurso. A interlocução entre patrimônio material e imaterial é uma das saídas, bem como a busca de conexões entre espaço e tempo e a compreensão das múltiplas camadas temporais vividas na cidade. Os participantes constroem novos olhares sobre a cidade e questionam as identidades predominantes em seus monumentos e lugares de memória.

PORTO ALEGRE. Territórios Negros. Cidadania em todas as cores. Disponível em: http://www.carris.com.br/default.php?p_secao=104 Acesso em: 18 jan. 2016.

GIL, Carmem Z.; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio cultural e ensino de história: experiências na formação de professores. *Opsis. Catalão*, v.15, n.1, p.28-42, 2015.

MIRANDA, Sonia; PAGÈS, Joan. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, S.; SIMAN, L. (orgs.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p.59-92.

GONZÁLEZ MONFORT, Neus. Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona, n.07, p.23-36, 2008.

Les seqüències didàctiques a l'escola Sadako de Barcelona

Marta Segura, Josep Ortega & Jordi Nomen

Escola Sadako de Barcelona

“Hem arribat en un moment de la història en que el món sencer experimenta innovacions científiques i tecnològiques capitals, canvis en els camps de l'economia i la política i transformacions de les estructures demogràfiques i socials. Aquestes transformacions radicals, que s'aniran seguint produint sense cap dubte en el futur a un ritme accelerat, per força hauran de crear tensions considerables, en particular en els mitjans d'ensenyança, que hauran d'atendre necessitats cada vegada més grans i enfrontar-se als nous desafiaments d'un món que canvia ràpidament. Si volem complir amb el que exigeix la nostra època, haurem de donar mostres de creativitat, de valentia i d'una ferma voluntat d'introduir canvis reals i d'estar a l'altura de les tasques que ens esperen...”

In'am Al Mufti, Comissió Internacional sobre l'educació per al S.XXI (UNESCO)

Abstract

The experience and thought presented is included within a school, Sadako School of Barcelona, which has begun its process of innovation center project to adapt to the new educational paradigm that places' students at the center of the educational process in order to empower them critically and creatively, and to achieve the training of future active and responsible citizens.

1. Introducció

Els professors que signem aquesta ponència compartim la percepció que el món està evolucionant amb una rapidesa que fa impossible preveure els canvis que vindran. Tot evoluciona de forma líquida (Bauman, 2009) i les certeses de quines seran les competències de futur s'esmicolen ràpidament. Així les coses, els nostres alumnes han d'estar preparats per al canvi, per a la gestió emocional de la incertesa. La neuroeducació (Mora, 2013) remarca un nou paradigma d'aprenentatge que respon a idees com les intel·ligències múltiples (Gardner, 2005) el treball col·laboratiu i la necessitat de carregar emocionalment – bé sigui com a satisfacció, bé sigui com a problema rellevant- allò que cal aprendre. Ara sabem que el nostre cervell conté neurones mirall, que detecten la passió de qui explica i imiten la seva forma d'aprendre i fer. Molts estudis sobre el futur avancen que caldrà canviar de feina molts cops al llarg de la vida i la competència “d'aprendre a aprendre” serà la clau fonamental que obri la porta del treball i de la professió. Potser caldria dir-ho en plural, professions. Caldrà aprendre de forma permanent i caldrà treballar de forma col·laborativa i en xarxa, perquè el volum que s'haurà de gestionar d'informació serà força superior al que les persones podran,

individualment, elaborar i convertir en coneixement. La tecnologia dinamitarà els límits que ara coneixem i caldrà també estar al dia dels avenços que provocarà i establir les línies vermelles que caldrà no creuar per no potenciar-ne els més que probables efectes negatius, fins i tot deshumanitzadors. S'haurà de desenvolupar de forma rellevant l'esperit crític, que permet detectar les febleses i forteses de les argumentacions i l'esperit creatiu- que permet promoure solucions, impensables a hores d'ara, per als problemes que aniran sorgint-.

I finalment, caldrà establir els mecanismes de control i d'implementació de línies vermelles que no ens facin perdre de vista la necessitat de fer prevaldre una ciutadania responsable i activa que empoderi a les persones i a les societats per no sacrificar la justícia i la llibertat a una major seguretat, per exemple. L'important serà formar ciutadans que recuperin l'espai públic del diàleg i dels seus drets democràtics per ser capaços d'intervenir de forma activa en el futur.

Si aquesta és la visió compartida del què està per venir, es fa evident que l'Escola ha de canviar i deixar enrere els vells models de formació que insisteixen en la transmissió passiva de la informació i obvien que les noves generacions de nens i joves formen part, com a residents, d'un univers digital que implica hipervincle i menys atenció. La cara i la creu de l'aprenentatge. Caldrà doncs adequar l'escola a la nova forma d'aprendre i a les noves necessitats que sorgeixen i, alhora, procurar evitar les febleses que s'endevinen.

2. Context de l'experiència

L'experiència i la reflexió que volem presentar-vos té una trajectòria de tres anys. Massa poc per avaluar-ne la seva validesa de forma objectiva, i alhora, prou rellevant per poder compartir-la. Té lloc a l'Escola Sadako de Barcelona, una escola concertada, situada entre el districte de Gràcia i el de Sarrià, amb un claustre d'uns 50 professors i, actualment, 720 alumnes, distribuïts en dues línies, des de P3 a 4t ESO.

3. Abandonament del llibre de text. Què és una Seqüència Didàctica?

Fa quatre anys, l'Escola va abandonar definitivament el treball amb llibre de text. Va ser una mesura consensuada entre l'equip directiu i el claustre de professors. Aquesta decisió va obrir via a la conseqüència obvia d'haver de crear els propis materials d'ensenyament-aprenentatge. Es van debatre els fonaments pedagògics que havien de guiar-ne la configuració – molt similars als que s'exposen en la introducció- i es van obrir línies de treball dirigides fonamentalment per l'equip de Caps de Departament i l'Equip Directiu- sobre la necessitat de dissenyar seqüències didàctiques que incloguessin els elements de treball rellevants per assolir els objectius del segle XXI que compartíem, per a la formació del nostre alumnat en la crítica, la creativitat i la ciutadania responsable i activa. Així van néixer les Seqüències Didàctiques (en endavant SD), en principi d'una sola matèria, ara globalitzades (per a la Primària). Les SD s'han configurat en aquests tres anys com la nostra forma de treballar en moltes de les matèries i en el nostre referent temporal i avaluatiu. Entenem doncs, per SD, el conjunt d'objectius i competències que determinen el treball d'uns conceptes, uns

procediments i uns valors, mitjançant unes activitats d'ensenyament i aprenentatge, dissenyades amb una determinada temporalitat, amb una avaluació que permet a l'alumnat tenir consciència del seu procés d'aprenentatge i uns criteris metodològics determinats, amb una forta implicació de la tecnologia i la generació de productes prou creatius com ara tutorials, infografies planes web o maquetes, per posar alguns exemples. Les SD se centren, doncs, en la implicació de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge i a l'hora el seu creixement personal-emocional, en l'entesa que els alumnes han de ser subjectes actius generadors i gestinadors de coneixements.

4. Elements rellevants d'una Seqüència Didàctica.

En el procés d'elaboració de les SD, es van debatre i decidir els elements rellevants que haurien de contenir per reflectir el projecte pedagògic del centre. Finalment, es van aprovar els següents, aplicats entre 3r de Primària i 2n d'ESO: (a infantil es treballa per projectes i al segon cicle de l'ESO, de forma col·laborativa i sense llibre de text però no en SD, de moment):

- a) Una introducció motivadora que obri interrogants i atíi la curiositat de l'alumnat.
- b) L'organització de grups de treball col·laboratius canviants, elaborats pel mestre, amb uns càrrecs individuals rotatoris- per a cada SD-, concretats en Coordinador/a, Moderador/a, Multimèdia-Investigador/a i Secretari/ària, amb uns rols establert i treballats amb l'alumnat.
- c) Un núvol de preguntes a respondre de forma individual, en petit grup o grup de quatre, mitjançant la confecció d'una hipòtesi.
- d) Una investigació col·laborativa amb una presentació a la resta de la classe sobre el tema de la seqüència (escollit pels mestres) i recull el vocabulari específic bàsic sobre el que es dissenya una prova de conceptes, procediments i valors.
- e) Una activitat de gammificació-aprenentatge mitjançant el joc. (Kapp, 2012).
- f) Una activitat de comprensió lectora .
- g) Una activitat d'expressió escrita.
- h) Un debat per grups, amb rols establerts, sobre un tema socialment rellevant.
- i) Una activitat de creativitat.
- j) Una activitat que inclogués la participació de les famílies.
- k) Una activitat d'ampliació voluntària.
- l) Un mapa conceptual dels aprenentatges fets.
- m) Una activitat d'avaluació dels treball col·laboratiu de grup.
- n) Una activitat d'autoavaluació.

Tots aquests elements- d'ús flexible- van acompanyats de criteris que formen part d'una rúbrica per mostrar a l'alumnat el grau d'assoliment dels objectius.

5. Metodologia de treball a les Seqüències Didàctiques. Treball col·laboratiu i tecnologia.

Del que hem explicat anteriorment es desprèn que el canvi metodològic ha de ser coherent amb tres grans preguntes: Què ensenyar?, Com ensenyar? I Per a què ensenyar? En base a aquestes preguntes, a l'Escola, vam arribar a la conclusió que calia centrar-nos en els procediments i valors més que en els conceptes, obviant la tirania del programa. Per això, vam

canviar el paper del mestre d'informador a formador (investigador, orientador, coordinador...) i el paper de l'alumne del què, al com i al per a què.

El nostre paradigma compartit com a claustre (a hores d'ara ja s'intueix la importància que el claustre sigui un equip consolidat, estable i treballi també col·laborativament) sosté que l'aprenentatge és una construcció personal, feta en societat, que ha de ser significativa. Per això, el grup col·laboratiu atén la diversitat (també d'aprendre de maneres diverses) en l'aprenentatge entre iguals, fomentant l'autonomia del grup i dels individus, per aconseguir un aprenentatge actiu. Evidentment, en aquest canvi metodològic, la tecnologia hi ha jugat un paper fonamental per la facilitat que provoca en l'accés a la informació. A l'escola, a tercer i quart de primària tenen tauletes d'aula, una per grup, i a partir de cinquè de primària, tauletes personals fins a quart d'ESO. Malgrat tot, no és la sola presència de l'instrument tecnològic el que provoca el canvi. L'objectiu va abans que el mitjà. La idea és l'ús de la tecnologia com a catalitzador de la metodologia pedagògica, es tracta de la idea d'escolaritzar la tecnologia (Magro, 2014) i no a la inversa.

Voldríem afegir que els valors que transmeten les seqüències, en el debat, en la resolució dels conflictes que es fan evidents en el grup, en la resolució de problemes, en l'avaluació del propi treball i el dels altres, ens semblen eines formatives fonamentals (complementades a l'Escola amb l'Educació Emocional, la Filosofia 3/18 i la Tutoria)

5. El treball a Primària. Les aules col·laboratives, les SD globalitzades i el mestre codocent.

Com ja hem descrit anteriorment, les SD esdevenen l'eina a través de la qual treballem habilitats i competències que han de permetre a l'alumnat ser el protagonista del seu procés d'aprenentatge, el qual ha de fer-se d'una manera conscient i a partir de la pràctica reflexiva. Entenem, doncs, que les habilitats i competències seran les eines que els permetran afrontar la gestió del seu aprenentatge present i els reptes de futur. Per això cal diversificar recursos i metodologies i alhora oferir dins l'aula diferents referents que acompanyin a l'alumne en el seu procés.

Les aules col·laboratives son espais d'aprenentatge que pretenen generar oportunitats per a tothom i que emfatitzen en els aspectes emocionals i en els processos metacognitius per tal que tots els alumnes puguin gaudir durant el procés d'aprenentatge.

La majoria de les hores, un grup d'aproximadament 60 alumnes son acompanyats per tres mestres en la idea d'educació inclusiva. Tot l'alumnat és atès dins l'aula i els mestres acompanyen i flexibilitzen la seva pràctica, per tal de poder atendre les diferents necessitats i sensibilitats presents dins l'aula. La codocència ha fet que els mestres ens endinsem en un nou terreny de pràctica docent, centrada en el treball en equip i en noves funcions d'acompanyament i guiatge que superin la transmissió unidireccional de coneixement. Actualment, els docents estem realitzant un aprenentatge paral·lel al que realitzen els alumnes, adoptant i construint noves maneres d'implementar la nostra feina.

La innovació metodològica que estem aplicant se centra en qüestions com la creativitat, la implicació, "l'art de fer-se preguntes" i els processos per respondre-les, el treball en equip, el paper de les famílies i l'apertura de les aules a l'entorn, la participació directa i la interdependència positiva i el desplegament del treball col·laboratiu com a eix per desenvolupar el procés de creixement personal, directament vinculat al fet de gaudir de l'aprenentatge i de la vida d'escola.

6. El model de Secundària. Les SD de Ciències Socials.

De moment, el model que hem descrit de les SD es trobem implementat fins a 2n d'ESO. En el cas de les Ciències Socials, recull els elements que ja han estat comentats anteriorment amb la gestió d'un sol mestre per aula que disposa de tres hores a la setmana per implementar la SD específica de Ciències Socials. Això redueix el treball del curs a 3 SD, una per trimestre. Possiblement, en el futur, les SD puguin disposar d'una altra configuració horària, combinant matèries per quadrimestres. Ho estem estudiant. Si que és cert que les SD impliquen, a voltes, la necessitat de remodelar els espais escolars per permetre l'aparició de llocs on puguin anar a treballar els grups de forma autònoma. L'Escola es troba en aquesta etapa de redissenyar l'espai per permetre que s'adeqüi a aquesta forma de treballar.

7. L'avaluació de les SD. La rúbrica i el treball amb ocelletes.

L'avaluació apareix com un element molt important per aconseguir els objectius que ens proposem. Resulta obvi que el final depèn d'un bon principi. Això vol dir que contemplar de bon inici els aprenentatges que s'espera aconseguir resulta fonamental per avançar. I aquesta contemplació, creiem que ha de ser compartida pel discent que ha de saber què s'espera d'ell i ha de poder, al llarg del procés, avaluar si ho està aconseguint o no.

A l'Escola hem dissenyat una doble avaluació per garantir-ho. D'una banda, la rúbrica, que és un quadre que delimita el grau d'assoliment dels criteris avaluatius (per activitats d'aprenentatge i/o objectius) segons un barem d'expertesa o insuficiència per a cadascun, i que l'alumne ha d'anar consultant al llarg de tot el procés. De l'altra, l'avaluació per ocelletes (la ocelleta és el símbol de l'origami- figura de paper- que es relaciona amb la Història de la Sadako- nena d'Hiroshima que dóna nom a l'Escola-) que permet a mestre i alumne avaluar cada activitat i objectiu poc després de feta l'activitat d'ensenyament – aprenentatge i permet veure a l'alumne la seva situació i el grau d'adequació de la seva percepció i la del mestre que l'avaluarà finalment.

8. Valoració i conclusions.

Com dèiem de bon inici, l'experiència no pot ser avaluada de forma objectiva. De forma subjectiva, podem destacar-ne algunes condicions que cal tenir en compte i molts punts forts. Respecte a les primeres, destacarem que implementar un procés de renovació és complex i suposa:

1. Remodelar espais i temps de l'Escola.
2. Comptar amb el suport actiu d'un claustre de professors estable i col·laboratiu que aprengui a treballar en equip i a sortir del seu espai de confort per explorar l'espai "màgic" "d'aprenentatge
3. Comptar amb el suport d'un Equip Directiu implicat i actiu.
4. Consensuar el projecte educatiu de centre.
5. Establir un procés efectiu i profund d'informació a les famílies dels alumnes per comptar amb la seva complicitat.
6. Fer ús de l'autonomia del centre que preveu la Llei d'Educació de Catalunya.
7. Aprendre a gestionar l'aparició explícita de més conflictivitat en la gestió de l'aula tant entre persones com en dinàmiques.
8. Tenir bon domini de l'eina tecnològica.

Estem profundament convençuts que situar l'alumnat en el centre del procés d'aprenentatge i donar-li un paper actiu ha de ser el camí de futur de l'educació. Les competències que el futur demanarà són difícilment previsibles i cal, per tant, la flexibilitat i la gestió de la incertesa. La interdependència positiva, la participació igualitària (Kagan, 1997) , la interacció simultània, les destreses interpersonals , la responsabilitat individual y grupal i la reflexió metacognitiva hauran de ser els camins per un aprenentatge que permeti formar persones crítiques, creatives i ciutadanes. Continguts motivadors (Rodríguez Palmero, 2010) , contextos autèntics i la concreció dels criteris d'avaluació en els resultats que esperem aconseguir són els fars que poden permetre la formació necessària per al futur dels nostres alumnes.

Bibliografia

- Bauman, Z (2009) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa. Madrid.
- Janssen (1996) The Four Rooms of Change, Wahlström & Windstrand. Stockholm.
- Gardner H.(2005) Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Paidós. Barcelona
- Kagan, S (1997) Cooperative Structures for Teambuilding . Kagan Publishing: California , san Clemente.
- Kapp, K.M. (2012) The Gammification of Learning and Instruction. Pfeiffer. San Francisco.
- Mora, F.(2013) Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial, Madrid.
- Rodríguez Palmero, M.L. (2010) La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología evolutiva. Octaedro. Barcelona.

Les competències d'una cultura de la democràcia del Consell d'Europa

Salvador Sala

Ministeri d'Educació d'Andorra

"Competències d'una cultura de la democràcia" és el nom del projecte del Consell d'Europa que serà l'objecte de la meua presentació. Aquest projecte va sorgir de la iniciativa de la presidència andorrana aprovada en el Consell de ministres del mes d'abril de 2013, a Hèlsinki.

Els objectius del projecte són descriure les competències que necessiten aprendre els alumnes per esdevenir uns ciutadans actius que participin de manera efectiva en la societat i puguin viure conjuntament amb els altres de manera pacífica com a iguals en la nostra societat. Aquests objectius impliquen identificar i seleccionar les competències d'una cultura de la democràcia i els descriptors que permeten d'avaluar-les.

Aquests treballs són duts a terme per part d'un grup d'experts de diferents àmbits de coneixement i de diferents països per poder representar les diferents sensibilitats i visions, necessàries per una empresa d'aquestes característiques.

Els destinataris del projecte són les persones que prenen decisions polítiques en educació i els professionals de l'educació que treballen en els ministeris, les escoles i universitats, docents, formadors de mestres, educadors i especialistes en currículum.

El projecte té diferents fases de treball i, fins avui, el grup de treball ha produït un model de competències i un total de 990 descriptors. El model de competències serà presentat per ser aprovat en el proper Consell de ministres del mes d'abril a Brussel·les.

El model de competències se centra en la cultura de la democràcia amb la intenció d'accentuar la idea que les institucions i les lleis democràtiques no funcionaran en la pràctica sense una cultura fonamentada en uns valors, unes actituds i unes pràctiques democràtiques.

Una cultura de la democràcia inclou un compromís amb l'Estat de dret i els drets humans, amb l'esfera pública, la resolució pacífica dels conflictes, el reconeixement i el respecte a la diversitat, la voluntat d'expressar-se i d'escoltar els altres, un compromís d'acceptar les decisions preses per majories, el compromís de protegir les minories i els seus drets, i la voluntat d'implicar-se en el diàleg entre cultures.

El diàleg intercultural té una importància central pels processos democràtics en societats culturalment diverses. Els ciutadans, en un context de diàleg intercultural, poden expressar les pròpies opinions, aspiracions, preocupacions i necessitats a persones que tenen unes filiacions culturals diferents. El diàleg intercultural és necessari per implicar-se en una discussió, debat o deliberació democràtica en una posició d'igualtat.

El *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity"* (2008) subratlla el rol que té l'educació en l'aprenentatge i la pràctica d'unes competències per participar en una cultura de la democràcia. En aquest document s'estableixen com a finalitats de l'educació: la preparació pel mercat laboral, el desenvolupament integral de la persona i la provisió d'un

coneixement bàsic ampli. A més, el document subratlla la necessitat d'afegir com a finalitat, avui dia, la preparació per la vida com a ciutadans actius en una societat democràtica.

En aquest sentit, aquesta darrera finalitat demana d'una educació que situï els drets humans i la cultura de la democràcia al centre del pensament educatiu. A l'hora de dur a terme una reforma de l'educació, a l'hora de revisar qualsevol programa educatiu o currículum, a l'hora de dissenyar activitats d'aula, etc., és necessari abordar el treball des de l'òptica i la perspectiva dels drets humans i d'una cultura de la democràcia.

La conferència presentarà el model de competències, categoritzats en quatre categories: valors, actituds, habilitats i coneixements i comprensió crítica, així com també alguns exemples dels descriptors.

El model de competències, els seus descriptors, i els diferents textos d'acompanyament que es produiran en el marc d'aquest projecte conformaran el *Marc comú de referència de les competències d'una cultura de la democràcia del Consell d'Europa*.

4. Comunicacions

1A Almuni, Gil & Grau: Quin impacte va tenir la gelada del 56? Proposta de treball intergeneracional a l'aula mitjançant les fonts orals

1B Arjones: El patrimonio cultural como conjunto de valores en la programación didáctica de la ESO y Bachillerato

1C Carvalho & Pagès: La formación de jóvenes campesinos en Brasil y la enseñanza agrícola: un ejemplo de educación ciudadana vinculada a las necesidades del territorio

1D Chevalier: Europe/Europes entre échelles, frontières et territoires: quelles approches dans les manuels scolaires?

1E Duarte & Merchán: Haciendo memoria de la enseñanza de la Historia para una ciudadanía global: experiencias de innovación del último tercio del siglo pasado

1F Hommet: Des lycéens face à la Shoah: de la classe au musée, exploration des modes de pensée d'élèves ou comment franchir les frontières de la didactique...

1G Jiménez, Cardona & Feliu: L'ensenyament-aprenentatge de la Història a partir de les notícies d'actualitat per a la formació en ciutadania global. De la pràctica a la teoria: la crisi dels refugiats

1H Joublot: La présentation d'une recherche doctorale en cours

1I Massip: La geografia trepitjada. Una experiència d'aprenentatge peripatètic des de l'educació lleure

1J Moreno & de Tapia: Evaluación previa sobre el mapa cronológico y el dominio de los conceptos históricos y de historia del arte que poseen los alumnos al iniciar los estudios de educación primaria.

1K Ortega & Comes: Estudio sobre las representaciones espaciales de alumnos de enseñanza media en torno a América Latina

1L Ortega & Pérez: Representaciones de género y conciencia histórica en las narrativas de maestros y maestras de ciencias sociales en formación

1M Ramírez: El sujeto político en las redes sociales virtuales. Caso: Mesa Amplia Nacional Estudiantil

1N Rausell: Las fronteras de la educación: la educación infantil femenina en los países en vías de desarrollo a través de una práctica de aula

1O Sindreu, Subirà & Madrona: Històries de vida. Un projecte de memòria històrica

1P Soler: L'edat mitjana, un tresor de mil anys

1Q Tosar: Del pensamiento crítico a la literacidad crítica

1R Tutiaux-Guillon: L'immigration dans les manuels: ressource ou obstacle pour comprendre la société française?

1A

Quin impacte va tenir la gelada del 56? Proposta de treball intergeneracional a l'aula mitjançant les fonts orals¹

Victòria Almuni, Núria Gil Duran & Ferran Grau

Ins. La Sénia, Universitat Rovira i Virgili & Ins. Manuel Sales i Ferré

Paraules clau: Didàctica de les ciències socials, educació primària, educació secundària, ciutadania, història oral, geografia, intergeneració, patrimoni immaterial.

Context

El treball de les Ciències Socials a l'aula de Primària i de Secundària s'enfoca cada cop més al treball d'aspectes que puguin ajudar els nens i joves a participar activament en la millora del món que els envolta. Tant si els continguts que centren la intervenció educativa estan relacionats amb la història com si ho estan amb la geografia, l'economia, la sociologia, la filosofia o qualsevol altra disciplina social pròpia de l'àrea s'ha de tendir a treballar-los de manera competencial i transversal amb l'objectiu de despertar el sentit crític i els valors ciutadans cívics i democràtics.

La nostra proposta parteix de l'estudi d'un tema que forma part de la història recent i de l'imaginari col·lectiu de les comunitats bàsicament rurals o semirurals situades al sud de Catalunya, nord de València i la franja d'Aragó: la gelada del mes de febrer de 1956. Va ser un fenomen meteorològic que va tenir una forta transcendència econòmica i social, fins el punt que es va convertir en punt de referència cronològic de les persones que la van viure, hi ha un abans i un després de la gelada.

La commemoració del 60 aniversari ha portat a engegar un projecte de treball que involucra l'àmbit acadèmic i el món de l'associacionisme. Una quinzena d'entitats del territori al voltant del riu de la Sénia han iniciat tasques de recerca, sistematització i difusió d'informació basada en fonts orals², escrites, gràfiques i audiovisuals. Des de la Universitat Rovira i Virgili i els centres de secundària d'Ulldecona (Institut Manuel Sales i Ferré) i la Sénia (Institut la Sénia) ens hem proposat explorar les possibilitats didàctiques del projecte. La proposta d'intervenció que presentem en aquesta comunicació està adreçada a alumnes de quart de Grau d'Educació Primària i quart d'ESO. Cerca treballar principalment les fonts orals per tal d'elaborar un projecte transversal que potencia la metodologia científica (cerca i tractament de la informació) i explora les possibilitats del treball intergeneracional. Realització de fitxes de treball, de bases de dades, treball amb fonts primàries, visites d'experts, recreacions

¹Un mètode atractiu però gens simple, tal com diuen Saguer, Enric i Úbeda, Lluís a BERNAL, M. D.; CORBALAN, J. (2008).

²Es tracta d'una opció que ens permet obtenir i conservar testimonis, experiències o històries de vida que d'altra manera no es donarien a conèixer.

històriques i creació de materials digitals són algunes de les propostes metodològiques de la nostra intervenció educativa.

Objectius

- Contextualitzar el fenomen de la gelada entre l'autarquia i el "Desarrollismo" franquista.
- Valorar la *Gelada* com a element essencial del patrimoni immaterial de tres comunitats autònomes veïnes.
- Relacionar el fenomen de la gelada amb el procés migratori subsegüent.
- Apropar el món educatiu i el de l'associacionisme cultural.
- Emprar fonamentalment tècniques de la Història Oral.
- Fomentar el treball i les relacions intergeneracionals i internivells.

Recerca

El marc teòric esmentat va acompanyat de la recerca de dades a partir de diverses fonts sorgides per diferents grups de treball coordinats a tal efecte. De la recerca cal destacar l'aportació internivells que farà que puguem arribar a unes conclusions més fidedignes.

Aquests resultats sorgiran, entre d'altres, d'aportacions fetes per grups d'estudiants de 4t d'ESO i de 4t curs del Grau d'Educació Primària, a l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials. Posteriorment es classificaran els resultats amb els que sorgiran des del tercer sector, l'àmbit associatiu.

Es tracta d'una aportació amb respostes al plantejament de les XIII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials.

Experiència

En aquestes Jornades volem compartir el disseny d'aquesta proposta didàctica així com la primera fase de la recerca i de l'experiència portada a terme a les aules dels diferents nivells educatius.

BIBLIOGRAFIA

BERNAL, M. Dolores; CORBALAN, Joan (2008). *Eines per a treballs de memòria oral*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Direcció General de la Memòria Democràtica; Diputació de Barcelona. Xarxa de Municipis; Coordinadora de Centres d'Estudis de Parla Catalana (Col·lecció Eines de Memòria; 2). 64 p.

BORRÀS LLOP, J.M. (1989). "Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas" dins de *Historia y fuente Oral*, núm.2. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

GAVALDÀ, A.(coord.), CASANOVAS, J.; MACAYA, A.; OLLÉ, À.; SALVAT, A: *La fotografia històrica a l'aula: un mitjà per aprendre*, Edicions El Mèdol, Tarragona, 2008.

MUSEU D'HISTÒRIA DE CATALUNYA (2002). *Les fonts, matèria primera de la història*. Materials didàctics secundària, 15. Barcelona.

PAGÈS, J. (2008). "El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia" a *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.

FERRANDO PUIG, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

1B**El patrimonio cultural como conjunto de valores en la programación didáctica de la ESO y Bachillerato****Aurora Arjones Fernández***Universidad de Málaga*

La política cultural de la Unión Europea comparte, objetiva, el patrimonio cultural como conjunto de valores; las cartas, declaraciones y recomendaciones que suscriben libremente los países miembros en materia de patrimonio cultural se proponen legitimar una documentación, conservación, protección, interpretación y gestión del patrimonio como tal, es decir como conjunto de valores. Nosotros nos preguntamos si es oportuno dialogar sobre la didáctica de los valores del patrimonio cultural, ¿saben nuestros maestros que el patrimonio cultural se concibe desde principios del siglo XX como conjunto de valores? ¿El material didáctico para las Ciencias Sociales contempla el patrimonio cultural en tanto que conjunto de valores o aun lo aborda como si exclusivamente se tratara de una huella del pasado? ¿Sería conveniente y necesario un documento internacional para la didáctica del patrimonio cultural en tanto que conjunto de valores? Nuestro trabajo analiza el Plan Nacional sobre Educación y Patrimonio; ofrece una breve reflexión bibliográfica sobre la didáctica del patrimonio cultural de Al-Andalus en el contexto español; analiza la didáctica del patrimonio cultural de Al-Andalus en manuales de Historia del Arte y libros de texto para la ESO y Bachillerato. Concluye ofreciendo siete recomendaciones para la didáctica del patrimonio cultural en tanto que conjunto de valores. La argumentación que sintetiza *El patrimonio cultural como conjunto de valores en la Programación didáctica de la ESO y Bachillerato* reflexiona sobre:

*Plan Nacional de Educación y Patrimonio

* ARJONES FERNÁNDEZ, A., El culto moderno a los monumentos... Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 2006.

* BALLART, J., El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso... Ariel, 1997.

*GARCÍA CANCLINI, N. (1999): "Los usos sociales del Patrimonio Cultural", en Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio, Sevilla, Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, pp. 16-33.

* MANZINI, Lorena: El significado cultural del patrimonio en Estudios del Patrimonio Cultural, nº6, 2011.

1C

**La formación de jóvenes campesinos en Brasil y la enseñanza agrícola:
un ejemplo de educación ciudadana vinculada a
las necesidades del territorio**

Marco Antônio de Carvalho & Joan Pagès Blanch

Instituto Federal Goiano, Brasil

Universitat Autònoma de Barcelona

La presente investigación analiza fragmentos históricos de la enseñanza agrícola en la zona del ámbito del Instituto Federal Goiano (IFGOIANO) Câmpus Ceres, desde el periodo de la Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), creada en la década de 1940 en la ciudad de Ceres, ubicada en la comarca del Vale de São Patrício del estado de Goiás de Brasil, hasta la actualidad. A partir de la revisión de bibliografías con el objetivo de correlacionar el perfil de la demanda, las políticas educativas gubernamentales, las ideas pedagógicas predominantes y sus reflejos en la identidad del trabajador, se ha pretendido analizar y valorar la formación profesional y ciudadana de los jóvenes campesinos.

En relación con el territorio estudiado, he analizado que, desde la creación de la CANG, la estructuración de las escuelas ha sido una preocupación constante de sus gestores. Además de las tierras, los colonos tenían acceso gratuito a diversas prestaciones y a escuelas. En esta etapa se puede inferir que el Ruralismo Pedagógico³ predominó. En este período la formación de los jóvenes campesinos venía dada y se caracterizaba por un conjunto cerrado de contenidos que debían ser memorizados sin más. Podemos hablar de un currículo propedéutico-orientado a las primeras letras y a la lectura alfabetizadora, de una enseñanza transmisiva y poco o nada relacionada con la realidad y de un aprendizaje conductista, repetitivo y no comprensivo (Pagès, 1994).

Aún en la década de 1950 y a lo largo de la década de 1960, tuvieron lugar profundas transformaciones que tenían por objeto satisfacer la nueva etapa de expansión del capitalismo brasileño, los acuerdos internacionales firmados entre Brasil y Estados Unidos para la educación, el MEC/USAID⁴, y, en el caso de las escuelas agrícolas MA/USAID, se establecieron directrices que guiaron significativamente la política educativa brasileña.

³ Según Saviani (2008), el ruralismo pedagógico se caracterizó como un movimiento pedagógico que abogaba por la alfabetización, la lectura y el cálculo de las comunidades rurales, que a principios del siglo XX constituían más de 2/3 de la población brasileña, siendo estas predominantemente analfabetas.

⁴ USAID - **Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional**, apareció en 1961 y unificó diversos instrumentos asistenciales de los Estados Unidos.

En ese contexto, se creó la Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), que proponía una formación tecnicista-humanística con el Sistema Escola-Fazenda, en la que, además del tecnicismo propiamente, había también preocupaciones con una “nueva práctica pedagógica”, que según Carvalho (2015), favoreciera la concepción de una escuela en la perspectiva comunitaria y el trabajo solidario que empezó a incluir en sus propuestas pedagógicas un currículo⁵ y unos procedimientos didácticos activos que facultaran al alumno a compaginar teoría y práctica al hacer frente a las situaciones reales de la producción agrícola y ganadera. Y a tomar decisiones ciudadanas.

Con el proceso expansión de la ganadería y la expulsión del campesino entre las décadas de 1970 y 1980, las élites locales demandan un trabajo cualitativamente más técnico, coincidiendo con el periodo Tecnicista-Humanista de la COAGRI⁶ y con la creación en 1994 de la Escola Agrotécnica Federal de Ceres, alejándose de los procesos formativos que atendieran a los intereses de los campesinos. Sin embargo, nuestros estudios señalan elementos que permiten inferir que la segunda etapa de la enseñanza agrícola en la zona y sus propósitos de formación técnica de jóvenes campesinos y de otros jóvenes que buscan formación en este campo, coincide pedagógicamente y de forma aproximada con el Constructivismo (Pàges, 1994) y con el currículo práctico/crítico (Freire, 2006)⁷.

En una tercera etapa de análisis de la enseñanza agrícola en la zona, ya con la presencia de la Escola Agrotécnica Federal de Ceres, la formación profesional experimenta reestructuraciones legales por el Decreto 2.208/97, *Pedagogia das Competências*⁸, así como por el Decreto 5.154/2004, *Formação Unitária*⁹.

En este período, aunque las directrices mencionadas preconizaran una formación por proyectos o unitaria, lo que exigiría un currículum activo y un mayor protagonismo por parte de los profesores y de los alumnos, después de que comparamos lo que se había propuesto con lo realizado, se constató que tuvo lugar un alejamiento de la característica mencionada. Una enseñanza transmisiva y logocéntrica o centrada en los contenidos, que poco o nada se

⁵ El currículo, en dicha segunda etapa de la enseñanza agrícola en el territorio en análisis, se caracterizaba por un enfoque en la formación técnica, teórica y práctica, en el que 2/3 de la carga horaria se destinaba a dicha formación y 1/3 a las disciplinas llamadas propedéuticas. La propuesta tenía como principio filosófico y pedagógico “aprender a hacer y hacer para aprender”, caracterizando el mencionado tecnicismo humanista.

⁶ Incluso con la desaparición de la COAGRI en 1986, la Rede Federal de Escolas de Agrotécnicas mantuvo, además de su estructura física, laboratorios pedagógicos, propedéuticos y de campo, espacios de convivencia, de práctica deportiva y actividades culturales, bajo el lema “aprender a hacer y hacer para aprender”, que tenía la educación y el trabajo elementos fundacionales del ciudadano, que al construir su propia historia se realiza.

⁷ En estos años probablemente estamos en una fase caracterizada por la enseñanza activa y, en consecuencia, por el constructivismo de piagetiano. Yo hablaría de un currículo humanista, una enseñanza activa y un aprendizaje constructivista (Freire, 2006).

⁸ Según Saviani (2008), el concepto de pedagogía de las competencias presupone la integración de formación y trabajo, valora las aptitudes personales, los saber hacer generales (saber dialogar, saber negociar, saber utilizar las diferentes tecnologías, etc.), constituyendo nítidamente un mecanismo constructor y contribuyente para el avance de una cultura neoliberal. Términos utilizados en el Decreto 2.208/97, saber, saber hacer, saber ser.

⁹ Para Manacorda (2007), dicha concepción pedagógica se aproxima a lo que Marx denomina “escuela politécnica”, centrada en el trabajo, en la ciencia y en la cultura, en una relación mediata con la formación profesional, la cual se consolida en otros niveles y modalidades de enseñanza.

corresponde con la realidad y las necesidades del mundo del trabajo, conforme menciona Pagès (1994).

En el caso del ámbito de alcance del IF Goiano, la enseñanza agrícola igualmente experimentó una fuerte intervención gubernamental del Estado de Goiás. Aunque los instrumentos legales vigentes orientan a una formación integral, lo que se viene realizando, se ha alejado de lo propuesto.

Los retos actuales y de futuro de la formación campesina y de la formación ciudadana del campesinado en Brasil pasan por incorporar mejoras en sus estudios que permitan tomar decisiones ante un mundo global y ante los retos de la sostenibilidad. Entendemos que la formación profesional no debería ser ajena a la formación ciudadana. De esta manera creemos que deberían estar presentes estudios sobre la evolución histórica de la condición campesina en Brasil (la agricultura indígena, la colonial, el esclavismo y la trata de negros, la capitalización del campo, la expulsión de campesinos de sus tierras y el MST –Movimiento de los sin tierra- o la deforestación de la Amazonia) para fomentar el desarrollo de una conciencia histórica y ciudadana. Y también creemos que deberían revisarse los currículos y los métodos de la formación campesina y ciudadana en una línea como la que hemos planteado en este trabajo.

Referencias Bibliográficas

Carvalho, M. A.(2015). *Técnico agrícola no Brasil: entre o proposto e o real*. Curitiba: Editora Appris.

Freire, P.(2006). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas: Alínea.

Pàges, J. (1994). *La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado*. Barcelona: Signos. Teoría y práctica de la educación .13, 38-51.

Saviani, D. (2008). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

1D

Europe/Europes entre échelles, frontières et territoires: quelles approches dans les manuels scolaires?

Dominique Chevalier

MCF-HDR Géographie, Université Lyon1-ESPE

Cette proposition de communication propose d'analyser les diverses représentations de l'Europe et des Européens que suggèrent les manuels scolaires de géographie du secondaire de deux pays européens, la France et la Slovénie, c'est-à-dire deux pays ayant une histoire européenne et une appartenance à l'Union européenne différente. La dynamique des mobilités et des migrations (internes et externes), à la fois dans son évocation et son occultation, sera abordée ici comme le fil conducteur de notre propos. Notre approche se veut résolument qualitative et cherchera à comprendre, à travers l'analyse des photographies, caricatures, dessins, cartes...) quelles représentations sont données des pays d'Europe du Nord, du Sud, centrale, de l'Ouest et de l'Est et quelles échelles, quelles frontières polymorphes et quels territoires sont mobilisés. Nous nous interrogerons également sur la dimension nationale sous-jacente de ces représentations européennes, plus précisément en analysant la dimension historique, citoyenne et mémorielle.

Méthodologie :

La méthodologie sera commune et se basera sur la grille analytique suivante :

Auteur(s) du manuel; Titre; Niveau; Date

Description du document				Analyses du document						
Pa ge	Type dedocu ment	Quelle partie d'Euro pe représ entée ou	Typ e de pays age	scène repre sentée ou évoquée	De quelle mani ère cette partie d'Eur ope est- elle évoqu ée ?	Est- ce une visio n posit ive, néga tive ou neut re	Y a t-il une dimen sion mémor ielle ou histori que ?	Y a t-il une dimensio n culturelle ou émotionn elle ??	Quelle est la place des migra nts ou des migra tions	Y a t-il une dimen sion généré e ?

Corpus : Manuels scolaires de géographie du second degré

En France :

Tous les manuels de lycée en histoire et en géographie actuellement utilisés en class

En Slovénie : **1. J., Senegačnik, I. Lipovšek, M. Pak: EVROPA, Učbenik, Geografija za 2. in 3. letnik gimnazij in srednjih tehniških oz. strokovnih šol, izobraževanje turistični tehnik, MODRIJAN.**

(English translation: Authors: Senegačnik, Lipovšek, Pak: Europe, Textbook, geography for 2nd and 3rd year of gymnasium and secondary technical or professional schools, education in tourism. Publisher: MODRIJAN)

2. J. Senegačnik, I. Lipovšek, M. Pak: EVROPA, Učbenik za geografijo za 2. in 3. letnik gimnazij, MODRIJAN.

(English translation: Authors: Senegačnik, Lipovšek, Pak: Europe, Textbook, Geography for 2nd and 3rd year of gymnasium, Publisher: MODRIJAN.

3. Cunder K., et al. GEOGRAFSKE ZNAČINOSTI EVROPE, učbenik za geografijo v 2. in 3. letniku gimnazijskega in srednjega tehniškega oziroma strokovnega izobraževanja, MKZ.

(English translation: Author: Cunder, K., et al: Geographical characteristics of Europe, textbook for geography in 2nd and 3rd year of gymnasium and secondary technical and vocational education, Publisher: MKZ)

Éléments bibliographiques

CHARZYŃSKI, P., RESNIK PLANINC, T., ILC KLUN, Mojca, et al. Międzynarodowe warsztaty dydaktyczne : sposób na zwiększenie kompetencji przyszłych nauczycieli geografii. V: PODGÓRSKI, Zbigniew (ur.). *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, (Prace Komisji edukacji geograficznej Polskiego towarzystwa geograficznego, tom 2, vol. 2). Łódź; Toruń: Komisja edukacji geograficznej PTG, 2012, p. 211-223. [COBISS.SI-ID [50245474](#)] TRANSLATION OF THE TITLE: International workshop: teaching a way to increase the competences of future teachers of geography.

CHEVALIER, D., (2014), « Les musées urbains de la Shoah comme objets d'enjeux géopolitiques et espaces-temps de l'entre-deux », mis en ligne le 18 avril 2014, consultable sur *Revue EspaceTemps.net*. <http://www.espacetemps.net/articles/les-musees-urbains-de-la-shoah-comme-objets-denjeux-geopolitiques-et-espace-temps-de-lentre-deux/>

CHEVALIER, D., CLERC P., PORHEL, V., (2012), « Les programmes scolaires français entre Europe et Nation », in « Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ? », *Actes du colloque international de didactique de l'histoire, géographie et éducation à la citoyenneté*, Leininger-Frézal Caroline, Ogier Angelina et Genevois Sylvain (Dir.), Édition Mersenne, 433p, pp 148-161.

ILC KLUN, Mojca, PUKLEK LEVPUŠČEK, Melita. Europe and the EU : relationship between attitudes and knowledge among Slovenian students. V: KLONARI, Aikaterini (ur.), RESNIK PLANINC, Tatjana (ur.). *European identity at the crossroads*, (Europa lernen, vol. 3). Zürich; Berlin: LIT, 2013, p. 123-138. [COBISS.SI-ID [53533282](#)]

ILC KLUN, Mojca. Teoretična in terminološka izhodišča izseljenstva ter poznavanje tematike izseljenstva med slovenskimi učenci in dijaki. *Dela*, ISSN 0354-0596. [Tiskana izd.], 2014, [Št.] 41, str. 165-181. <http://revije.ff.uni-lj.si/Dela/article/view/dela.41.9.165-181/2640>, doi: [10.4312/dela.41.9.165-181](https://doi.org/10.4312/dela.41.9.165-181). [COBISS.SI-ID [56566114](#)] TRANSLATION OF THE TITLE: Theoretical aspects of emigration and knowledge of emigration terminology among Slovenian pupils.

1E**Haciendo memoria de la enseñanza de la Historia para una ciudadanía global: experiencias de innovación del último tercio del siglo pasado****Olga Duarte Piña & Javier Merchán Iglesias***Universidad de Sevilla*

CONTEXTO

Las apuestas por una enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que contribuyan a la formación ciudadana, no puede ignorar las experiencias innovadoras que se han sucedido en el pasado. Durante los últimos treinta años del siglo pasado fueron muchas las iniciativas que, promovidas por profesores de enseñanza Secundaria, estuvieron interesadas en que los alumnos no sólo comprendieran el pasado sino que fueran conscientes críticamente del presente y pudieran comprometerse socialmente con el futuro que les tocara vivir. Estos grupos de innovación han pasado a la memoria y quizá al olvido.

OBJETIVOS

- Presentar a los grupos de innovación que participaron en iniciativas de cambio y se sucedieron sin solución de continuidad desde 1975. Su origen y evolución.
- Caracterizar las propuestas de innovación en relación a la formación ciudadana.
- Hacer un balance de cada una de las experiencias y las repercusiones en el cambio hacia una educación para la ciudadanía.
- Explicar por qué estas propuestas, que fueron un revulsivo en la enseñanza de la Historia, decayeron.

DESCRIPCIÓN

La comunicación tiene como base una investigación de la que ha resultado una tesis doctoral titulada *La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: innovación, cambio y continuidad*. Teniendo en cuenta la estrecha relación entre innovación educativa y formación ciudadana se pretende hacer memoria de propuestas, siguiendo una serie de categorías de análisis, a saber, los factores que propician la innovación (contexto político-educativo y cultural, legislación, corrientes de pensamiento histórico, agentes y agencias productoras de discursos), las características que presenta la innovación (modelo y proyecto de enseñanza, valor y utilidad del conocimiento histórico y materiales publicados) y la línea de las repercusiones (cambios y continuidades).

VALORACIÓN

La principal valoración es narrar los avatares de la educación para la ciudadanía en las propuestas para la enseñanza de la Historia en la educación Secundaria del último tercio del siglo XX, un periodo que coincide con el fin de la Dictadura y la primera Ley de educación en democracia, es decir, presentar un estudio para que se entiendan no sólo en el presente las apuestas por la formación ciudadana sino que se reconozca y valore su evolución, conociendo qué ha sido de todo ello, qué obstáculos ha tenido en la práctica institucional y de aula y qué vías se pueden articular, a partir de este trabajo, intentando superar la continuidad de los modos tradicionales de educación que desarrollan el proceso de formación como un periodo de instrucción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASCÓN, R. *et al.* (1992). «El Proyecto Bitácora». Revista Pedagógica *Espais Didàctics* 3, 15-18. Valencia: Universidad de Valencia.

ASCÓN BORRÁS, R. y OLLER FREIXA, M. (1998). *El sistema mundo y las desigualdades económicas*. Unidad didáctica preparada por el Proyecto Curricular Bitácora, 70 págs.

GRUP GERMANÍA-75 (1978). «Un proyecto experimental de didáctica de la historia para 1º de bachillerato». *Revista de Bachillerato* nº 5, cuaderno monográfico nº 1, 41-47. Madrid: Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza Medias.

— (1977). *Historia. Materiales para la clase (Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de B.U.P.)*, fascículo 2. Valencia: I.C.E. de la Universidad Literaria.

GRUPO CRONOS (1995). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Guía para el profesorado*. Madrid: Ediciones de la Torre/Ministerio de Educación y Ciencia; Proyecto Didáctico Quirón.

GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1996). *Libro guía del profesorado. Primer ciclo*. Madrid: Editorial Akal.

PÉREZ ESTEVE, P., RAMÍREZ MARTÍNEZ, S. y SOUTO GONZÁLEZ, X.M. -coord-; (1997). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* Valencia: NAU llibres (Proyecto Gea-Clío).

SOUTO GONZÁLEZ, X.M. -coord.- (1993). *Mi mundo y el globo donde vivo yo*. 1º ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Proyecto Gea-Clío. Valencia: NAU llibres.

1F

Des lycéens face à la Shoah: de la classe au musée, exploration des modes de pensée d'élèves ou comment franchir les frontières de la didactique...

Stanislas Hommet

ESPE de l'académie de Caen

«Les représentations que les lycéens portent dans leur esprit proviennent de lieux qui n'ont pas grand-chose à voir avec la salle de classe : des médias, de la culture de masse, de l'église, de chez eux.»

Sam Wineburg, Didacticien de l'histoire, USA

Mots clés : conscience historique, mémoires studies, mémoire collective, enseignement de l'histoire, musée d'histoire, Eyes trackers.

La proposition s'inscrit dans un travail expérimental, dans le cadre de mon doctorat (4ème année), et constitue une première mondiale en partenariat avec le projet Matrice dirigé par le professeur Denis Peschanski.

Ma préoccupation se porte sur la façon dont les images se fixent, plus encore que le cours d'histoire, dans la conscience historique des jeunes. Plusieurs enquêtes nous permettent de savoir ce que les jeunes ne savent pas, ou à contrario ce qu'ils savent suite à un enseignement d'histoire (travaux passant systématiquement par la forme scolaire pour demander aux enquêtés ce qu'ils ont comme connaissance. Par exemple, écrire ce que « vous avez retenu de l'histoire de France ».) , mais nous laissent dans le flou quant à la part des connaissances extérieures à la classe, *a fortiori* leur nature et leur origine.

Mon Choix est alors fait de s'abstraire de la forme scolaire dans la production d'une pensée de l'histoire par des lycéens. Il s'agit de répondre à un double questionnement :

- Peut-on atteindre une pensée de l'histoire des élèves au-delà de la forme scolaire ? Quelle part pour ce qui ne relève pas de l'école ?
- Les élèves pensent-ils l'histoire ? Si oui comment ?

Ce travail de recherche s'inscrit dans une réflexion sur la conscience disciplinaire (Thémines, Tutiaux-Guillon) et emprunte à différents champs didactiques. Plus encore, il va au-delà de la didactique de l'histoire en s'inscrivant dans un cadre théorique plus large.

Trois conclusions de notre recherche seront présentées :

- une mémoire communicative domine chez les lycéens (J. Ansmann) faite de compromis et de compromissions et ce davantage qu'une mémoire culturelle.
- Les représentations émotionnelles du passé sont très importantes pour la construction d'une conscience historique et celles-ci ne se constitueraient pas au lycée, dans le cadre scolaire. (Létourneau, Wineburg, Seixas) et le musée y contribuerait tout particulièrement.

- Si la conscience de l'histoire, la théorie apprise en classe (Tutiaux-Guillon), encadrent l'interprétation du passé, la compréhension du temps présent et la perspective d'avenir, le passé n'atteignant jamais le présent de manière authentique (ce que nous retrouvons dans les propos des élèves rencontrés sous différentes formes, « nous n'étions pas nés, on m'a dit que... ») mais comme une reconstitution produite, sélective et qui interprète, le milieu familial constitue une communauté de souvenir autre qui fournit un cadre d'interprétation différent, complémentaire. Le groupe classe, la relation entre pairs peuvent être identifiés comme un groupe à part entière. Cette communauté temporaire de souvenirs (Harald Welzer) qui a les mêmes exigences que les mémoires familiales présente des particularités propres.

Il s'agit dans la communication de présenter les premiers résultats d'une recherche exploratoire de type délibératif : mon but est de comprendre les perceptions, les réceptions, les sentiments, attitudes, motivations des élèves enquêtés. Pour cela, la méthodologie de recherche retenue s'appuie sur les focus groups et les lunettes EYE-TRACKERS (avec l'équipement d'excellence Matrice) pour identifier et interroger les mécanismes de RECEPTION.

La proposition de communication repose sur :

- la présentation des hypothèses de recherche qui s'ancrent dans la didactique de l'histoire (Tutiaux-Guillon), la sociologie (Wezer), les neurosciences (Dauchot, Brunod), les memories studies (Peschanski). Une transversalité nécessaire et plaçant la didactique au cœur de la recherche.
- Ce questionnement est à l'origine du protocole de recherche qui est inédit croisant focus groups et eye trackers (de la classe à l'espace muséal). L'usage des eye-trackers (Mesmoudi) avec des lycéens au musée constitue une première mondiale. Et le suivi longitudinal sur un corpus de 17 lycéens également.
- Présentation des premiers résultats.

Bibliographie :

Wezer, H, Grand-père n'était pas un nazi, Paris, Gallimard, 2013.

Harbour, R., Kitzinger, J., 1999, Developing focus group research : politics, theory and practice, London, Sage publication.

Ansmann, J., Communicative and cultural memory, in Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook, Berlin, New York 2008, S. 109-118 Assmann, J., "Das kulturelle Gedachtnis." *Erwagen, Wissen, Ethik* 13 (2002): 239-47.

Dauchot, K., Burnod, Y. et alii, les chantiers de la mémoire, Paris, INA, 2013.

Tutiaux-Guillon Nicole, (2009), Les jeunes et l'histoire en France, Canadian Diversité Canadienne, vol.7, n°1, histoires débattues, histoires disputées, debated histories, disputed histories, p.55-60.

Peschanski, D., (2013), Mémoire et mémorialisation, volume 1 : de l'absence à la représentation, collection « Mémoire(s) », Hermann.

Peschanski, D, (2012), « La mémoire dans l'histoire : régimes de mémorialité et conditions de la mise en récit mémoriel » in D. Peschanski, Les années noires, Paris, Hermann, 2012, P. 388-401

1G**L'ensenyament-aprenentatge de la Història a partir de les notícies d'actualitat per a la formació en ciutadania global.****De la pràctica a la teoria: el cas de la crisi dels refugiats****Lorena Jiménez Torregrosa, Gemma Cardona Gómez & Maria Feliu Torruella***Grup de recerca Didpatri, Universitat de Barcelona*

Com a mestres de mestres, i des de la perspectiva de mestres de mestres focalitzades en l'àmbit de les Ciències Socials, aquest setembre, no podíem començar l'assignatura de didàctica de la història del Grau d'Educació Primària obviant la realitat social que ens colpejava cruelment: la crisi dels refugiats inundava dia rere dia els mitjans de comunicació i sobretot, ens plantejava un seguit de qüestions que apel·laven a la nostra responsabilitat social com a ciutadans i ciutadanes d'un món globalitzat.

Aquesta experiència didàctica (i humana) pretén justificar que l'ensenyament-aprenentatge de la història ha d'anar lligat a la comprensió de la realitat actual. I avui dia, comprendre la realitat, passa per tenir un seguit de competències desenvolupades pel que fa a la comprensió, l'anàlisi, la crítica i la síntesi del gran volum d'informació que es genera a una velocitat vertiginosa.

Aquesta activitat introductòria de l'assignatura ens permetia abordar el primer gran tema: La Història i la seva didàctica a l'Educació Primària. Els objectius d'aprenentatge d'aquest tema fan referència a:

- Acceptar i assumir que no hi ha respostes tancades pel que fa a la Història; tot està sotmès a revisió i crítica.
- Veure la transversalitat i la interdisciplinarietat de la Història.
- Reconèixer la Història com una ciència que possibilita el desenvolupament del pensament lògic tot construint supòsits i plantejant-se preguntes.
- Assumir que l'ensenyament-aprenentatge de la Història ha d'anar vinculat al desenvolupament del pensament crític a l'hora d'analitzar fonts, comprovar els supòsits, desterrar estereotips i reconstruir els coneixements propis a partir de la contrastació d'informacions.

Per tal d'abordar-los, vam plantejar una situació d'ensenyament-aprenentatge a partir de tres notícies que feien referència al tema dels refugiats. L'activitat constava de dues fases, una primera que feia referència a aspectes de lectura i comprensió de la informació explicitada a les notícies:

- Què ha passat?
- Qui hi està involucrat?
- On ha passat?
- Quan ha passat?
- Com ha passat?
- Per què ha passat?
- Com ho sabem?
- Quines preguntes us suscita?

I una segona fase d'anàlisi, reflexió, crítica i síntesi:

- Quines són les causes dels fets? Causes directes i indirectes.
- Ha passat alguna cosa més a ran dels fets? Quines?
- Feu un fris cronològic amb tots els esdeveniments.
- Com creieu que afectarà això a Europa?
- Com creieu que afectarà a les vostres vides?
- Es podria haver evitat? Com?
- Com ho podríem resoldre?

Seguidament, es van posar en comú les respostes dels diversos grups i es va explicar la Guerra de Síria a partir del mètode dialògic. Els i les alumnes han expressat en els seus informes d'aprenentatge que aquesta manera de treballar els havia servit per adonar-se que per una banda la Història ha de promoure habilitats de recerca i tractament de la informació, però que amb això no n'hi ha prou, que cal desenvolupar el pensament social i l'adquisició de compromisos individuals i col·lectius.

Bibliografia

- Cardona, F. X. H. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (Vol. 169). Graó.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria* (Vol. 37). Ediciones Morata.
- Pozo, J. I., Carretero, M., & Asensio, M. (1983). Cómo enseñar el pasado para entender el presente: Observaciones sobre la didáctica de la historia. *Infancia y aprendizaje*, 6(24), 55-68.
- PAGÈS, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, 205.
- Porlán Ariza, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias* (Vol. 16, pp. 175-185).

1H**La présentation d'une recherche¹⁰ doctorale en cours****Sylvie Joublot Ferré***Université de Caen-Normandie et la HEP Lausanne.***Mots clés :** frontières, territoire(s), mobilités, échelles, géographie, adolescent.*De part et d'autre d'une frontière... pratiques des territoires et enjeux d'apprentissage en classe de géographie*

Parmi les acteurs qui font l'expérience de territoires proches, familiers ou lointains, les adolescents figurent une catégorie spécifique. Bien que plus contraints par les rythmes scolaires et un manque d'autonomie financière, les adolescents ont une autonomie croissante en matière de sociabilités éducatives (BARRERE, 2011). Ils pratiquent et se représentent de nombreux espaces emboîtés et articulés : espaces de la famille, du quartier, de la ville, de l'école, des loisirs, des rassemblements, des trajets, des voyages etc. Ils franchissent ainsi plusieurs frontières à différentes échelles.

Cette expérience a deux dimensions : d'une part celle de l'expérience vécue du point de vue de l'acteur, d'autre part celle du rapport subjectif à son environnement (KOKOREFF, 2005). Ainsi se construit un rapport géographique au monde, cependant peu étudié.

Dans un contexte d'accroissement des mobilités quotidiennes et internationales, les adolescents bénéficient d'une réelle propension à se mouvoir ou motilité¹¹ même si celle-ci est inégale. Les lieux pratiqués ou évités, accessibles ou non, de relégation ou centraux, les cheminements, les passages, les confins construisent chez les adolescents des trajectoires et des territoires, ainsi que des représentations associées et des frontières. Cela impacte la construction de l'identité individuelle et sociale. On voit donc bien quels sont les enjeux de ces pratiques spatiales des adolescents en termes de citoyenneté et d'identité et aussi du point de vue de la géographie qui leur est enseignée. Les finalités premières déclarées de celle-ci sont la citoyenneté et de la patrimonialisation, ce qui semble assez partagé dans le monde francophone (HERTIG, 2009 ; THEMINES, 2005, AUDIGIER, 2005).

Si en éprouvant son territoire par sa pratique spatiale, un adolescent engrange un « capital spatial » (LUSSAULT 2007, LEVY 2013) c'est à dire « un stock d'expériences géographiques transformées en patrimoine » (LEVY, 2013), ce qui construit à la fois sa géographicit  (DARDEL, RETAILLE, THEMINES, LEVY), et sa spatialité (LUSSAULT 2007),

¹⁰ Recherche doctorale Laboratoire ESO-Université de Caen-Normandie. Direction Jean-François Thémines

Co-direction Philippe Hertig HEP Lausanne.

¹¹ Le concept de *motilité* a été développé par Vincent Kaufmann, *Les paradoxes de la mobilité. Bouger, s'enraciner*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2008. 115 pages. P.30

comment ces « expériences », ces territoires éprouvés, ce capital spatial sont-ils mobilisés à l'école ? Sont-ils pris en compte par les enseignants, dans le discours géographique, dans les curricula ? On constate qu'à l'aide de dispositifs didactiques innovants, la diversité et la richesse des représentations des adolescents peuvent être mises en valeur, à propos par exemple de leur espace quotidien ou de la France (THEMINES 2011, 2014). Quels enjeux d'apprentissages sont en question entre les savoirs géographiques expérimentiels et ceux de l'école ?

Cette recherche est menée dans une approche comparative en jouant des discontinuités créées par une frontière politique, à l'intérieur d'un ensemble transfrontalier relié de longue date (MOINE 2007) et caractérisé par des échanges actifs. Il s'agit ainsi d'enquêter auprès d'adolescents francophones de part et d'autre de la frontière franco-suisse (Jura, Ain et canton de Vaud), et de partir à la rencontre de deux géographies scolaires certes cousines mais aux curricula différents, aux modalités et démarches distinctes. Le monde et l'espace se trouvent bien être au cœur de cette géographie scolaire francophone (HERTIG 2009) mais en France l'analyse passe désormais par le territoire (THEMINES, 2011 et 2012). La collecte des données porte sur les pratiques spatiales objectives et sur les représentations du (des) territoires de référence.

Bibliographie

AUDIGIER François, 2005, « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire », in MAULINI O., MONTANDON C., *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, Collection raisons éducatives, 256 pages, p103-122

BARRÈRE Anne. *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes* Paris, Armand Colin, 2011, 228 p.

HERTIG Philippe, 2012, *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes*, Thèse de doctorat. Université de Lausanne, Institut de géographie, Géovisions 39, 147 pages.

KOKOREFF Michel, 2005, « L'expérience urbaine des jeunes. Des territoires périphériques aux espaces de centralité », in CAPRON, CORTES et GUETAT-BERNARD, 2005, *Liens et lieux de la mobilité*, Paris, Belin, 343 pages. PP.205-221.

LEVY Jacques, 2013, *Réinventer la France. Trente cartes pour une nouvelle géographie*, Paris, Fayard, 245 pages.

LUSSAULT Michel, 2007, *L'homme spatial*, Paris, Editions du Seuil, 363 pages.

MOINE Alexandre, 2008, « Représentation et compréhension de l'évolution d'un territoire transfrontalier », in ALEXANDRE Frédéric et GENIN Alain (coord.), 2008, *Continu et discontinu*

dans l'espace géographique, Tours, Presses Universitaires François Rabelais. Collection Perspectives « Villes et Territoires ». 442 pages.

THEMINES Jean-François (sous la dir.), 2014, *La France en classe de géographie. Propositions d'élèves et de professeurs*. Paris, Editions L'Harmattan. 233 pages.

THEMINES Jean-François, 2012, « Ressources de problématisation en géographie scolaire française. » *in Erudit. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Volume 15, n°1, 2012, p.5-19. Consulté en ligne le 7 octobre 2015.

THEMINES Jean-François, 2011, *SAVOIR et SAVOIR ENSEIGNER. Le territoire*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 176 pages.

THEMINES Jean-François, 2006, *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend*. Caen, CRDP Caen/ Hachette éducation, 158 pages.

THEMINES Jean-François, 2006, « *Géographicité* et enseignement de la géographie », [ecehg.ens-lyon.fr/ecehg/apprentissages et didactique/methodologie de la recherche/geographicite-jft.pdf/view](http://ecehg.ens-lyon.fr/ecehg/apprentissages_et_didactique/methodologie_de_la_recherche/geographicite-jft.pdf/view). Consulté le 19 septembre 2014.

THEMINES Jean-François, 2005, *in* FONTANABONA Jacky et THEMINES Jean-François (sous la dir.), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques*, INRP, Lyon, Documents et travaux de recherche en éducation. 229 pages.

11

La geografia trepitjada. Una experiència d'aprenentatge peripatètic des de l'educació en el lleure

Mariona Massip

Universitat Autònoma de Barcelona

Resum: Presentem a continuació una experiència d'aprenentatge peripatètic en el camp de l'educació en el lleure amb la voluntat no només de reivindicar-la i compartir-la sinó també de suggerir idees que poden ser aprofitades per l'educació reglada.

En aquesta comunicació centrem l'atenció en l'aprenentatge geogràfic que es dona en el marc de l'educació en el lleure: així com l'educació per la ciutadania democràtica, participativa, crítica i transformadora dels entorns pròxims i globals formen part de la majoria d'idearis i objectius dels espais catalans, no passa el mateix amb l'aprenentatge geogràfic. En canvi, aquest últim es dona de manera constant i molt potent: un aprenentatge no conceptualitzat però viscut i trepitjat.

L'educació en el lleure suposa un model d'educació lliure i integral en el que es dona un aprenentatge geogràfic bàsicament quimèric. La naturalesa d'aquest aprenentatge, nascut d'experiències individuals i col·lectives visceral, sensorial i intenses, permet una comprensió dels espais i relleus, així com de les possibilitats i recursos que ofereixen, alhora que diversifica l'elaboració mental referent als paisatges i permet el qüestionament de les fronteres i els models de relació entre l'home i l'entorn. La no conceptualització expressa d'aquests aprenentatges fa que aquests no es percebin com a tals; no es produeix una sensació "d'estar aprenent geografia" tot i que les vivències es connecten amb moltes branques d'aquesta ciència tan completa i complexa. Es perceben més aviat com a eines que faciliten la relació amb l'entorn, que permeten el desenvolupament de la vida quotidiana (Fien, 2002). En aquest cas, però, no es tracta d'una quotidianitat ordinària sinó extraordinària, però molt potent en el desenvolupament humà i social dels infants, joves i monitors que la viuen. Potent perquè es dona *en i per a* l'experiència; perquè queda vinculat a vivències personals en què no es pot deslligar l'espai de les emocions, els records i les relacions; perquè forma part de la quotidianitat i perquè es dona de manera peripatètica.

Davant la impossibilitat d'exposar en aquest text totes les experiències viscudes que ara, com a doctoranda de didàctica de les ciències socials, trobo cabdals, sí que m'agradaria plantejar alguns aspectes que crec que poden ser interessants d'incorporar en les línies de l'educació reglada.

En primer lloc, la importància de la vivència de la preparació: normalment tendim a preparar les sortides els monitors –i és aleshores quan retenim tota la geografia que no hem retingut en l'etapa escolar –, però han estat molt positives les experiències de preparació amb els joves i adolescents. S'evidencien no només les localitzacions (relació amb la geografia geomètrica, la

ubicació en el mapa), sinó també la seva importància sociopolítica i les condicions orogràfiques.

En segon lloc, la importància de la diversitat. Quan eduquem ciutadans lliures, hem d'estar segurs de donar alternatives. Cal donar a conèixer llocs, climes i entorns diferents, però també diferents ritmes i models de vida; quelcom que, si no es viu i es respira, no s'arriba a conèixer.

Per altra banda, la relació directa amb la natura: no només aporta vivències molt allunyades de molts infants avui en dia, sinó que afavoreix la consciència mediambientalista, posa en entredit la relació de l'home i l'entorn i permet una convivència quotidiana que fa entendre molt millor els processos i els fenòmens naturals.

Finalment, el qüestionament de les fronteres. El moviment, el trasllat, permet el traspàs de moltes fronteres, algunes de caràcter natural i d'altres purament polítiques; en alguns casos el seu creuament és purament anecdòtic i en d'altres té conseqüències legislatives. El complex univers de la divisió i l'organització territorial, amb les seves conseqüències socials, ideològiques i identitàries és fàcilment plantejable i extrapolable quan ha estat viscut i trepitjat.

Valoracions

L'escola i l'esplai són entorns educatius necessàriament diferents, però necessàriament influïbles mútuament. La potència de l'aprenentatge geogràfic que es dona a l'esplai ens porta a plantejar que algunes de les experiències que s'hi viuen poden ser aprofitades per l'educació reglada afegint-hi un pas més: el de la conceptualització. Creiem vital el sortir, el moure's i que infants i joves participin en l'organització logística de les sortides, que es permetin vivències de no domini sobre la natura, així com que es potenciïn els aprenentatges *en i per a* l'experiència. En el fons, *l'experiència és la mare de la ciència*.

Bibliografia

"Capítol 4: Per educar en el medi i la natura". Coromines, Garreta et al.(2011) *Per educar en l'esplai*. Badalona (Barcelona): Editorial Claret.

BATLLORI, R (2011): "Enseñar y aprender el espacio geográfico". SANTISTEBAN et PAGÈS (coord): *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Barcelona, Editorial Síntesis.

FIEN, J (1992): "Geografía, sociedad y vida cotidiana". *Documents d'anàlisi geogràfica*, nº21, pp 73-90.

NOGUÉ, J (2010): *Paisatge, territori i societat civil*. València, Editorial Tresquatre.

1J**Evaluación previa sobre el mapa cronológico y el dominio de los conceptos históricos y de historia del arte que poseen los alumnos al iniciar los estudios de educación primaria. Un estudio de caso****Raimundo Moreno Blanco & Serafín de Tapia Sánchez***Universidad de Salamanca*

La presente comunicación está basada en una encuesta realizada en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (Universidad de Salamanca) durante los últimos veintidós cursos académicos (1994/95 a 2015/2016) a los estudiantes, primero de la Diplomatura y últimamente de los Grados en Maestro de Educación Primaria, de diversas asignaturas del ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esta encuesta se presentaba y realizaba el primer día de clase como una evaluación previa de carácter anónimo.

Los objetivos fundamentales de esta actividad eran dos: proporcionar al profesor información sobre el nivel de dominio que los alumnos tenían de la Historia y hacer ver a los estudiantes que, a pesar de haber aprobado esta asignatura en el bachillerato, tenían importantes deficiencias tanto respecto al propio mapa cronológico como respecto al dominio de conceptos básicos de la ciencia histórica. Para lograr ambos objetivos era imprescindible realizar inmediatamente la "corrección" de la prueba al día siguiente en el conjunto de la clase redistribuyendo las respuestas entre los alumnos para comentar y evaluar las respuestas. De esta manera, ellos eran plenamente conscientes de las propias deficiencias en este asunto. Por su parte, el profesor tenía en cuenta los puntos débiles más relevantes para, a lo largo del curso, prestarles especial atención.

La evaluación constaba inicialmente de cuatro preguntas relativas a: 1ª Dominio del eje cronológico de la historia de la humanidad; 2ª Ubicación temporal de grandes acontecimientos de la historia social; 3ª Ordenación cronológica de los modelos políticos fundamentales a lo largo de la historia; 4ª Significado de varios términos habitualmente empleados en el estudio de la historia en el bachillerato. En los últimos dos cursos se ha añadido una quinta pregunta referida al patrimonio cultural, en atención a su presencia en el currículo de Educación Primaria.

De forma recurrente se han podido constatar distintos errores significativos en las más de dos décadas en que se ha aplicado la encuesta. Con respecto a la primera pregunta, es muy crecido el porcentaje del alumnado que situaba el nacimiento de Cristo en el centro de una hipotética línea que recogiese la historia de la humanidad. En segundo lugar, gran cantidad de alumnos respondían de forma incoherente en relación con la cronología de diversos inventos básicos en el desarrollo humano (impresión, sistema métrico decimal, antibióticos,...). En la tercera cuestión se abordaban diferentes sistemas de gobierno constatables a lo largo de la Historia pidiendo al discente que los ordenase; en esta ocasión la historia era entendida de una forma mayoritariamente lineal donde muchos estudiantes no reconocían los retrocesos políticos (por ejemplo, colocando el surgimiento del fascismo como anterior a las monarquías constitucionales). La cuarta cuestión pedía la definición de diferentes conceptos; entre ellos

estaban “árabe” y “musulmán” y hemos comprobado que en general eran considerados sinónimos, lo cual resulta preocupante teniendo en cuenta la creciente presencia en nuestra sociedad, y en nuestras propias aulas, de personas procedentes de esos ámbitos culturales. Con respecto a la última pregunta el panorama es sencillamente desolador. Se requerían tres ejemplos de manifestaciones artísticas de diferentes periodos históricos: ningún alumno respondió correctamente a la cuestión.

Aunque el objetivo fundamental de esta encuesta era incrementar el aprovechamiento de la asignatura Didáctica de la Historia por parte de los alumnos de cara a su futura actividad en el aula de Primaria, también los datos recogidos y analizados por el profesor a lo largo de los años han permitido constatar el fuerte arraigo de ciertas concepciones erróneas respecto a conceptos cronológicos tan básicos como el orden, la duración, la simultaneidad y la causalidad. Por ejemplo, hemos comprobado cómo un elemento cultural tan presente en nuestro entorno como es el cristianismo sigue “contaminando” la realización de un eje cronológico que refleje la historia de la humanidad.

En conclusión, creemos que se trata de una actividad que puede contribuir a mejorar el desarrollo de la asignatura porque al profesor le ayudará a identificar las cuestiones a las que prestar más atención y al alumnado le hará ver las carencias de su formación en esta materia básica para su desarrollo como personas y como futuros maestros.

1K

Estudio sobre las representaciones espaciales de alumnos de enseñanza media en torno a América Latina

Evelyn Ortega & Pilar Comes

Universitat Autònoma de Barcelona

¿Qué entienden los alumnos por América Latina? ¿Qué representación espacial tienen de ella? ¿Cómo han construido sus esquemas mentales sobre ese espacio?, pero aún más importante es preguntarnos: ¿América Latina interesa a los jóvenes latinoamericanos?

América Latina como contenido escolar y los supuestos que guían nuestra investigación

Estos son los interrogantes que orientan nuestra investigación en curso¹. Desde la práctica educativa en secundaria en Chile, hemos advertido que nuestros alumnos tienen una vaga idea de América Latina, tanto desde el punto de vista más cartesiano de la geografía, en relación a la representación del mapa de ese gran espacio geográfico, como desde la perspectiva de identificación con ese conjunto espacial y social identificado como América latina. Y si esos alumnos, futuros ciudadanos de pleno derecho, tienen esa representación vaga y con muy pocos vínculos con su marco cultural, entendemos que será muy difícil que construyan una ciudadanía global y activa con el cambio social que precisa Latinoamérica. Por ello nuestra investigación se orienta hacia una propuesta desde la didáctica de la geografía que trate de resolver este problema.

Enfoque y estructura de la investigación

La investigación que nos proponemos tiene dos partes diferenciadas:

- 1) **La búsqueda de las evidencias que nos permiten justificar los supuestos planteados** respecto a las representaciones sociales que tienen los alumnos de secundaria de Chile respecto al conjunto de Latinoamérica.

Partimos de la idea que se trata de un aprendizaje factual y memorístico, orientado principalmente a una imagen político – administrativa, relacionándose más bien con la categoría del espacio, entendida como región. Más aún, lo cultural, social e indígena es más bien invisible. De lo anterior, se desprende uno de los supuestos de investigación: los alumnos y alumnas de Enseñanza Media tienen una idea vaga de América Latina tanto del espacio geográfico como de su interpretación.

A lo anterior, sumamos un segundo supuesto, se observa que no se trabaja de forma específica el espacio latinoamericano en la Enseñanza Media, porque en el currículum escolar chileno ha perdido espacio la Geografía.

Para constatar estas ideas iniciales se pretende trabajar con estudiantes en la aplicación de un cuestionario que permita conocer como los estudiantes piensan, sienten, comprenden e interpretan este espacio geográfico. .

- 2) **El dibujo de una propuesta para un tratamiento de América Latina en las aulas** de secundaria que enriquezca los planteamientos didácticos que se ofrecen en ellas y que fomenten una ciudadanía crítica y participativa con el cambio social en Latinoamérica.

Como esta investigación tendrá su desarrollo completo en el marco de una Tesis doctoral, este trabajo de investigación nos deberá permitir diseñar y ensayar la aplicación de un cuestionario de representaciones sociales en una pequeña muestra del alumnado chileno.

Nuestra pequeña aportación a las Jornadas

Del conjunto del trabajo ya desarrollado nos ha parecido que nuestra aportación a las Jornadas podría ser la presentación del cuestionario diseñado para la investigación y la justificación de su estructura, especialmente orientado a recoger las representaciones sociales a tres niveles:

- Mapa cognitivo-esquema gráfico de América Latina mediante un dibujo a mano alzada y hoja en blanco. sin ofrecerles ninguna coordenada ni instrucción.
- Narrativa: Presentación de Latinoamérica y opinión en torno a qué recuerdan de cómo y en qué contexto han construido su idea de Latinoamérica, así como qué interés les despierta.
- Categorización de conceptos y atributos: Se les propone que escojan de una lista de 20 conceptos y 20 atributos los diez que les parezcan más identificadores de Latino América.

Bibliografía

BATLLORI, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. En A. Santiesteban, y J. Pagés (coords). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. (Cap. 12, pp. 249 - 266). Madrid: Síntesis.

COMES, P. (1997). La Enseñanza de la Geografía y la Construcción del Concepto de Espacio. En P. Benejam, y J. Pagés (coords). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. (Cap. VIII, pp.169 - 187). Barcelona. ICE Horsori.

MARTIN, E (1989). El desarrollo de los mapas cognitivos y la Enseñanza de la Geografía. En M. Carretero, J. Pozo, y M. Asensio (comp). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. (cap.VIII, pp. 179 - 196). Madrid: Antonio Machado.

TREPAT, C., y COMES, P. (2002). El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona: Graó.

ⁱ Esta investigación se realiza en el marco del TFM del Máster de Recerca en Educació de la UAB

1L**Representaciones de género y conciencia histórica en las narrativas de maestros y maestras de ciencias sociales en formación****Delfín Ortega Sánchez & Carlos Pérez González***Universidad de Burgos***Marco conceptual**

La competencia narrativa en la enseñanza-aprendizaje de la Historia constituye uno de los componentes fundamentales del desarrollo del pensamiento histórico y social (Sant et al., 2014). Sus implicaciones educativas precisan centrar la atención en las claves constructivas del relato histórico, así como en sus propósitos y usos sociales, políticos y educativos. Esta competencia deriva en la capacidad de entender el pasado y materializar la historicidad del presente para su proyección hacia futuros posibles cada vez más inclusivos y globales. En este sentido, las producciones de narrativas históricas, en tanto propuestas dinámicas de *representación* de la realidad, requieren del desarrollo de habilidades de interpretación e imaginación creativa, a través de la experiencia y juicios morales del presente.

El acto narrativo, soporte organizativo e interpretativo para la representación de la realidad social e histórica, demanda, al tiempo, el empleo de habilidades cognitivas de orden superior como el *análisis* -clasificación e interpretación de contenidos- y la *evaluación* -selección, justificación y reflexión-. Sin embargo, la transmisión acrítica de posibles discursos históricos estereotipados del profesorado legitima la reproducción de narrativas y la selección predeterminada de protagonistas por parte del alumnado. Esta selección determina, igualmente, la conformación de identidades sociales e históricas que, en caso de proponer a las mujeres en estadios subsidiarios y dependientes, impulsan la exclusión de aquellos que "hacen historia" (Sant et al., 2014b). En este sentido, la formación del profesorado ha de dar respuesta a estas potenciales influencias en los aprendizajes históricos del alumnado.

Objetivos

Este estudio plantea dos objetivos generales:

- Analizar y movilizar las representaciones del profesorado en formación inicial sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, procedimientos y actitudes y, de forma particular, sobre las mujeres en la historia, para avanzar en construcciones narrativas no androcéntricas, inclusivas e igualitarias.
- Identificar y evaluar los mecanismos discursivos de la selección de contenidos y personajes/protagonistas de narrativas históricas, dirigidas a la enseñanza y aprendizaje de una historia escolar sin estereotipos.

Descripción metodológica e instrumento de recogida de datos y análisis.

La presente investigación adopta una metodología de naturaleza eminentemente cualitativa de análisis de contenido y análisis crítico del discurso. Incluye, además, análisis estadísticos descriptivos de corte cuantitativo que lo aproxima a metodologías mixtas.

Para la recogida y análisis de datos, diseñamos un instrumento de evaluación diagnóstica de las representaciones de género, presentes en las narrativas históricas del profesorado de Educación Primaria en formación inicial. Con este fin, propusimos a los/las estudiantes la elaboración de sus narrativas a partir de un amplio banco de fuentes textuales y, principalmente, fuentes iconográficas estáticas y fílmicas. En ellas, iría implícita la argumentación de la selección de contenidos y de los personajes propuestos.

El instrumento que presentamos integra los niveles de complejidad de la conciencia histórica crítica y su función orientativa, mediante la adaptación del modelo categorial (*tradicional, ejemplar, crítico y genealógico o genético*) y de la composición competencial narrativa (*competencia de experiencia, competencia para la interpretación y competencia de orientación*) de Rösen (2004, 2010). Para evitar la posible indefinición o escasa precisión derivada de la aplicación taxonómica de amplios modelos estructurales en torno a la visibilidad/invisibilidad de las mujeres, el instrumento presta especial atención a la selección de personajes y protagonistas como categoría narrativa.

Desde esta perspectiva, pretende dar respuesta preferente a 3 de las 15 cuestiones formuladas por Sant et al. (2014a) para la evaluación de la competencia narrativa del alumnado:

- 1) *¿La narración tiene personajes? ¿Quiénes son? ¿Y cuasi—personajes? ¿Quiénes son? Entendemos aquí la selección de personajes/protagonistas como aquellos elementos estructurantes de la narrativa histórica propuesta. El diseño categorial del instrumento, incorpora la clasificación resultante del estudio de Sant et al. (2014b): individuales/colectivos, mujeres/hombres, económicos, políticos, religiosos, militares, culturales, míticos y ficticios.*
- 2) *¿El texto sugiere una conciencia histórica crítica o genealógica?, vinculada a la selección del contenido narrativo. En ella incluimos la explicitación evaluativa y la emisión de contra-narrativas del contenido oficial.*
- 3) *¿La narración contiene una prospectiva de futuro?, vinculada a la conformación estructural de la narrativa histórica devuelta.*

Asimismo, el estudio incorpora como objeto de análisis el concepto de *frontera* y su relación inherente con los tipos de *ciudadanía* originados (local, nacional, supranacional/dimensional y global). Desde este aspecto, determinamos los espacios prioritarios en los que son ubicados los contenidos y las acciones de los personajes/protagonistas individuales o colectivos seleccionados.

Valoración/Discusión

El análisis de las representaciones del profesorado en formación necesita del diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje capaces de aproximar explicaciones de sus orígenes, así como de los posibles factores que las dan forma y definen (Prego, Armas y Alvariño, 2015). Igualmente, estas situaciones habrían de programarse sobre el manejo e interpretación de fuentes lo suficientemente diversas para la discusión o la acción contra-hegemónica de los discursos oficiales. Según esto, la resistencia de perspectivas androcéntricas en la enseñanza de la historia escolar exige trabajar las competencias narrativas del profesorado en formación, con el objeto de dar relieve a aquellos actores y ámbitos sociales tradicionalmente relegados a la invisibilidad.

Los primeros resultados obtenidos informan de la permanencia de tendencias dirigidas hacia el tratamiento positivista de una historia enseñada de corte político y masculino, en detrimento de otros orientados a la historia social o cultural, tal y como determinan el currículo oficial y gran parte de los textos didácticos. Igualmente, los personajes/protagonistas seleccionados se acomodan a las narrativas maestras tradicionales y/o ejemplares en límites territoriales definidos. Estos resultados pretenden contribuir a la elaboración de un marco referencial para la delimitación explicativa de:

- a) Las *implicaciones sociales* derivadas de la selección de los perfiles de personajes propuestos en contextos democráticos en clave global.
- b) Las *implicaciones educativas* del nivel de adquisición de conciencia histórica en los futuros docentes de Ciencias Sociales de Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

- Prego, S., Armas, X. y Alvariño, C. (2015). Indios norteamericanos y otras minorías invisibles en la historia de los Estados Unidos. Análisis de las representaciones de estudiantes de bachillerato. En A. M^a Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 977-985). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. In P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2010). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa á consciência moral. En M. A. Schimitdt, I. Barca & E. de Rezende (orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino da história* (pp. 51-77). Curitiba: UFPR.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González-Monfort, N. y Oller, M. (2014a). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*, 18-19, 166-182.
- Sant, E., González-Monfort, N., Pagès, J., Santisteban, A. y Oller, M. (2014b). "La historia de Cataluña está protagonizada por Franco y los Segadores". Los protagonistas de la historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (pp. 305-313). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

1M

El sujeto político en las redes sociales virtuales.

Caso de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil

Diana Ramírez Jiménez

Universidad de Antioquia, Colombia

Contexto: Este texto plantea el problema que se desarrollará en la tesis doctoral de la autora en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. Línea de Educación en Ciencias Sociales.

Objetivo: plantear la problemática acerca de las dimensiones de las redes sociales virtuales como espacio de debate y de deliberación de los estudiantes universitarios como sujetos políticos.

Descripción: Es común en la actualidad hablar de las redes sociales virtuales. Estas surgieron a partir de la Web 2.0 como una herramienta que permite acortar tiempo y distancias. Se trató, en principio, de un medio de entretenimiento, un recurso para facilitar la comunicación tanto personal como empresarial (grupala), y posteriormente se identificó su potencialidad para contribuir a la educación y facilitar el acceso a la información. El término Web 2.0, introducido por Tim O'Reilly en 2004, alude a una segunda generación de tecnologías web, que tienen como base a comunidades de usuarios y servicios como las RSV y blogs, entre otras, que propician la producción y el intercambio ágil de información entre los usuarios de una comunidad o red social.

Con todo y lo anterior, no es posible en la actualidad obtener una definición que abarque la complejidad de lo que implica referirse a los modos de relación y efectos de las RSV en distintos ámbitos (familiar, psicológico, social, político, educativo, entre otros), así como a la problematización de la implicación de las RSV en las esferas íntima, pública y privada.

El espacio virtual, como producto de la tecnología y la ciencia moderna que, valga decirlo, no solo se ocupa de las cosas de la naturaleza sino que crea objetos que, aunque escapan a la percepción¹ hacen parte de la realidad, no se reduce a lo material concreto sino que se constituye como un lugar en donde los usuarios pueden interactuar y manifestar sus opiniones libremente con respecto a diversos temas.

Esta nueva dimensión de la libertad en el espacio público para manifestar una opinión introduce varios interrogantes: acerca del espacio mismo, de la interacción entre los sujetos, en este caso los estudiantes universitarios, y de la manera en que se presentan como sujetos

políticos sobre la base de lo indiferenciables que pueden llegar ser los ámbitos público, privado, y aun íntimo, en las RSV. Las interrogaciones son necesarias para desentrañar lo que significan dichas redes como espacio de aparición de los sujetos que se encuentran para hablar de un determinado tema, en este asunto específico, de lo concerniente al proyecto de modificación de una Ley que justamente toca con aspectos políticos, sociales, familiares y personales de los estudiantes participantes¹. En este marco los sujetos mencionados asumieron una posición activa y participativa a través de las RSV, tal y como lo referencia Nafría (2008); en consecuencia, es menester interrogar también si cabría la tipología que se ha posicionado en la actualidad, según la cual podría tratarse de ciudadanos digitales, e-ciudadanos, ciberciudadanos emergentes, identidades virtuales, prosumidores, príncipes electrónicos, etc.

De lo antedicho podría desprenderse una hipótesis preliminar: existe una relación entre el sujeto que participa en la red y una concepción de la ciudadanía que reclama su presencia en el ciberespacio con mayor intensidad que en un espacio de encuentro personal, es decir, que la participación en un espacio virtual hace necesaria la redimensión del ejercicio ciudadano, sin que esto implique necesariamente, como pretenden unas voces, un “ejercicio positivo” de ella.

En efecto, en una exploración preliminar del fenómeno se encuentra que en Colombia, como en otros países, se habla de la *ciudadanía digital* como parte de las estrategias del Ministerio de Educación Nacional, con el fin de que los ciudadanos adquieran las competencias necesarias para hacer uso de las herramientas Web 2.0., y “certificarlos” como habitantes de la red. Esta estrategia, que hace parte de un programa que se desarrolla en el ámbito mundial, le impone a la presente propuesta de análisis varios aspectos a indagar tales como el lugar de las RSV en la “educación para la ciudadanía” y en la “formación ciudadana”¹, y en el ejercicio mismo de la ciudadanía en relación con el núcleo central de la investigación: la constitución de sujetos políticos.

El horizonte de indagación comporta el análisis crítico de las posiciones actuales y la necesidad de analizar cada uno de los términos usados en el intento de comprender una nueva realidad que se resiste a la esquematización, y que desborda aun los conceptos de sujeto, subjetividad política y de espacio de aparición a la luz de los discursos de los estudiantes en el marco de una movilización como la acaecida con ocasión del mencionado proyecto de reforma.

Bibliografía

Díaz, A. E., & Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Nafría, I. (2008). El imperio digital. En L. Zanoni. Buenos Aires: Ediciones B.

Pimienta, A., Mesa, A., Benjumea, M., Jaramillo, O., & Gutiérrez, A. (2011). Formación ciudadana y educación para la ciudadanía. Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas. Universidad Santo Tomás.* , 3(5), 211- 224.

Ramírez Jiménez, D. (2014). *Lógicas de las redes sociales virtuales*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

1N

Las fronteras de la educación: la educación infantil femenina en los países en vías de desarrollo a través de una práctica de aula

Helena Rausell Guillot
Universidad de Valencia

Contexto

Uno de los objetivos del desarrollo de la competencia social y ciudadana es “que el alumnado adquiera los conocimientos, las habilidades y las actitudes que le permitan comprender el mundo, conocer las causas y las consecuencias de los hechos y problemas sociales para desarrollar una conciencia ciudadana activa” (Canals, 2011). Para ello, es importante que los estudiantes conozcan realidades alejadas de las suyas pero que nos afectan a todos en un mundo global como el actual. Elegimos el tema de la educación infantil desde la perspectiva de género para diseñar una práctica para alumnos de tercero del grado de magisterio, porque creímos que la temática podría resultarles atractiva por tratarse de un alumnado con un perfil vocacional muy marcado. La referencia disciplinar era, en este caso concreto, la geografía humana. Los alumnos debían elaborar de forma colaborativa un informe a partir del trabajo sobre una o dos fuentes: un artículo de prensa que presentaba las principales conclusiones del informe de la UNESCO de 2013 que relacionaba la educación infantil femenina con los avances en el grado de desarrollo del propio país y la película de la cineasta iraní Hanna Makhmalbaf, *Buda explotó por vergüenza* (2007).

Objetivos

Entre los objetivos que perseguíamos a la hora de diseñar esta experiencia de aula destacan los siguientes:

- El trabajo con recursos diferentes, como noticias de prensa o un recurso con potencialidades didácticas tan importantes como el cine.
- El trabajo a partir de problemas socialmente relevantes.
- El desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como la capacidad de poner en práctica de forma integrada aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a nuestros alumnos intervenir en los problemas sociales de nuestro mundo y ejercer de forma responsable los derechos y deberes de la ciudadanía.
- El fomento de las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico (hacerse preguntas, descubrir la información relevante, contrastar fuentes, desechar o validar la información, formular hipótesis, buscar causas e intentar deducir consecuencias, realizar deducciones, proponer explicaciones, comparar o argumentar).

-
- El desarrollo del pensamiento social, que es la base de la educación democrática.
 - El trabajo colaborativo.

Descripción

Las prácticas se planteaban como pequeños trabajos de investigación a realizar de forma grupal que reproducen los métodos de trabajo del investigador de ciencias sociales _en este caso concreto el geógrafo _ a través del trabajo guiado sobre las fuentes. Los alumnos debían entregar un informe, para cuya elaboración contaban con un guion de comentario facilitado por la profesora. Para la realización de la práctica, articulamos el trabajo en el aula a través de una serie de pasos que suponen activar estrategias y métodos que permiten el desarrollo competencial como son el estudio de caso y el trabajo cooperativo. Los alumnos podían elegir, para la redacción de uno de los apartados del informe, la dimensión(es) espacial(es) que preferían tratar (Afganistán o los países en vías de desarrollo o la escala mundial). Algunos de ellos intentaron realizar una comparativa con la situación española actual. La práctica se planteó para una sesión de dos horas de duración, aunque con la posibilidad de prolongar el tiempo de entrega del informe final. Previamente, los alumnos habían realizado el visionado de la película durante una proyección realizada en la Facultad de Magisterio en una actividad abierta a todo el alumnado del centro.

Referencias bibliográficas

- Canals, R. (2011). La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria. En: *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Miralles Martínez, P.; Molina Puche, S.; Santisteban Fernández, A. (eds.). Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales. Murcia.
- CANAL, M., COSTA, D. y SANTISTEBAN, A. (2012): "El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación?". DE ALBA FERNÁNDEZ, N., GARCÍA PÉREZ, F. y SANTISTEBAN, A: *Educación para la participación ciudadana en las Ciencias Sociales*, 527- 535. Sevilla: Diada Editores.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 3-12. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- García Raffi, X., Hernández i Dobon, F. J. y Ledesma Marín, N. (2010). *Didáctica de la pantalla: per a una pedagogia de la ficció audiovisual*. Alzira: Germania.
- PAGÈS, J. (2010): "La didáctica de las Ciencias Sociales y sus retos". VALLÈS, J., ÀLVAREZ, D. y RICKENMANN, R. (eds.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Universitat de Girona, Documenta universitària, 15-32.

10

Històries de vida. Un projecte de memòria històrica**Maria Sindreu, Jacint Subirà & Lourdes Madrona***Escola Garbí Pere Vergés d'Esplugues de Llobregat*

“Hauríem de fer per manera de crear dins l’Escola els fonaments d’una ciutat ideal en la qual cada noi esdevingués un ciutadà, amb l’exercici d’uns deures i d’uns drets significatius d’una responsabilitat en relació amb el fi superior que seria la col·lectivitat. Així, l’individu passaria harmònicament del grup familiar a la classe, d’aquesta a l’Escola, i de l’Escola a la ciutat”.
(Pere Vergés)

Preocupava a Pere Vergés, el nostre fundador, que de la seva Escola en sortissin persones, homes i dones en el sentit més ampli i profund de la paraula. I homes i dones que haurien de viure en societat. La finalitat de l’Escola hauria de ser, doncs, trobar una fórmula que pogués agermanar els conceptes d’home i societat, amb un respecte total per l’individu i la personalitat, creant dins els infants – no per mitjà de classes teòriques o de debats buits i convencionals, sinó a través de la vida mateixa de l’Escola, de les experiències viscudes - les idees del dret i del deure, de la jerarquia, de la justícia, del sentit de la responsabilitat, de la iniciativa. Tot això en un marc de màxim respecte i solidaritat per tal crear una estructura oberta, viva i per això en contínua evolució, a través de la qual es poguessin aconseguir i realitzar aquestes fites.

Aquest objectiu l’aconsegüim fonamentalment amb la Vida Social. Parlar de la Vida Social és referir-se a l’essència de les Escoles que va crear el mestre Pere Vergés. És l’eix vertebrador de la vida a l’escola.

Aquest projecte parteix de la idea que l’escola és un espai d’aprenentatge i convivència. És un projecte transversal que afavoreix la participació dels alumnes en la gestió de l’Escola i és un excel·lent exemple d’aprenentatge-servei.

El Projecte de Vida Social inclou totes les activitats de participació dels alumnes al dia a dia de l’escola, entenent que l’escola és una petita ciutat on tots els alumnes, com a ciutadans, tenen uns drets i uns deures que permeten l’adquisició de valors i actituds de respecte als principis democràtics de convivència, cooperació, solidaritat, tolerància i igualtats.

Les activitats d’aquest projecte varien en funció de l’edat dels alumnes.

Aquest projecte es duu a terme durant el curs escolar, de setembre a juny i té continuïtat ja que forma part de l’ideari de l’escola. El que pot variar d’un curs a l’altre són algunes de les activitats: perquè es revisen per tal de millorar-les o se n’afegeix alguna de nova.

Les Històries de Vida, dintre de la Vida Social de l'Escola, les pensem com una activitat d'aprenentatge servei. L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo. És un projecte educatiu amb utilitat social.

L'Escola no pot existir d'esquena a la comunitat de la qual forma part. Som a Esplugues de Llobregat i som d'Esplugues de Llobregat. Per això des del departament de Ciències Socials ens vam plantejar desenvolupar un projecte de memòria històrica que reunís persones que han viscut tota la seva vida a la ciutat i persones que han vingut de fora.

És així que podem relacionar l'escala local amb una experiència global. Les fronteres desapareixen i els territoris conflueixen en les vivències dels nostres protagonistes.

El servei d'Acció Social de l'Ajuntament d'Esplugues ens posa en contacte amb avis que de forma voluntària vénen a l'Escola i expliquen al nostres alumnes les experiències de la seva vida. Els alumnes redacten les experiències. Les contextualitzen en el marc històric de la ciutat, el país i el món. Les il·lustren amb imatges que els faciliten els avis o que ells mateixos recerquen i hi afegeixen documents de l'època.

Al final de l'activitat els alumnes han escrit un llibre amb les vivències personals dels avis contextualitzades en la història local de la ciutat i del país i relacionada amb els diversos territoris d'on provenen o per on han passat. El llibre s'imprimeix i es lliura als avis en una darrera sessió.

1P**L'EDAT MITJANA: UN TRESOR DE MIL ANYSⁱ****Ignasi Soler Cabestany***Escola Flama, Sant Fruitós de Bages***CONTEXT:**

Aquest seguit d'activitats han estat realitzades pels alumnes del cicle superior de l'escola Flama de Sant Fruitós de Bages (Manresa).

Quan a l'escola es parla de l'edat mitjana, massa vegades es fa en poques sessions i, les persones i la seva cultura, es veuen com un cúmul de despropòsits i de supersticions, barrejats amb un fervor religiós desmesurat i, des de la nostra perspectiva, mancat de tota lògica i raó.

En aquesta experiència didàctica que es presenta, pretén posar un xic de llum sobre aquesta època històrica, i fer adonar als alumnes de les grans gestes que es feren durant els segles que ens ocupen. Sense jutjar ni prejutjar intentant tot intentant fer paral·lelismes amb la època històrica i lloc on vivim.

Aquest treball ha estat possible gràcies a la implicació de tots els docents del cicle: tractem art, cultura, matemàtiques, música, llengua catalana i castellana. Cerquem i processem informació a l'hora d'informàtica i, no oblidem les enciclopèdies i els llibres especialitzats que consultarem i llegirem a l'hora de biblioteca.

Per veure el treball realitzat un adjuntem un enllaç de la pàgina dels premis Baldiri Reixac on podreu observar un power point de la feina feta. Al mail enviat també podeu veure la presentació.

<http://www.fundaciocarulla.cat/ca/premis-baldiri-reixac/bones-practiques/ledat-mitjana-un-tresor-de-mil-anys>

Tot seguit podeu llegir el darrer fragment de la presentació:

Finalitzarem aquesta presentació agraint tot el treball fet als i les mestres de l'escola i també als pares i mares. Sense la seva implicació i col·laboració no hauria estat possible realitzar aquest projecte interdisciplinari.

Desitgem que hagueu gaudit llegint, observant i ampliant els coneixement sobre l'edat mitjana. Ara ja sabreu quin és aquest fabulós tresor de més de mil anys!

Per els nens i les nenes aquest tresor és tota la màgia i misteri que envolta l'edat mitjana.

Per nosaltres el gran tresor ha estat fer canviar les percepcions que tenien els i les alumnes sobre l'edat mitjana. La visió que ofereix la televisió, el cinema i els videojocs sobre l'edat mitjana no gaire realista.

El tresor pels que hem fet possible aquest seguit d'experiències és adonar-nos que els nens i les nenes veuen amb uns altres ulls el convuls període que va des del S. X al XV.

VALORACIÓ:

Aquest treball realitzat pels alumnes de l'escola Flama, es fonamenta en la pràctica constructivista de Jean Piaget i Lev Vigotsky. Els seus postulats, fan referència a: l'aprenentatge cooperatiu, la interacció amb l'entorn, l'aprenentatge significatiu i la zona de desenvolupament proper.

Des del constructivisme, els mestres posen facilitats, provoquen situacions riques en possibilitats d'aprenentatge, i no solament transmeten coneixements.

En aquestes activitats i experiències, s'ha procurat que cada alumne, assoleixi el màxim de continguts, amb un aprenentatge cooperatiu, significatiu i interaccionant amb l'entorn, respectant el ritme de treball i les característiques de cada alumne.

Alguns dels treballs presentats no són perfectes, ni es pretenia. Per nosaltres, l'important no era el resultat, sinó el camí seguit per cada alumne per tal d'assolir el màxim grau d'aprenentatge.

Un cop finalitzada l'experiència, es valora positivament, que els alumnes han entès el procés, i la tècnica utilitzada en les pintures romàniques de les esglésies durant l'edat mitjana i, al mateix temps, també han comprès, la societat que vivia en el nostre país, durant la baixa edat mitjana i, potser, podrà comprendre les persones que viuen en altres indrets.

Els alumnes, no han prejutjat les persones, les idees o les creences, sinó que han estat capaços d'observar i interpretar els fets contextualitzant-los, sense fer judicis de valor.

Des de l'escola valorem molt positivament la implicació de les famílies i de tota la comunitat educativa en el desenvolupament d'aquesta experiència.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

VVAA, medi natural social i cultura, editorial Barcanova, Barcelona 2009

Paz Abril D, Escoles i educació per a la ciutadania global; una mirada transformadora, Edicions Intermon OXFAM 2013

1Q

Del pensamiento crítico a la literacidad crítica

Breo Tosar

Universitat Autònoma de Barcelona

Enseñar al alumnado a pensar críticamente ha sido uno de los grandes objetivos educativos de las ciencias sociales desde la primera mitad del siglo pasado (Case & Wright, 1999:179; Santisteban, 2011:86). No hay educación sin pensamiento crítico (Siegel, 1988; Pagès, 1997; Ross, 2000; Nussbaum, 2010). No obstante, la investigación en didáctica de las ciencias sociales ha denunciado el escaso impacto en la práctica escolar (Goodman, 1992:159; Pagès, 1997:160; Ross, 2004:383). Porque la formación de un pensamiento reflexivo, o crítico, no se puede reducir a la aplicación repetitiva de unas habilidades en diferentes contextos (Newmann, 1991:2; Pagès, 1997:161). El pensamiento crítico es necesario, pero no suficiente. Debe ser dialéctico (Ross, 2004).

Cabe volver la mirada a autores clásicos, como Dewey (1910/2007:7), que abogaba por un pensamiento reflexivo, entendido como un estado de perplejidad e incertidumbre que lleva a la elaboración de un juicio; y como Freire (1969/1989), que afirmaba que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.

La literacidad crítica es un aprendizaje basado en la reflexión y la acción: *“to examine the world around them and encourage students to make change in their schools, communities and world”* (Agarwal-Rangnath, 2013:4). Se trata de romper aquello establecido como normal, considerando diferentes miradas de un problema social, para llegar a la acción: *“to develop into thoughtful, caring, participating, and critically literate citizens”* (Wolk, 2003:104). Este tipo de literacidad es crítica porque promueve un cambio social (Cooper & White, 2008) desde la educación primaria. *“Elementary-age students can become critically caring citizens by examining current and historical social justice issues through critical literacy”* (Soares & Wood, 2010:487). Vinson & Ross señalan, en este sentido, la formación de una conciencia crítica que analice la ideología y se posicione activamente (2013:32). Este paso del pensamiento crítico a la literacidad crítica nos permite aprender a leer el mundo para transformarlo, y supone un modo de enseñar y aprender ciencias sociales desde el compromiso de dar voz a los que no la tienen.

Bibliografía

Agarwal-Rangnath, R. (2013). *Social studies, literacy and social justice in the common core classroom*. New York: Teachers College Press.

Cooper, K., White, R. (2008). *Critical Literacies in Action. Social practices and teaching practices*. Rotterdam: Sense Publishers.

Dewey, J. (2007). *How we think* (First publ. 1910). Stilwell: Digireads.

Goodman, J., Kuzmic, J., & Wu, X. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Albany, NY : State University of New York Press.

Newmann, F. M. (1991). Classroom Thoughtfulness and Students' Higher Order Thinking: Common Indicators and Diverse Social Studies Courses. *Theory & Research in Social Education, 19* (4).

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Ross, W. (2004). Social studies and critical thinking. In J. Kincheloe & D. Weil (Eds.), *Critical thinking and learning. An Encyclopedia for parents and teachers* (pp. 383–388). Westport: Greenwood Press.

Soares, L., Wood, K. (2010). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *The Reading Teacher, 63* (6), 486-494.

Vinson, K. D., & Ross, E. W. (2013). The Society of the Spectacle Revisited: Separation, Schooling, and the Pursuit of Dangerous Citizenship. *International Journal of Society, Culture and Language, 1–14*.

Wolk, S. (2003): Teaching for Critical Literacy in Social Studies. *The Social Studies, 94*, 101-106.

1R**L'immigration dans les manuels: ressource
ou obstacle pour comprendre la société française?****Nicole Tutiaux-Guillon***ESPE Lille Nord de France*

La tradition scolaire française se singularise par une « indifférence aux différences », corrélative à la fois au modèle de citoyenneté universaliste caractéristique de la République française et au souci de construire un consensus fondé sur des savoirs, supposés issus des sciences, communs à tous. L'histoire-géographie, encore actuellement, est largement pilotée par un réalisme simplificateur et par le souci de transmettre des références consensuelles sur le passé et le monde, en tenant à distance débats politiques et questions sensibles (Audigier 1993, Tutiaux-Guillon 2006). Bien que la France soit un vieux pays d'immigration, les contenus d'histoire ne se sont pas adaptés à cette situation avant le dernier tiers du 20^e siècle, et l'histoire de l'immigration n'est enseignée que depuis 2008. L'analyse de chapitres des manuels incluant ce thème montrent qu'ils sont inscrits dans la tradition – ce qui pose question quant à leur pertinence pour penser la société française actuelle.

Références bibliographiques

DE COCK, L., & PICARD E. (eds.), 2009, *La fabrique scolaire de l'histoire (when school makes history)* Marseille: Agone.

LANTHEAUME F., 2009, Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance. In L. De Cock et E. Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille : Agone, 111-126

LORCERIE F., 2001, *L'école et le défi ethnique, éducation et intégration*, Issy-lès-Moulineaux, Paris : ESF, INRP

TABOADA-LEONETTI I., 1990, Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue, in Camilleri C., Kastersztein J., Lipiansky E.M. et alii, *Stratégies identitaires*, Paris : PUF, 43-83

TUTIAUX-GUILLON N., 2007, French school history confronts multiculturalism, in Grever M., & Stuurman S., *Beyond the canon, history for the 21st century*, London, Palgrave-Macmillan, 173-187

2A Charpentier, Philippot & Glauzel: La géographie, la carte et la citoyenneté à l'école primaire

2B Colin: Les frontières de l'Union Européenne: Une question vive refroidie par l'enseignement de la géographie?

2C Considère: Quelle définition de la frontière chez des étudiants habitants d'une région transfrontalière?

2D Brulé & Fink: L'éducation à la citoyenneté: du jeu à la création de séquences interdisciplinaire

2E Kauffman: Échelles et frontières de l'histoire suisse à l'école au travers de l'exemple de l'enseignement de la Shoah

2F Lalagüe-Dulac: Enjeux contemporains des fictions historiques pour la jeunesse: un chemin singulier pour développer une citoyenneté refusant les frontières? L'exemple de la France et des Etats-Unis

2G Pol & Casas: PERFILS: Apropament al fet migratori

2H Priego: Estudio de los fundamentos históricos de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*

2I Salinas: Desarrollando habilidades para el ejercicio de la ciudadanía global: diferenciando hechos de opiniones en torno a las "cuestiones socialmente vivas"

2J San Pedro, López & Calaf: Derribando prejuicios por medio de la empatía histórica y el uso de fuentes: el caso de los refugiados sirios y los exiliados de la guerra civil

2K Urkidi: Revalorizar los cuidados para un territorio agrario sostenible e igualitario: Una experiencia de transposición didáctica en marcha

2L Villa: Muchos otros muros deben ser derribados: reflexiones del profesorado en formación de Ciencias Sociales

2A

La géographie, la carte et la citoyenneté à l'école primaire

P. Charpentier, T. Philippot & A. Glaudel

Université Reims Champagne-Ardenne

En France, une des finalités de l'enseignement de la géographie est la construction de la citoyenneté. Longtemps cette construction s'est fondée sur une vision partagée du territoire national. La France que l'on apprend à identifier et décrire dans le cadre scolaire sert de territoire de référence. La représentation cartographique de la France est au cœur de ce projet : il importe de fixer dans l'esprit des élèves la figuration du territoire national. Les différentes générations de programmes et les pratiques d'enseignement, telles que l'on peut les saisir à travers les traces laissées dans des cahiers d'élèves témoignent de cette volonté de fixer clairement ce qui est « nous » et ce qui est « eux », les autres.

Depuis les années 1960, sous le double effet de la construction européenne et de la mondialisation, la France s'ouvre à et sur l'extérieur. Le monde est plus complexe et les hommes plus mobiles. La société française change, les frontières tendent à s'effacer, certains avancent l'idée de la fin des territoires (Badie, 1995). Dès lors, sur quelle(s) référence(s) construire la citoyenneté ? Dans ce nouveau contexte, les pratiques cartographiques parce qu'elles fondent les visions du monde, des territoires et de l'autre construites par les élèves, sont au cœur de ces interrogations sur la citoyenneté ; mais qu'en est-il dans les programmes de géographie pour l'école primaire ? La question est aussi de savoir quelle citoyenneté les maîtres contribuent à construire avec leurs élèves en classe de géographie : une citoyenneté qui se comprend à partir d'une « démarcation par l'extérieur » ou à partir d'une « démarcation par l'intérieur » (Rui Cunha Martins, 2007) ? Ces conceptions de la citoyenneté renvoient d'ailleurs à deux « manières de penser le monde » en géographie (Thémines, 2006) : l'une qui repousse l'altérité « derrière la limite qui sépare l'ici et l'ailleurs » (p.27) et l'autre dans laquelle l'altérité correspond « à ce qui n'est pas partagé par l'ensemble, à ce qui est dissemblable pour chaque territoire de l'ensemble, à ce qui lui est particulier » (p.28). Le repli des programmes de l'école primaire de 2008 sur les échelles locale et nationale a été largement critiqué (Roumégous & Clerc, 2008). Se pose alors la question des conditions de prise en compte de l'altérité et de la diversité des échelles territoriales pour la mise en œuvre des nouveaux programmes de géographie à la rentrée 2016.

La communication proposée tentera à partir de l'analyse d'un corpus composé de différentes générations de programmes, de manuels scolaires et de traces écrites d'élèves en géographie telles qu'elles figurent dans des cahiers ou classeurs, d'apporter des éléments de réponse et

de débats à la question complexe de la contribution de l'enseignement de la géographie à l'école primaire à la formation de la citoyenneté dans le monde d'aujourd'hui.

Bibliographie

Badie, B. (1995). *La fin des territoires. Essai sur le désordre international et sur l'utilité sociale du respect*. Paris : Fayard.

Roumégous, M., & Clerc, P. (2008). Le président, les "spécialistes" et la géographie. *Cybergeo: European Journal of Geography*. [En ligne] <https://cybergeo.revues.org/20403>.

Rui Cunha Martins, « Frontière et fonction : le cas européen », *Cités* 2007/3 (n° 31), p. 59-69.

Thémines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie: un métier qui s'apprend*. Caen / Paris: CRDP de Basse-Normandie / Hachette.

2B**Les frontières de l'Union Européenne: Une question vive refroidie par
l'enseignement de la géographie?****Pierre Colin***Université Lyon*

Des migrants aux portes de l'Europe? Les médias se focalisent sur cet événement et les questions des élèves fusent en classe. Un enseignant est amené à gérer en permanence les savoirs sociaux de ces élèves, surtout lorsque l'actualité les invite à formuler leurs interrogations en classe ; or, force est de constater que de nombreuses questions « brûlantes » concernant ces frontières peuvent y être exprimées. Les programmes scolaires invitent à prendre en considération ces questions socialement vives lorsqu'elles se présentent. Mais qu'en est-il dans la réalité de l'enseignement : comment les élèves, par les contenus d'enseignement proposés par les programmes, gèrent-ils cette question socialement vive?

Cette proposition de communication a précisément pour but d'envisager le traitement de cette question socialement vive - les frontières de l'Union Européenne - dans l'enseignement de la géographie, ainsi que sa perception par les élèves de lycée professionnel.

Cette recherche s'intègre en effet dans une démarche doctorale qui place les questions géographiques socialement vives en lycée professionnel au cœur de sa réflexion. Notre questionnement s'organise autour de deux entrées principales : dans quelles mesures l'identité professionnelle des élèves influe-t-elle sur leur traitement d'une question socialement vive étudiée en géographie? Et dans quelles mesures le traitement de questions géographiques socialement vives influe-t-il sur leur identité professionnelle en construction? La recherche présentée ici porte sur l'un des thèmes des programmes porteurs de controverses: les frontières de l'Union Européenne.

La problématique principale de cette recherche consiste à analyser de quelles manières les élèves considèrent la vivacité de la question des frontières de l'Union Européenne.

Pour tenter de répondre à cette question nous adopterons une démarche en deux temps : d'abord par le biais d'une étude du traitement des frontières de l'Union Européenne dans les programmes et les manuels du Lycée Professionnel ; puis nous nous intéresserons à l'impact de ces ouvrages sur les élèves en envisageant leurs perceptions d'une double page d'un manuel d'activités sur les frontières de l'Union Européenne.

Pour ce faire nous allons adopter une double méthodologie: tout d'abord les élèves travailleront en autonomie sur un cahier d'activités avant de répondre à un questionnaire ; par la suite ils seront interrogés lors d'entretiens compréhensifs plus ciblés sur les savoirs construits à l'aide de ce même cahier d'activités ainsi que sur la manière dont ils considèrent ces savoirs.

Ce dispositif de recherche doit, de fait, nous permettre d'évaluer les savoirs construits par les élèves à l'aide de manuels et ainsi déterminer la manière dont ils considèrent les frontières de l'Union Européenne.

Eléments bibliographiques

AMILHAT SZARY, A-L, 2015, *Qu'est-ce qu'une frontière aujourd'hui ?*, Paris, PUF.

LEGARDEZ, A., & SIMONNEAUX, L., 2006, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF.

LEVY, J., 2011, *Europe, une géographie. La fabrique d'un continent*, Paris, Hachette.

TUTIAUX-GUILLON N., 2000, *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée*, INRP.

2C**Quelle définition de la frontière chez des étudiants
habitants d'une région transfrontalière?****Sylvie Considère***ESPE Lille Nord de France*

Mots clés : frontière - région transfrontalière - représentations -

Pour de nombreux géographes et politistes, la frontière entendue comme la limite de souveraineté d'un état tendrait à s'estomper sous l'action des processus de mondialisation qui impliquent de plus grandes interdépendances (Ratti et Schuler 2013). Dans un contexte territorial transfrontalier franco-belge, les membres de l'Institut des frontières et Discontinuité¹ ont analysé la manière dont les acteurs perçoivent la frontière et le territoire de l'Eurométropole¹. Dans le cadre d'un travail préparatoire à une enquête quantitative, nous avons administré un pré-questionnaire plus qualitatif à une cinquantaine de nos étudiants (L2 en Géographie Université d'Artois et en Sciences politiques UCL Mons), cherchant à approcher la manière dont les étudiants voient et définissent la frontière. Est-ce pour eux plutôt une frontière « coupure » ou une frontière « couture » ? Nos jeunes étudiants vivent à proximité de la frontière dans une région qui multiplie les initiatives visant à effacer la frontière franco-belge, Ils sont nés dans l'espace Schengen de l'Union Européenne, ils avaient 5 ans environ lorsqu'on est passé l'euro, ils ont étudié la construction européenne au cours de leur cycle secondaire. Nous voulons interroger leurs représentations de la frontière en faisant l'hypothèse que, vivant dans un espace ouvert, leurs pratiques peuvent contribuer à construire une idée de la frontière en phase avec celle que les processus de mondialisation contribuent à élaborer.

Au-delà de tester notre questionnaire, nous visons aussi un objectif didactique : celui d'amener les étudiants, tous regroupés pour une journée sur le Campus belge, à prendre conscience de leur point de vue porté sur la frontière et le territoire transfrontalier au sein de l'Union Européenne, et de confronter ce point de vue à celui des pairs et d'autres acteurs. Nos travaux portant sur les représentations individuelles et sociales, le questionnaire est un outil pédagogique permettant de mettre les étudiants en situation d'entrer dans le thème traité, par une réflexion très personnelle. Dans un second temps nous les confrontons à la lecture d'affiches politiques¹ portant sur la frontière, le territoire ou le rapport à l'Autre, puis, nous leur demandons de produire, en petits groupes franco-belges, une affiche sur la frontière (année 1) ou un commentaire sur l'une des affiches qu'ils peuvent choisir (année 2).

Les résultats issus du traitement des questionnaires, confrontés aux travaux produits par les étudiants révèlent des tensions entre les représentations individuelles, plutôt en faveur d'une frontière forte et protectrice et les « messages » portés par les travaux de groupes, prônant plutôt ouverture sur l'Autre et frontières moins rigides.

Bibliographie

DEPEAU Sandrine, « De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale: La notion de « représentation » en psychologie sociale et environnementale », *ESO* n°25, décembre 2006

GUMUCHIAN Hervé, *Représentations et Aménagement du Territoire*, Anthropos, Economica, 1991

RATTI Remigio et SCHULER Martin, « Typologie des espaces-frontières à l'heure de la globalisation », *Belgeo* [En ligne], 1 | 2013, mis en ligne le 31 octobre 2013, consulté le 05 janvier 2016. URL : <http://belgeo.revues.org/10546>

DEBARBIEUX Bernard, « Les problématiques de l'image et de la représentation en géographie », in A. Bailly, *Les concepts de la géographie humaine*, Armand Colin, 2004, pp. 199-211.

JODELET Denise, *Les représentations sociales*, PUF, 1997.

2D

L'éducation à la citoyenneté: du jeu à la création de séquences interdisciplinaires

Maria Brulé & Nadine Fink

Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Mots clés: Citoyenneté – échelle - objet – questions socialement vives – éducation en vue du développement durable - inégalités – parcours de vie

Dans le contexte politique et économique actuel, il semble de moins en moins pertinent d'enseigner une citoyenneté « figée » autour des règles préétablies, des institutions politiques et des certitudes d'antan. Le chamboulement des conditions de vie à travers le monde nous pousse à réfléchir à un nouvel ordre et nous invite à devenir acteurs de cet ordre en mouvement. Le jeu Kalendaro permet aux élèves de se questionner sur ce qui « fait la règle » ici et maintenant, de se confronter dans un débat citoyen en classe, mais aussi de s'ouvrir à l'autre, celui qui a déjà vécu et qui souvent, vient d'ailleurs.

Autrefois « instruction civique », puis « étude des institutions politiques », l'éducation à la citoyenneté est aujourd'hui une approche du monde plutôt qu'une collection de contenus disciplinaires. Ses objectifs sont la découverte de l'autre à travers l'espace et le temps et la compréhension des relations entre individus et groupe social dans le but de « développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable » (Plan d'études romand - PER, visées prioritaires citoyenneté).

Dans le cours de didactique de l'éducation à la citoyenneté donné à la HEP Vaud, nous constatons que les enseignants en formation choisissent cette discipline par intérêt et par conviction, indépendamment de la possibilité de pouvoir un jour l'enseigner. Nous faisons ainsi le pari que l'éducation à la citoyenneté ne se réduit pas à une grille horaire et à un intitulé de cours dans le cursus scolaire, mais relève d'un projet de formation plus globale. Nous avons proposé à nos étudiants en didactique de l'éducation à la citoyenneté, issus d'univers disciplinaires différents et enseignant des branches diverses, de faire une expérience autour de l'animation Kalendaro. Ils ont été invités à imaginer une séquence d'enseignement en prolongement du jeu, favorisant l'interdisciplinarité entre l'éducation à la citoyenneté et leur branche principale d'enseignement.

Kalendaro est un atelier de 2x90 minutes sur les parcours de vie, qui aborde la construction des inégalités sociales dans une perspective systémique. L'activité est axée sur le jeu et les relations intergénérationnelles. Elle est destinée aux élèves en fin de Cycle 3 ou en début de formation post-obligatoire (12 à 16 ans environs). Répondant à certains objectifs du Plan d'études romand (PER) dans le champ des sciences humaines, ainsi qu'à certaines exigences du domaine de la formation générale, Kalendaro vise également le développement de compétences transversales. Cet outil a été développé par des chercheurs et chercheuses du Pôle de recherche national LIVES à l'Université de Lausanne, en collaboration avec la fondation éducation21, spécialisée dans l'éducation au développement durable.

L'animation Kalendaro présente un intérêt certain pour les élèves à travers son potentiel d'apprentissage et de motivation. Même si les thématiques principales abordées par le jeu ne font pas formellement partie des programmes scolaires, elles permettent d'ouvrir des discussions sur d'innombrables questions socialement vives. Kalendaro est aussi une occasion rare pour faire de l'éducation en vue du développement durable au sens de la définition de l'UNESCO. Il s'agit non seulement d'«acquérir les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires pour bâtir un avenir durable», mais d'employer également des méthodes «participatives visant à motiver et autonomiser les apprenants» afin de «développer leur esprit critique, d'imaginer des scénarios prospectifs et de prendre des décisions communes». Kalendaro, suivi d'une séquence d'enseignement adaptée à de tels objectifs est un moyen de répondre aux finalités du domaine des Sciences humaines et sociales qui sont à la fois civiques, critiques et pratiques.

Notre communication sera organisée autour de deux axes. Tout d'abord, nous présenterons le dispositif mis en place dans le cursus de formation des enseignants en citoyenneté autour de l'animation Kalendaro. Dans un deuxième temps, nous proposerons une analyse didactique du jeu et de son potentiel en terme d'apprentissage et de motivation pour les élèves, basée sur l'expérience menée avec les enseignants stagiaires.

Références bibliographiques

- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeblerli, Ph. (Ed.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation n° 130). Genève : Université de Genève.
- Oser, F., Reichenbach, R. (2000) *Education à la citoyenneté en Suisse, Rapport final*. Schüler SA, Biel
- Sapin, M., Spini, D., & Widmer, E.. (2014). *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge. Le savoir suisse* (2nd éd.). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.

2E

Échelles et frontières de l'histoire suisse à l'école au travers de l'exemple de l'enseignement de la Shoah**Lyonel Kaufmann***HEP Vaud, Lausanne*

Notre contribution au colloque poursuit comme objectif de mettre en évidence les tensions existant aujourd'hui dans l'enseignement de l'histoire en Suisse entre une histoire globale et le repli identitaire sur une histoire nationale mythifiée, la difficulté pour les enseignants d'aborder en classe des questions sensibles politiquement tout en posant quelques pistes permettant intégrer l'histoire de la Deuxième Guerre mondiale depuis la Suisse dans l'histoire européenne de la Shoah.

Depuis quelques années on assiste en Suisse à un nouvel engouement du grand public à l'égard de la Suisse et de son histoire. Parallèlement, certains milieux se plaignent du peu de place, voire de la disparition, de l'enseignement de l'histoire suisse à l'école. Dans le cadre du renouvellement des Chambres fédérales en 2015, l'Union Démocratique du Centre (UDC, parti populiste de la droite extrême) a fait un cheval de bataille de l'enseignement de l'histoire nationale. Dans le même temps, certains épisodes du passé, et plus particulièrement le rôle de la Suisse durant la Seconde guerre mondiale, ne passent pas et l'institution scolaire peine à intégrer les résultats de la recherche dans un enseignement renouvelé de cette période.

Au niveau des moyens d'enseignement d'histoire, notre analyse de ces moyens utilisés de 1938 à aujourd'hui met en évidence un poids excessif des chapitres d'histoire suisse consacré au pacte de 1291 et aux premiers siècles de la Confédération. A contrario, il faut souligner le peu de place accordé à la Suisse moderne née en 1848. Or, il s'agit d'un passé non apaisé, saturé de questions politiques sensibles, telles que notre rapport avec l'extérieur, la guerre civile du Sonderbund amenant à la fondation de la Suisse moderne (1848), le développement économique et social des 19e et 20e siècles, la question des étrangers, la grève générale de 1918 ou l'attitude de la Suisse entre 1939 et 1945. Ainsi, à titre d'exemple et en 2011, l'UDC s'attaquait à un enseignement jugé « trop gauchiste » de l'histoire suisse et visait plus particulièrement les travaux de la commission internationale Bergier consacré à la Suisse et la Deuxième Guerre mondiale.

Dès lors, il s'agit de permettre aux enseignants d'articuler histoire globale et histoire en Suisse tout en les accompagnant pour aborder en classe ce passé proche et sensible. Concernant l'histoire et la mémoire de la Shoah, trois échelles et territoires seront abordés. Au travers d'Hitler, nous reprenons le questionnement suivant : comment un Etat moderne se distinguant par sa grande culture et une économie avancée a pu donner le pouvoir et confier son destin à un marginal politique sans grandes qualités sinon ses talents de démagogue et de propagandiste ? Au travers des déportations, c'est le caractère européen de l'entreprise génocidaire que nous traiterons. Concernant la Suisse, nous aborderons la question de l'antisémitisme et de l'attitude de la Suisse à l'égard des Juifs. Cela nous apparaît d'autant plus important à un moment où l'ère des témoins touche à sa fin.

Références

Kaufmann, L. (2009). L'histoire suisse à l'école : histoire vivante ou morte ? *Prismes*, 11, 24-26.

Kaufmann, L. (2013). *Autorité du discours – Discours d'autorité : les manuels d'histoire vaudois (1938-1998)*. Thèse de doctorat. Lausanne: Faculté des Lettres. Consultation en ligne : http://serval.unil.ch/?id=serval:BIB_9A87C11362DE

Kaufmann, L. (2015). De quoi Auschwitz-Birkenau doit-il être la commémoration? *Le Café pédagogique*, No 159, janvier

Kaufmann, L. (2015). Quelle place pour l'histoire suisse à l'école ? *Le Café pédagogique*, No 166, décembre

Vujica, R. (2012). Le rapport Bergier prend le chemin de l'école. *Uniscope*, no 571. Consultable en ligne : <http://www.unil.ch/files/live//sites/unicom/files/shared/pdfs/rbergier.pdf>

2F**Enjeux contemporains des fictions historiques pour la jeunesse: un chemin singulier pour développer une citoyenneté refusant les frontières? L'exemple de la France et des Etats-Unis****Sylvie Lalagüe-Dulac***Université de Bordeaux/ESPE d'Aquitaine*

Mots-clés : esclavage — littérature de jeunesse – représentations – éducation à la citoyenneté – frontières.

Après la seconde guerre mondiale, la littérature pour la jeunesse est devenue dans nombre de pays occidentaux, un enjeu majeur de l'édition. Les sujets traités, innombrables, ont fait, progressivement, une petite place à des sujets qualifiés de sensibles comme, par exemple, les deux premières guerres mondiales, la colonisation, la Shoah ou l'histoire de l'esclavage. La publication de romans historiques relatifs à ces questions vives ou à des thèmes plus généraux propres à la jeunesse s'est toujours accompagnée consciemment d'objectifs civiques et moraux et la fonction formatrice de la littérature pour la jeunesse ne peut être niée. Mais peut-elle avoir, par delà les frontières, une portée universelle en contribuant à la construction de territoires de pensée communs et d'une citoyenneté globale sur des questions historiques précises ? Pourrait-elle participer à l'acquisition de savoirs historiques partagés à l'échelle mondiale ou, tout à moins, à une éducation commune ?

Nous proposerons dans cette communication de tenter de répondre à ces questions par le biais de l'étude de fictions historiques traitant de l'histoire de l'esclavage dans deux pays directement concernés, la France et les États-Unis, assez prolifiques en ce domaine mais l'un (les États-Unis) plus que l'autre (la France). De fait, même si l'asservissement d'êtres humains par d'autres êtres humains est le point commun aux romans s'intéressant à ce thème, l'histoire de l'esclavage est cependant un objet d'étude polysémique, le concept recouvrant une pluralité d'expériences singulières variant selon les époques et les lieux (régions, pays, continents)...

Nous nous demanderons, d'une part, si la nationalité des auteurs influe de manière flagrante sur leurs choix narratifs : certaines mises en scène inscrites dans un contexte historique précis sont-elles récurrentes selon les pays concernés ? Est-ce, d'autre part, pour ces écrivains une réponse à leur passé, à un militantisme qui pourrait en découler, ou, tout simplement, à une commande de leur maison d'édition en lien avec le devoir de mémoire ? De fait, certaines

questions historiques pouvant toucher différemment les pays voire certains continents, les politiques menées par les éditeurs ne vont-elles pas privilégier plutôt tel ou tel sujet en fonction de décisions politiques nationales ou internationales (UNESCO)?

Nous nous demanderons enfin si la manière de convoquer la sensibilité des jeunes lecteurs en France et aux États-Unis s'appuie sur les mêmes ressorts (indignation empathie, ...) et permet, finalement, de faire passer un message universel en plaçant au cœur de ces fictions la question de la liberté et celle des droits de l'homme avec l'ambition de développer le respect de ces droits et libertés ? Si ce type de publications transcende les frontières mentales créées par les représentations d'hommes et de femmes aux passés si différents pour former une communauté d'élèves soucieux des valeurs humanistes, ne faut-il pas dans un objectif d'éducation à la citoyenneté favoriser davantage l'utilisation de romans historiques pour aborder des questions sensibles?

Références bibliographiques

BENERT Britta, CLERMONT Philippe (éds), *Contre l'innocence : esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*, Peter Lang, 2011.

BICKFORD, John H. III et RICH, Cynthia W., "Examining the Representation of Slavery within Children's Literature" (2014). *Faculty Research and Creative Activity*. Paper 27.

http://thekeep.eiu.edu/eemedu_fac/27

CONNOLLY Paula T. (2013), *Slavery in American Children's Literature, 1790-2010*, Iowa City : University of Iowa Press, cop. 2013.

DEGRAS Priska (2011), *L'obsession du nom dans le roman des Amériques*, Paris : éditions Karthala.

PRUD'HOMME Joahne, « Entre nation et mondialisation : questions fondamentales sur la nature de la littérature pour la jeunesse », dans Bernard HUBERT et Guy MISSODEY (dir.), *Nationalités, mondialisation et littératures et de jeunesse*, Actes des journées scientifiques du réseau des chercheurs *Littératures d'enfance*, 21-22 novembre 2005, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2007, p. 19-28

2G

PERFILS: Apropament al fet migratori

Bet Pol Montmany & Dolors Casas Masias

Institut de Tona

L'experiència que es presenta parteix d'un context molt concret com és el cas de l'Institut de Tona de la comarca d'Osona. Actualment vivim en un món globalitzat en què cada vegada està tot més interrelacionat, i aspectes com la ciutadania o la identitat es repensen en funció de com varia el nostre entorn. L'ensenyament de les ciències socials és l'eina de la qual disposem per desenvolupar un seguit de competències que permetin als alumnes adquirir un pensament crític que els permeti participar en la millora de la societat.

El projecte **Perfils** és una proposta per treballar la competència social i ciutadana, és bàsicament un treball centrat en la interculturalitat i el coneixement de la diversitat cultural dels instituts i pobles de la comarca d'Osona.

Es porta a terme a 3er d'ESO des de l'àrea de Ciències Socials o bé des de Cultura i Valors Ètics i compta sovint amb l'assessorament d'altres àrees curriculars com Educació Visual i Plàstica.

Hi intervenen bàsicament tres professionals, un professor/a de l'Institut i dues persones externes a aquest: la tècnica de convivència de la Mancomunitat La Plana i una professional en el camp audiovisual del Centre d'Arts contemporànies de Vic.

El seu objectiu és apropar als i les joves al fet migratori des d'una perspectiva acadèmica i humana. Acadèmica perquè partint del concepte de migració es treballen continguts, dades estadístiques, tècniques audiovisuals, així com les causes sociològiques i econòmiques pels països de sortida i arribada. Humana perquè els dóna l'oportunitat de conèixer i enriquir-se amb les vivències que expliquen les persones entrevistades, a la vegada que els permet fer-se una idea de què implica ser ciutadà d'un país.

El projecte comença amb una xerrada als alumnes en la qual es detecten els seus coneixements previs respecte les migracions i sobre la situació de la nostra comarca. Posteriorment es treballen els diferents continguts que ofereix el tema a partir de l'aportació de dades concretes, alhora que s'intenten eliminar diversos mites sobre aquesta realitat.

Un cop els alumnes disposen de tota la informació es distribueixen en diferents grups de quatre a sis persones. Cada grup d'alumnes enregistra en vídeo una entrevista a un ciutadà/na que ells mateixos han escollit. Es tracta de persones que, en algun moment de la seva vida, van canviar tot el que tenien al seu país d'origen per la comarca d'Osona i la seva gent.

El treball conclou amb el visionat per part de tot el curs de 3r d'ESO, dels vídeos que cada grup ha editat, una xerrada - col·loqui per posar en comú tot allò que s'ha après i una petita exposició que ens parlarà sobre les persones que hem conegut i els seus països d'origen. D'aquesta manera els alumnes poden aproximar-se amb fonts de primera mà al fet migratori, a la vegada que els permet qüestionar-se el concepte de ciutadania, i plantejar-se a quin tipus de ciutadania volem.

Referències Bibliogràfiques

González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, PP. 41-47.

Pagès, J. (2009). Competencia Social y Ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187: 7-11.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.

2H

Estudio de los fundamentos históricos de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*

Gloria Priego de Montiano

Universidad de Córdoba

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) supuso en su día un referente mundial, en cuanto a la consecución de un consenso declarado de parámetros de humanidad que debía regir, a partir de entonces, entre países. Si bien es cierto que pronto sería considerado un documento de “*soft law*” (Juana. I Acosta-López y Ana. M. Duque-Vallejo, 2008: 22), por su carencia vinculante; también lo es que, desde su concepción, quedaría consolidado, en tanto que concepto universal, el de la *dignidad*, como inherente a todo ser humano (Juan David Velásquez Monsalve, 2013).

Otra cosa sería que el propósito inminente, y en cierta manera consustancial, de la Declaración, como lo era llegar a alcanzar el “*nunca más*” (Valeriana Llobet, 2010: 222), lograra, desde ese momento, solidez, más allá del contexto histórico de su surgimiento.

Partiendo de las premisas expuestas, el propósito de este trabajo es una aproximación al estudio de los conceptos esenciales que favorecieron el establecimiento de los derechos humanos, como una realidad acordada entre países; de forma que, a través de estos, se alcance a conocer y comprender la sociedad *del tiempo presente*. Se pretende así, además, un recorrido analítico y conceptual del pensamiento social precedente y coetáneo a la Declaración y, por tanto, de la sociedad que lo acunara; siendo que ello favorecería, en definitiva, la universalidad de derechos.

El estudio, arrancando de presupuestos precedentes, que fraguarían documentos básicos de referencia, como la *Declaración de Derechos de Virginia* (1776) y la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* (1789), recorre las principales líneas de pensamiento que destacaban en su momento en la *vieja* Europa, así como los cambios que conllevaría su implantación, más allá del Atlántico; analizando, al mismo tiempo, su repercusión en el tejido socioeconómico de la época. En este marco inicial, la destacada impronta de ideas que arraigaran en el Continente Americano es lo que nos lleva a prestar un especial detenimiento sobre la singular aportación española al compendio. De igual forma, la tendencia “*masculinista*” (Valeriana Llobet, 2010: 223), que subyace detrás de muchos de estos razonamientos, explica el tratamiento de determinados aspectos diferenciados de género, presentes en la sociedad auscultada.

A continuación, el enfoque en las consecuencias y replanteamientos que acarrearán las dos contiendas mundiales aporta, al análisis trazado, una contextualización del ambiente de mudanza y transición de generalizada de presupuestos que se viviera en la trastienda de la

Declaración Universal de Derechos Humanos. Pasando también revista, en este mismo apartado, a las diversas corrientes conceptuales del momento -en ocasiones convertidas en clave de rotundos axiomas-, que se barajarían por parte de las diferentes personalidades participantes y consultivas. Siendo así que la naturaleza de las distintas concepciones así tratadas, tales como la *imprescriptibilidad* (Narciso Martínez Morán, 2003), la tradición iusnaturalista, el carácter declarativo del código, la alternativa entre dotar a su articulado de naturaleza internacional o universal, la *inalienabilidad*, el *relativismo* (Paul Gordon Lauren, 2004) y otras tantas, nos muestran las raíces, esencia y trascendencia evolutiva, de muchas de las consecuencias institucionales y procedimentales que hoy nos ocupan.

Para finalizar, una tercera parte del estudio propuesto se dedica, al *tiempo presente*. Adentrándose éste en un seguimiento deliberativo de algunos de las temáticas relacionadas, en varias de sus vertientes, con la pervivencia, en tanto que persistencia, de los Derechos Humanos, consensuados allá por 1948; así como de su incidencia directa en la actualidad: véase sino, el cuestionamiento de la *pervivencia de la soberanía nacional* frente a la *individual* (Paul Gordon Lauren, 2004), la manifestación de la debacle terrorista, en sus distintas manifestaciones; el replanteamiento de la multiculturalidad, la preservación de la privacidad u otras opciones ideológicas, presentes en nuestro espacio cotidiano, que son aquí escrutadas y relacionadas con la institucionalización a que son sometidas, a veces instrumentación, en el mundo global (Pilar Folguera, 2010).

Referencias bibliográficas

(2013). Juan David Velásquez Monsalve, "El derecho natural en la Declaración Universal de los Derechos Humanos". *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*. 119: 735-772. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1514/151430876008.pdf>

(2008). Acosta-López, Juana. I y Duque-Vallejo, Ana. M., "Declaración Universal de Derechos Humanos, ¿norma de ius cogens?". *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 12: 13-34. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420482001>

(2003). Narciso Martínez Morán, "Aportaciones de la Escuela de Salamanca al reconocimiento de los derechos humanos". *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, vol. 30: 491-520. Disponible en: <http://summa.upsa.es/pdf.vm?id=0000001201&page=1&search=&lang=es>

(2010). Llobet, Valeriana, "Reseña a Los derechos humanos en las Ciencias Sociales: una perspectiva multidisciplinaria". Estévez y Vázquez eds., *Revista Académica del CISAN-UNAM*, 1, 2011: 219-227. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193722595010>

(2004). Paul Gordon Lauren. "Nuevos retos para los derechos humanos. El futuro a la luz del pasado". *Anuario de Derechos Humanos*. Nueva Época. 5: 369-386.

(2010). Pilar Folguera. "Sociedad Civil y acción colectiva en Europa: 1948-2008". *Ayer*, 77: 79-113.

21

**Desarrollando habilidades para el ejercicio de la ciudadanía global:
diferenciando hechos de opiniones en torno a las “cuestiones
socialmente vivas”****Juan Salinas Valdés***Universidad Autónoma de Barcelona*

La comunicación recoge los resultados de un estudio realizado en un centro de secundaria ubicado en la Provincia de Concepción-Chile, durante 2015. Busca analizar el desarrollo de una habilidad fundamental para el ejercicio de la ciudadanía: diferenciar hechos de opiniones. Han participado 106 alumnos y alumnas de 1º medio (3º de ESO) con edades entre 13 y 16 años.

En la actualidad la información y el conocimiento son algunos de los principales recursos que mueven a las sociedades, sin embargo, las limitadas o nulas competencias que poseen los ciudadanos para manejar la información plantean una importante brecha para el logro efectivo de sociedades democráticas y, por tanto, para el desarrollo una ciudadanía global.

Según la literatura especializada (Cortés & Lau, 2009) la información es usualmente presentada por los medios de masas en la forma de hechos y opiniones. En dicho sentido, la habilidad para diferenciarlos entre sí se orienta a desarrollar en los alumnos un sentido crítico frente a la información en general y frente a los medios de comunicación en particular.

El estudio ha sido realizado mediante una metodología mixta. Se trata de una investigación con acción de cuatro semanas. Bajo un enfoque didáctico crítico 73 alumnos han desarrollado un módulo basado en “cuestiones socialmente vivas” (Tutiaux Guillon, 2011). En él se han tratado dos temas de alto impacto en aquel momento en la opinión pública chilena: la despenalización de la marihuana y la demanda marítima de Bolivia. Se han utilizado una serie de recursos didácticos tales como prensa, mapas, tarjetas con opiniones/hechos, videos y debates.

Posteriormente los alumnos contestaron un cuestionario cerrado mediante el cual debían identificar si las frases propuestas correspondían a hechos u opiniones. Como fuente de información secundaria se ha aplicado el mismo cuestionario a un segundo grupo compuesto por 33 alumnos, de la misma edad y nivel que han mantenido sus clases bajo el currículum de ciencias sociales vigente (MINEDUC, 2015). También se han llevado adelante 8 entrevistas individuales y dos focus group a 10 alumnos.

Los resultados muestran que los alumnos intervenidos con el módulo lograron identificar hechos de opiniones con una alta efectividad con un porcentaje de respuestas erróneas de solo 5,9%. El segundo grupo tuvo un índice de error de 26,2%.

En las entrevistas los alumnos destacaron aspectos como la posibilidad de ser protagonistas de la clase y su percepción de estar desarrollando conocimientos y habilidades útiles para mejorar sus vidas:

“Fue divertido y salimos de lo habitual. Hemos podido discutir sobre aquello que está sucediendo en la actualidad” (Andrés)

“Aprendimos a dar nuestra propia opinión sin que nadie nos venga a decir que pensar” (Felix)

El uso de CSV se ha mostrado útil en el proceso de desarrollo de habilidades comunicativas. Los alumnos no solo han participado en torno a temas que les parecen significativos y han puesto en marcha una serie de conocimientos y valores previos, sino que también han reflexionado en torno a las finalidades del aprendizaje. Sin embargo, el uso de CSV solo ha sido el medio para ceder a los alumnos el centro del proceso educativo y la iniciativa de la clase.

Referencias

Cortés, J., & Lau, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación. *Comunicar*, 16(32), 21–30.

MINEDUC. (2014). Bases curriculares de 7° básico a 2° medio en historia, geografía y ciencias sociales. Santiago: MINEDUC.

Tutiaux Guillon, N. (2011). Les qüestions socialmentt vives, un repte per a la historia i la geografia escolars. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives y l'nsenyament de les ciències socials* (1° ed., pp. 25–44). Barcelona: UAB.

2J**Derribando prejuicios por medio de la empatía histórica y el uso de fuentes: el caso de los refugiados sirios y los exiliados de la guerra civil**

María Belén San Pedro, Inés López Manrique & María del Roser Calaf Masachs
Universidad de Oviedo

Contexto:

Esta aportación recoge una experiencia llevada a cabo desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales con 79 alumnos y alumnas de 3º curso del Grado de Educación Primaria. En la actualidad Europa tiene que enfrentarse a la mayor crisis de movilidad de refugiados desde la II Guerra Mundial. Se consideró de interés conocer la opinión del alumnado acerca de la problemática y valorar las posibilidades del uso de fuentes primarias y secundarias junto con la empatía histórica para que los estudiantes fueran capaces de entender mejor la situación de los refugiados.

Objetivos:

- Conocer las concepciones e ideas previas del alumnado acerca de la problemática de los refugiados.
- Comprobar hasta qué punto procedimientos como el uso de fuentes y la empatía histórica pueden servir para eliminar prejuicios y pensamientos intolerantes.

Descripción:

En una primera fase y por medio de un cuestionario que contemplaba, entre otras, dimensiones relacionadas con lo afectivo, lo religioso, lo socioeconómico y la variable socioeducativa, se llevó a cabo un registro de las concepciones que el alumnado poseía respecto a la problemática de los refugiados sirios, sus posibles prejuicios y las diferentes fuentes de información (canales de televisión, prensa, redes sociales, etc.) que les habían servido de base para crear sus imágenes mentales sobre el tema.

En la segunda fase y por medio de la *Empatía Histórica* se intentó modificar imágenes erróneas y puntos de vista intolerantes trabajando con fuentes primarias, en este caso testimonios de exiliados de la Guerra Civil española, y secundarias. De este modo el alumnado tuvo que realizar de forma individual y en primera persona un relato corto sobre la experiencia de uno de estos exiliados teniendo en cuenta la necesaria contextualización histórica. Finalmente se comprobó con un nuevo cuestionario hasta qué punto había modificado el alumnado sus ideas previas y prejuicios.

Valoración:

En el segundo cuestionario tras la intervención se observó una tendencia hacia una mayor comprensión y sensibilización con la situación de los refugiados sirios, sobre todo en el caso de

las alumnas. Esta tendencia, aunque leve, es muy significativa si tenemos en cuenta que la experiencia coincidió en el tiempo con los atentados de París y Kabul. Del mismo modo se constató el crecimiento de una actitud defensiva contra la religión islámica tanto en alumnos como en alumnas que relacionamos con los atentados ya citados.

Referencias bibliográficas:

- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. [En línea] *Clio, History and History Teaching*, 39. Accesible en: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/MonGomezMiralles.pdf>
- Hernández Carretero, A. M^a, García Ruiz, C. R., Montaña Conchina, J. L. de la (2015). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de lugares, personas y temáticas*. Cáceres: AUPDCS.
- López Facal, R. y Santidrián Arias, V. M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula, *Íber*, nº 69, pp. 8-20.

2K**Revalorizar los cuidados para un territorio agrario sostenible e
igualitario: Una experiencia de transposición didáctica en marcha****Leire Urkidi Azkarraga***Universidad del País Vasco*

Contexto: Esta comunicación se basa en un trabajo que se está realizando en el municipio de Usurbil (Gipuzkoa), partiendo de una beca del Área de Igualdad de Género del Ayuntamiento, que buscaba visibilizar la realidad de las mujeres *baserritarras* (campesinas o agricultoras). Tras una fase de recopilación de testimonios orales, recogidos en materiales escritos y audiovisuales, el proyecto se encuentra en la fase de transposición didáctica.

La experiencia en marcha se basa en la elaboración colaborativa (con la participación de profesorado de secundaria y universitario y agentes de igualdad) de una Unidad Didáctica, para su aplicación en Usurbil o en otras localidades vascas. La Unidad se diseña para 3º de Geografía e Historia de Secundaria y se adaptará para Valores Éticos (currículum vasco: Decreto 236/2015). Además, se proveerá de material complementario para el profesorado, susceptible de ser incorporado de manera más transversal.

Objetivos y justificación: El objetivo central de la Unidad Didáctica es la revalorización del papel de la mujer *baserritarra*, englobando dos cuestiones tradicionalmente invisibilizadas: la mujer y las tareas que se le han asociado (de cuidados); y el caserío como símbolo de la actividad agraria y todas sus funciones alimentarias, ambientales y socio-culturales. Hay que puntualizar que no partimos de una esencialización de la mujer –asumimos los roles femeninos como socialmente asignados– y no buscamos la idealización del caserío, sino la visibilización de la relevancia de la producción alimentaria. Reconocer la dependencia que el ser humano tiene con respecto a los cuidados (materiales y sociales) supone avanzar en dos grandes retos: la justicia de género y la sostenibilidad ambiental (Herrero, 2011).

Siguiendo las propuestas de Rueda (2014) sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la educación geográfica, nos hacemos eco del siguiente objetivo didáctico que establecen Fernández y Casas (2004): “recuperar la esfera de la vida cotidiana y el protagonismo de las mujeres en el estudio de las relaciones sociedad-naturaleza, centrando la atención en el análisis de casos a escala local y su articulación con otras escalas geográficas”. Dada la relación entre la actual crisis (que es también ambiental y de cuidados) y los procesos

de deslocalización global, proponemos una educación para la 'sostenibilidad de la vida' que trabaje desde lo cercano.

Descripción: Los diferentes ejercicios de la unidad didáctica se basan en estas competencias:

- Identificar y valorar las múltiples tareas (productivas y reproductivas) llevadas a cabo por las mujeres *baserritarras* en los últimos 60 años.
- Conocer las vivencias, discriminaciones y resistencias de algunas de estas mujeres.
- Comprender las similitudes de la vida de las mujeres agricultoras en diferentes territorios.
- Conocer la evolución del sector agrario vasco o local y sus causas multi-escalares.
- Valorar la relevancia de una agricultura sostenible y de cercanía para la seguridad alimentaria, el cambio climático y el equilibrio territorial.
- Proponer estrategias colectivas e individuales para el desarrollo de una agricultura sostenible con justicia de género.

La unidad didáctica sobre la que estamos trabajando parte de una metodología activa y reflexiva e intercala: el análisis de materiales audiovisuales y escritos (a partir del documental y el texto que recoge los testimonios de Usurbil organizados, y un documental sobre las mujeres agricultoras en el País Vasco y Cuba); la indagación individual (búsqueda, análisis y presentación de información) a partir de fuentes familiares, plataformas online de historia oral y recursos estadísticos; y el planteamiento grupal de propuestas de acción transformadora.

Valoración: Nuestra propuesta está en proceso y tiene sus potencialidades y limitaciones. Una vez se tenga el diseño definitivo, se buscará llevar a cabo una evaluación de su aplicación y avanzar en otras propuestas más transversales. Sin embargo, creemos que es un ámbito educativo importante, en su vertiente ambiental y de género.

Bibliografía:

Fernandez, M.V. y Casas M. (2004). Renovando los contenidos escolares: notas para abordar la relación sociedad-naturaleza desde la perspectiva de género. En: Vera y Pérez (coord.) Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. AUPDCS.

Rueda, C. (2014). Enseñar y aprender geografía con una perspectiva de género. En: Martínez y Tonda (coord.) Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica. AGE.

Herrero, Y. (2011). Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas. Revista de Economía Crítica 13: 30-54.

2L

Muchos otros muros deben ser derribados: reflexiones del profesorado en formación de Ciencias Sociales

María Eugenia Villa Sepúlveda

Universitat Autònoma de Barcelona

El 9 de noviembre de 2009 se conmemoraron 20 años de la llamada “caída del muro de Berlín”. A propósito de esta conmemoración en el proceso de formación del profesorado de Ciencias Sociales en la Universidad de Antioquia, en Colombia, se desarrolló una actividad basada en proporcionar información al estudiantado referente a los muros que, en ese momento, seguían separando a diferentes sociedades. El resultado de esta actividad fueron tres reflexiones escritas de manera colaborativa por el profesorado en formación sobre el significado de los muros que dividen a algunas sociedades. Se trataba, en específico, de interpelar en un contexto de formación del profesorado de Ciencias Sociales, la información que, de manera regular, es recepcionada en la sociedad desde distintas fuentes de información. Esto a fin de cualificar el proceso de formación de un grupo de profesoras y de profesores que han de enseñar en la educación escolarizada Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva, en la comunicación, se describe el objetivo, las tareas y los resultados de la actividad realizada con las y los profesores en formación. Esto a fin de presentar una reflexión referente a la formación del profesorado de Ciencias Sociales que se fundamenta en algunos de los planteamientos realizados por el profesor Joan Pagès.

Referencias

Pagès, J. (2014, noviembre–2015, febrero). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco* 3, 17-34

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas dimensiones, revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales, 3, 5-14.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81.

Pagès, J. (2000, Abril). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado. *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 33-44

Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de Historia y la formación del profesorado”. *Signos teoría y práctica de la educación* 13, 38-51

3A Arregocés: Análisis del componente ético en el proceso pedagógico didáctico del docente de la facultad de ciencias sociales y humanas en la Universidad de la Guajira

3B Boixader & Jiménez: Construint una ciutadania compromesa amb la pau en Bombardeig de pau

3C Call: La frontera, un concepte per a la construcció de la identitat en l'alumnat de l'ESO

3D Colomer, Campo & Santana: Aportaciones al conocimiento de la ciudadanía global del alumnado en formación en didáctica de las ciencias sociales

3E De Carlos: Ce que peut être une didactique de la préhistoire a croisement de l'archéologie et de l'histoire

3F Da Silva & Pagès: La construcción de ciudadanía. El indígena de Hispanoamérica en los libros de texto de Brasil y de España

3G Fernández: L'Altre/a i jo. El concepte de l'Alteritat en l'Educació Primària

3H Hommet: Quand la didactique permet l'étude des publics en espace muséal... récit d'une expérience de recherche dans l'espace de la Bataille de Normandie

3I Lausset: AU-DELÀ DES FRONTIÈRES ... DISCIPLINAIRES? LE POTENTIEL DES PARTENARIATS « NORD-SUD » POUR L'EXERCICE D'UNE CITOYENNETÉ GLOBALE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

3J Llusà: La contemporaneïtat una possibilitat educativa per a la formació de la ciutadania global

3K López: La construcción de identidades flexibles desde la didáctica de las ciencias sociales en el escenario de la globalización

3L Macías: La enseñanza de la Historia como recurso para una ciudadanía global desde las Ciencias Sociales: Una propuesta didáctica para la formación de profesorado de Educación Primaria

3M Marolla & Pagès: La visibilización de los y las actrices olvidadas. Retos por una ciudadanía global.

3N Cartes et al: ¿Transversalidad o abandono de la formación ciudadana? Tratamiento de la competencia social-ciudadana en los libros de texto de educación secundaria en Chile

3O Tosello: Las identidades transnacionales en la enseñanza de las ciencias sociales.

3P Vidal: Pensament Crític i Globalització a les pràctiques de Didàctica de les Ciències Socials

3A**Análisis del componente ético en el proceso pedagógico didáctico del docente de la facultad de ciencias sociales y humanas en la Universidad de la Guajira****Judith María Arregocés***Universidad de la Guajira***Resumen**

La educación en Colombia tiene como objetivo la formación de un modelo de ser humano que promueva el proyecto social que desarrolla, un ser formado en una práctica concreta, en un sistema de relaciones y actividades humanas con las que interactúa dialécticamente, que refleje y valore creadoramente su realidad, debe ser capaz de protagonizar su crecimiento y la transformación de su entorno físico y social. Por ello, La universidad de la Guajira, garantiza una enseñanza y un aprendizaje que tenga en cuenta su efecto en el desarrollo de la personalidad a los estudiantes, ella tiene que formar una nueva generación de hombres que contribuyan a la transformación creadora del mundo.

Palabras clave: **ÉTICA, PRACTICA PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA, PERCEPCIÓN DOCENTE**

Education in Colombia aims to form a human model that promotes social project that develops a being formed in a particular practice in a system of relationships and human activities that interacts dialectically, to reflect and assess creatively their reality, must be capable of leading its growth and transformation of their physical and social environment. Therefore, the University of La Guajira, guarantees teaching and learning that takes into account their effect on personality development for students, she has to train a new generation of men who contribute to the creative transformation of the world.

Keywords: ETHICS, PRACTICE TEACHING - TEACHING , TEACHING COLLECTION

1. DESCRIPCIÓN

La Universidad de La Guajira, recibe el nuevo siglo pretendiendo ser líder en la calidad de la educación, potencializadora del talento humano, modelo en procesos de optimización, flexibilización de la estructura organizacional académica, administrativa y financiera, comprometida con el desarrollo sostenible de la sociedad, promotora del sistema de integración de universidades del Caribe, y dinamizadora de la cooperación internacional, el gobierno nacional da prioridad a la educación de poblaciones vulnerables y, dentro de ellas, a

las que presentan discapacidad porque "si formamos a estas poblaciones que anteriormente estaban marginadas de la educación, le apostamos a que se vuelvan productivas, sean autónomas y fortalezcan relaciones sociales; así, la educación se convierte en un factor de desarrollo para sí mismas, para sus familias y para los municipios en donde viven", explica Fulvia Cedeño, asesora del Ministerio de Educación Nacional.

Con el perfeccionamiento del sistema nacional de educación superior se ha abogado por ubicar en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje al estudiante, asignándole a él un papel activo en la apropiación de sus conocimientos, y que en este proceso tenga la necesidad de ejercitar las operaciones del pensamiento, de manera que se evite el aprendizaje memorístico.

El aprendizaje es un proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser, construidos en la experiencia socio histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformándola y crecer como personalidad". (Castellanos. D, 2002, 24) El conocimiento del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es fundamental para hacer mejor uso de los recursos disponibles y para tomar las decisiones más adecuadas.

Según el Dr. Alberto Labarrere "La solución de problemas es una compleja actividad mental que se manifiesta esencialmente como una función del pensamiento; lo que equivale a decir que el pensamiento es una actividad que tiene lugar fundamentalmente cuando el hombre resuelve problemas" (Labarrere, 1988: 9). Para más adelante señalar que "El hombre tiene necesidad de pensar cuando ante él surgen obstáculos que no puede superar de forma directa o inmediata cuando no tiene a su disposición los medios, conocimientos, procedimientos, etc que le permiten solucionar el problema que se le presenta" (Labarrere, 1988: 10).

A esa exigencia social de información, derivada del interés que manifiestan las familias y los ciudadanos por la educación, se unen otros motivos relacionados con las condiciones económicas actuales. Se compartan o no las tesis de la Teoría del Capital Humano, no cabe duda de que la formación de las personas que participan en los procesos productivos constituye un factor fundamental para el desarrollo de los países. De ahí deriva una seria preocupación por conocer el estado y la situación del sistema educativo, por cuanto constituye la oferta formativa básica al servicio del conjunto de la población.

1. OBJETIVO

Analizar la formación ética en el proceso pedagógico didáctico del docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de La Guajira

2. CONTEXTO

Se realiza en la Universidad de La Guajira en el programa de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

3. CONCLUSIONES

Este proyecto de investigación se socializará ante los estamentos de la universidad, el municipio y el departamento, como aporte para la retroalimentación de acciones en la toma de decisiones a nivel institucional, político, social y cultural, desde los diferentes contextos de la sociedad guajira y se elaborará un documento para ser publicado.

Por tanto el papel de cada educador consiste en ser reflexivo en cuanto al estilo comunicativo a implementar entendiendo que el aula combina situaciones complejas que son un reflejo de la sociedad, por lo que se espera su empatía con la clase porque el éxito de la misma es el suyo propio.

4. REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

Aguilló, E., Ovejero, A. (2001) Trabajo, individuo y sociedad. Madrid: Pirámide.

Barquero, A. (1993). Ética profesional. Costa Rica: EUNED.

Bernardini, A., Soto, J. (1998). La educación actual en sus fuentes filosóficas. Costa Rica: EUNED.

Bazarra, L., Casanova, O., García, J. (2005). Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio. Madrid: Narcea.

Muñoz, E. (1989) Necesidad y existencia del Código de moral profesional. Revista de Filosofía, Universidad de Costa Rica. (66) 379 – 386.

Ortega, P., Mínguez, R. (2001). La educación moral del ciudadano de hoy. Barcelona: Paidós.

Wanjiru, C. (1999) La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación. Navarra: EUNSA

3B**Construint una ciutadania compromesa amb la pau
des de *Bombardeig de pau*****Agnès Boixader i Coromines & Lorena Jiménez i Torregrosa***Escola Pia de Granollers & Universitat de Barcelona – DIDPATRI*

Bombardeig de pau és un projecte que neix i es regenera a l'Escola Pia de Granollers i que ara ja és un projecte compartit per alumnes i exalumnes del mateix centre i també amb d'altres persones de la ciutat. *Bombardeig de pau* és un projecte d'història que vol commemorar i fer memòria dels bombardeigs de Granollers, especialment el del 31 de maig del 1938, en plena Guerra Civil espanyola. I ho vol fer des d'una perspectiva interdisciplinària perquè acaba tocant àrees ben diverses, com per exemple, la llengua, la literatura, la dansa o la música.

L'eix fonamental que dóna valor a la proposta és la voluntat d'educar educant-nos, és a dir, la d'acompanyar l'alumnat a desenvolupar la competència social i ciutadana, al mateix temps que el professorat reforça o reconstrueix la seva pròpia competència ciutadana. Tots som ciutadans i ciutadanes en permanent construcció. Partim d'una concepció que pretén mostrar maneres de pensar històricament i per això cal pensar críticament. Mestres i deixebles vivim en aules que no són altra cosa que reflexos de la societat i per tot el que està succeint veiem imprescindible enfortir l'esperit crític i dotar-nos de brúixoles que ens puguin guiar cap a la pau i el progrés humà i no cap a la destrucció, ni tan sols, només, cap al progrés econòmic.

Tot plegat ens fa triar un manera de treballar que tingui present les tres dimensions del temps històric. Totes les activitats han de poder ser rigoroses disciplinàriament i alhora creatives i constructives.

Així doncs, els objectius que els plantejem són:

1. Valorar la història com una disciplina i l'anàlisi històric com un procés que està en permanent reelaboració, utilitzant el coneixement històric com una font de coneixement social rellevant que permet argumentar les pròpies posicions, visions i criteris.
2. Mantenir actituds i comportaments de comprensió empàtica i solidaritat davant de qüestions socialment vives, controvertides o problemàtiques, actuant sempre amb tarannà democràtic i fent de la pau i la resolució de conflictes de forma no violenta l'eix de construcció de ciutadania.
3. Desenvolupar el pensament crític i creatiu per a generar propostes alternatives, sempre a través del diàleg i la participació democràtica com a úniques armes de poder.

4. Crear iniciatives pròpies com a mitjà per a aprofundir en el propi coneixement, bo i desenvolupant la pròpia autoestima i valorant les aptituds, habilitats i competències personals i les dels altres.

Per aconseguir aquests objectius es va realitzar un musical al Teatre Auditori de Granollers el 8 d'abril del 2015. El guió, creat per la pròpia comissió, gira a l'entorn la Paula, una noia que el 2015 té 12 anys ha de fer un treball de socials. Parlant amb el seu avi, l'Andreu, coneix alguns detalls de la història de la ciutat. I s'assabenta d'una història familiar, una història d'amor que el seu besavi, en Manel, tenia un xic amagada. Així, tot d'una coneix moltes coses de la Guerra i també de la seva família. La Paula queda impactada perquè, l'avi li diu que el besavi Manel havia estat a punt de casar-se amb una noia a qui estimava amb bogeria, però que va haver de marxar a l'exili i mai més es van retrobar.

La Paula, una noia a qui agrada molt i molt llegir, descobreix que les històries d'amor també es donen en temps de guerra, però que, massa sovint, és la guerra la que guanya i no l'amor.

BIBLIOGRAFIA

BÁRCENA, F. (1997) El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. Barcelona. Ed. Paidós.

DEWEY, J. (1998) Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona. Ed. Paidós.

HOBBSAWM, E (2002) Sobre la història. Barcelona. Crítica

RICOEUR, P (2010) La memoria, la historia y el olvido. Barcelona. Trotta.

VILAR, P (1997) Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos. Barcelona. Crítica

3C

La frontera, un concepte per a la construcció de la identitat en l'alumnat de l'Educació Secundària Obligatòria

M. Teresa Call Casadesús

Professora de Secundària SI Serra de Noet (Berga)

Al llarg de la història el concepte ha estat universal, canviant i polisèmic, i és emprat com a sinònim de límit. La juxtaposició semàntica de frontera i de límit, n'afavoreix una utilització imprecisa en funció dels usos de l'espai i de les relacions de poder al llarg de la història.

1. Incidència de la frontera en els continguts de CCSS a l'ESO

En els continguts en què és present el concepte frontera, aquest es manifesta en el que es pot assimilar a un sentit tradicional, entenent la funció de la frontera com a delimitació territorial en l'organització política, és a dir, com a límit d'Estat que per la seva naturalesa té les característiques de poder ser temporal i mòbil.

Sovint es fa referència a límits territorials de l'ocupació i expansió de les principals civilitzacions de l'edat antiga que es desenvolupen al voltant de la Mediterrània, als canvis en l'organització política a l'edat mitjana i moderna a Europa i al Nou Continent i pren rellevància a l'edat contemporània amb la creació de nous estats i els canvis territorials a partir del conflicte armat i les separacions físiques entre grups socials, col·lectius, etc.

Aquesta visió política de la frontera s'ha fet coincidir amb elements del paisatge natural per assegurar la seva perdurabilitat en el temps. Aquests elements són un referent que permet a l'alumnat identificar millor la frontera política, (com per exemple el Pirineu que fixa el límit del Tractat dels Pirineus-1659) i són perfectament representats en els mapes.

No apareix en el currículum la dinàmica espacio-temporal que permeti construir un nou concepte de frontera ja que en cap cas s'esmenten aspectes vivencials en els que les relacions personals prenguin significativitat.

2. Les representacions en l'alumnat de l'ESO del concepte frontera

Per analitzar els termes que l'alumnat associa a la frontera com a concepte i quines idees incorporen per l'elaboració d'una definició, es va elaborar un qüestionari que van respondre alumnes de 3r de l'ESO de dos centres públics de Catalunya¹.

L'anàlisi de les respostes ha permès establir quina es la interpretació que fan d'aquest concepte establint categories relacionades amb la semàntica, les funcions, les característiques i els efectes de la frontera.

Des de la semàntica la frontera per a l'alumnat és un límit i línia, amb adjectius que puguin precisar-ne els matisos, per interpretar l'espai fronterer.

En relació a les funcions de la frontera, a més d'atribuir-li la idea de separació, divisió, barrera, duana, l'alumnat consultat s'adona que també cal incloure-hi el factor humà de manera que hi fan aparèixer als "altres", és a dir persones associades amb problemàtiques fronteres: estranger, immigració, refugiats, etc. La funció de la frontera porta intrínsecament la idea de fragmentació de l'espai en què s'evidencia la diferenciació a partir d'homogeneïtzació i que permet a les persones la identificació.

A les característiques i els efectes de la frontera s'hi associen per una banda termes propis de l'aprenentatge formal com: estats, govern, colonialisme, globalització, etc. i altres com: llengua, pacte o oportunitat. Però també, la idea de conflictes pel fet d'estar creades pels humans.

3. Conclusions

Per l'alumnat de l'ESO, una frontera bàsicament té relació amb la idea de separació. Aquesta visió es correspon a la que el currículum, els llibres de text i els docents manifesten a l'hora d'analitzar i explicar canvis i continuïtats en el territori, i que l'alumnat està acostumat a representar sobre mapes.

Com a docent incorporar la frontera hauria de suposar també pensar el paisatge, per entendre els efectes sobre la població del borderland i dels qui la creuen. La identitat de frontera formada des de la resiliència; a partir de la vivència o del relat del que s'hi va viure i del que hi passa avui, permet donar-li significat i revaloritzar-la, a fi d'entendre el present i pensar el futur.

Bibliografia

- Guyon, S., Mousseau, M.-J., & Tutiaux-Guillon, N. (1993). *Des nations à la Nation : apprendre et conceptualiser*. Paris : INRP. Retrieved from http://cataleg.uab.cat/record=b1487518~S1*cat
- Mallart i Casamajor, L. (1997). La Mundialització, les identitats locals i les fronteres. In *A l'entorn de la frontera* (pp. 9–14).
- Martorella, P. (1993). Enseñanza de conceptos. In *Estrategias de enseñanza: guía para una mejor instrucción* (pp. 230–277).
- Valhondo, J. (2010). Reflexiones sobre el concepto de fronteras. *Revista de Estudios Etnográficos*, 1, 133–145.

3D

Aportaciones al conocimiento de la ciudadanía global del alumnado en formación en didáctica de las ciencias sociales

Juan Carlos Colomer Rubio, Benito Campo País & Diana Santana Martín
Universitat de València

CONTEXTO

La educación en Ciencias Sociales es el instrumento principal a través del cual se fomentan los valores de una ciudadanía universal. No obstante, la propia educación escolar y universitaria está condicionada por los valores ideológicos y sociales de los individuos y colectivos que forman parte de las diferentes comunidades escolares (Souto, 2007: 12). Esto, a su vez supone una inquietud constante para los docentes que imparten la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Magisterio de Educación Primaria, el profesorado del Máster de Educación Secundaria (MAES) o los postgrados específicos de investigación de la universidad.

Aquí destacamos la importancia del papel del maestro/a y de su ideología porque de ello dependen las prácticas educativas que se dan lugar en el aula. De él o ella dependen la construcción de conceptos e imaginarios del mundo. Paralelo a lo anterior, la idea del concepto "planetario" supone ser consciente de que los problemas planetarios deben tener soluciones planetarias y para ello, como dice Gutiérrez Pérez (2003:137), es necesario asumir la planetariedad como condición de los nuevos procesos sociales y desde este enfoque hacer frente a los grandes problemas que tiene hoy día la humanidad. En este mismo sentido encontramos la necesidad de afrontar los problemas socio-ambientales para atender a la emergencia planetaria desde una ciudadanía participativa y responder, como dicen Moreno y Bianchini (2014), a la idea de "ciudadanía "glocal", "un concepto distinto de ciudadanía y de Estado, un concepto que incluya la responsabilidad de defender los derechos no sólo de los propios ciudadanos sino también los de los ciudadanos de otras naciones, y no sólo de los ciudadanos actuales, sino también de los ciudadanos de las generaciones futuras" (Mayer, 2002: 88). Por tanto, abordar esta dimensión glocal permite reinterpretar y comprender cómo se concretan a escala local los efectos que supone la globalización (Swyngedouw, 2004). Estas ideas pueden generar nuevos significados a la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina autónoma en el Siglo XXI.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La estructura de esta investigación cualitativa consta de un cuestionario que identifica las percepciones y las representaciones sociales que el alumnado de estas titulaciones posee sobre el concepto de Ciudadanía Global con los siguientes objetivos:

- 1) Considerar el nivel de participación en un estudio sobre la Ciudadanía Global por parte del alumnado en activo relacionado con la didáctica de las Ciencias Sociales.
- 2) Conocer la percepción que poseen los discentes del concepto de Ciudadanía Global.

- 3) Detectar si existe coherencia entre las ideas expresadas asociadas al concepto de Ciudadanía Global y la ideología docente desarrollada. Para ello optamos por los contenidos curriculares de la etapa primaria relacionados con dicho concepto (González, Coord, 2012) y concretados en: sostenibilidad, derechos humanos, diversidad, participación, consumo responsable e igualdad.
- 4) Valorar cómo la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales contribuye a elaborar mapas mentales mediante el análisis de las competencias en las guías docentes y la vinculación de conceptos de Ciudadanía Global a imágenes.

DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN

Los objetivos arriba descritos se concretan en una hipótesis clara de trabajo: el alumnado de grado y postgrado en formación de la Universitat de València al final de su formación académica posee una representación social del concepto de Ciudadanía Global vinculada a aspectos humanos frente a otros. Esto se produce presumiblemente por dos causas relacionadas: la priorización de aspectos humanos frente a medioambientales y la formación docente del profesorado que imparte dichas materias en el grado.

Un estudio de las representaciones sociales de los estudiantes resulta fundamental para comprender las potencialidades y los obstáculos que encontramos en la formación sobre diferentes aspectos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estos estudios conforman problemáticas de identidad particular que nos obligan a realizar otras lecturas sobre aspectos ambientales. Investigaciones como la aquí presentada, pese a su carácter exploratorio, pueden ayudar a avanzar en el conocimiento de la Ciudadanía Global con el análisis de nuevas propuestas de estudio sobre los posibles obstáculos que pueden venir determinados por las guías docentes, la inclinación formativa y metodología del profesorado universitario en Didáctica de las Ciencias Sociales o la necesidad de reajustar la planificación de la materia en el Grado o el Postgrado.

BIBLIOGRAFÍA

- González, N. (coord.). (2012). Educación para la ciudadanía global desde el currículo. Barcelona: Fundació Solidaritat UB, Documento electrónico [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/34623>]
- Gutiérrez Pérez, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En J. Martínez Bonafé (Coord.), Ciudadanía, poder y educación (pp. 133-154). Barcelona: Graó.
- Mayer, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En F. IMBERNÓN (Coord), Cinco ciudadanías para una nueva educación (pp. 83-104). Barcelona: Graó.
- Moreno, O. y Bianchini, M. (2014). Educar para una ciudadanía planetaria, Una perspectiva necesaria para entender la educación ambiental. Global Education Magazine, 8. 40-43.
- Souto, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. Didáctica geográfica, 9, 11-32.
- Swyngedouw, E., (2004). "Globalisation or 'Glocalization'? Networks, Territories and Rescaling". Cambridge Review of International Affairs, 17, 1, 25-48.

3E**Ce que peut être une didactique de la préhistoire au croisement
de l'archéologie et de l'histoire****Philippe de Carlos***Université de Cergy-Pontoise*

La présence de la préhistoire dans les travaux en didactique est anecdotique alors que cette période, largement inexplorée, constitue le « champ d'un potentiel didactique extraordinaire » (Brusa, 2010). Cette situation due aux conditions historiques de sa formation (Dufal, 2010) en fait un savoir enseignable au statut particulier, à l'interface entre archéologie et histoire.

La question d'une didactique de la préhistoire se pose donc en référence à deux épistémologies : une épistémologie de l'archéologie (Boissinot, 2015), elle-même au croisement d'une épistémologie des sciences de la nature et des sciences historiques et sociales et une épistémologie de l'histoire et des sciences sociales (Passeron, 1991 ; Cariou, 2007) à partir de laquelle est construite une didactique de l'histoire (Moniot, 1993 ; Prost, 1996 ; Lautier et Allieu-Mary, 2008 ; Prats et Valls Montés, 2011).

Parce que les savoirs qui la composent ne sont pas écrits mais uniquement matériels et produits par l'archéologie, la préhistoire renvoie à des contenus et à une approche qui se différencient nettement de l'histoire « historique » ce qui justifie en partie l'idée d'une didactique avec un « territoire » spécifique. D'un autre côté, il existe entre l'archéologie et l'histoire plusieurs points de convergence qui favorisent un certain niveau de rapprochements notamment parce que la préhistoire, en plus d'être une discipline de recherche, est aussi une période historique dont l'enseignement fait partie de l'histoire scolaire.

Puisque les frontières ne sont pas étanches, les différences et les convergences des épistémologies de l'archéologie préhistorique et de l'histoire peuvent être questionnées en interrogeant les sources, la notion de « fait » pré-/historique, la périodisation, le raisonnement par analogie, les concepts, la construction d'entités et la mise en œuvre d'un récit.

A partir de ces éléments, il est possible d'esquisser ce que peut être une didactique de la préhistoire au travers de thématiques que l'on retrouve dans les manuels scolaires (Sierra Rodriguez, 2013 ; de Carlos, 2015) tout en prenant en compte les représentations sociales des élèves : l'homme et le temps (chronologie et périodisation), l'Homme et l'environnement, l'Homme et la technique, l'Homme et l'habitat, l'Homme et les croyances,

l'Homme et la science, l'Homme et l'évolution). Tous ces thèmes sont englobés dans la pratique professionnelle de référence, la fouille archéologique transformée en situation didactique (Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1985, 1992) dont le potentiel didactique transversal offre à l'enseignant la possibilité de mettre en œuvre des apprentissages basés sur un raisonnement historique et scientifique (Lautier, 1997 ; Cariou, 2012b). Il est alors possible d'articuler les pratiques savantes des archéologues avec les pratiques « historiennes » des élèves, de « problématiser » l'histoire enseignée, d'adapter les outils utilisés (Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, 2004), de travailler sur les relations entre « jeu épistémique émergent », « jeu épistémique source » et « jeu d'apprentissage » (Sensevy, 2011) et la façon dont la classe de préhistoire pourrait être vue comme une communauté scientifique et historique à l'échelle des élèves (Doussot, 2006, 2011). C'est en favorisant l'usage du raisonnement historique et scientifique que la didactique de la préhistoire peut contribuer au développement de jeunes citoyens critiques.

Éléments de bibliographie :

- Astolfi, J-P.; Develay, M. (1989), *Didactique des sciences*, Paris, PUF, coll. « Que-sais-je ? », PUF.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Lyon, INRP, coll. « Didactiques, apprentissages, enseignements ».
- Berthelot, J.-M. (Dir.). (2012). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris, PUF.
- Boissinot, P. (2015). *Qu'est-ce qu'un fait archéologique ?* Paris, EHESS, coll. « En temps & lieux ».
- Brousseau, G. (1998), *Théorie des situations*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Cariou, D. (2007). Les références à l'épistémologie de l'histoire et des sciences humaines dans une recherche de terrain en didactique de l'histoire, Communication au colloque de didactique HGEC *Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation*, Valenciennes. [En ligne]. <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/savoirs-pratiques-de-references-et-didactiques/les-references-a-l2019epistemologie-de-l2019histoire-et-des-sciences-humaines-dans-deux-recherches-en-didactique-de-l2019histoire> (consulté le 21/01/2016).
- Cariou, D. (2012a). Historisation de la didactique de l'histoire. Les démarches de pensée historique et l'apprentissage de l'histoire. In. Elalouf, Robert, Belhadjin & Bishop (dir.). *Les didactiques en question(s). Etat de lieux et perspectives pour la recherche en formation*. Bruxelles : De Boeck, p.69-78.
- Cariou, D. (2012b), *Écrire l'histoire scolaire : quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- Carlos, P. de (2006), *Le Dico de l'archéologie*, Paris, La Martinière Jeunesse.
- Carlos, P. de (2015). Les Aïssani, Y. (1991). *Etude expérimentale de la transformation d'une représentation sociale sous influence majoritaire et minoritaire*. Thèse de doctorat, Université de Cergy.
- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique - du savoir savant au savoir*

- enseigné, Grenoble, La Pensée Sauvage
- Chevallard, Y. (1992), Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, vol. 12, n° 2, p. 73-112.
 - Develay, M. (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
 - Doussot, S. (2006), *Outils graphiques (listes, tableaux, etc...) et constructions de savoirs en histoire*, [En ligne], disponible sur : <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2006%20reims/%20communications-reims-2006/doussot-sylvain.pdf> (consulté le 26/01/2016).
 - Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire, Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe*, Presses universitaires de Rennes, « coll. Padeia ».
 - Dufal, B. (2010), « L'archéologie enfermée dehors. Retour sur un malentendu français », *L'Atelier du Centre de recherches historiques*, [En ligne], disponible sur : <http://acrh.revues.org/2597> (consulté le 13 mars 2015).
 - Lautier, N. (1997), *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
 - Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008), La didactique de l'histoire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 162, p. 95-131.
 - Martinand, J.-L. (1989), « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques », *Les sciences de l'éducation*, pour l'ère nouvelle, n° 2, p. 23-29.
 - Moniot, H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, « coll. Perspectives didactiques ».
 - Orange, C. (2014), Regard complémentaire – Unité et diversité du didactique, *Éducation et didactique*, vol. 8, n° 1, [En ligne], disponible sur : <http://educationdidactique.revues.org/1897> (consulté le 21/01/2016).
 - Paun, E., (2006) « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 22, p. 3-3.
 - Passeron, J.-C. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.
 - Prats, J. et Valls Montés, R. (2011) La Didáctica de la historia en España : estado reciente de la cuestión. In *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, , N° 25, p. 17-35.
 - Prost, A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris , Seuil, coll. « Points histoire».
 - Reuter, Y. (2014), « Didactiques et disciplines : une relation structurelle », *Éducation et didactique* [En ligne], disponible sur : <http://educationdidactique.revues.org/1877> (consulté le 21/01/2016).
 - Sensevy, G. (2011), *Le sens du savoir. Éléments pour une Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*, Bruxelles, De Boeck.
 - Soler, L. (2009). *Introduction à l'épistémologie*. Ellipses.
 - Tutiaux-Guillon, N. (2001), « Emprunts, recompositions... Les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins : perspectives de recherche, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, Lyon, Ifé, p. 83-90.

3F**La construcción de ciudadanía. El indígena de Hispanoamérica
en los libros de texto de Brasil y de España****Léia Adriana da Silva Santiago & Joan Pagès Blanch***Universitat Autònoma de Barcelona***Palabras clave:** Temática Indígena; Enseñanza de Historia de América; libros de texto.

En esta comunicación tratamos de analizar la temática indígena vehiculada en los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales de la enseñanza secundaria en Brasil y en España en lo referente a Latinoamérica. La cuestión que se plantea es advertir qué contenidos están presentes en cuatro libros de texto seleccionados, y los símbolos y significados conferidos a aquéllos, a fin de comprobar si se ha estimulado la formación de una conciencia histórica y, en consecuencia, de analizar cómo se presenta la diversidad de las personas y de los colectivos pertenecientes a otras culturas.

El libro de texto ha sido considerado el principal vehiculador de conocimiento sistematizado y una herramienta auxiliar en el aula para profesores y alumnos (Bittencourt, 1998). Éste no tiene vida propia porque sólo tiene sentido cuando se utiliza para enseñar y aprender y es resultado de un proceso que pasa por varias fases y negociaciones y por la intervención de diversos protagonistas hasta llegar a los profesores, quienes seleccionan los que serán utilizados por los alumnos (Pagès, 2006). En este sentido, esta comunicación incluye un análisis sobre los contenidos vehiculados por el libro de texto en relación con la cuestión indígena hispanoamericana por tratarse éste de uno de los acervos impresos más leídos por la mayoría de la población de española y brasileña con menos de quince años.

Cerezer y Pagès (2014) han señalado que la historia enseñada estuvo y sigue estando centrada en la historia política y factual, teniendo como protagonistas a los pertenecientes a las clases dominantes. Las mujeres, niños, esclavos, homosexuales, negros e indígenas aparecen de forma tan superficial y estereotipada que son descalificados como protagonistas.

En esta perspectiva, en lo que se refiere a los autóctonos, Silva (1987), Grupioni (1995), Lemos (2005), Santiago y Dias (2009) y Villalón y Pagès (2015) describen que la Historia escolar presenta aún la noción de indio genérica; tratando a éste como si formara parte de un todo homogéneo, ignorando la rica diversidad sociocultural existente; calificándolos como “supersticiosos”; “salvajes”; “bárbaros”; “borrachos”; “perezosos”; “ladrones”; situándolos en una etapa de civilización más atrasada; fueron grandes colaboradores de sus conquistadores y

exploradores; son desprovistos de cualquier discernimiento crítico sobre su situación de dominados por los blancos; viven en selvas; son actores secundarios de la historia europea; no forman parte de la historia actual.

Así pues, en la elección de hacer un análisis de los contenidos sobre los pueblos autóctonos hispanoamericanos, aportamos, en un primer momento, los contenidos que fueron vehiculados en los libros de texto brasileños y, posteriormente, los que están presentes en los libros de texto españoles.

Sobre los libros de texto brasileños¹ vimos que, con respecto a la temática indígena hispanoamericana, éstos plantean solamente el estudio de los pueblos inca, maya y azteca, aunque se mencione la existencia de otras comunidades indígenas. Los dos libros plantean el estudio de dicha temática vinculada a la historia europea, dado que insieren tales contenidos dentro de unidades que tratan de las grandes navegaciones y de la llegada de los europeos a América.

Hay más semejanzas que diferencias en la vehiculación de los contenidos incluidos en ambos libros, puesto que se mantienen la descripción de la formación política, la expansión territorial, la formación social y la base económica de las tres naciones indígenas.

Por último, también observamos que la temática indígena aparece retratada en los libros dentro del pasado histórico de cada civilización. No hay ninguna información sobre los descendientes actuales de estas naciones, y el legado cultural dejado por ellos se reduce a mencionar que los mayas dejaron el Parque de la ciudad de Tikal; que las llamas se utilizan hasta hoy en día en la región andina, como las utilizaban los incas; y que la ciudad inca de Machu Picchu fue redescubierta en 1911 y actualmente es visitada por miles de turistas de todo el mundo. Y aquí se acaba la diversidad, como si en el presente no existieran las comunidades indígenas en Latinoamérica.

En el caso de los libros de texto españoles¹, éstos, de manera similar a los libros brasileños, plantean sólo el estudio de las civilizaciones inca, azteca y maya, retratándolas dentro del pasado histórico e insiriéndolas en el contexto de la historia europea, más específicamente, de la historia España, puesto que los contenidos están expuestos en unidades que estudian los grandes descubrimientos geográficos y el “descubrimiento” de América.

Acerca de los tres pueblos, los libros presentan, con pequeñas excepciones, una secuencia que aporta la descripción de quiénes eran, sus principales ciudades, la sociedad, la economía y la religión.

Los libros retratan de una manera simplificada la realidad vivida por las tres sociedades indígenas y, a diferencia de los libros brasileños, caracterizan en los textos a los mayas, incas y aztecas como pueblos guerreros. Sería posible pensar que los autores, al caracterizar a estos pueblos como guerreros, también estarían alimentando el imaginario de que los españoles vencieron a estos pueblos y dominaron sus territorios durante aproximadamente tres siglos.

Mediante las constataciones planteadas, advertimos de que los libros de texto todavía necesitan un largo recorrido para que sea posible resignificar una enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que estimule una conciencia histórica y ciudadana. Todavía hay una historia que silenciosamente mantiene contenidos, ideas y representaciones prejuiciosas en el tratamiento de la temática indígena y que, por pasiva, por “olvido”, niega su existencia actual y la discriminación que sufren en la mayor parte de los países americanos.

Por ello la necesidad de que los resultados de la investigación histórica sean didácticamente transpuestos para las carencias de orientación que los vuelven necesarios, como también es necesario que haya una superación del abismo existente entre el conocimiento adquirido por los especialistas sobre las sociedades indígenas y lo que se vehicula en la cultura escolar, a fin de que sea posible conciliar los derechos de igualdad de los ciudadanos y los derechos a la diferencia de culturas, evitando que posturas discriminatorias puedan ser alimentadas.

Referencias Bibliográficas

- Bittencourt Fernandes, C. M. (1998). Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. En C. M. Bittencourt Fernandes. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. (pp. 69-90). São Paulo: Editora Contexto.
- Cerezer, O.M. Pagès, J. B. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. B. Pagès; A. F. Santisteban. (pp. 37-44) [*Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*](#): investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J. (2006). *Per què he escrit llibres de text?*. Barcelona: Perspectiva Escolar, 302, 61-67.
- Santiago, L. A. S; Dias, M. F. S. (2009). *A questão indígena na cultura escolar no Brasil*. Rio de Janeiro: Revista Litteris, 2, 1-14.
- Villalón, G. G; Pagès, J. B. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. *Diálogo Andino*, 47, 27-36.

3G

L'Altre/a i jo. El concepte de l'Alteritat en l'Educació Primària

Joan Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona

Presento un estudi que busca revaloritzar el concepte de l'alteritat en la didàctica de les ciències socials per tal d'establir aquest concepte en el mateix esglaió que la identitat.

Autors com Innerarity o Mead afirmen que la manera com ens entenem amb nosaltres mateixos està relacionada per la intervenció de l'altre/a i com la construcció de la nostra identitat es configura gràcies a la interacció comunicativa, la comparació entre l'altre/a i el meu jo i el reconeixement intersubjectiu que en fem d'aquest altre/a.

De fet, la construcció d'aquesta identitat personal no és fixa ni immutable, sinó que es va redefinint al llarg de la nostra vida de manera dinàmica, d'acord amb els processos d'identificació i des-identificació experimentats amb els altres. Aquests processos d'identificació i des-identificació no només els experimentem nosaltres, sinó que a partir de la comunicació i comparació que generem amb els altres, també en construïm la seva identitat.

L'alteritat és clau per poder entendre la nostra identitat, a més de ser fonamental per poder promoure certs valors a les futures generacions sobre com volem construir la societat, mitjançant una ciutadania empàtica, responsable, lliure, solidària i inclusiva.

L'objectiu d'aquesta investigació és poder contribuir, en la mesura del possible, en generar coneixement sobre el concepte de l'alteritat i fomentar la recerca en aquest camp, amb la finalitat de poder aplicar noves formes d'ensenyament sobre la relació entre la identitat i l'alteritat.

Aquest és un estudi exploratori i qualitatiu que vol entendre com els alumnes de primària construeixen als altres i analitza com apareix el concepte de l'alteritat en el currículum de primària de Catalunya. Per poder donar resposta a la pregunta d'aquesta investigació, hem realitzat un estudi de cas en alumnes de sisè de dues escoles públiques diferents - una escola homogènia amb alumnes d'origen autòcton i una escola heterogènia amb alumnes d'origens diferents - per tal de veure si la diversitat a l'aula influeix en la construcció que fan els nens i nenes dels altres.

En aquest sentit, el qüestionari i el focus grup han estat els dos instruments seleccionats per poder mostrar la realitat present en aquests dos contextos. Tots dos instruments han seguit una mateixa estructura, partint de les idees concebudes en el marc teòric i tenint en compte les següents preguntes: *com construeixen l'altre/a?, com es diferencien de tots els altres?, com exclouen l'altre/a? i com inclouen l'altre/a?*

Un cop analitzades les respostes, hem pogut veure com la majoria de l'alumnat construeixen la seva identitat sense tenir en compte els altres i, en el moment de construir als altres, reproduïen prejudicis i estereotips basant-se en l'estètica i en els cànons de bellesa de la nostra societat occidental. No obstant això, els mateixos alumnes són conscients que per no

crear prejudicis ni estereotips cal conèixer com és aquella persona, quin és el seu caràcter i com es comporta en relació als altres i amb si mateix.

Per aquest motiu, creiem que és indispensable que les escoles treballin la construcció dels altres i les altres partint de la pròpia identitat, per poder comparar i conèixer realitats diverses. El paper que ha de dur a terme l'escola en la construcció dels altres és primordial; en el cas dels alumnes que viuen en una realitat heterogènia, s'haurà afavorir el coneixement d'aquesta realitat diversa; i en el cas de l'alumnat que viu en un context homogeni, l'escola ha de donar a conèixer un món més ampli que la realitat del seu propi entorn per així poder trencar o evitar ser còmplices d'estereotips i prejudicis.

Finalment, gràcies a aquesta investigació, hem pogut constatar que tant el Currículum de Primària de Catalunya (2006) com des de la didàctica de les ciències socials, han de fer un pas més endavant i, no només han d'identificar i reconèixer la diversitat i els altres, també han de saber potenciar la construcció que fan els nens i les nenes d'aquests altres per poder entendre la pròpia identitat i generar empatia i responsabilitat envers els altres.

Si només identifiquem els altres i no potenciem la seva construcció des de la pròpia realitat, difícilment podrem crear una ciutadania crítica i realment inclusiva, ja que en cap cas, estarem potenciant alumnes que esdevinguin els protagonistes dels seus aprenentatges i de la seves coneixences.

BIBLIOGRAFIA

MEAD, G.H. (1973). Esperit, persona i societat. Des del punt de vista del conductisme social. Paidós.

MÈLICH, J.C; POU, J; POCH, C. i FONS, M. (coord.) (2002). La veu de l'altre. Reflexions i Experiències per educar en valors Ètics. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

PAGÈS, J i GONZÁLEZ, N. Coord. (2010). La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història. Document 33. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

SANTISTEBAN, A .; PAGÈS, J. (2009). Una proposta conceptual per a la investigació en educació per a la ciutadania. Educació i Pedagogia, 53, 15-31. Medellín (Colòmbia).

TODOROV, T. (1989). Nosaltres i els altres. Biblioteca Nova Segle Vint-i-u Editors. Nova Edició (2013).

3H

Quand la didactique permet l'étude des publics en espace muséal... récit d'une expérience de recherche dans l'espace de la Bataille de Normandie

Stanislas Hommet

ESPE de l'académie de Caen

« Le visiteur apprend au travers de ce qu'il est et à partir de ce qu'il connaît déjà. »

Giordan

Mots clés : musée, muséohistoire, pédagogie muséale, étude de réception, publics, mémoire collective.

Notre proposition (3^{ème} axe) s'inscrit dans un travail de recherche mené depuis 2 ans au sein de la région Normandie, pour comprendre les comportements des publics en espace muséal. A ce titre, plusieurs études sont menées dans différents espaces muséographiques. La région normande a fait appel à notre équipe pour mener une réflexion sur différents sites culturels entrant dans le périmètre du classement Unesco au patrimoine mondial des plages du débarquement. Il s'agit d'analyser la capacité des structures muséales à penser le visiteur pour lui offrir une visite la plus pédagogique possible. Notre communication prend donc appui sur une étude menée entre avril 2015 à Juillet 2015 sur plus de 15 sites de la Seconde Guerre Mondiale de la Normandie.

Trois questions sont au centre de notre communication: quel lien entre pédagogie et musée ? Existe t-il une pédagogie muséale et sur quoi doit-elle reposer? Quelles sont les pistes de réflexion mises en avant pour permettre une interprétation de l'histoire des plages du débarquement, interprétation soucieuse du visiteur?

Il s'agit dans la communication de présenter la méthodologie utilisée qui s'inscrit dans le champ des sciences sociales et dans le cadre des travaux en sciences de l'éducation (Vecchi, Giordan 1998) mais aussi de la muséologie (Eidelman 2011, Chaumier 2003).

Nous présenterons comment nous avons mobilisé un cadre théorique provenant de la didactique pour aller vers un champ d'analyse dépassant la frontière de l'Ecole. Outils

d'observation, entretiens furent mis en place pour analyser l'ensemble des sites à classer au patrimoine mondial de l'Unesco. Les données ainsi collectées nous ont permis d'avoir une vision large et précise de la situation muséale normande. Notre réflexion a alors porté sur les leviers à utiliser pour offrir une réelle expérience de visite aux publics en tenant compte du fait que ceux-ci sont une unité synthétique faite de représentations et d'expériences antérieures.

Bibliographie

Chaumier, S. (2014), *La médiation culturelle*, Paris, Armand Colin.

Chaumier, S. (2003), *Des musées en quête d'identité*, Paris, l'Harmattan.

Eidelman, J., Jonchéry, A. (2011), *Sociologie de la démocratisation des musées*, Hermès, n°61, pp.52-60

Giordan, A., (1998), *Repenser le musée à partir de comprendre et apprendre*, in *la révolution dans la muséologie des sciences*, sous la direction de Bernard Schiele et Emlyn H.Koster, Ed. multimondes, PUF.

Peschanski, D., (2013), *Mémoire et mémorialisation*, volume 1 : de l'absence à la représentation, collection « Mémoire(s) », Hermann.

Peschanski, D., (2012), « *La mémoire dans l'histoire : régimes de mémorialité et conditions de la mise en récit mémoriel* » in D. Peschanski, *Les années noires*, Paris, Hermann, 2012, P. 388-401

31**AU-DELÀ DES FRONTIÈRES ... DISCIPLINAIRES? LE POTENTIEL DES PARTENARIATS « NORD-SUD » POUR L'EXERCICE D'UNE CITOYENNETÉ GLOBALE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS****Nadia Lousselet***HEP Vaud, Lausanne*

La mondialisation actuelle induit un brassage de population ayant des répercussions jusque dans les salles de classe. Face à ce constat, de plus en plus d'institutions de formation des enseignants considèrent que le développement d'un enseignement « culturellement réactif » n'est plus un choix, mais un impératif professionnel à intégrer dans le cursus de formation (Santoro, 2013). En parallèle à cela, l'internationalisation des hautes écoles pédagogiques suisses, traditionnellement fortement orientées au contexte local, a fortement augmenté au cours de la dernière décennie (Leutwyler, Manter & Tremp, 2011).

La présente contribution cherche à explorer le lien entre une forme spécifique d'internationalisation, les partenariats dits « Nord-Sud », et la volonté de former des enseignant-e-s plus « culturellement réactifs » au niveau local. Elle se base sur l'analyse d'expériences accumulées dans neuf institutions de formation des enseignants suisses qui s'engagent depuis 2004 dans ce type de partenariats ayant pour but de lier citoyenneté globale et pratique enseignante. Ces expériences seront mises en perspective d'une part par un corpus de littérature issu des domaines de la citoyenneté globale et des études postcoloniales, d'autre part par un regard de didacticienne et enseignante de géographie. La présente contribution a ainsi pour objectifs:

- d'identifier en quoi les partenariats NS peuvent contribuer à l'exercice d'une citoyenneté globale critique (Andreotti 2006) chez les futurs enseignants ;
- de faire ressortir l'apport d'une telle approche à la pratique enseignante, au-delà du cadre des disciplines ;
- de mener une discussion sur l'articulation entre cet apport et l'enseignement en sciences sociales, à l'exemple de la géographie.

Une première partie fera ressortir les spécificités de partenariats dits « Nord-Sud », caractérisés par des contrastes importants entre les contextes socio-politiques, historiques et économiques des institutions partenaires, et une potentielle asymétrie en terme de rapports de pouvoir (Leutwyler & Lousselet, à paraître). Une deuxième partie esquissera les risques que

ces spécificités peuvent induire dans un échange entre futurs enseignants, mais également les chances qu'elles peuvent représenter pour l'exercice d'une citoyenneté globale critique. Une troisième partie se concentrera sur le lien entre une telle citoyenneté et la pratique enseignante, en se basant sur le modèle de Baumert et Kunter (2006) souvent utilisé pour synthétiser les compétences-clés d'un enseignant au-delà des frontières disciplinaires. Sur cette base, une discussion aura finalement lieu sur l'articulation possible avec l'enseignement en sciences sociales, à l'exemple de la géographie.

Références

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A development Education Review*, Vol.3, Autumn, 40-51.
- Baumert, J., Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionnelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Leutwyler, B. & Lausset, N. (à paraître). North-South Partnerships and their Contribution to the Internationalisation of Teacher Education: A Post-Colonial Reflection. In: Kürsteiner, B. & Salvisberg, T. (Eds), *Teacher Education in the 21st century: A focus on convergence* (219-245). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Leutwyler, B., Mantel, C. & Tremp, P. (2011). Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch : Lehrerinnen und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen. *Beitrag zur Lehrerbildung*, 29(1), 5-19.
- Santoro, N. (2014). "If I'm going to teach about the world, I need to know the world": developing Australian pre-service teachers' intercultural competence through international trips. *Race, Ethnicity and Education*, 17 (3), 429-444.

3J

La contemporaneïtat una possibilitat educativa per a la formació de la ciutadania global**Joan Llusà***Universitat Autònoma de Barcelona*

En els disturbis produïts als “banlieu” de París el 2005 i el 2007, a diferència del que va succeir als diversos disturbis racials dels USA, les escoles i instituts no van ser respectats i van ser incendiats, com un símbol més del descontentament dels joves francesos d'origen algerià, senegalès, marroquí, tunisià, haitià... Per aquests joves, l'escola era i és percebuda com a una institució més que, com totes les altres, no els ofereix un lloc a la societat francesa. Una institució que no se senten seva perquè, com el món polític i econòmic, els fa invisibles o els ignora en la construcció del present i del futur de França. Potser per això 50.000 francesos han buscat avui la promesa d'un “Estat” on es puguin sentir algú, encara que sigui fent la guerra a Síria, l'Iraq, l'Afganistan o escampant el terror arreu, fins i tot a casa seva.

Sembla urgent doncs donar resposta des de l'escola, a França i arreu d'Europa, als milers de joves invisibles que, desarrelats, no troben els seu encaix ni en el món occidental ni en el món global.

Oller i Pagès (1999:177) expliciten: *“Los estereotipos y el eurocentrismo han sido durante mucho tiempo la visión histórica que ha transmitido la escuela. Pero además se intentaba integrar desde esta concepción a los recién llegados para evitar la confrontación con la población autóctona. En la actualidad esta visión de la historia se puede considerar no sólo obsoleta y acientífica sino terriblemente injusta”*.

Per això Christian, D. (2005) defensa que les descripcions del passat que es centren només en les divisions entre nacions, religions i cultures comencen a semblar localistes, anacròniques i fins i tot perilloses.

Contràriament, ensenyar història des de la contemporaneïtat fomenta una història comprensiva, una història competencial, útil i funcional, però també pretén trencar amb una història clàssica, d'arrel eurocentrista i de mirada nacional per fomentar una història global, una història de tots, que faci visibles els nois i nois d'arreu del món que conviuen a les nostres aules.

Al respecte Cañadell (2002:42) afirma: *“Si volem que els i les nostres alumnes aprenguin a respectar els companys i companyes d'altres cultures hem d'introduir en els currículums informació sobre aquestes cultures, religions i formes de viure i les hem de respectar i valorar”*.

Ens cal doncs emprendre el camí vers l'educació intercultural, un camí integrador i no disgregador de cultures, un camí que en l'ensenyament de la història, s'ha de traduir en el coneixement de les diferents realitats que configuren simultàniament els móns passats i és

que com defensa Bailly (1998), la globalització ens fa descobrir una nova ciutadania que ja no pot ser la de l'Estat-Nació, sinó el d'una ciutadania fluida.

En aquest sentit, la contemporaneïtat és un concepte que trenca amb la història línia basada en la trama de la successió per centrar-se també en l'orbit de la simultaneïtat. La contemporaneïtat és la capacitat d'identificar i relacionar esdeveniments succeïts en la mateixa unitat temporal per tal d'explicar, de forma holística, una determinada realitat del passat o del present.

De manera general els currículum en vigor, els llibres de text i massa pràctiques educatives presenten els continguts de forma cronològica i en unitats separades que s'ensenyen i s'avaluen de forma aïllada, com arxius d'ordinador i que, per tant, no estableixen les necessàries relacions entre àmbits d'un mateix territori succeïts en la mateixa unitat temporal ni entre civilitzacions coetànies. Per aquesta raó les realitats històriques es presenten majoritàriament de forma incompleta i esbiaixada, dificultant així la comprensió global i potenciant únicament la memorització de dates, personatges i fets vinculats a la història eurocèntrica.

La investigació desenvolupada, com estudi de cas, en el marc de la pròpia tesi doctoral, m'ha permès comprovar, al llarg de tot el curs escolar 2012-2013, com el fet d'identificar esdeveniments simultanis arreu del món i de buscar relacions entre ells per tal d'explicar qualsevol realitat històrica, no sols permet millorar la comprensió històrica general de l'alumnat i potencia la formació de la seva temporalitat, sinó que també fa visibles realitats històriques i territoris, oblidats tradicionalment en l'ensenyament de la història escolar, i en conseqüència, permet donar rellevància als llocs d'origen de l'alumnat nouvingut convertint-los així en partícips d'una reconstrucció més global del passat on poden sentir-se no sols més identificats sinó també tinguts en compte.

Aquest fet no sols millora la seva motivació per l'aprenentatge de la història, sinó que els visibletza i els converteix en peces fonamentals de la reconstrucció del passat, la comprensió d'un present més incert, global i complex que mai i els dóna protagonisme compartit en la construcció del futur que tots volem.

Bibliografia

- Bailly, A. (1998): "La educación para las nuevas ciudadanía mediante la historia y la geografía: enfoque teórico". *Perspectivas*, vol. XXVIII, nº 2, junio, 223-229.
- Cañadell, R. (2002): "Els conflictes bèlics – la interculturalitat, democràcia i participació". Vic. Eumo.
- Christian, D. (2005): "Mapas del tiempo. Introducción a la gran historia". Ed. Crítica. Barcelona.
- Llusà, J. (2015): "Ensenyar història des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO". Tesi doctoral. UAB
- Oller, M. ; Pagès, J. (1999): "La historia de los otros". *Revista historiar*. Nº 3. Oct. 1999. Pp. 172-187.

3K

La construcción de identidades flexibles desde la didáctica de las ciencias sociales en el escenario de la globalización

Manuel José López Martínez

Universidad de Almería

Cuando miramos el mundo actual a través de las pantallas, aparecen una serie de imágenes en las que hombres y mujeres se desplazan de un lugar a otro con la determinación de alcanzar unas metas soñadas. Buscan espacios de seguridad y dignidad humana para seguir reconstruyendo (reescribiendo) sus identidades. Ante la presencia de policías que custodian y vigilan un determinado territorio en las fronteras, en los rostros desencajados de estos seres humanos que llevan a cabo un proyecto migratorio, podemos observar dos expresiones: la del miedo y la de la esperanza, la de la desesperación y la de la ilusión. Estas imágenes que educan en el escenario de un mercado globalizado, pueden convertirse en un recurso didáctico privilegiado para enseñar Ciencias Sociales en cualquier etapa educativa con la finalidad de fortalecer la formación de una ciudadanía global teniendo como eje principal el pensamiento crítico.

Somos de la opinión de que la escuela no puede renegar de su compromiso social y de su protagonismo en un mundo cambiante en el que los grandes movimientos poblacionales, los flujos de bienes, servicios y capitales promueven los intercambios. El conocimiento escolar que se nutre de la enseñanza de las Ciencias Sociales debe basarse, siguiendo la tradición anglosajona, en problemas sociales relevantes o temas controvertidos de la actualidad, o en cuestiones socialmente vivas si nos situamos en el entorno francófono.

Si el o la docente de Ciencias Sociales ha tomado conciencia de las dimensiones del fenómeno de los movimientos migratorios recientes que estamos viviendo, de sus causas y sus consecuencias, es probable que desarrolle su práctica reorientando la atención de su alumnado hacia un tema central en el presente. Como sostiene de Lucas (2015, p.22), nos hallamos “ante el desafío que plantea la gestión democrática de un fenómeno global”. Por lo tanto, educar en y para una ciudadanía global, entendiendo a ésta como una de las adscripciones identitarias prioritarias a recrear en el marco escolar formal, se convierte hoy en una de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Fomentar la competencia social y ciudadana global en un alumnado que transita por el sistema educativo, tanto en el formal no universitario como en el universitario, representa una oportunidad educativa de primer rango en el contexto actual para desarrollar la memoria y la conciencia histórica.

Pero este enfoque para enseñar CC.SS. no es fácil puesto que responde a la asunción de un impulso ético por parte del o la docente. Precisa de un proceso prolongado para constituir una

práctica real en los diferentes espacios de formación a partir de una revisión crítica desde el punto de vista teórico de nuestro papel como formadores y formadoras en un escenario globalizado. La función y la práctica docente que se desarrollan en nuestros días no pueden obviar un desafío tan evidente que se manifiesta en las sociedades democráticas. Me refiero a la revisión de las identidades que han estado sustentadas tradicionalmente en el modelo monolítico y hegemónico del Estado-nación.

Por tanto, a la hora de establecer los objetivos y descripción de nuestra aportación en estas Jornadas, éstos responderán a las siguientes preguntas:

1. ¿Por dónde debería transcurrir hoy una educación ciudadana global?
2. ¿Cómo utilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales para romper con el rechazo al otro, con un discurso que construye al diferente que no pertenece al nosotros?
3. ¿Podemos crear los cimientos para una ciudadanía global desde la perspectiva de una ciudadanía intercultural?
4. ¿Podemos construir identidades flexibles en la intersección entre el peso del pasado y la ingravidez del futuro?

Desde este encuadre, como docentes necesitamos construir contextos de aprendizajes que profundicen en una participación crítica de la ciudadanía en un marco global.

Referencias bibliográficas

- DA SILVA, Tomaz Tadeu (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona, Octaedro.
- DE LUCAS, Javier (2005). "Condiciones jurídicas y políticas del proyecto intercultural en España", en *Anales de Historia Contemporánea*, 21 (2005).
- (2015). *Mediterráneo: el naufragio de Europa*. Valencia, Tirant Humanidades.
- KAUFMANN, Jean-Claude (2015). *Identidades. Una bomba de relojería*. Barcelona, Ariel.
- SORIANO, Encarnación (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid, La Muralla.

3L

La enseñanza de la Historia como recurso para una ciudadanía global desde las Ciencias Sociales: Una propuesta didáctica para la formación de profesorado de Educación Primaria

María Olga Macías Muñoz

Universidad del País Vasco

La enseñanza de la Historia ha sido reducida en los estudios de educación primaria al conocimiento de una serie de hechos muchas veces dirigidos hacia la validación de una determinada ideología. No se ha enseñado la Historia como una disciplina que surge del análisis de procesos en los que el ciudadano ha sido protagonista, sino que se ha recurrido a una mera crónica de los acontecimientos. Desde las Ciencias Sociales debemos renovar la metodología de los estudios históricos y esto parte de la formación de los futuros profesores.

El conocimiento de los hechos y de los procesos históricos está unido al legado colectivo que ha forjado una ciudadanía que hoy en día se debate en una globalidad que ofrece luces y sombras. Los profesionales de la educación deben trabajar aquellas competencias que les capaciten para dejar de lado las crónicas y relatos épicos para que a través de su aprendizaje sepan transmitir la esencia de aquellos procesos históricos que han derivado en la organización de estados democráticos en los que sus ciudadanos forman parte de una ciudadanía global. Sin embargo, esta globalidad implica el ser ciudadano como individuo, plenamente consciente de los derechos y obligaciones que ello implica. Además, es imprescindible conocer el proceso histórico que nos permite ejercer nuestra ciudadanía. Desde el currículo y las competencias que marcan las pautas a seguir por los profesores de Grado de Maestro en Primaria quedan registrados los pasos para una educación para la ciudadanía que pocas veces genera un aprendizaje significativo más allá de conocimientos históricos de hitos e instituciones en el devenir democrático de los pueblos. Debemos ser conscientes que desde nuestra labor como profesores universitarios estamos formando a los educadores de las futuras generaciones de ciudadanos en un mundo cada vez más globalizado en el que pugnan visiones muy dispares tanto sobre la Historia como sobre el mismo concepto de la ciudadanía.

En esta comunicación se defiende el uso de la Historia como un recurso que focalice la generación de competencias sobre la ciudadanía global. La globalidad es un fenómeno complejo y que tiene que estar presente en el sistema educativo en sus vertientes de sostenibilidad y justicia social a través del aprendizaje de los valores democráticos. Uno de los objetivos básicos de las Ciencias Sociales (CCSS) y, en particular, de la enseñanza de la Historia ha sido dotar a los alumnos de la competencia social y ciudadana. Autores como Pagés y Santisteban defienden que la escuela, la ciudadanía y la enseñanza de las CCSS deben formar

un conjunto al servicio de la formación ciudadana. En este punto, Heinberg considera la Educación para la Ciudadanía como un estudio de los problemas sociales y, por lo tanto, una prolongación de la Historia. Sin embargo, la transmisión de la Historia plantea enormes problemas cuando nos limitamos sólo al juicio moral de los hechos acontecidos. Como consecuencia de ello trabajar la Historia con los estudiantes de grado Maestro en Educación Primaria es desarrollar unas competencias que van más allá de juicios de valor y del conocimiento de los acontecimientos históricos.

La finalidad de este proceso de aprendizaje es que a través de la Historia como recurso en un marco de una ciudadanía global puedan formar, como futuros profesionales, a ciudadanos autónomos, críticos, participativos y responsables. Hablamos como dice Carmen Rosa García de una socialización política, que los individuos adquieran la capacidad de influir en las formas en las que se reproduce la sociedad desde el ejercicio de las libertades políticas para defender los principios de la sociedad democráticas. La metodología basada en el aprendizaje por proyectos nos permite trabajar con los estudiantes de grado el significado que tiene enseñar y aprender Historia para una ciudadanía global desde las Ciencias Sociales y, en particular, el significado de lo que es ser una ciudadana y un ciudadano global.

3M

La visibilización de los y las actrices olvidadas.

Retos por una ciudadanía global.

Jesús Marolla & Joan Pagès

Universitat Autònoma de Barcelona

La educación para la ciudadanía global debe considerar las ausencias que se han generado en torno a distintos actores y actrices históricas. El empoderamiento para una ciudadanía comprometida debe basarse en la inclusión tanto de las mujeres como de otros y otras actrices que han sido invisibilizados en la enseñanza.

La inclusión, no obstante, no es suficiente. La educación para la ciudadanía requiere no sólo que exista una presencia en el currículo y en las prácticas, sino que los discursos bajo los cuales se trabajan problematizan las ausencias, las presencias y las opresiones (Crocco, 2008), y que se materialicen en prácticas coherentes.

Se debe someter a reflexión, por una parte, las programaciones, los libros así como los lineamientos de los centros, y por otra parte, las prácticas que realiza el profesorado. Las construcciones androcéntricas, heterosexuales, y que no consideran las diversidades de género, de etnias y sociales impiden que los y las estudiantes puedan generar empatía histórica con los procesos y acontecimientos sociales y sus protagonistas. De esa manera, las posibilidades para plantear una ciudadanía empoderada y global se ven coartadas.

Las prácticas del profesorado deben considerar que en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, no existen personajes más importantes que otros, ya que todos y todas somos fundamentales en los acontecimientos y los procesos históricos. Las historias individuales, privadas y familiares, siempre son historias (Álvarez de Zayas y Palomo Alemán, 2002).

Las prácticas y las construcciones que invisibilizan a parte de la población limitan las posibilidades de que los y las alumnas puedan participar activamente en las transformaciones de su presente y en la construcción de su futuro. La ausencia de los y las personas en contraste a la presencia mayoritaria de los grandes hombres distorsiona la realidad (Blanco, 2013), reduciendo las opciones de los y las estudiantes para realizar una crítica y una reflexión de las desigualdades, de las opresiones y las discriminaciones que se sufren día a día.

Como hemos planteado en otras ocasiones desde la formación es fundamental que la educación para una ciudadanía global posibilite la reflexión y el análisis Pagès (2012). Creemos que es responsabilidad de los programas de formación asumir la tarea de fomentar que los y las estudiantes sean profesionales críticos y reflexivos sobre el contenido a enseñar, la organización de la escuela y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La complejidad, la diversidad y las problemáticas de las personas necesitan que los y las maestras puedan definir sus propósitos y examinar sus prácticas desde perspectivas críticas y reflexivas.

Creemos que la educación para una ciudadanía global debería considerar como fundamental las diversidades. Un enfoque para la transformación no debería tener como finalidad la

tolerancia sino que debería basarse en el desarrollo de una comunidad empoderada tanto individual como socialmente (Giroux, 1997). El profesorado y sus prácticas deben contribuir a que las relaciones sociales entre los y las alumnas consideren que las construcciones actuales de la escuela contribuyen a la opresión y a la desigualdad social existente.

En este sentido estamos desarrollando varias investigaciones también con la intención de elaborar estrategias y materiales para hacer visibles en la enseñanza a todas las personas, a todos los seres humanos, que han sido, son y serán protagonistas en la construcción del futuro (Pinochet, 2014; 2015a, b, c; 2016).

Bibliografía

Álvarez de Zayas, R. M., & Palomo Alemán, A. (2002). Los protagonistas de la historia. Los alumnos "descubren" que los hombres comunes también hacen historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 27-39.

Blanco, N. (2013). La imagen del mundo: la representación de mujeres y varones en textos de educación secundaria obligatoria. En M. D. Villuendas, & Á. J. Gordo López, *Relaciones de género en psicología y educación* (págs. 31-46). Madrid: Comunidad de Madrid.

Crocco, M. S. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of Research in Social Studies Education* (págs. 172-197). NY: Routledge.

Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (18), 5-24.

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva, en *Revista Nuevas Dimensiones*, 3.

Pinochet Sixtina y Joan Pagés (2016) ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. En *Praxis Educativa*. Volumen 11, nº 2, mayo-agosto. ISSN 1809-4309 (Versión online)

Pinochet, Sixtina y Pagès, Joan (2015a). Los profesores chilenos frente al protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar. En *Reseñas de Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Nº 13, sept., pp. 105-122. Ed. Pueblo de la Toma UNC-Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Cordova, Argentina.

Pinochet, Sixtina (2015b). Esta guerra no es de los niños. En Gairín, J. *Unidades didácticas de educación en valores para Educación Secundaria*. Wolters Kluwer España. ISSN 2341-5452.

Pinochet, Sixtina (2015c). Mirándonos al espejo: Los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia. En Ana María Hernández C, Carmen Rosa García y Juan Luis de la Montaña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 967-976.

Pinochet, Sixtina (2014). La enseñanza de la Historia de la Infancia como una herramienta para potenciar la Formación Ciudadana y Democrática en la Escuela. En Joan Pagés y Antoni Santisteban (eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. p. 715-724.

3N

¿Transversalidad o abandono de la formación ciudadana? Tratamiento de la competencia social-ciudadana en los libros de texto de educación secundaria en Chile

Daniela Cartes Pinto, Carolina Chávez Preisler, Belén Meneses Varas & Evelyn Ortega Rocha

Contexto: Libros de texto de educación secundaria en Chile, correspondientes a los niveles de octavo, primero y segundo medio. Analizados desde la perspectiva de la competencia social ciudadana.

Objetivo General: Analizar si en los libros de texto de octavo, primero y segundo medio, a partir de la competencia social ciudadana.

Objetivos Específicos:

- Explicitar qué dice el marco curricular de enseñanza media en Chile, respecto a la competencia social ciudadana.
- Describir el tratamiento de la competencia social ciudadana a partir de los contenidos y las actividades de los libros de texto.

Descripción: Canals y Pagés, explican que la Competencia Social ciudadana es “del bloque de competencias específicas para convivir y habitar el mundo, ya que para vivir en sociedad es necesario comprender cómo se ha gestado y organizado las sociedades en el pasado y en el presente (dimensión espacio tiempo) y saber cómo nos gustaría construir el futuro personal y social” (2001). Las ciencias sociales a través de la dimensión espacio y tiempo, y también a través del pensamiento histórico, son un pilar fundamental para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, al respecto el ministerio de educación declara:

Un objetivo fundamental de esta asignatura es el desarrollo de competencias ciudadanas, lo cual implica que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable a participar en la vida en comunidad y a contribuir con su desarrollo, en el marco de una sociedad democrática, plural y diversa (Bases curriculares; 2013, p, 196).

El desarrollo de la competencia social ciudadana, también se relaciona con la aplicación de las competencia lingüística y del aprender a aprender: “competencias comunicativas lingüísticas en la medida que el aprendizaje de los contenidos de ciencias

sociales se produce a la vez que los alumnos(as) construyen un discurso propio... para ello desarrollan las capacidades de construir y comunicar el propio pensamiento y conocimiento” (Canals; 2008). El desarrollo del aprender aprender, está directamente relacionado con el desarrollo metodológico, al respecto Santisteban (2008) propone por ejemplo, la enseñanza a través de problemas o mediante proyectos.

Considerando la importancia del desarrollo y la enseñanza de la competencia social ciudadana, nos planteamos las siguientes interrogantes ¿Cómo concibe el currículum de ciencias sociales en enseñanza media, la competencia social ciudadana? ¿Se trabaja transversalmente la competencia social ciudadana o existe un abandono? y lo fundamental de la presente investigación ¿Se trabaja la competencia social ciudadana desde los libros de texto de educación secundaria en Chile?

Para desarrollar la investigación analizamos unidades de diferentes textos escolares vigentes en Chile, correspondientes a los niveles de octavo, primero y segundo medio y luego realizar una comparación con el marco curricular vigente, esto nos permitirá describir cómo se trata la competencia social ciudadana desde los libros de texto y también reflexionar acerca de cómo se debería tratar.

Valoración: Hoy las certezas han desaparecido, mirar nuestro entorno y el mundo requiere de una ciudadanía activa-crítica y que pueda hacer lectura de los complejos procesos y sus dobles interpretaciones. La presente investigación nos permite reflexionar sobre un tema vigente en Chile y en el mundo, la formación ciudadana, la importancia de ella y la necesidad de que los libros de texto la incorporen explícitamente, a través de los contenidos y la propuesta de actividades.

Bibliografía

Canals, R y Pagés J. (2001). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Revista aula de innovación educativa*. Nº 198. Páginas 35-40.

Canals, R. (2008) La didáctica de las ciencias sociales: contribución al desarrollo de las competencias básicas en la educación obligatoria. En Ávila, R, Cruz, A y Díez, M (Eds). didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. Universidad de Jaén.

Ministerio de Educación (2013) Bases curriculares de 7º a 2º medio. Decreto supremo de Educación Nº 614/2013.

Santisteban, A. (2008) Cómo trabajar en clase la competencia social ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*. Nº 187.

Las identidades transnacionales en la enseñanza de las ciencias sociales. ¿Uno de los puntos de partida para una educación para la ciudadanía global? Casos de Argentina, Cataluña y Sudáfrica

Julia Tosello

Universitat Autònoma de Barcelona

El contenido de esta comunicación parte del Trabajo Final de Máster de 2015¹ cuyo objetivo fue explorar y analizar qué piensa un grupo del profesorado de secundaria de Argentina, Cataluña y Sudáfrica sobre la construcción de identidades y cómo dice enseñarlas en su clase de Ciencias Sociales. Mediante una metodología principalmente cualitativa, se aplicaron 24 cuestionarios y 5 entrevistas, complementados con un análisis de currículums de los tres países.

Como construcciones narrativas, plurales y relacionales (Hall, 1996) que interpretan el mundo y organizan las subjetividades al futuro, las identidades preocupan a la Enseñanza de las Ciencias Sociales ya que reconstruye mensajes identitarios. Todo el hacer, pensar y sentir están atravesados por procesos de identificación (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) que llevan a 'sentirse parte' de ciertos grupos y de otros no.

Aquí se abordan particularmente los datos obtenidos en los 24 cuestionarios en cuanto a lo que piensa el profesorado sobre los procesos de identificación territoriales, más específicamente transnacionales, correspondientes a unos de los ítems de la pregunta: *¿Cómo piensas que son las identidades?*; para luego repensarlos dentro del proceso actual de globalización y de una posible Educación para la Ciudadanía Global. Para esto, se los vincula con respuestas obtenidas al respecto en otras partes del cuestionario.

Procesos de identificación con el territorio e identidades transnacionales: datos obtenidos

Los procesos de identificación territoriales derivan de los sentidos de pertenencia por interiorización de los espacios y la incorporación de sus sistemas de símbolos, valores y anhelos (Giménez, 2005). Así, las identidades pueden ser locales, regionales, nacionales.

El proceso de actual de globalización -no solo como interdependencia económica sino incluso como la transformación de la experiencia del espacio y tiempo-, cuestiona si el sentido de pertenencia a la globalidad está llevando hacia una única *identidad global* o si, a modo de un proceso desigual e instalado en los diversos contextos sociales, apunta hacia la reformulación y resignificación de las identidades locales (Giménez, 2000) regionales y/o nacionales. Es por esta disyuntiva que en el cuestionario se trabajó el concepto de las identidades en su dimensión *transnacional*.

Según la figura 1, solo 7 de 24 miembros del profesorado encuestados pensaron a las identidades como transnacionales: 3 correspondieron a Cataluña y a Argentina y 1 a Sudáfrica (ver figura 2).

Figura 1: Miembros del profesorado que señalaron Identidades Transnacionales

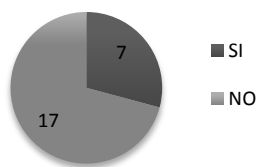
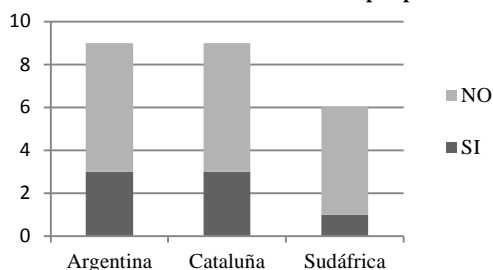


Figura 2: Miembros del profesorado que señalan identidades transnacionales por país



Cuando se presentó la imagen 1 que apunta a procesos de identificación transnacionales - junto con otras referidas a otros aspectos identitarios-, solo 4 y exclusivamente de Argentina la eligieron para una clase hipotética de Ciencias Sociales.



Imagen 1

Si bien la imagen no fue muy elegida, otros testimonios relativos a las identidades rastreados en los cuestionarios si ayudaron a reforzar su aspecto transnacional. En estos se rastrean desde identidades territoriales relativamente acotadas a posiciones que superan las fronteras de los países, por lo que se aprecian identidades latinoamericanas, europeas y africanas que sugieren aspectos culturales transnacionales.

Identidades y globalización: nuevas formas de Educación para la Ciudadanía

Si bien aquí se parte de la idea de que la identidad como global y unificada no existe, se aprecia una tendencia en algunos de los miembros del profesorado de los 3 países a pensar las identidades como transnacionales y por tanto, transculturales. Que profesores y profesoras de

contextos tan diferentes adviertan este aspecto de las identidades como posible, alude a una globalización capaz de producir y hacer circular mensajes y significados cuya apropiación e interpretación adquiere un sentido localmente contextualizado (Giménez, 2000) mientras que se desarrollan lazos de sentido de pertenencia entre grupos que pueden llegar a estar muy distantes.

Si a la identidad como concepto se la incluye como parte de la enseñanza para la democracia aportando sentido a una Educación para la Ciudadanía (Pagés y Santisteban, 2007), y si se registran procesos de identificación que superan sentidos de pertenencia a los localismos, regionalismos y las naciones, puede decirse, entonces, que la globalización está desarrollando nuevas formas de ciudadanía que a su vez están demandando nuevas formas de Educación para la misma (Davies, Evans & Reid, 2005).

La tendencia a que al menos algunos de los miembros del profesorado encuestados contemplen a las identidades desde un aspecto transnacional y transcultural, tiende a ubicar a las mismas como uno de los posibles puntos de partida para esbozar una Educación para la Ciudadanía que sea Global.

REFERENCIAS

- Davies, I., Evans, M. & Reid, A. (2005) Globalising Citizenship Education? A critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'. *British Journal of Educational Studies*, 53:1, 66-89, DOI: 10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x
- Giménez, G. (2000). Identidades en globalización. *Espiral*, 3 (19), 27-48.
- Giménez, G., (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias* 7 (17), 8-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/607/60722197004.pdf> Mayo 2015.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita identidad? En Hall, S. y du Gay, P. (eds.). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Marín Sánchez, M., y Sell Trujillo, L. (2012). Personalidad e identidad social. En Sánchez Marín, M. y Martínez-Pecino, R., (coords.). *Introducción a la psicología social*. (pp. 31-57) Madrid: Pirámide.
- Pagés, J. y Santisteban, A., (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En Pagés, J. y Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*. (pp. 1-14). Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de <http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?mat>

3P**Pensament Crític i Globalització a les pràctiques de Didàctica de les Ciències Socials****Emma Dunia Vidal Prades***Universitat Jaume I***Objectiu:**

El present estudi tracta de posar de manifest com l'ús del pensament crític en les practiques de l'assignatura de didàctica de les ciències socials en l'àmbit universitari millora la creació de recursos didàctics amb contingut competencial que puguin ser extrapolats a un aula de primària per treballar la tolerància, la pau i la solidaritat. Allò que en definitiva es podria resumir com integrar i afavorir una ciutadania global.

Context:

El curs 2014-2015 dos grups de 3r del Grau de Magisteri en Educació Primària van ser instats a crear un recurs didàctic que els facilités tractar una problemàtica sobtevinguda provocada, en gran mesura, per les migracions forçades que s'han anat detectant amb la presència d'alumnat nouvingut a les aules d'educació primària els darrers anys.

Descripció:

L'alumnat de didàctica de les ciències socials s'implicà en la resolució de conflictes dins l'aula a través de la formació en les habilitats essencials del pensament crític. El procés a partir del qual es formaven va requerir de diverses fases. Primer van haver de formar-se en les problemàtiques que volien afrontar per tant van haver de documentar-se amb articles d'investigació publicats. Després havien d'analitzar-los i extraure les idees principals que els podien ajudar a traure les millors maneres de abordar el tema. En tercer lloc, en grup havien de decidir quines eren les eines més útils trobades en els textos analitzats per cadascun dels membres del grup a través de l'explicació a la resta del grup. En acabar la seua tasca consistia a avaluar quins serien els seus eixos d'abordatge de la problemàtica. Si consideraven que els feien falta més recursos podien distribuir membres del grup a documentar-se de nou en algun aspecte concret. Una vegada aconseguida aquesta fase havien de inferir quines eren les conclusions a les que havien arribat, si havien qüestionat alguna evidència i proposar les seues alternatives per a dur endavant el recurs didàctic amb una fonamentació de base científica, per tractar d'evitar la reproducció de clixés o tòpics instal·lats en la societat actual.

Valoració: 16 grups van fer la pràctica amb la temàtica del bullying. Però curiosament cada grup ho va abordar des de diferents perspectives, el que va enriquir les aportacions didàctiques a la resta de membres del grup en que es van presentar els resultats.

Bibliografia:

- Faccione, Peter, A., Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?. <http://www.eduteka.org/PensamientoCríticoFaccione.php>. Versión 2007.

- Torres, Nidia, "Pensamiento crítico y cuestiones socio-científicas. Un estudio en escenarios de formación docente". *Enseñanza de las ciencias*, 32, 3, pp.701-702 (Tesis Universidad de Valencia)
- Laiton Poveda, Ignacio, "Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior." *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº53/3-25/07/10.
- Morales, Luís C., "El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea", *Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*. Vol. 14, nº 2, año 2014.
- Muñoz, A. y J. Beltrán, "Fomento del Pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales." Universidad Complutense Madrid.
- Siegel, H. The justification of critical thinking as an educational ideal. In *Education reason: rationality, critical thinking and education*. New york: Routledge. 1990

5. Comitè científic i organitzador

Comitè organitzador de les Jornades i del Colloque	Comitè científic de les Jornades i Colloque
Anguera Cerarols, Carles	Luigi Cajani (Uni. Roma)
Bardavio Novi, Antoni	Jean-Francois Cardin (Uni. Laval)
Cabanes Culleres, Jaume	Didier Cariou (Uni. Européenne Bretagne)
Canals Cabau, Roser Comes Solé, Pilar	Sylvain Doussot (Uni. Nantes)
Gil Carmona, Francisco	Marc André Éthier (Uni. Québec)
González Monfort, Neus (coord.)	Nadine Fink (HEP Lausanne)
Haro Pérez, Maria del Rosario	Caroline Frezal (Uni. Paris 7)
Llobet Roig, Cecília	Sylvain Genevois (Uni. Cergy-Pontoise)
Llusà Serra, Joan	Neus González Monfort (Uni. Autònoma de Barcelona)
Montsalvatge Serra, Jaume	Philippe Haeberli (Uni. Ginebra)
Muzzi, Sandra	Charles Heimberg (Uni. Genève)
Nomen Recio, Jordi	Philippe Hertig (HEP Lausanne)
Oller Freixa, Montserrat	Francoise Lantheaume (Uni. Lyon 2)
Pagès Blanch, Joan	Éric Mottet (Uni. Québec)
Santisteban Fernández, Antoni	David Lefrançois (Uni. Québec)
Tosar Bacarizo, Breo	Joan Pagès (Uni. Autònoma de Barcelona)
Yuste Munté, Montserrat	Antoni Santisteban (Uni. Autònoma de Barcelona)
	Jean-Francois Themines (Uni. Caen)
	Nicole Tutiaux-Guillon (Uni. Lille 3)
	Christine Vergnolle (Uni. Toulouse)

Facultat de Ciències de l'Educació,
25-26-27 de febrer de 2016



Grup de Recerca en
Didàctica de les Ciències Socials



Unitat de Didàctica de les Ciències Socials
de la Universitat Autònoma de Barcelona

Entitat col·laboradora



[www http://jornades.uab.cat/dcs/](http://jornades.uab.cat/dcs/)

[@ 13jornadesdcs@gmail.com](mailto:13jornadesdcs@gmail.com)

Facultat de Ciències de l'Educació,
25-26-27 de febrer de 2016



Grup de Recerca en
Didàctica de les Ciències Socials



Unitat de Didàctica de les Ciències Socials
de la Universitat Autònoma de Barcelona

Entitat col·laboradora



[www http://jornades.uab.cat/dcs/](http://jornades.uab.cat/dcs/)

[@ 13jornadesdcs@gmail.com](mailto:13jornadesdcs@gmail.com)