

DOCS. 1

Els nostres temps són temps carregats d'història, és a dir, d'esdeveniments i problemes que afecten al conjunt de la humanitat, tant a nivell local com a escala global, com els desplaçaments, migracions i xenofòbia; la precarietat laboral o la pobresa; el desprestigi de la democràcia, la corrupció; els fonamentalismes o l'increment de l'autoritarisme; l'ús de la violència en la resolució de conflictes; la pervivència de guerres regionals i locals; els femicidis, les intoleràncies; els problemes ambientals, la sinistralitat...

L'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història i de l'educació per a la ciutadania, està dominat per uns continguts allunyats dels problemes del present. No és possible un currículum més centrat en situacions que preoculen a les persones? Per què existeix aquesta desconexió entre el saber geogràfic, històric i social i la vida de les persones? El professorat rep la formació pertinent per educar per a la justícia social i la ciutadania global? Com adequar el currículum i les pràctiques als problemes als que ha de donar resposta la ciutadania?

En aquest llibre trobareu experiències educatives d'educació primària, secundària i universitàries. També trobareu investigacions que ens ajuden a pensar la innovació a l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història, per formar una ciutadania democràtica crítica, competent per interpretar els problemes i els conflictes socials, responsable i compromesa amb el canvi social.



Aver blau en record de l'Alfons Valenzuela.
Facultat de Ciències de l'Educació, UAB.

Què està passant al món? Què estem ensenyant?

Breogán Tosar, Antoni Santisteban Joan Pagès (Eds.)

Docs. 1



Breogán Tosar
Antoni Santisteban
Joan Pagès (eds.)

Què està passant al món? Què estem ensenyant?

Per un ensenyament de les ciències socials
centrat en els problemes, la justícia social
i la ciutadania global

Breogán Tosar, Antoni Santisteban i Joan Pagès (eds.)

Què està passant al món? Què estem ensenyant?

**Per un ensenyament de les ciències socials centrat en
els problemes, la justícia social i la ciutadania global**



Grup de Recerca en Didàctica Universitat Autònoma de Barcelona
de les Ciències Socials

Índex

Introducció 9

I. PÒRTICS: JUSTÍCIA SOCIAL, CIUTADANIA GLOBAL I HUMANITATS.. 11

1. L'educació per a la justícia social des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. <i>Antoni Santisteban</i>	13
2. La educación para la ciudadanía global como base de la educación política: Sí! Pero... <i>Edda Sant</i>	27
3. Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la educación democrática. <i>Jesús Romero</i>	33

II. APROXIMACIONS DES DE TOTES LES ETAPES EDUCATIVES55

4. Projecte Murs: Per què se separen les persones? <i>Marta Baqué</i>	57
5. La pobresa: un tema rellevant per tractar les desigualtats econòmiques a 3er d'ESO. <i>Maria R. Haro Pérez i Teresa Call Casadesus</i>	63
6. Som igual de diferents. Experiències d'aprenentatge en ensenyament secundari. <i>Joaquín Aparici Martí</i>	71
7. El joc de viure aquí: una experiència d'aprenentatge transversal i multidisciplinar per a joves nouvinguts. <i>Mariona Massip i Sabater</i>	77
8. ¿Qué están enseñando las universidades chilenas en relación a la Conciencia Histórico Temporal y el Tiempo Histórico? <i>Daniela Cartes Pinto y Carolina Chávez Preisler</i>	87

III. COM FORMEM AL PROFESSORAT PER A ENSENYAR EL MÓN? 99

9. El profesorado en formación ante los problemas del mundo contemporáneo: La cuestión siria. <i>Roberto García-Morís y Uxío-Breogán Diéguez Cequiel</i>	101
10. Desarrollo de la identidad cultural en Educación Infantil: Aprendizaje del Patrimonio Cultural a través del trabajo colaborativo por proyectos entre padres y maestros: la experiencia de “Málaga Romana” en el Colegio Sagrado Corazón de la Fundación Spínola (Málaga). <i>Belén Calderón Roca</i>	111

Primera edició: Setembre 2018

Disseny coberta: Maria Ballbé

Maquetació: Maria Ballbé

Fotografia portada: Carrer de Josep Anselm Clavé (Granollers),

Gerard Barbancho Portero, 2018

Fotografia contraportada: Avet blau en record de l'Alfons Valenzuela.

Facultat de Ciències de l'Educació, UAB.

Tots els drets reservats. Queda expressament prohibida, sota les sancions establetes per la llei, la reproducció total o parcial d'aquesta obra sense l'autorització escrita dels titulars del copyright, tant si és feta per reprografía o per tractament informàtic com per qualsevol altre mitjà o procediment. Queda igualment prohibida la distribució d'exemplars d'aquesta edició sense l'autorització escrita dels autors.

© Els autors respectius, 2018

© Per a aquesta edició: GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Universitat Autònoma de Barcelona, 2018.

ISBN: 978-84-948252-2-4

11. Los problemas contemporáneos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: representaciones de los y las estudiantes de Magisterio de nuevo ingreso. <i>Delfín Ortega Sánchez y Joan Pagès Blanch</i>	119	Ríos Rincón	237
12. Una forma de abordar los problemas socioeconómicos y mediambientales desde la didáctica de las ciencias sociales <i>Ángel Isidro Miguel García y José Ignacio Ortega Cervigón</i>	131	24. Refugiats sense refugi? <i>Carles Peya Pardo, Joan Rabat Fàbregas, Tatiana Bolancer Turrillo, i Montserrat Palomera Barbany</i>	249
13. “Construyendo Ciudadanía”: La experiencia de Antofagasta frente a los Planes de Formación Ciudadana (Chile). <i>Sixtina Pinochet y Javier Mercado</i>	147	25. La enseñanza de los temas conflictivos de la historia del tiempo presente en los libros de texto de Chile y Argentina. <i>Gabriela Vásquez Leyton, Elizabeth Montañares Varas, Consuelo Cáceres Ávalos, y Christian Calderón Calderón</i>	255
IV. EXPERIÈNCIES I RECERQUES SOBRE PROBLEMÀTIQUES SOCIALS 157		26. Significados de la Dictadura en Chile. Interpretación de testimonios y desarrollo de la conciencia histórica en las narraciones de estudiantes de secundaria. <i>Belén Meneses Varas</i> ..	265
14. Un exemple d'ABP (Aprendentatge basat en problemes) a l'ESO: “Tomorrowland”. <i>Juan Llusa, Ferran Besora i Noèlia Ribes</i>	159	27. Laboratori d'història: La correspondència durant la Guerra Civil. Un projecte de memòria històrica. <i>Virginia Maldonado i Maria Sindreu</i>	273
15. Los SIG como ayuda para tratar los problemas del mundo contemporáneo en las clases de Geografía de la educación secundaria. <i>Gustavo Nieto Barbero</i>	165	VI. QUÈ ESTEM INVESTIGANT?	277
16. Las ciencias sociales en el aula de educación secundaria como fundamento de la democracia en la escuela. De la teoría a la práctica. <i>Mario Corrales Serrano, José Moreno Losada, Jesús Sánchez Martín y Francisco Zamora Polo</i>	173	28. Ensenyar ciències socials per llegir i escriure el món: una proposta didàctica sobre els infants refugiats. <i>Breo Tosar Bacarizo</i>	279
17. La ciutat i el seu entorn: aprender de les imatges medievals per construir una societat més justa. <i>Imma Sánchez-Boira</i>	181	29. La lectura crítica dels mitjans digitals per la visualització i l'actuació contra les injustícies socials. <i>Jordi Castellví Mata</i>	285
18. La música como recurso didáctico en ciencias sociales: los problemas del mundo contemporáneo reflejados por los estudiantes de secundaria a partir de las canciones. <i>Marcos Guillén Franco</i>	189	30. Enseñanza de la historia y problemas del mundo contemporáneo. Una mirada a los documentos curriculares de Argentina, Cataluña y Sudáfrica. <i>Julia Tosello</i>	289
19. De indígenas premodernos a guardianes de la tierra: el Sumak Kawsay como propuesta alternativa al sistema dominante. <i>Joseba I. Arregi-Orue, Aritz Sáenz del Castillo y Ana Isabel Ugalde</i>	197	31. La inclusión y los roles de las mujeres en las clases de Historia y Ciencias Sociales. <i>Daniela Cartes Pinto y Jesús Marolla Gajardo</i>	297
20. Formación para la ciudadanía en Chile: ¿Cómo los docentes enseñan competencias para enfrentar las problemáticas del mundo contemporáneo? <i>Carmen Gloria Zúñiga González, Priscila Cárdenas Aguilera y Rosendo Martínez Rodríguez</i>	205	32. La justicia social frente a la ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. <i>Jesús Marolla Gajardo y Joan Pagès Blanch</i>	309
V. CONFLICTES HISTÒRICS I ACTUALS A L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS	213	33. Las mujeres como sujetos en la enseñanza de las ciencias sociales. Una práctica de aula del grado de magisterio. <i>Helena Rausell Guillot</i>	317
21. Utilidad e interés de la historia para comprender el presente: la cuestión siria. <i>Norberto Reyes Soto</i>	215	34. Quines són les aspiracions socioprofessionals i els projectes de vida dels nois i noies en un context de crisi econòmica? <i>Rafa Olmos Vila y Joan Pagès Blanch</i>	325
22. ¿Por qué nos matamos? Causas y explicaciones del conflicto armado colombiano en alumnos de la ciudad de Bogotá. <i>Juan Carlos Ramos Pérez</i>	225	35. Conflictos y potencialidades en América Latina. Una mirada desde las representaciones sociales de estudiantes chilenos. <i>Evelyn Ortega Rocha</i>	335
23. Construcción del pensamiento social entorno a las víctimas del conflicto armado en Colombia. La mirada desde los estudiantes de colegios oficiales en Bogotá. <i>Sandra Marcela</i>			

Introducció

“Però, en fi, no vàreu fer res l'any passat o què? És sempre el que s'acaba per exclamar davant d'una classe que sembla no haver retingut res del programa de la classe precedent. Tristos destins: el dels i de les docents que ensenyen per ensenyar, el dels i de les alumnes que aprenen per oblidar. Prou de ploriquejar, faríem bé d'estar atents al que passa davant dels nostres ulls.” (Mara Goyet. Des armes de transmission massive. Le Débat 2013/3 (n. 175). Difficile enseignement de l'histoire, 108-115).

Els nostres temps són temps carregats d'història, és a dir, d'esdeveniments i problemes que, sovint, han estat presentats en els mitjans com a històrics. La llista d'aquests esdeveniments i dels problemes que afecten al conjunt de la humanitat tant en els àmbits de proximitat com a escala global és molt llarga. Són esdeveniments i problemes de diferent naturalesa, com:

- Els desplaçaments, migracions i xenofòbia
- La precarietat laboral o la pobresa
- El desprestigi de la democràcia, la corrupció
- Els fonamentalismes o l'increment de l'autoritarisme
- L'ús de la violència en la resolució de conflictes
- La pervivència de guerres regionals i locals
- Els feminicidis, les intoleràncies
- Els problemes ambientals, la sinistralitat...

I un llarg etcètera que es fa palès cada dia en la premsa i en les xarxes socials. Són problemes i situacions que afecten en menor o major mesura a tots els habitants del planeta Terra, si bé colpegen de manera diferents -tant si ens referim a països, regions o persones- als rics que als pobres. La majoria dels problemes del nostre món són exemples ben evidents d'un món global caracteritzat per profunds desequilibris i per tota mena d'injustícies. Avui els problemes de la humanitat difícilment tindran solucions parcials -locals, regionals, de classe o de grup-, ja que tant les causes que els provoquen com les conseqüències que generen tenen repercussions que van molt més enllà de les fronteres construïdes.

Mentrestant, el currículum i les pràctiques de l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i de l'educació per a la ciutadania, segueixen estan dominades per uns continguts allunyats dels problemes del present i de les seves arrels històriques. Hem de seguir mantenint l'abisme que caracteritza la vida de les persones d'allò que estudien a les escoles? No és possible un currículum i unes pràctiques més centrades en aquelles situacions que ocupen i preoculen a les persones? Per què segueix existint aquesta desconexió entre el saber geogràfic, històric i social i la vida de les persones? Rep la formació pertinent el professorat d'infantil, primària i secundària-batxillerat per considerar els problemes des de la perspectiva de la justícia social i de la ciutadania global? Què ha de fer la universitat i què han de fer les administracions per adequar el currículum i les pràctiques als problemes als quals ha de donar resposta la ciutadania i els i les nostres alumnes?

El llibre que teniu a les mans sorgeix de les comunicacions presentades a les XIV Jornades Internacionals de Didàctica de les Ciències Socials, celebrades el febrer de 2017. Aquestes jornades les celebrem anualment a la UAB i reuneix durant tres dies a professorat de totes les etapes educatives, des d'educació infantil a primària i secundària, batxillerat i educació superior. És extraordinari poder comptar cada any amb les aportacions d'experiències i de recerques sobre l'ensenyament de les ciències socials a l'escola o a l'institut i debatre, a la vegada, sobre com ha de ser la formació del professorat que ha d'ensenyar ciències socials, geografia i història.

En aquest llibre trobareu experiències educatives d'educació primària, secundària i universitàries. També trobareu investigacions realitzades a totes les etapes educatives, que ens ajuden a pensar la innovació a l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història, per formar una ciutadania democràtica crítica, competent per interpretar els problemes i els conflictes socials, responsable i compromesa amb el canvi social.

Bellaterra, maig de 2018.

I. Pòrtics: justícia social, ciutadania global i humanitats

1. L'educació per a la justícia social des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història

Antoni Santisteban

La perspectiva crítica continua sent l'arma més poderosa que tenim per plantejar canvis significatius en l'estudi de la societat a les escoles. L'educació per a la transformació social que posa l'accent en l'estudi de problemes socials és una vella aspiració de l'ensenyament de les ciències socials (Leming i Nelson, 1995). Una educació crítica des de les ciències socials és deutora de les teories de Dewey (1916; 1933) i Freire (1967; 1970). Tot i les seves arrels més llunyanes, en el terreny de l'ensenyament de les ciències socials, als anys noranta del segle passat es consolida en molts països com una meta irrenunciable amb actuacions a diferents nivells. Un nivell fa referència a programes alternatius, la introducció en el currículum de *“controversial issues”* o *“issues-centered education”* (Evans & Saxe, 1996). Un altre nivell se situa en la recerca a l'aula, ens diu que l'enfocament general ha d'estar avalat per recerques que ens expliquin el que passa a les aules quan s'ensenya i s'apren ciències socials, geografia i història, què, per què i com s'està ensenyant, i quines són les possibilitats de canvi, per exemple, per introduir temes controvertits (Shaver, 1991; Marker i Melhinger, 1992; Thornton, 1994).

Evolució de la perspectiva crítica

En l'última gran revisió de recerques dels estudis socials, Levstik i Tyson (2008) assenyalen que cal investigar com convertir els coneixements de ciències socials en eines intel·lectuals per a la crítica, la participació i el canvi social. Altres autors han insistit en aquesta opció, unes ciències socials que donin a les persones les competències socials i ciutadanes, històriques i geogràfiques, necessàries per exercir la democràcia com una ciutadania autònoma, responsable i compromesa amb la millora de la societat. Molts d'aquests autors profunditzen en els postulats de la teoria crítica com a educació per a la justícia social, que adopta els mateixos supòsits que la teoria crítica, però aprofundeix en els conceptes de responsabilitat, compromís i acció social (Gewirtz, 1998; Bickmore, 2008; Fraser, 2009; Santisteban, 2017a).

Autors com a Ross i Vinson (2006) o McCrary i Ross (2016) posen l'accent en

les desigualtats i les injustícies socials per indagar en les classes d'història i geografia, com a projecte comú de justícia social en una educació humanista radical. Renner (2009) proposa treballar els conflictes del segle XXI per reconstruir la idea de comunitat global. L'autor demana connectar allò que és local amb el que està passant al món i connectar el present amb el passat i el futur, per exemple analitzant l'evolució dels refugiats al món i la seva situació a l'actualitat, les nostres vivències sobre aquesta problemàtica, les possibles solucions a nivell local i quotidià, així com les possibles repercussions a nivell global. Proposa treballar les emocions, des de la perspectiva de les persones implicades, tenint en compte la possibilitat que algunes d'aquestes persones estaran a les nostres escoles.

Per a Renner & Brown (2006) o Renner (2009) cal que el professorat tingui “coratge” per mostrar al seu alumnat la realitat social, per posar un rostre humà en temes com la guerra, la pobresa i l'explotació, a nivell global o local, per avançar cap a la solidaritat i cap a una democràcia més activa i participativa a les escoles. El nostre món és més global i complex, però hem de trobar formes de connectar l'ensenyament de les ciències socials amb la vida dels estudiants, amb el que passa fora de l'escola, amb la realitat i amb les persones del nostre entorn i d'altres llocs del món, de manera que l'educació es converteix en una lluita contra les injustícies i les desigualtats, al mateix temps que s'exerceix una resistència contra determinades polítiques educatives o d'avaluació:

“So, in terms of community, I argue for a shift in the purpose of education from the economic to learning how to live together in a (more global) democracy— finding ways to connect students' lives together, connecting curriculum with the world outside of school (through service learning and more authentic pedagogical practices), and connecting students with real lives/stories/faces in local, national, and global communities such that teachers and students can both better understand our privileged positions and work for more level, equitable partnerships. Schools of education and faculties in schools can help model this community experience by focusing on their relationships among one another (e.g., culture circles) and how they might model resistance and opposition to unjust policies for their students (e.g., avoiding divisions among ourselves, constructively challenging disciplining bodies like NCATE, examining/resisting standardizing mandates from testing agencies such as Educational Testing Service, etc.)” (Renner, 2009, 73).

Defensar els estudis socials progressistes

Per a McCrary i Ross (2016) cal investigar com el professorat s'implica, com interpreta les problemàtiques socials, com les porta a l'aula, com repercuten en l'alumnat, quines responsabilitats es poden adoptar, quin procés es segueix i què succeeix quan es treballa d'aquesta manera, quins materials s'estan elaborant, quines

resistències s'estan donant, quins arguments s'estan oposant a una educació per a la justícia social... Sobre aquests últims aspectes Evans (2004; 2006) considera que els estudis socials estan massa sovint amenaçats pel neopositivisme i per la pressió dels resultats de les avaluacions nacionals i internacionals. Per a Evans (2011) una part important del poder polític ha declarat la guerra als estudis socials progressistes, el que reflecteix en definitiva la progressiva fractura social que s'està donant als Estats Units i a altres països, el que també veiem que s'està produint a Catalunya, Espanya i a la resta d'Europa:

“Existeix una profunda fractura, un reflex d'una tendència de llarga durada, i això no és fàcil de manejar. En quin costat es troba vostè? La meva tesi en un treball recent és que la història de la didàctica de les ciències socials va començar com un enfrontament entre grups d'interès que es va transformar gradualment en una guerra en contra de les ciències socials progressistes fet que ha influït considerablement el present i el futur del currículum escolar” (Evans, 2011, 14).

Per a l'autor anterior, més enllà de la pressió política o social, els docents tenen l'opció de triar, han de ser autònoms per escollir entre l'ús de mètodes tradicionals o progressistes, són en realitat lliures per decidir si volen ensenyar ciències socials a partir de problemes socials i fer una educació per a la justícia social. El debat es situa així en l'àmbit moral del professorat i en la seva competència per desenvolupar model didàctic propi: “*La reflexió profunda sobre la pràctica sempre és al cor del desenvolupament professional i és la clau per combatre la 'estupidesa' que sovint es viu a l'escola*” (Evans, 2011, 20).

Tot i el que hem exposat, la llibertat que pugui tenir el professorat per decidir no és suficient si no té un recolzament social, del que es dedueix que cal desenvolupar un moviment que defensi la integritat de l'àrea i el dret del professorat a prendre decisions a partir de la reflexió sobre la seva pròpia pràctica, una reflexió que ha de ser compartida i que ha de formar xarxes consolidades. La llibertat de l'alumnat per construir els seus coneixements i del professor per prendre decisions informades ha de ser un eix essencial de l'educació crítica. Hem de defensar els professors com a intel·lectuals (Giroux, 1990; 2001), hem de donar-los el poder i l'autonomia per decidir per què, què i com ensenyar ciències socials, i aquests tenen la difícil responsabilitat d'exercir la seva llibertat d'una manera constructiva i crítica.

En l'anomenada guerra dels estudis socials, els que ataquen els enfocaments progressistes defensen una perspectiva disciplinar, un ensenyament específic a qualsevol de les etapes educatives de la geografia o de la història o de qualsevol de la resta de disciplines socials, amb un gran nombre de defensors a les facultats i universitats. Menyspreen la perspectiva globalitzadora de les mateixes ciències socials i demanen una educació centrada en les disciplines, i en els seus coneixements construïts com a disciplines científiques. Però el que sabem segur és que la perspectiva disciplinar ha deixat en massa ocasions les qüestions crítiques sobre el sistema econòmic i social, deixant al marge l'actualitat o ignorant els temes més controvertits, del que es desprèn

una sàvia conclusió: “*mantenir els problemes fora de l'escola, implica que la reflexió i la vida també es mantinguin fora*” (Rugg, 1941, citat per Evans, 2011, 20).

En una educació per a la justícia social, el centre de l'ensenyament no és la disciplina acadèmica, sinó les persones, com ja defensava en la primera meitat del segle XX Dewey, que considerava que el professorat havia de seleccionar els continguts per facilitar la comprensió del món per part dels nens i nenes, nois i noies. En aquest sentit, la selecció dels continguts per a l'ensenyament de les ciències socials no pot ser, com fins ara, una decisió de les disciplines socials. Les ciències socials, la geografia o la història estan al servei de la ciutadania i la pregunta que ens hem de fer -quant als continguts a ensenyar-, ja no és sobre quins són els sabers elaborats per aquestes disciplines, per traslladar-los a l'escola. Ara, la pregunta és què pot aportar la geografia, la història, l'economia o la sociologia a les persones per resoldre problemes socials i per millorar la seva vida i la convivència (Pagès i Santisteban, 2014).

Un ensenyament de les ciències socials per a la justícia social

Del que hem exposat fins ara volem destacar una idea clau: la investigació i la innovació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials ha d'estar al servei de l'educació per a la justícia social (Bogotch & Shields, 2013; McCrary i Ross, 2016; Sant, et al., 2017), al servei d'una educació per a la igualtat, la llibertat i la solidaritat, que interpreta de manera crítica les situacions de desigualtat, marginació o les injustícies, tant en l'àmbit local, com en panorames més globals relativs a la situació dels drets humans en el món. Hem de fer una profunda reflexió com a docents sobre què poden aportar les diferents disciplines de les ciències socials a l'educació per a la justícia social, és a dir, quins coneixements són els més adequats i quin tipus de competències ha de desenvolupar l'alumnat com a ciutadania crítica.

En les nostres recerques i en les nostres propostes didàctiques hem adoptat aquesta perspectiva i, com a resultat del nostre treball, hem intentat desenvolupar criteris d'investigació i d'innovació que tinguin els principis de l'educació per a la justícia social com a eixos vertebradors de la nostra tasca¹. Aquests són els principis dels nostres projectes, exposats com a metes:

- treballar amb problemes socials;
- iniciar un procés de re-humanització;
- reivindicar l'educació per a la ciutadania global;

¹ GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials), grup reconegut per l'AGAUR (2014 SGR 1384). Projecte d'I+D Edu2016-80145-P: “Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?”. Investigador Principal: Antoni Santisteban. Projecte Ready to Teach Global Citizenship? Research Proposal, CELT-SoTL grant - Manchester Metropolitan University. Investigadora principal: Edda Sant.

- identificar i incloure les i els invisibles en els estudis socials;
- reinterpretar el pensament crític des de la literacitat crítica;
- treballar amb els (contra) relats de l'odi;
- contraposar emocions i racionalitat.

a) Treballar amb problemes socials

La competència lògica-matemàtica s'ha de desenvolupar a partir de la resolució de problemes matemàtics, de la mateixa manera que la competència lingüística necessita de situacions de parla quotidiana i funcional. El desenvolupament de la competència social i ciutadana, doncs, només es pot aconseguir si treballem en les classes de ciències socials amb problemes socials rellevants o temes controvertits (Evans & Saxe, 1996; Hess, 2004, 2008). Aquestes qüestions centrals de la societat, els seus problemes més latents i controvertits, han de ser els continguts del currículum. És l'únic camí possible perquè l'ensenyament de les ciències socials tingui una funció social crítica i d'utilitat, treballar amb qüestions socialment活ives (Legardez, 2003; Pagès i Santisteban, 2011). És evident que hi ha moltes preguntes per resoldre i que han de ser objecte de reflexió i recerca, per exemple: Com es defineixen les qüestions socialment活ives? Com dialogar amb el currículum actual i els temes controvertits de l'actualitat? Com abordem la perspectiva multicultural o transcultural, sociològica o geopolítica? (Santisteban, 2012). Però, aquestes preguntes són també la motivació que ens empeta al canvi educatiu i al canvi social.

b) Iniciar un procés de re-humanització.

El currículum de ciències socials ha anat progressivament perdent el component humà dels seus continguts, de tal manera que cada vegada és més difícil que l'alumnat s'identifiqui amb els coneixements que estudia, que se senti protagonista de la societat que estudia. Cal re-humanitzar, doncs, l'ensenyament de les ciències socials. Renner (2009) considera que la gran esperança està en un canvi dels programes de formació del professorat:

“Although we will need to overcome the divisive impact of twelve years of mostly mis-education, teacher education programs, particularly in the social foundations, can provide a liberatory space through which hopeful possibilities can be relearned discursively, authentically, and actively. Although the process will not be tidy, nor precise, it represents, perhaps, the only peaceful, democratic, and constructive way for (re)socialization. Focusing on (re)humanization, grounded in a promising struggle, provides one antidote to the shock therapists who strive to keep the world divided, less whole, and without hope.” (Renner, 2009, 76).

Cal posar les persones en el centre de la recerca de l'ensenyament de la geografia, la història i les ciències socials, ja que són les persones les protagonistes del present i les que decideixen sobre com ha de ser el futur. Així, hem d'aconseguir que l'alumnat se senti part de la societat que estudia. D'altra banda, cal indagar en les classes de geografia i història sobre què és el que ens fa humans (Levstik, 2014). Què ens diferencia els animals o de les màquines quan ens relacionem amb el món o amb altres persones? Què tenim en comú tots els habitants de la Terra? La pertinença i la defensa de la humanitat ha de ser un projecte irrenunciable de l'ensenyament de les ciències socials.

c) Reivindicar l'educació per a la ciutadania global

Avui dia el concepte de ciutadania no pot limitar-se al de ciutadania local, nacional o europea, sinó que ha de contemplar la ciutadania des del concepte d'humanisme radical d'Eric Fromm o Paulo Freire. El procés de re-humanització ha de contemplar una educació per a la ciutadania global (Davies, Evans & Reid, 2005; Oxley & Morris, 2013; Shultz, 2007). Hem d'abordar l'estudi de l'ésser humà més enllà de les nacionalitats o estats, de les fronteres, religions, ètnies o cultures. Quan ensenyem història tindrem en compte diferents escales i cal valorar una història global, com un mosaic format per històries interdependents (Santisteban, Pagès i Bravo, 2017). Cal revisar l'actual concepte d'educació per a la ciutadania a partir d'escales espacials i temporals interrelacionades. Cal preguntar-se què implica aquesta perspectiva en el tractament de problemes socials i quins continguts s'han d'ensenyar des de l'educació per a una ciutadania global.

d) Identificar i incloure les i els invisibles en els estudis socials

Hem d'incorporar les i els invisibles en l'ensenyament de les ciències socials, a les nenes, als nens, a les dones, als ancians, als malalts, a les identitats diferents, a les cultures invisibilitzades. L'estudi de la societat no pot deixar en l'oblit a una majoria de les persones ni a les minories, no pot ser que els protagonistes siguin tan sovint homes, blancs, polítics, militars, europeus, etc. (Sant, et al., 2015; González-Monfort, et al., 2015; Santisteban, 2015). L'ensenyament de les ciències socials pot contribuir a una educació inclusiva que no exlogui ningú. Cal preguntar-se en cada moment qui són els i les protagonistes dels nostres relats i per què. Cal preguntar als nens i nenes i als joves si se senten inclosos o exclusos en l'ensenyament de les ciències socials.

e) Reinterpretar el pensament crític des de la literacitat crítica

La formació del pensament crític és un objectiu essencial de l'ensenyament de les ciències socials. Sense pensament crític no hi ha educació ni democràcia (San-

tisteban, 2017b). Però la majoria de propostes de formació del pensament crític que van sorgir als anys 80 i 90 del segle passat, i que encara tenen molts seguidors, es limiten a establir una sèrie d'estàndards d'aprenentatge o habilitats cognitives, que no afavoreixen una educació per a la participació, l'acció i el canvi social (Ross, 2004). Davant aquesta situació els estudis socials proposen la literacitat crítica (McDaniel, 2004; Wallowitz, 2008; Mulcahy, 2008).

La literacitat crítica es proposa centrar les investigacions en la interpretació crítica de la informació per prendre partit i per intervenir en les problemàtiques socials. No és un tipus de lectura, és una reflexió sobre la ideologia dels textos, una pràctica social que qüestiona el discurs del poder i que treballa pel canvi (Santisteban, et al., 2016; Santisteban, Tosar i Pagès, 2016; Tosar, 2017). El concepte s'ha treballat des de la lingüística i les ciències experimentals en el nostre entorn més proper, però hi ha molt poques contribucions des de l'ensenyament de les ciències socials, tot i que el concepte ha estat proposat des dels estudis socials als EUA. Aquestes propostes, que també s'anomenen d'alfabetització crítica, són imprescindibles en el nostre temps digital, no tan sols com a *Critical Literacy*, sinó també com a *Critical Media Literacy*, ja que plantegen preguntes bàsiques en l'educació: com formar la ciutadania en la societat de l'espectacle?, com ensenyar a qüestionar les informacions?, com ensenyar a discriminar la informació i a evitar la manipulació?, com educar per al canvi social en un món digital?

f) Treballar amb els (contra) relats de l'odi

En la mateixa línia d'interpretació crítica dels textos o discursos dels estudis socials, l'ensenyament de les ciències socials té un repte, que és treballar amb materials de les xarxes socials o d'altres contextos virtuals amb el que s'ha denominat "relats de l'odi" (hate speech), per contraposar contra-relats a favor de la convivència pacífica i la inclusió social. Cal portar a les classes de ciències socials aquests relats de l'odi, per reflexionar sobre els estereotips i prejudicis, per prioritzar valors democràtics, humanistes, solidaris.

Les xarxes socials són un àmbit de proliferació de relats racistes, sexistes, classistes. En la societat de l'espectacle (Debord, 1976, 1996; Santisteban i González València, 2013), on l'accés i la creació de textos a Internet és il·limitada, proliferen discursos de l'odi contra tot tipus d'opcions ideològiques, religioses, culturals, etc., on s'ignoren els drets humans i, d'alguna manera, tot està permès. Cal investigar què pensa i què fa el professorat sobre les intervencions del jovent en les xarxes digitals? Com treballar amb els relats de l'odi que apareixen en les xarxes des de l'ensenyament de les ciències socials? Com es reconeix l'alumnat o quin paper s'atorga en aquest tipus d'actituds? Com podem ajudar l'alumnat a construir relats alternatius o contra-relats de l'odi?

Cal posar en valor les accions socials del joves que tenen lloc fora de l'escola, saber què pensen de problemes socials o conflictes i debatre amb arguments les dis-

tintes posicions. Cal identificar i contextualitzar els problemes, els protagonistes i els seus arguments, el pes de les emocions, i fer un exercici de metacognició per pensar com pensem i d'empatia per comprendre com pensen altres personnes. Per a Ana Arendt (1997) els prejudicis formen part de la vida quotidiana de les personnes i no podem viure sense prejudicis, no cal evitar-los, sinó fer-los evolucionar cap a judicis raonats i coherent. En últim terme, a les nostres classes cal defensar i avantposar els drets humans a qualsevol opinió o actitud.

g) Contraposar la racionalitat a les emocions

És important que l'ensenyament de les ciències socials serveixi per aportar racionalitat a les emocions que expressen els joves quan exposen la seva opinió, per exemple, quan participen a les xarxes socials. No es tracta d'educar les emocions, sinó de comprendre el seu pes en les nostres representacions socials sobre el món. Les emocions sempre han estat presents en l'ensenyament de les ciències socials de la geografia o de la història, quan estudiem el territori o aspectes relacionats amb la identitat cultural o, per exemple, quan la història que ensenyen posa l'accent en la derrota (Estimar, 2010), o en el ressentiment (Ferro, 2009). Els nostres coneixements es barregen amb les nostres experiències de vida (Ankersmit, 2004).

Tenir en compte les emocions en l'ensenyament de les ciències socials ha de ser un acte de reivindicació de la raó, és a dir, de les capacitats intel·lectuals per comprendre els sentiments que ens fan humans. Des de la recerca ens hem de preguntar quin paper li adjudiquen els joves a les emocions quan relaten fets socials o quin tractament fa el professorat de les emocions quan ensenyen ciències socials, geografia o història, de manera conscient o inconscient. Treballar amb les emocions pot ser un bon instrument per a la formació del pensament crític, per evitar estereotips i actituds d'exclusió vers altres personnes.

Per finalitzar

L'educació per a la justícia social tindrà sempre una forta oposició per part d'una part del poder econòmic i polític. Aquest fet va ser advertit per Dewey fa molts anys i altres autors han insistit en les grans dificultats que implica cada una de les propostes que hem exposat (Ross, 2001). Malgrat tot, el professorat sempre tindrem l'última paraula per decidir què volem ensenyantar, si volem fer callar o promoure les preguntes, educar per comprendre o tan sols escoltar, defensar la inclusió o excloure als que són diferents, reconèixer totes les identitats o promoure una única identitat. Com escriu Nussbaum (2006, 387): "...learn to ask questions or not to ask them; to take what they hear at face value or to probe more deeply; to imagine the situation of a person different from themselves or to see a new person as a mere threat to their own projects; to think of themselves as members of an homogenous group or as members of a nation, and a world, made up of many people and groups, all of whom deserve respect

and understanding." (Nussbaum, 2006, 387).

Però no renunciarem a portar a l'escola temes controvertits, re-humanitzar l'ensenyament, fer una educació per a la ciutadania global, visibilitzar les persones invisibles, aplicar la literacitat crítica a tot tipus d'informació per actuar en conseqüència, construir contra-relats de l'odi i contraposar la raó a les emocions. No renunciarem a la participació i a l'acció per al canvi social. En el nostre món, ensenyar ciències socials és una eina per a la crítica i l'acció social, més necessària que mai. Com afirma Osler (2015, 265): "We cannot afford to be complacent about human rights, since any "rights gap" in the school or in wider society undermines our collective well-being and the future of democracy." No podem permetre cap escletxa en la defensa dels drets humans perquè ens hi juguem la democràcia i el nostre futur.

Bibliografia

Amar, M. (2010). *Instrucciones para la derrota: narrativas éticas y políticas de perdedores*. Barcelona: Anthropos.

Ankersmit, F. R. (2004). *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*. México: Fondo de Cultura Económica.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?*. Barcelona: Paidós/ ICE de la UAB.

Bickmore, K. (2008). Social justice and the social studies. L.C. Levstik y C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, (pp.155-171). New York: Routledge.

Bogotch, I. y Shields, C.M. (Eds.).(2013). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice*. New York: Springer.

Davies, I., Evans, M., y Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of "global education" and "citizenship education". *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.

Davies, I., Ho, L-C, Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E., y Waghid, Y. (Eds.). (2017). *Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave Macmillan. (En prensa).

Debord, G. (1976). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellote. Primera edición de 1967.

Debord, G. (1996). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.

Dewey, J. (1916). Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education (1916). (En castellà: *Democracia y educación*. Madrid: Morata).

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton MifflinDewey. (En castellà: *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós).

Evans, R.W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press.

Evans, R.W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, 70, 321-325.

Evans, R.W. (2011). La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.). *Les qüestions socialment活es i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

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

Ferro, M. (2009). *El Resentimiento en la Historia*. Madrid: Cátedra.

Fraser, N. (2009). Social justice in the age of identity politics. En G. Henderson y M. Waterstone (Eds.), *Geographic Thought: A Praxis Perspective* (pp. 72-89). New York: Routledge.

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra. (Madrid: Siglo XXI).

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. (Madrid: Siglo XXI).

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing Social Justice in Education: mapping the territory. *Journal of Educational Policy*, 13(4), 469-484.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

González-Monfort, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de educación primaria y secundaria. En A.M. Hernández Carretero,, 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. 801-812). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Hess, D.E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.

Hess, D.E. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L.S. Levstik y C.A. Tyson (Eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp.124-136). New York/London: Routledge.

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

Leming, J.S. y Nelson, M. (1995). A citation analysis of the Handbook of research on social studies teaching and learning. *Theory and Research in Social Education*, 23 (2), 169-182.

Levstik, L. (2014). What can History and the Social Sciences Contribute to Civic Education?. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 43-51). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.

Levstik, L.S. y Tyson, C.A. (Eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.

Marker, P.M. (2004). Old wine in a new bottle: Twentieth century social studies in a twenty-first century world. En K.D. Vinson y E.W. Ross (Eds.), *Defending public schools: Curriculum continuity and change in the 21st century* (pp. 17-30). Westport, CT: Praeger.

McCravy, N.E. y Ross, E.W. (Eds.).(2016). *Working for Social Justice Inside & Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.

McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, 472-484.

Marker, G. y Mehlinger, H.D. (1992). Social studies. En P. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp. 830-851). New York: Macmillan.

Mulcahy, C. (2008). *Marginalized Literacies: Critical Literacy in the Language Arts Classroom*. New York: Information Age Publishing Inc.

Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7, 385-395.

Osler, A. (2015). Human Rights Education, Postcolonial Scholarship and Action for Social Justice. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 244-274.

Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.

Pagès, J. i Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment活es i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. 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* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol.1.

Renner, A. (2009). Teaching community, praxis, and courage: A foundations pedagogy of hope and humanization. *Educational Studies*, 45, 59–79.

Renner, A., & Brown, M. (2006). A hopeful curriculum: Community, praxis, and courage. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22, 101–122.

Ross, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En J.L. Kincheloe y D. Weil (Eds.). *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp.383-388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Ross, E.W., y Vinson, K.D. (2006). Social justice requires a revolution of everyday life. En R.L. Allen, M. Pruyn, y C.A. Rossatto (Eds.), *Reinventing critical pedagogy* (pp.143-186). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Ross, E.W. (2001). Remaking the Social Studies Curriculum. En E.W. Ross (Ed.). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities* (pp.313-327). New York: State University of New York Press.

Sant, E., Lewis, S., Delgado, S., Ross, W. (2017). Justice and global citizenship education. En I. Davies, L.C. Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant y Y. Waghid (Eds.). *Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave Macmillan. (En prensa).

Sant, E., Santisteban, A., Pagès, J., González-Monfort, N., y Oller, M. (2015). How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education?, *McGill Journal of Education*, 50 (2-3), 341-362.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 277-286). Sevilla: Díada. Vol. II.

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A.M. Hernández Carretero, 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.383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Santisteban, A. (2017a). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Medina, R García-Morís y C.R. García Ruiz (Eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: AUPDCS/ Universidad de Córdoba.

Santisteban, A. (2017b). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.

Santisteban, A. y González Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico?. En J.J. Díaz, A. Santisteban y Á. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp.761-770). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Santisteban, A.; Pagès, J. y Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. En I. Davies, L.C. Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant y Y. Waghid (Eds.). (2017). *Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave Macmillan. (En prensa).

Santisteban, A.; Tosar, B; Izquierdo, A.; Llusà, J.; Canals, R.; González, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En C.R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Santisteban, A., Tosar, B. y Pagès, J. (2016). Literacidad crítica en clase de ciencias sociales de educación secundaria: una investigación a partir de la problemática actual de los refugiados en Europa. III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Santiago de Chile 5, 6 y 7 de Octubre de 2016. RIDCS (Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales).

Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53 (3), 248–258.

Shaver, J. (Ed.).(1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan.

Thornton, S. (1994). The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. *Review of Research in Education*, 20, 223-254.

Tosar, B. (2017). Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Wallowitz, L. (2008). *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum*. New York: Peter Lang.

2. La educación para la ciudadanía global como base de la educación política: Sí! Pero...

Edda Sant

La educación para la ciudadanía global es, cada vez más, uno de los objetivos educativos clave de las organizaciones internacionales. El Subdirector General de Educación de la UNESCO, por ejemplo, declaró hace relativamente poco que la educación para la ciudadanía global es una de las áreas estratégicas de su programa educativo, y que debe servir para que todos los ciudadanos del mundo estén “informados, dotados de espíritu crítico, socialmente conectados, éticos y comprometidos”. Otro ejemplo. La OECD, la organización que, entre otras cosas, organiza las pruebas PISA, está valorando la posibilidad de evaluar la “competencia global” entre el alumnado de secundaria. Si esta posibilidad se formaliza, quizás en unos años veremos rankings de países ordenados por como de competentes globalmente son sus jóvenes. Y quizás la educación para la ciudadanía global establecerá las bases de la educación política.

Pocas personas, al menos en el ámbito educativo, pondrían en duda que educar para la ciudadanía global es (o debería ser) uno de los propósitos de la enseñanza primaria y secundaria, y uno de los fundamentos de la educación política. Yo no soy una de ellas. Cuando hace ocho años discutía sobre ciudadanía con mi alumnado de tercero de la ESO, la ciudadanía global (aunque entonces seguramente llamábamos “la ciudadanía del mundo”) era uno de los temas clave. He seguido ejerciendo esta tarea con mis alumnos universitarios, tanto en Cataluña como en Inglaterra. Hace relativamente poco he co-editado un libro en el que autores de diferentes países hacen propuestas sobre qué es y qué debería ser la educación para la ciudadanía global. En el libro, muchos autores explican cómo la educación para la ciudadanía global puede contribuir a que nos entendamos los unos a los otros (¿por qué los otros piensan diferente a mí?), que podamos defender causas comunes (¿qué hacemos, por ejemplo, con el cambio climático?) y que podamos discutir aquellas aspectos en los que tal vez es más difícil ponernos de acuerdo (¿qué deberíamos hacer con la crisis de los refugiados?). Y así podría continuar (casi) indefinidamente. Hay muchas razones por las que creo que deberíamos educar a nuestro alumnado como ciudadanos del mundo.

No obstante, creo que “educar para la ciudadanía global” no es una cuestión fácil y exenta de problemas. En educar para la ciudadanía global, podemos caer en algunos de los mismos problemas que la ciudadanía global intenta solucionar. En este artículo,

quiero hablar de estos problemas.

Problema 1. Una única ciudadanía global

Los documentos de la UNESCO y de la OECD parecen tener muy claro lo que quieren decir cuando se refieren a la ciudadanía global o a las competencias globales. Y por lo tanto, tienen más o menos claro lo que significa educar para la ciudadanía global. Para muchos, esto puede ser una tranquilidad. Educar para la ciudadanía global, como ya he dicho, no es fácil. Y tener a alguien que, desde la posición de autoridad de estas organizaciones, nos orienta cómo lo tenemos que hacer nos puede facilitar el trabajo. Pero, desde mi punto de vista, esto podría ser un problema. ¿Por qué?

Para mí, educar para la ciudadanía global no es una fórmula matemática que tiene una respuesta exacta y única. Seguramente hay casi tantas maneras de definir “ciudadanía global” y “educación para la ciudadanía global” como personas hay en el mundo. Desde mi punto de vista, las personas somos diferentes, tenemos diferentes intereses, necesidades y maneras de ver el mundo. La humanidad es diversa. Creo que una única respuesta en relación con la ciudadanía global y la educación para la ciudadanía global suele ser la respuesta de aquellos que tienen más recursos para hacer valer su opinión. Aquellos que, como la OECD, responden a los intereses de los 24 estados miembros pero pueden definir lo que son las “competencias globales” de 72 de los países del mundo. Si para vosotros como para mí, “educar para la ciudadanía global” debe vincularse a los principios de igualdad y justicia, ¿cómo podemos educar en una única ciudadanía global definida por unos pocos?

Los educadores brasileños Vanessa Andreotti y Lynn Mario de Souza proponen como alternativa a este problema “aprender a leer el mundo a través de los ojos de los otros” (Andreotti y de Souza, 2008). Aprender a convivir en esta diversidad de tal manera que quizás la cuestión no es tanto “educar para la ciudadanía global” sino “educar para las ciudadanías globales”. Ayudar a nuestro alumnado a entender que personas de todo el mundo puedan tener diferentes maneras de comprender lo que significa la ciudadanía global, y que si, realmente, esta ciudadanía debería ser “global” y estar abierta a todos los modos de entenderla. Plantearnos conjuntamente para que algunas maneras de entender el mundo se consideren más válidas que otras. Y qué podemos hacer para que nuestras propias preguntas y soluciones se hagan sentir en un mundo en el que todo el mundo habla, pero pocas voces se escuchan.

Problema 2. La ciudadanía global como consenso en oposición al conflicto de la ciudadanía nacional

Algunos teóricos e investigadores sugieren que la ciudadanía global muchas veces se define en oposición a las ciudadanías más “locales”, normalmente, a la ciudadanía nacional. Si defendemos esta posición, como docentes, seguramente defenderemos que en las escuelas, no deberíamos centrarnos tanto a enseñar la historia, la geo-

grafía, la lengua y la ciudadanía “nacional” sino sus equivalentes globales. Yo misma he dicho, en otras ocasiones, que la enseñanza de una historia global podría solucionar algunos de los problemas de la enseñanza de una historia nacional. Lo global se suele asociar al consenso, mientras que lo local/nacional al conflicto. Sin embargo, pienso que si creamos una contradicción entre lo nacional y lo global, entre enseñar a nuestro alumnado a ser ciudadanos del mundo o ser ciudadanos de sus países, estamos creando nuevos problemas. Quizás creamos consenso entre naciones, pero también creamos nuevos conflictos a nivel global. ¿Por qué?

Una ciudadanía global que excluye a aquellos que se identifican como “nacionales” no es global. Hoy en día, en Cataluña, pero también en muchas otras partes del mundo, si definimos la ciudadanía global en oposición a la nacional, excluimos más personas de las que incluimos. Si presentamos a nuestro alumnado la ciudadanía global como una alternativa a su identidad local, regional o nacional, probablemente parte de este alumnado se decante por lo más próximo. ¿Y qué tiene de global una ciudadanía que excluye a aquellos que se sienten arraigados a su realidad más próxima? Y un segundo problema. Si la ciudadanía global se opone a las ciudadanías más locales, ¿qué define esta ciudadanía global? Algunos creen que la respuesta a esta pregunta es el consenso. Que la ciudadanía global puede ser consensuada a partir de diversas ciudadanías nacionales y locales. Que la ciudadanía global incorporará lo mejor de las ciudadanías nacionales. Pero dejadme poner algunos ejemplos. En Cataluña, el árabe es la tercera lengua más hablada. Pero muy pocas escuelas se plantean enseñar árabe como “lengua extranjera”. Como lengua global. ¿Por qué? Lo mismo ocurre con la historia, si enseñamos una historia global, ¿enseñamos la historia del mundo o, quizás, la historia de algunos países de Europa? ¿Estamos hablando de consenso o estamos hablando de poder?

Me gustaría referirme aquí al filósofo francés Etienne Balibar (1996). Para Balibar, la universalidad ideal (como la ciudadanía global ideal) no puede ser absoluta y consensuada, sino que debe ser múltiple y, por consiguiente, inherentemente vinculada al conflicto. La ciudadanía global no puede construirse en oposición a las ciudadanías locales o nacionales, sino que debería definirse como una suma (no siempre bienvenida) de estas. Desde mi punto de vista, educar para la ciudadanía global no significa dejar de enseñar la historia local, regional o nacional, sino enfatizar cómo esta historia también es global. Enseñar la historia de otros lugares (¿por qué raramente enseñamos lo ocurrido fuera de Europa?). Y defender que esa otra historia también es global. Buscar puntos de encuentro y de desencuentro. Hablar de lo que nos une, pero también de lo que nos separa. Entender que el conflicto nos hace humanos, y que si es pacífico no tiene porque ser malo. Propongo una educación para la ciudadanía global que no rechaza sino que incorpora el conflicto.

Problema 3. Todos somos ciudadanos globales

“Todos somos ciudadanos globales” se ha convertido en una especie de eslogan que podemos ver a menudo en materiales educativos. Muchas veces estos materiales describen la ciudadanía global en relación a la globalización. Explican que todos y todas somos ciudadanas globales porque vivimos en un mundo en el que las personas, los bienes materiales y las ideas viajan a alta velocidad más allá de las fronteras. Describen la ciudadanía global como la ciudadanía del presente y, seguramente, de un futuro aún más globalizado. Así que, nos describen a todos y todas como ciudadanos del mundo. La pregunta aquí es: ¿lo somos?

El filósofo polaco Zygmunt Bauman (1999) describía ya hace años la diferencia entre los “turistas” y los “vagabundos”: “Los turistas se desplazan porque el mundo a su alcance (global) es irresistiblemente atractivo, los vagabundos lo hacen porque el mundo a su alcance (local) es terriblemente inhóspito. Los turistas viajan porque quieren; los vagabundos, porque no tienen otra elección soportable” (1999, p. 122).

Lo que Bauman nos demuestra es que quizás haya ciudadanos globales de primera y segunda categoría. Ciudadanos globales que lo quieren ser y otros que no tienen más remedio. Cuando presentamos la globalización y la ciudadanía global como un fenómeno eminentemente positivo caemos, en mi opinión, en un grave problema. Ponemos en el mismo saco a aquellos que disfrutan de los efectos de la globalización y a aquellos que son perjudicados. La globalización tiene muchas caras, y muchas de éstas no son positivas para la gran mayoría de la Humanidad. Si queremos educar para la ciudadanía global, desde mi punto de vista, no podemos describir el mundo de los y las ciudadanas globales como un mundo ideal, ni la ciudadanía global como la respuesta a todos los problemas. En un mundo democrático de ciudadanos globales, la globalización no se daría como un tema cerrado, sino que permitiría un diálogo sobre los pros y los contras. Ante este mundo, quizás nos plantearíamos con nuestro alumnado qué hemos ganado y qué hemos perdido debido a la globalización. Y qué han ganado y perdido los otros. Propongo debatir, más que educar, sobre la ciudadanía global.

Sí, pero...

No quisiera que señalar estos problemas se entienda como una crítica a la educación para la ciudadanía global como una dimensión de la formación política. Nada más lejos de mi intención. Desde mi punto de vista, la educación para la ciudadanía global debería ser uno de los propósitos de la educación. Sin embargo, pienso que en vez de educar a nuestro alumnado, como algunos plantean, para que sean “competentes globalmente”, lo que deberíamos hacer es debatir el significado de esta “ciudadanía global”, debatir sobre quién lo ha decidido y considerar esta ciudadanía global sólo como una entre muchas otras posibilidades. Sólo así, en mi opinión, podremos hablar de una ciudadanía global de todos.

Bibliografía

Andreotti, V. & de Souza, L. M. T. M. (2008). *Learning to Read the World Through Other Eyes*. Derby: Global Education. <http://developmenteducation.ie/resource/learning-to-read-the-world-through-other-eyes/>

Balibar, E. (1995). Ambiguous universality. *Differences: a journal of feminist cultural studies*, 7(1), 48-75.

Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Mexico, DF: Fondo de cultura económica.

3. Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la educación democrática

Jesús Romero

Introducción

El lema central de las *XIV Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*, que han dado origen a esta publicación, abogaba “por una enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia centrada en los problemas, la justicia social y la ciudadanía global”. Tras esa bandera quien suscribe camina convencido. Después de todo, desde hace algo más de 25 años pertenece al grupo Asklepios, integrado a su vez en la Federación Icaria (Fedicaria). Y la principal seña de identidad de este colectivo docente, explícita ya en su certificado de nacimiento, ha sido siempre su apuesta decidida por reorganizar la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales “en torno al estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo” (Cronos-Asklepios, 1991, p. 61)², con una orientación resueltamente interdisciplinar –en la línea de una rica tradición internacional de currículum integrado focalizado en cuestiones de importancia ciudadana–, al servicio de una educación democrática. Por consiguiente, mi sintonía con la consigna de las Jornadas es obvia. Ahora bien, en estas páginas pretendo acercarme a la misma no de una manera directa, sino indirecta. Esto es, no desde la perspectiva de cómo la pensamos y tratamos de poner en práctica las compañeras y compañeros asklepianos, sino a través de lo que ha trascendido al debate público sobre la cuestión crucial subyacente: la función social del conocimiento escolar inscrito en nuestra parcela del currículum.

De manera sintomática, lo que trasciende al debate público y llega a los medios de comunicación no es gran cosa. En estos últimos años ha estado en buena medida supeditado al lamento por el declive de las Humanidades. Un clamor lastimero del cual se ha hecho eco episódicamente la prensa: “las disciplinas humanísticas han sido relegadas a un papel testimonial” (*El Mundo*, 8 de junio de 2014); “las Humanidades, cada vez más cerca de su fin” (*El Confidencial*, 23 de junio de 2014); “la reforma educativa margina la asignatura de Filosofía [cuando de ella] emana el pensamiento crítico, que es el que sustenta la democracia” (*El País*, 5 de octubre de 2015). La última cita refleja con nitidez el argumento esencial esgrimido contra este injustificable

² Dando cuerpo a los planteamientos, pioneros en España, que su director, Alberto Luis Gómez, venía defendiendo desde el amanecer de la década de 1980 (vg. Luis, 1983).

arrinconamiento. En palabras del catedrático Jordi Llovet³, semejante menoscabo amenaza la sabiduría “que requiere una ciudadanía intelectualmente soberana” (ABC, 4 de abril de 2011). Seguramente quien ha precisado con mayor enjundia los términos de este insidioso peligro sea Martha Nussbaum en su conocido libro *Sin fines de lucro*. Esta reputada profesora de la Universidad de Chicago, premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en 2012, se ha servido de la expresión “la crisis silenciosa de las Humanidades” para realizar, grosso modo, el siguiente diagnóstico:

Las actuales políticas educativas, a nivel planetario, están subordinando la educación a las necesidades de la economía a fin, presuntamente, de incrementar la competitividad de los países en el mercado global. De ahí su énfasis en la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de competencias utilitarias y prácticas que preparen para integrarse eficazmente en la vida productiva y social. Pero esta peculiar jerarquía de prioridades, que ha hecho perder terreno a las Humanidades, está provocando inadvertidamente la relegación de otras aptitudes y valores absolutamente imprescindibles para mantener viva a la democracia. En concreto, la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico resistente al poder de la autoridad y de las tradiciones ciegas, la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo” conscientes de las interdependencias, y la capacidad de reconocer al otro como un ciudadano igual que yo, aunque sea de distinta raza, género, religión u orientación sexual, de interesarse por él y por sus dificultades (Nussbaum, 2010, pp. 25-26).

En líneas generales estoy de acuerdo con las razones expresas en que se amparan los diagnósticos de esta índole. Sin embargo, recelo de sus silencios, de sus presuposiciones tácitas habituales y de algunas inferencias que acostumbran a derivarse. En los próximos apartados intentaré explicar el porqué. Ello me permitirá defender que los problemas de la educación humanística y científico-social no tienen que ver únicamente con amenazas externas. A mi juicio, la necesidad imperiosa de impugnarlas no nos exime de desenmascarar también a los “enemigos íntimos” –valga la expresión de Todorov (2012)– que moran confortablemente en su interior.

La oportunidad y urgencia de la crítica

Como acabo de anunciar, globalmente coincido con el análisis de Nussbaum. Hace ya mucho tiempo que las administraciones educativas no producen discurso propio, sino que se limitan a traducir, con más o menos matices, el emanado de los organismos internacionales. A este respecto resulta muy significativo constatar una variación nada trivial: mientras que en las décadas de 1960 y 1970 la UNESCO gozaba de un protagonismo notorio, a partir de los años 80 el discurso dominante ha pasado a ser el auspiciado por la OCDE, el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo. Así, en estas últimas décadas se ha hecho cada vez más hincapié en el papel de la educación como instrumento de la política económica, en particular de las

políticas de oferta alentadas por el credo neoliberal en respuesta a la globalización. Como los Estados carecen de poder individual para contrarrestar –y de voluntad colectiva para regular– los flujos transnacionales, en su lugar se inclinan por propiciar la “adaptación” de sus ciudadanos a este escenario. En primer lugar, modificando y flexibilizando su formación para que puedan afrontar la incertidumbre asociada a la velocidad de los cambios, así como los desafíos de una competitividad exacerbada y de la mayor movilidad del capital industrial y financiero. La receta curricular que habría de permitirlo es el enfoque de las competencias. Tales competencias condensarían las cualidades de la performatividad o habilidad para aplicar y transferir el saber, la interdisciplinariedad, la polivalencia, la autonomía, la creatividad, la asertividad, la disposición para el *lifelong learning*, etc. que se predicen como imprescindibles para la empleabilidad, integración y participación activa en la “sociedad y la economía del conocimiento”. Y, en segundo lugar, enviando señales a los mercados mundiales sobre el nivel de sus respectivos “recursos humanos”. De ahí la creciente relevancia de las evaluaciones internacionales atentas a medir ese caudal de “competencias clave” acumulado por niños y jóvenes.

Este nuevo “régimen de verdad” puede y debe ser objeto de crítica. Si empezamos por el enfoque de las competencias, su apreciación me suscita una profunda ambivalencia. Aunque tiene su origen en el ámbito de la formación profesional u ocupacional, ciertamente ha ido agrandando su radio hasta presentarse como “solución” para todo el currículum. Aparentemente, además, su énfasis en la movilización de los saberes, en la funcionalidad de los aprendizajes, en la imprescindible conjugación de distintos tipos de conocimientos (conceptuales, factuales, destrezas cognitivas, habilidades procedimentales, actitudes, valores, emociones) o, por resumir, en la noción de una “educación para la vida” enlaza con venerables tradiciones innovadoras y con principios didácticos loables que comparto. Mi prevención no surge entonces del significado potencial que puede alcanzar el término “competencia”, sin duda muy amplio, sino del sesgo efectivo que le han insuflado sus patrocinadores orgánicos. Como somos muy dados a reducir los debates a un dualismo superficial –en este caso, la cuestión se ha presentado como un enfrentamiento entre el vetusto academicismo y la buena nueva competencial–, se ha pasado por alto que, frente a ese academicismo, la alternativa de una educación funcional para la vida ha sido interpretada y practicada de maneras muy diferentes por perspectivas curriculares rivales (cfr. Romero, 2014). Desde el “aprender haciendo” al modo paidocéntrico, puesto al servicio del desarrollo psicoafectivo “natural” de un niño igualmente “natural” en realidad inexistente; hasta el “utilitarismo adaptativo” de los eficientistas deseosos de preparar a los niños para el correcto desempeño de unos futuros roles laborales y sociales que se dan por sentados; pasando por quienes desde hace un siglo vienen defendiendo un uso democrático del conocimiento encaminado a la resolución inteligente de los problemas públicos, como forma de actuar desde el currículum contra las desigualdades e injusticias sociales y en favor de una cultura cívica sólida. Pues bien, si hay un sesgo preponderante en la literatura oficial sobre las competencias, no es otro que el de ese “utilitarismo adaptativo” que conmina a prepararse para un amoldamiento eficaz a exigencias o circunstancias que se dan por naturales o inevitables y que, por tanto, se

escamotean de la discusión. De aquí brota una objeción inmediata: *si la democracia implica la producción social consciente de las normas e instituciones colectivas, una educación para la democracia no puede ser meramente “adaptativa”*.

Por añadidura, las competencias no han llegado solas, sino de la mano de nuevas políticas educativas que redefinen el concepto de mejora desde una óptica productivista, en torno a la consecución de resultados o indicadores medibles, y que aplican a la escuela los principios gerencialistas de la *new public management* (con la consiguiente obsesión por los rendimientos discentes y la rendición de cuentas mediante evaluaciones externas estandarizadas, etc.). De entrada, tal redefinición ha impregnado la manera de entender la ciudadanía y su educación (Romero, 2012; Romero y Estellés, 2015). A modo de ejemplo, baste recordar cómo se han acercado nuestras evaluaciones generales de diagnóstico a la competencia ciudadana. En el “informe de resultados” de 2009, correspondiente a Educación Primaria (Ministerio de Educación, 2010), se habla sin sonrojo de “niveles de rendimiento” en la adquisición de dicha competencia. Estos usos del lenguaje desconciertan. Y son peligrosos, pues entrañan una visión apolítica de la ciudadanía y una concepción técnico-instrumental de la vida pública en las cuales la pasividad cívica, al igual que el riesgo de exclusión, se tiñen de tintes auto-incipitarios y se individualizan. La paradoja se me antoja más sangrante al examinar las pruebas liberadas en dicho informe, ahormadas a imagen y semejanza de las actividades de los libros de texto. Quien esto escribe ha sido incapaz de descubrir qué pueden informarnos acerca del crecimiento de un niño o adolescente como sujeto político.

Más aún. En aquellas latitudes donde estas evaluaciones externas de estándares tienen consecuencias (en la financiación de los colegios, en el salario de los profesores...), su implantación ha acarreado efectos perversos para una educación democrática, evidenciados desde hace tiempo por la investigación empírica. Por su expresividad, traduciré un testimonio recogido en un reciente libro de Evans (2015, p. 3), ilustrativamente subtitulado *How Accountability Reform has Damaged Civic Education and Undermined Democracy*. Una profesora con alumnos de 13-14 años describía así el impacto en sus clases:

“En verano de 1999 me preparaba para impartir la Historia de Estados Unidos de 8º grado. (...) Esta asignatura tiene 30 temas... para 36 semanas de clase. Una locura. (...). Decidí hacer un recorte juicioso. Aunque me inquietaba pasar cosas por alto, me gustaba mi planificación. Me ayudó en este sentido la actitud desdenosa que mostraba mi director hacia la preparación de los estudiantes para el examen estandarizado. Gracias a lo cual, mis alumnos y yo [pudimos mantener] discusiones apasionadas sobre el equilibrio adecuado entre la libertad individual y el control gubernamental.

Después de eso empezó la vorágine. Resultó que hacer caso omiso de las pruebas estandarizadas era algo más fácil de decir que de hacer. Durante el curso 1999-2000, mis alumnos de 8º fueron sometidos a pruebas estandarizadas en 23 días distintos. Es decir, el 14% de los días de su calen-

dario escolar. Si sumamos los exámenes que les ponen sus propios profesores, el porcentaje subiría probablemente al 20% de las jornadas.

Durante los dos cursos siguientes, los administradores empezaron a poner un énfasis creciente en las pruebas. Nuestros alumnos tenían que conseguir buenos resultados. Para el curso 2001-2002 no me quedó más remedio que eliminar todos los contenidos curriculares que presumiblemente no iban a ser examinados, no importa cuán relevantes o fascinantes fueran (...) a fin de entrenarles para superar los test estatales”.

De esta forma, añade Evans, los proyectos, los debates sobre asuntos públicos controvertidos, la deliberación sobre alternativas, la promoción del pensamiento divergente o la toma de decisiones, tan fundamentales para el desarrollo de la inteligencia cívica de los estudiantes, ven recortada progresivamente su presencia ante el imperativo del *teaching to the test*. No olvido que estas reformas gerencialistas están teniendo asimismo otras consecuencias negativas, de orden organizativo. A ellas me referiré más adelante.

En cualquier caso, y aún si hiciésemos abstracción de esta peculiar ideología reformista, la subordinación acrítica de la educación a las necesidades de los empleadores es inconsistente. Un informe del World Economic Forum, presentado el año pasado en Davos, estimaba que el 65% de los alumnos de educación Primaria trabajarán en empleos que no existen en la actualidad (*Expansión*, 23 de enero de 2016). Con independencia de su grado de fiabilidad (Fernández Enguita, 2017), dicha previsión sirve siquiera para alertar sobre la imposibilidad de un ajuste perfecto entre el sistema educativo y el sistema productivo. De hecho, en una reciente entrevista el consejero delegado del Grupo Addeco (“líder mundial en el sector Recursos Humanos”) confesaba que en los aspirantes a un empleo buscan una actitud correcta antes que competencias: “lo primero es estar ilusionado con el trabajo, las competencias se pueden aprender” (*Cinco Días*, 8 de septiembre de 2015). Aunque olvidaba convenientemente que la ilusión no tiene que ver sólo con el sujeto contratado, su afirmación es comprensible. Después de todo, según un estudio de la patronal de empresas de trabajo temporal hecho público a inicios de 2016, el 52,8% del total de ocupados en España están sobrecualificados para el puesto que desempeñan (*Expansión*, 11 de febrero de 2016). Parece que el problema no radica tanto en los trabajadores de baja productividad como en los puestos de trabajo de baja productividad... En fin, la relación entre educación y empleo es mucho más compleja de lo que se pinta y no debería caerse en un vasallaje simplista.

No obstante, nada de lo dicho debería implicar, en mi opinión, desentenderse de la esfera del trabajo y volver a la noción aristocrática de una educación liberal para la vida dilettante, ajena a cualquier necesidad mundana, propia de lo que Thorstein Veblen denominaba la “clase ociosa”, que cultivaba tal erudición contemplativa como signo de distinción social. Pero educar para el trabajo no puede ser sólo desarrollar

ciertas destrezas y habilidades transferibles a la futura ocupación. Educar para el trabajo es también analizar críticamente las relaciones laborales, ayudar a comprender que la cualificación exigida por un puesto de trabajo no está determinada de manera simple por los cambios tecnológicos, sino que depende asimismo de decisiones organizativas, de la cultura empresarial o de la fortaleza y orientación de los sindicatos. Educar para el trabajo es también propiciar una postura cívica informada ante hechos como el drama del paro, el aumento de la tasa de riesgo de pobreza entre los mismos ocupados (casi diez puntos porcentuales entre 2008 y 2014 según el estudio de Felgueroso, 2016)⁴, o el crecimiento exponencial de la brecha salarial en las últimas décadas⁵.

Bien entendido, y en relación con lo señalado en el párrafo anterior, que en la escolarización obligatoria, destinada a todas y todos, el foco no puede estar centrado en la cualificación laboral. Por el contrario, coincido plenamente con Amy Gutmann (2001, p. 351) cuando sostiene que “en una sociedad democrática, la «educación política» (...) tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública”. Y ahí las Humanidades y las Ciencias Sociales tienen un papel protagonista insustituible.

La crítica de la crítica

Como habrá podido apreciarse, comparto básicamente el perspicaz diagnóstico de Nussbaum. Pero me parece un error monumental la imagen, tan victimista como auto-complaciente, que solemos derivar a continuación en forma de mera defensa gremial. Mi tesis es la siguiente: el que las Humanidades y las Ciencias Sociales tengan una presencia fuerte en el currículo escolar es una condición necesaria de una educación democrática, pero en absoluto suficiente. Después de todo, en la escuela estas disciplinas han servido para desarrollar el pensamiento crítico y para lo contrario; para generar interés por la dinámica social y la participación ciudadana y para contribuir indirectamente al desinterés y la apatía política; para ilustrar racionalmente la conciencia de muchos y como elemento de distinción de algunos. Si uno se pone en la posición de no servir ni a dios ni al diablo, y trata de aplicar esas mismas herramientas de la razón crítica, de las cuales presumimos, a su propio campo profesional, no le resultará difícil encontrar evidencias.

Analicemos históricamente el asunto. En la figura 1 se refleja el peso que atribuyeron a las asignaturas de “Letras” y a las de “Ciencias” los 28 planes de estudio para

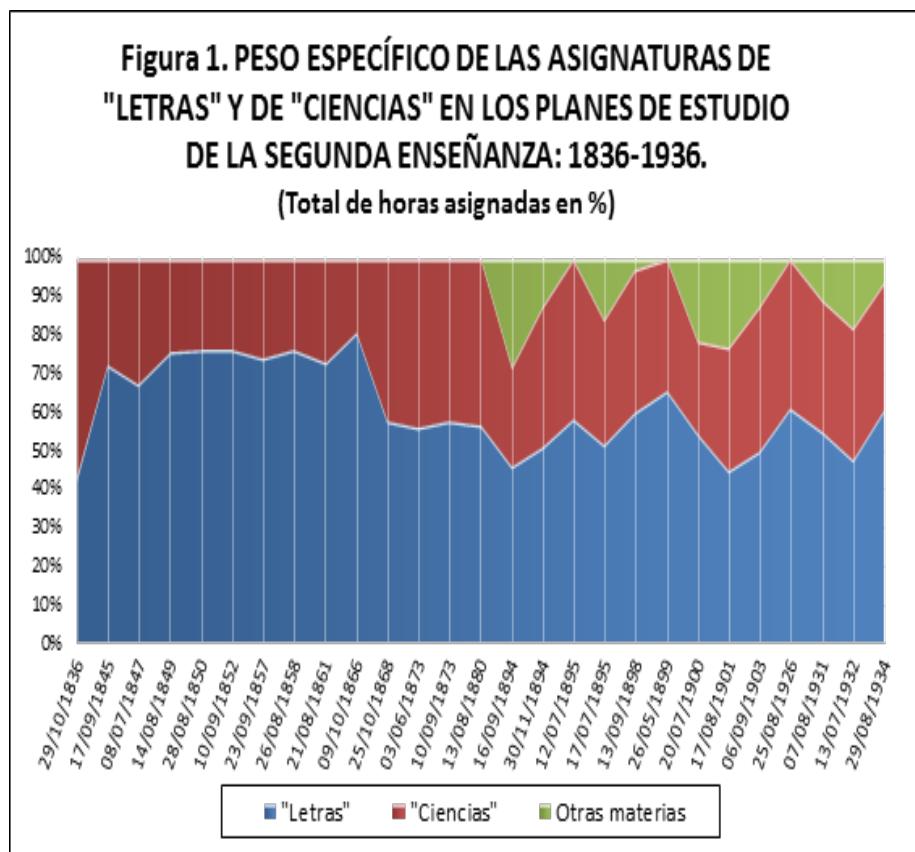
⁴ La Encuesta Anual de Estructura Salarial del Instituto Nacional de Estadística desvela que en 2014 el 12,98% de los trabajadores españoles ganaban como máximo el salario mínimo interprofesional (645,30 euros al mes en esa fecha). En 2004 eran el 6%. Es decir, en un deceño el porcentaje se ha duplicado con creces. No es de extrañar que un titular de prensa rezase “Trabajar para ser pobre” (El País, 10 de julio de 2014).

⁵ Un informe de la OCDE constataba que España era el país miembro de esta organización donde más había crecido la desigualdad en los ingresos entre 2007 y 2011 (cfr. OECD, 2014). La consecuencia de semejante rally ha sido escalar hasta el noveno puesto entre los más desiguales hoy en día (cfr. OECD, 2016).

la Educación Secundaria aprobados en España entre 1836 y 1936. Al observar con detalle el gráfico cabe sacar dos conclusiones reveladoras. En primer lugar, la fuerte orientación humanística que han tenido tradicionalmente las enseñanzas medias hispanas, habida cuenta que las “Letras” se enseñorearon, como promedio, del 62% del horario escolar, con un mínimo del 45% en 1901 y un máximo del 81% en 1866. En segundo lugar, la correlación existente entre las oscilaciones en las horas de Letras y Ciencias y los gobiernos moderado-conservadores y liberal-progresistas. El peso de las Humanidades aumentaba cuando el gabinete era, no progresista, sino conservador.

Así, su mayor peso se lo concedió el Marqués de Orovio, el ínclito ministro de Fomento que provocó las denominadas “cuestiones universitarias” de 1864-65 y 1875, al pretender controlar la libertad de cátedra mediante la prohibición de cualquier enseñanza contraria a la fe católica, a la monarquía o al sistema político en vigor. En el preámbulo del Real decreto de 9 de octubre de 1866 que sancionaba su reforma en Secundaria⁶ puede leerse:

“(...) El Ministro que suscribe, después de muy detenida meditación, cree llegado el momento de dar el último paso en el camino de la enseñanza libre de las humanidades (...) que dolorosamente decaen. (...) El Ministro que suscribe (...) ha creído que sobre la sólida base de un estudio de humanidades hecho a conciencia, los fines científicos y sociales de la segunda enseñanza se cumplen y realizan (...) [en] aquel periodo de la vida que generalmente decide el porvenir: en la edad de diez a quince años puede influirse sobre la inteligencia y sobre el albedrío de los jóvenes para abrir ante sus ojos horizontes de paz, de sabiduría y de virtud (...) [E]s de esperar que se obtenga una juventud bien educada, con sólidos y verdaderos estudios que le faciliten la entrada y progreso en el ulterior y más elevado de las ciencias; y al mismo tiempo se conseguirá que (...) participen de los beneficios de una sana ilustración las clases menos acomodadas, que no pueden emprender carrera científica; que se pongan, en fin, al alcance del mayor número las condiciones indispensables a una persona culta y bien educada en la sociedad presente.”



Fuente: Elaboración propia a partir de Luis Gómez (1985, p. 79).

Se habrá comprobado que esto de la crisis de las Humanidades no es algo nuevo. Y la loa del ministro a sus virtudes formativas no difiere gran cosa, salvando la distancia temporal, de muchas de las lanzadas ahora. Pero el Marqués de Orovio no tenía nada de demócrata. Aunque ciertos autores tienden a contemplar la democracia como un mero desarrollo de los régimen liberales decimonónicos, a lo largo del siglo XIX la democracia se veía sobre todo como una ruptura con el liberalismo, en cuyos planes no entraba la participación política popular. Es más, para los conservadores, la democracia era sinónimo de desorden y anarquía. Como fiel portavoz del liberalismo doctrinario, Orovio respaldaba la soberanía de los más capaces, que abocaba a un elitismo educacional. Es llamativo que aluda a los beneficios para las clases menos acomodadas cuando la Secundaria era, por naturaleza, terriblemente selectiva desde el punto de vista social. Véase la tabla 1.

Tabla 1. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ESPAÑA

Año	Primaria		Secundaria		
	Nº alumnos	Tasa escolarización	Alumnos Bachillerato	% alumnado femenino	Formación Profesional
1880	1.670.349	58,1	31.500 (1878)		
1908	1.966.393	58,4	48.750 (1914)	2,89	
1925	2.386.279	51,4	62.950 (1927)	15,27	
1932	2.397.562	51,8	122.998	36,57	37.297
1956	3.247.983		381.927		44.846
1966	4.05.244		984.810		166.265

Fuente: Elaboración propia a partir de Escolano (2002, pp. 74, 78 y 177).

Haciendo un cálculo grosero, quienes cursaron Bachillerato entre 1880 y 1932 representaban entre el 1% y el 3% de la población potencial. Casi todos eran chicos. La primera niña que entró en un instituto lo hizo en 1871 y, al clarear el siglo XX, sólo 24 mujeres en todo el país habían obtenido el título de bachiller (Ballarín, 2001, pp.72-76). Como han evidenciado las investigaciones en historia del currículum, para esa clientela escolar la función de las Humanidades fue básicamente la de proporcionarles una cultura ornamental, desvitalizada y distanciada de la realidad, al servicio de la distinción de clase (Cuesta, 1997). Un ornamento, por cierto, que muchos vivieron como un auténtico tostón, como una imposición tediosa. Tal lo reflejaban algunas manifestaciones de la cultura popular⁷, pero también las memorias de las élites intelectuales. De esta guisa describe Miguel de Unamuno su experiencia en el Instituto Vizcaíno de Bilbao⁸:

“El aula en que teníamos la clase de historia era espaciosa y llena de mapas. Entreteníame durante la lección en fabricar títeres de cera, por lo que una vez me tuvo Carreño [su profesor de Geografía e Historia] dos días de rodillas.

De las explicaciones de historia apenas recuerdo palabra, pero sí del aspecto del libro de texto, de sus letras, de su impresión, etc. Si hoy lo viera a tres metros diría: ¡ese es! Me mareaba aquél ir y venir de pueblos con nombres raros, aquél desfilar de reyes y de guerras, aquél intrincamiento de parentescos, matrimonios y repartos de herencias. Venían reyes y los

⁷ Sirva como botón de muestra la canción de Pepito Perdigero. Desconozco la fecha de su creación, pero ya provocaba la rechifla en los años 50 de la pasada centuria, con esta letra: “Soy Pepito Perdigero / soy una gloria española / de mi colegio el primero / empezando por la cola. / Mi papá quiere que sea / pronto un gran historiador / y yo sé de historia España / más que aquél que la inventó. / Sé quién fue Viriato / sé que fue un señor / que nació primero / y después murió. / Y que en la batalla / de Calatañazor / Alejandro Magno / allí perdió el tambor. (...)”

⁸ Encontré por primera vez esta elocuente cita en Cuesta (2007, p. 18). Procede de Unamuno, M. (1958). Recuerdos de infancia y mocedad. Madrid: Espasa Calpe, p. 89.

mataban tan pronto que no había lugar a acongojarse de su muerte, pues no había uno tenido tiempo de conocerlos, y era tal el trajín, que se deseaba hubieran acabado de una vez con todos matándolos en una sola batalla.

No llegamos, ni con mucho, a la Revolución Francesa, distraídos en curiosear vanamente lo que hicieron los chinos, persas y caldeos. He comprendido más tarde lo ventajoso que sería si se pudiera estudiar la historia hacia atrás, empezando por ahora.

La historia de España, más concentrada que la universal, me dejó alguna impresión mayor, sobre todo aquello de que «en Calatañazor perdió Almanzor su tambor» y la aparición de Santiago en la batalla de Clavijo».

Quien me haya seguido hasta aquí quizá esté sospechando que mi mirada al pasado tiene un valor muy relativo, pues el panorama ha cambiado mucho y el currículo escolar actual distará de asemejarse al de entonces. Le asistiría cierta razón, por supuesto. Pero, ¿de verdad se ha modificado tanto el currículo? Verifiquémoslo. La tabla 2 nos permite contrastar la estructura vigente para los tres primeros cursos de la ESO⁹ con la implantada en 1847 para el Bachillerato.

Tabla 2.

Currículo básico E.S.O. (cursos 1º a 3º) (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre)	Plan de estudios de Bachillerato de 1847 (Real Decreto de 8 de julio de 1847)
1) Asignaturas troncales <ul style="list-style-type: none"> Biología y Geología. Física y Química Geografía e Historia Lengua y Literatura (Castellana y Cooficial) Matemáticas. Primera Lengua Extranjera 2) Asignaturas específicas <ul style="list-style-type: none"> Educación Física. Religión, o Valores Éticos Entre 1 y 4 de las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> Cultura Clásica. Ed. Plástica, Visual y Audiovisual. Música. Segunda Lengua Extranjera. Iniciación Actividad Emprendedora y Empresarial. Tecnología. Religión, o Valores Éticos 	<ul style="list-style-type: none"> Nociones de Historia Natural Elementos de Física y nociones de Química Elementos de Geografía Elementos de Historia general y particular de España Lengua española Retórica y Poética Elementos de Matemáticas Lenguas vivas Gimnástica Religión y moral Elementos de Psicología, Lógica y Ética Lengua latina Dibujo <p>[Plan de estudios de 25 de octubre de 1868 o Elementos de Agricultura, Industria fabril y Comercio]</p>
Fuente: BOE de 3 de enero de 2015, pp. 177-178.	Fuente: Luis Gómez (1985, p. 283).

9 Como es sabido, la LOMCE adelanta el encauzamiento de los alumnos en itinerarios diferenciados hacia Bachillerato y Formación Profesional, atribuyendo un carácter propedéutico al último curso de la Secundaria obligatoria. Por ese motivo he preferido recoger en la tabla tan sólo lo decretado para 1º, 2º y 3º.

Obviando algunas singularidades en las etiquetas, el cotejo evidencia una continuidad de fondo palmaria. Han transcurrido 167 años, hemos pasado del sistema educativo dual del siglo XIX a la escuela 3.0 del XXI, y el vetusto canon curricular sigue grabado con letras de fuego en el frontispicio de esta institución. Da que pensar...

Imagino la reacción del lector o lectora, y me adelanto a su presumible objeción: puede que el envoltorio no se haya renovado demasiado, pero su sustancia sí. Los paradigmas disciplinares de referencia han avanzado considerablemente, y, a remolque, también lo ha hecho el contenido de las asignaturas. Los propósitos y finalidades que perseguimos tampoco guardan parecido con los de antaño. En efecto, hoy nadie (o casi nadie) habla por ejemplo de la Historia como «maestra de la vida» para forjar el carácter, o como alimento del patriotismo que ha de inflamar los corazones para sacrificarse por la nación.

Ciertamente ahora disertamos distinto sobre el sentido de las asignaturas, y su irremplazable contribución a una cultura cívica sólida se ha convertido en un alegato ubicuo. Pero no basta con fijarse sólo en nuestras justificaciones retóricas. ¿Qué ocurre realmente en las aulas? El interrogante no es impertinente y ha dado pie a un importante caudal de indagaciones empíricas que ofrecen numerosas pistas. Por descontado, se ha identificado un amplio elenco de buenas prácticas, algunas de las cuales son magníficas aportaciones a esa educación democrática que merece nuestra atención. Pero la tendencia general deja más que desear.

Ciñéndome a las clases de Historia, traeré a colación un estupendo libro de Javier Merchán, en el que recoge los resultados de su investigación con una muestra de profesores de Secundaria de la provincia de Sevilla. Cuando les preguntó para qué creían que debía enseñarse esta disciplina, las respuestas fueron de este tenor (Merchán, 2005, pp. 25, 27 y 32):

“La Historia puede influir en el sentido de interpretar de una manera o de otra los acontecimientos actuales, evitando la «contaminación» de los medios de comunicación y la demagogia de los políticos”.

“Es importantísima para entender la sociedad en la que vive el alumno”

“La Historia enseña –y posiblemente como ninguna otra ciencia– a analizar objetivamente, o a intentarlo al menos, nuestras propias circunstancias vitales; [por eso] la formación histórica da suficientes armas para comprender y analizar críticamente la realidad, incluso la más actual, [puesto que el conocimiento histórico sirve] para tener mayor capacidad de análisis de los fenómenos colectivos y, en definitiva, estructura el pensamiento ante los hechos sociales.”

Ayudar a comprender el funcionamiento del mundo social, a entender el presente a través de los procesos constitutivos, a propiciar una ciudadanía crítica... Ese es el valor formativo que comúnmente atribuimos los docentes a estos saberes. Un valor formativo crucial, clave, irrenunciable. ¿Pero hasta qué punto el desempeño cotidiano

en las aulas es consecuente con tan loables principios? Merchán (2005, pp. 71 y ss.) halló un perturbador contrapunto en las opiniones manifestadas por el alumnado de los mismos profesores entrevistados:

“Creo que esta asignatura en realidad el día de mañana no te va a servir de nada, pero creo que da cultura... y es bueno tener un poco de cultura. Esta asignatura te hace tener más cultura”.

“La Historia es algo que ha pasado, a mí me da igual; si se explica de manera divertida atiendo, pero si no, nada”.

“La Historia no me ha servido para nada, todo se me olvida cuando dejo de estudiarlo”.

“El que tiene una ferretería, ¿para qué quiere saber quiénes fueron los romanos? ¿Para vender clavos?”

Diríase que el resplandeciente poder emancipador del conocimiento apenas ha rozado a sus presuntos beneficiarios. Si así fuese, la bella fachada discursiva con que adornamos las *Humanidades en verdad enseñadas* se nos tambalea peligrosamente. Acaso porque el salto entre lo que decimos, lo que pensamos y lo que hacemos *de facto* sus profesores sea mucho más brusco de lo que queríamos confesar (o de lo que tenemos conciencia).

Las conclusiones de Merchán son corroboradas por muchos otros estudios españoles y foráneos. Me contentaré con mencionar uno mexicano (Casal, 2011), en el que se encuestaron a 500 alumnos de varios centros ubicados en el estado de Michoacán. El 70% identificó la Historia escolar con un atiborramiento de fechas y datos y el 58% con la memorización. El 66% caracterizaba como aburrida la forma de enseñar de su tutor, y el 79% aplicaba el mismo calificativo a los temas de estudio. Al interrogarles por esos temas, el 90% declaró haber estudiado la conquista de México y el 93% la independencia del país (i.e., los hitos de la memoria nacional oficial). Por el contrario, sólo al 22% le habían hablado de las dictaduras latinoamericanas, sólo al 7% del conflicto de Chiapas y sólo al 35% de la migración a los EEUU en la actualidad. Este es un dato capital. Mientras, el decálogo profesional sigue repitiendo sin rubor la cantinela de que el análisis del pasado ayuda a comprender mejor el presente y a construir el futuro, como si tal virtud emanase sola, *per se*, sin necesidad de replantearnos nuestras convenciones y rutinas, sin necesidad de encaminar la educación histórica y científico-social *expresamente* en esa dirección. Las consecuencias son notorias. En esta investigación mexicana se hicieron asimismo entrevistas a una muestra más reducida de alumnos. Con estos indicios más cualitativos, el autor concluyó que el papel de la asignatura en la formación de personas críticas era exiguo. Con un agravante: los adolescentes “entienden que esa no es una función de la Historia, porque ésta se basa en estudiar cosas del pasado, con sus fechas y nombres respectivos y punto” (Casal, 2011, p. 95). Si este es el poso que queda en muchos egresados del sistema educativo, es evidente que algo hacemos mal.

Humanidades, Ciencias Sociales, ciudadanía y democracia

¿Cómo deberíamos orientar las Humanidades y las Ciencias Sociales para que hagan esa contribución vital a la democracia que esgrimimos como justificación retórica? Quizá convenga, antes de nada, reparar en lo más obvio. Tanto que a veces se nos olvida pensar y deliberar sobre sus implicaciones. Para ello recurriremos a Robert Dahl, uno de los polítólogos norteamericanos contemporáneos más destacados, fallecido en 2014. Moderado, nadie en su campo le acusaría de radicalismo o populismo. “¿Qué significa eso de *democracia*?", se preguntaba en un conocido opúsculo (Dahl, 1999, p. 47). A su juicio, ajustarse a un principio elemental: si el *demos* supone el reconocimiento general de todos y todas como políticamente iguales, de ahí se sigue “que todos los miembros deben ser tratados (bajo la constitución) como si estuvieran igualmente cualificados para participar en el proceso de toma de decisiones sobre las políticas que vaya a seguir la asociación”. Lo cual conlleva a su vez varias exigencias, entre ellas que “todo miembro debe tener oportunidades iguales y efectivas para instruirse sobre las políticas alternativas relevantes y sus consecuencias posibles” (p. 48). Semejante obviedad tiene profundas implicaciones para la escuela, tanto en el plano organizativo como en el curricular.

Aunque no prestaré mucha atención al plano organizativo, no me resisto a hacer algunos comentarios. Si de verdad queremos una escuela democrática, entonces tenemos que hacer de ella un “espacio público” genuino. Por “público” no me refiero simplemente a la titularidad estatal de la escuela, sino a la necesidad de concebirla como un espacio colectivo común, por definición inclusivo, que acoja a todos y a todas sin obligarnos a justificar o renegar de nuestro origen, condición socioeconómica, identidad cultural, idiosincrasia, etc., sino que en nuestra diversidad nos considere iguales. Y que nos acoja, por tanto, no de una manera segmentada o estratificada, sino promoviendo la convivencia en las mismas aulas de quienes somos diferentes (por nuestro aspecto, creencias, condición social, capacidades...), pues eso es algo que casi nadie podrá encontrar en su familia, ni a menudo en su vecindario. Se trata, en suma, de hacer de la escolaridad una experiencia de dignidad, reconocimiento mutuo y convivencia en democracia, algo que nuestra sociedad necesita como el aire que respiramos.

Pues bien, en los países (con EEUU e Inglaterra a la cabeza) donde se iniciaron, en la década de 1980, las políticas educativas que han acabado marcando el tono actual, las evaluaciones externas estandarizadas a las que aludía anteriormente se introdujeron como mecanismo para reestructurar el sistema educativo como un *cua-si-mercado* (cfr. Whitty, 2000), en el que los centros han de competir entre sí. Después del tiempo transcurrido, las investigaciones empíricas ya han podido aclarar las consecuencias de tales políticas: una es la acentuación de las líneas de diferenciación *inter e intra* colegios. Esto se compadece mal con la idea de espacio público¹⁰. Como

¹⁰ Michael Sandel, profesor de Filosofía Política en la Universidad de Harvard, aseveraba en uno de sus libros (Sandel, 2013) que la mercantilización de actividades humanas que deberían mantenerse fuera del mercado ha coadyuvado al aumento de la desigualdad presenciado en las últimas décadas. Amén del drama económico, esa creciente brecha provoca

se compadece mal el encauzamiento temprano de los alumnos en diferentes itinerarios, o la división de los cursos por grupos de distinta capacidad (eso que ahora llamamos eufemísticamente agrupamientos flexibles). A este respecto me gusta recordar la histórica decisión adoptada en mayo de 1954 por el Tribunal Supremo de EEUU al dictaminar la inconstitucionalidad de las escuelas públicas racialmente segregadas. El texto de la sentencia no tiene desperdicio: “Concluimos que en el campo de la educación pública no cabe la doctrina «iguales pero separados». Las prestaciones educativas separadas son inherentemente desiguales”. El principio es aplicable a cualquier forma de segregación.

En cuanto a las implicaciones en el plano curricular, en un sentido genérico me sirven perfectamente las recomendaciones de la propia Martha Nussbaum. En su citado libro sostiene con convicción que el fomento de la democracia requiere educar, como mínimo, las siguientes capacidades y disposiciones: la aptitud para reflexionar sobre las “cuestiones políticas” que afectan a la ciudadanía, “analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición”; la aptitud “para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual”; la aptitud “para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones”; la aptitud “para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas” a su alcance; la aptitud “para pensar en el bien común” a partir de una idea de “nosotros” liberada de esencias últimas, en aras de una concepción cosmopolita de la ciudadanía; o, por terminar, la aptitud para concebir a la propia comunidad política “como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución” (cfr. Nussbaum, 2010, pp. 48-49).

Esas recomendaciones se me antojan guías válidas a lo largo de todo el sistema educativo, desde Infantil a la Universidad. Pero, ¿hasta qué punto la enseñanza de las Humanidades y de las Ciencias Sociales que tiene lugar efectivamente en las aulas se aproxima a ellas? ¿Realmente centramos nuestro trabajo con los alumnos en el estudio de los problemas relevantes y los asuntos públicos controvertidos que condicionan nuestra vida y nuestro ordenamiento en sociedad, al objeto de estimular la inteligencia cívica de los discentes (Romero y Luis, 2008)? ¿Realmente hemos impugnado lo que Antonio Martín (2004) llama la “impostura territorial” de las enseñanzas sociales? ¿O seguimos aferrados al viejo molde de la Historia y la Geografía nacionales cuando este mundo globalizado e interdependiente, en el que muchas de las circunstancias y dinámicas más determinantes tienen un carácter transfronterizo, nos insta a crecer como “ciudadanos múltiples”, a desarrollar una ciudadanía global? Si generalizamos, cabría aseverar que el nacionalismo explícito que impregnó hasta la saturación la que las personas lleven existencias cada vez más separadas y se muevan en escenarios cada vez más alejados entre sí. Según su criterio, esa circunstancia sobrevenida es una amenaza para la democracia. Por similares razones podríamos tildar de idéntica manera las reformas escolares gerencialistas.

enseñanza de varias disciplinas humanísticas durante buena parte de la historia del sistema educativo se ha ido difuminando con el tiempo. Pero el marcador de identidad territorial pervive con buena salud, y tras él se sigue intuyendo una definición organicista de la comunidad política, que hace descansar la misma en la conciencia de pertenencia a un pueblo definido por una historia, una cultura y una lengua común. ¿Cómo encaja semejante premisa con el hecho de que las sociedades sean cada vez más multiculturales? ¿Realmente estamos educando para una ciudadanía intercultural?

En algunos casos sí. En otros no. A veces ni siquiera admitimos de buen grado la necesidad y oportunidad de plantearnos estos dilemas. Ese desdén suspicaz suele escudarse en lugares comunes sedimentados en la cultura profesional. Si la tesitura obliga, somos capaces de dar entidad discursiva a esos sobreentendidos tácitos, aunque al verbalizarlos es harto frecuente recurrir a tópicos compartidos que evocan y naturalizan rutinas institucionales. Su carácter manido no les resta aguante. En su *Novum Organum* (publicado en 1620) Francis Bacon llamó *idola* a todas aquellas nociones prejuiciosas que ofuscan la inteligencia y dificultan el pensamiento racional. Distinguió cuatro tipos: los ídolos de la tribu, que –interpretó yo cuatro siglos más tarde– traducen a marcos de pensamiento infraconscientes las funciones institucionales o los intereses de grupo; los ídolos de la caverna, que hacen lo propio con los egoísmos individuales; los ídolos del foro, que reflejan el origen social de los usos del lenguaje; y los ídolos del teatro, que hoy denominaríamos narrativas *mainstream*. Esta referencia a Bacon no es un adorno erudito. Creo que las subculturas de asignatura en las que nos hemos socializado los docentes están trufadas de varios *idola tribu* e *idola fori*.

Algunos “ídolos” de la cultura profesional

En los sucesivos subapartados de este punto me propongo revisar críticamente alguno de esos tópicos más recurrentes. Cada epígrafe recrea su verbalización usual. Puesto que las denuncias sobre su inconsistencia son antiguas, recurriré deliberadamente a argumentos de autoridad añejos: su plena vigencia quizás demuestre con mayor rotundidad que el paso inexorable del tiempo no resuelve por sí solo las contradicciones.

Problemas sociales, asuntos públicos controvertidos... Todo eso está muy bien, pero a los niños hay que enseñarles lo que es la Historia y la Geografía

Esta es una coartada tan trillada como lábil. Según reiteraba un conocido teórico social, Jeffrey C. Alexander (1990, p. 31-32), “la epistemología de la ciencia no determina los temas particulares a los que se aplica la actividad científica de una disciplina”. Esos temas serán los que sus miembros consideren dignos de ser analizados. No existe algo así como una estructura gnoseológica inviolable que prefigure el programa escolar. Bien es verdad que esta excusa no suele remitir tanto a un posicionamiento epistemológico como a una presuposición de otro tipo. Lo que esa presuposición

da por sentado (cfr. Romero, 2014) es que el currículo escolar debe consistir en una *iniciación* en las disciplinas académicas. Y como las disciplinas son cuerpos complejos de saberes, es necesario parcelarlos en elementos simples y dosificarlos a lo largo de la escolaridad. No importa si esa operación implica omitir el propósito o el problema de conocimiento que dio sentido a esos saberes, u ocultar que son una construcción provisional y revisable. Como ocurre en todo proceso iniciático, los novicios tienen que empezar por el trabajo mecánico y aburrido antes de que puedan alcanzar la condición sacerdotal y, a su través, el acceso a los misterios esenciales de esa disciplina. En el ínterin asumimos que los alumnos no tienen madurez suficiente para enfrentarse al análisis y discusión de ciertos asuntos, que mientras tanto nuestra labor ha de consistir en “proporcionarles una base” a la cual ya darán sentido más adelante y cuyo valor apreciarán en el futuro.

¿Y si ese advenimiento diferido no llega nunca para muchos? ¿Cuántos pedazos de biografía escolar se han gastado en estudiar para aprobar y ganarse así el derecho a olvidar? ¿Qué quedó de aquellos trances? Si no quedó gran cosa, no fueron realmente “experiencias de conocimiento”, porque unos episodios tales cambian de manera irreversible nuestra mirada sobre el mundo. Un “conocimiento” que no sirve para comprender mejor, ¿qué clase de conocimiento es? En nuestra institución, un mal sucedáneo para ser examinado de él. El problema radica en que la función de un conocimiento examinatorio no tiene nada que ver con las elevadas virtudes formativas predicadas, sino con la clasificación de los estudiantes. Nada más alejado de la bella sentencia con la cual el matemático y filósofo inglés Alfred N. Whitehead (1861-1947) compendiaba el principal objetivo de la educación: convertir el conocimiento en vida. Desde los primeros pasos, sin aplazar tal propósito a un mañana indefinido e incierto. “El interés que ofrezca vuestra materia –afirmaba (Whitehead, 1965, p. 22)– debe ser invocado aquí y ahora; los poderes que ustedes fortalezcan en el alumno deben ser ejercitados aquí y ahora; las posibilidades de vida mental que imparta vuestra enseñanza deben ser exhibidas aquí y ahora. Tal es la regla de oro de la educación”.

Esa regla es muy difícil de cumplir sin integrar la experiencia de los alumnos en la relación de conocimiento. Después de todo (cfr. Romero, 2014), del bagaje de vivencias y saberes acumulados a lo largo de nuestro desarrollo como sujetos surgen los significados que atribuimos a nuestra realidad cotidiana; por consiguiente, o el conocimiento escolar consigue entrar en un diálogo efectivo con tales significados, o aumentará gravemente el riesgo de que no alcance a enriquecerlos y quede reducido a un barniz efímero, sin otros propósitos percibidos que los de superar las propias demandas de la escuela y servir como factor de diferenciación en función de la disímil resolución de tales demandas. Por añadidura, el artificio divorcio entre la enseñanza academicista descontextualizada y las preocupaciones, inquietudes o afanes corrientes alimenta por sí mismo una dinámica excluyente con un impacto socialmente desigual, pues perjudica sobremanera a aquel segmento de la población estudiantil cuyas familias no han salido bien libradas en el reparto colectivo del “capital cultural”. Tal como ha quedado sobrada y reiteradamente patentizado tras décadas de investigación empírica, ciertos atributos socioeconómicos de los progenitores, como el nivel educativo, tienen una

influencia crucial en las trayectorias escolares de sus hijos: no todos pueden prestarles idéntico apoyo para el seguimiento de unas asignaturas “librescas”, no todos tienen la misma capacidad de estimular intelectual, cultural y lingüísticamente a su progenie, ni de transmitir los hábitos, predisposiciones, actitudes, expectativas... que los profesores solemos recompensar y que facultan a los niños y adolescentes para entender mejor lo que se espera de ellos en su rol de alumnos, facilitando su adaptación a la institución, etc. Y esas desventajas se hacen más palmarias cuanto mayor sea la desconexión entre la cultura “familiar” (en la doble acepción de la palabra) y la cultura de la escuela. Por el contrario, dignificar las vidas ordinarias de todos los pupilos, sin excepción, como materia valiosa para las clases y, al tiempo, ayudar a repensarlas con actividades cognoscitivamente desafiantes ha permitido probar que el éxito escolar está también al alcance de los usualmente desahuciados. Por esta vía nos acercamos asimismo al “núcleo de la educación democrática” (Beane, 2005). Una de las finalidades primordiales de la escuela en una sociedad democrática consistiría en ofrecer situaciones educativas relevantes que puedan ser experimentadas como algo común y compartido por personas de distintas características y procedencias. Situaciones que permitan trabajar de una manera colaborativa sobre temas de importancia personal y social al objeto de conjugar el yo y el interés general. Situaciones que posibiliten e inciten a analizar cómo estamos en el mundo y cómo el mundo está en nosotros. Situaciones, en suma, que integren en el currículo las experiencias, para poner en “valor escolar” la vida y los saberes de todo el alumnado sin excepción, los problemas colectivos que se dirimen en la arena pública, y los conocimientos más valiosos disponibles (sea cual sea su origen disciplinar).

Pero habrá que empezar por el principio, ¿no?

Esta es una de esas perogrulladas que confunden más de lo que aclaran. ¿Cuál es el principio? ¿En Historia la Prehistoria? ¿En Geografía la Geografía Física? ¿En Historia de la Filosofía los presocráticos? ¿En Lengua los elementos gramaticales, con el artículo a la cabeza? La pregunta inicial es pertinente, pero las respuestas convencionales no son axiomas irrefutables sino, precisamente, convenciones. No menos arbitrarias que otras respuestas posibles, por lo cual el foco de la cuestión se traslada a su mayor o menor coherencia con las finalidades pronunciadas. Este dilema ha sido desmenuzado desde antaño. Así, en una obra clásica para docentes de ciencias sociales publicada en Inglaterra al poco de finalizar la Segunda Guerra Mundial, Dray y Jordan (1950, pp. 11-13) lamentaban que la educación del “sujeto público” se resentía gravemente por la falta de relación entre el trabajo escolar y la comprensión de nuestra época. “Esto puede ser un resultado –continuaban– del deseo de los profesores de empezar por el principio y de poner una base sólida. Pero *quizá nos equivocamos en nuestra noción de los comienzos (...) el principio en Historia o Geografía es el punto por el que discurre nuestra vida (...) nuestros propios* Aquí y Ahora *en una particular relación espacio-temporal. Hay un peligro en afirmar que «ponemos los cimientos» como una justificación de lo que hacemos; a menudo estamos tan ocupados colocando esos cimientos que nos queda tiempo para levantar ningún edificio. (...) El peor rasgo de todo esto es que la mayoría de los implicados saben cómo terminarán las cosas: en*

frustración y en algo inacabado". Poco puedo añadir a su aguda sentencia.

No hace falta cambiar tanto el currículo. Después de todo, la enseñanza de las Humanidades y de las Ciencias Sociales permite desarrollar un pensamiento crítico, así como ciertos valores y actitudes mentales, que educan per se en la ciudadanía

Creo haber aportado en las páginas anteriores evidencia suficiente de que esa potencialidad formativa no germina sola, a menos que estas materias sean encaminadas expresamente en tal dirección. No es de extrañar que las investigaciones en historia del currículum hayan demostrado fehacientemente que las asignaturas escolares “no son lo que parecen ni proporcionan lo que prometen” (Cuesta, 2007, p. 17). La jactancia de que el canon curricular inercial asegura *indirectamente* la educación ciudadana ha sido desinflada con reiteración. De ahí que existan desde antiguo sólidos argumentos en contra de esa presunción y a favor de una educación democrática *directa*. Baste sacar a relucir una valiente iniciativa puesta en marcha en el tumultuoso y dramático período de entreguerras. En 1934, Ernest Simon y Eva Hubback fundaron en Inglaterra la *Association for Education in World Citizenship*. A ella se afiliaron diecinueve organizaciones nacionales de directores y directoras de colegios, varias de maestros, etc. Contó asimismo con el patrocinio y participación de reformistas y socialistas tan prominentes como William H. Beveridge, George D. H. Cole, Harold Laski o Barbara Woottton¹¹. La pretensión era actuar como grupo de presión al objeto de “Hacer avanzar la formación en ciudadanía, entendiendo por la cual la formación en las cualidades morales necesarias para los ciudadanos de una democracia, el fomento de un pensamiento claro sobre los asuntos cotidianos y la adquisición de un conocimiento del mundo moderno” (Association for Education in Citizenship, 1935, p. 267). Con ese afán publicó en 1935 un volumen titulado *Education for Citizenship in Secondary Schools*, consistente en un conjunto de ensayos sobre los fines y métodos propuestos. Lo cito aquí porque su ataque contra la creencia generalizada de que la formación cultural-académica y la preparación profesional son suficientes *per se* no debería caer en el olvido:

“El aprendizaje cívicamente irrelevante, no importa que sea de un tipo elevado, no forma en sí mismo a un ciudadano competente. Un sujeto que sea la máxima autoridad en el uso de las partículas griegas, o en las últimas teorías de la ciencia física, no necesariamente es capaz de formarse una opinión sensata [sobre las cuestiones de interés general]. Desgraciadamente, una gran parte de nuestra educación permanece todavía desconectada de los problemas del mundo actual. (...) Si uno quiere formar a los alumnos para cierto propósito, estos deberían estudiar asignaturas no meramente porque se suponga que son disciplinas buenas para la mente,

¹¹ Como es sabido, al economista Beveridge se debe la autoría del famoso informe Social Insurance and Allied Services (1942) que contribuyó a conformar el Estado del Bienestar británico de posguerra. Cole fue un profesor de Teoría Social y Política que ocuparía más adelante la presidencia de la Sociedad Fabiana. De su abundante producción escrita quizás la obra más conocida entre nosotros sea su historia del movimiento obrero en ese país. Laski fue otra eminente figura que impartió ciencia política en la London School of Economics and

sino porque son útiles para ese propósito. Esto se ve como algo obvio cuando preparamos para una profesión ordinaria. Nadie piensa en formar médicos mediante el aprendizaje del hebreo, o ingenieros a través de la teología. Seguramente debería reconocerse que es importante por igual formar a los ciudadanos (...) mediante saberes que sean directamente útiles para su vida como tales” (Association for Education in Citizenship, 1935, p. 6 y 20).

Tampoco hay que insistir tanto con lo interdisciplinar. La Historia y la Geografía ya se ocupan de problemas sociales. Mezclarlas con las Ciencias Sociales sólo da lugar a un tótum revolútum en el que se pierden las señas de identidad de estas disciplinas

Los guardianes de las “esencias” disciplinares son singularmente proclives a confundir los medios con los fines. Este típico “ídolo” que hace pasar el interés de la tribu por precepto epistemológico olvida que “en la vida real, ya sea como estudiantes o como adultos, nos enfrentamos a problemas o a condiciones, no a disciplinas académicas. Sin embargo, usamos estas ciencias para interpretar nuestros problemas”. Este elemental recordatorio fue redactado en 1916!, como parte de un histórico informe que otorgó certificado de nacimiento a una categoría curricular más integrada, los *Social Studies*, en el sistema escolar norteamericano. El informe continuaba su argumentación de este modo: “la sugerencia no es desechar una ciencia social en favor de otra, ni intentar apiñar las diferentes ciencias sociales en un curso de forma resumida; sino estudiar problemas o condiciones reales, tal como ocurren en la vida, en sus diferentes aspectos político, económico y sociológico (...), poniendo en juego materiales de todas las ciencias sociales, según lo demande la ocasión, para entenderlos en profundidad” (Dunn, 1916, pp. 53-56). Esa es la cuestión: no que una disciplina u otra aborde un problema (¡faltaría más!), sino ayudar a comprenderlo en su complejidad. Cuando esa es la preocupación genuina, la interdisciplinariedad se impone como algo deseable, por la razón básica que expondré a continuación.

Sin duda, el hecho de que las “disciplinas” hayan sido la forma de organización social de la ciencia históricamente más exitosa, hasta la fecha, explica que la mayoría de los diagnósticos de nuestros males se emprendan en el marco diferenciado de cada una. Así, por ejemplo, para el problema de la vivienda contamos con la mirada de los geógrafos urbanos, los historiadores urbanos, los sociólogos del habitar, los expertos en derecho urbanístico, los economistas, los psicólogos de la satisfacción residencial, etc. Sin embargo, las personas que sufren ese problema no se enfrentan sólo a la parcela analizada por los geógrafos, o por los historiadores, o por los sociólogos, o por los economistas... No padecen sus consecuencias a “cachos”, en categorías desligadas, sino de forma simultánea e inseparable. La “unidad de su sufrimiento” —la contundente expresión pertenece al recientemente fallecido John Berger (2010,

Political Science y que se significó como un miembro destacado del Partido Laborista, a cuya presidencia fue elevado en 1945. Por último, la economista, socióloga y política socialista Barbara Woottton fue la primera mujer admitida en la Cámara de los Lores con derecho a asiento, palabra y voto.

p. 40)– exige para su aprehension conectar miradas que acostumbran a mantenerse separadas por motivos institucionales.

Concluyo ya. El conocimiento escolar no debería perder centralidad en el debate didáctico (García Pérez, 2015). Lo discutido en estas páginas muestra que estamos aún lejos de superar las contradicciones que lo aquejan. En lo que nos concierne más de cerca, las Humanidades y las Ciencias Sociales poseen un potencial enorme para alimentar una ciudadanía crítica y comprometida, pero todavía tenemos que seguir pensando cómo pasar de la potencia al acto.

Bibliografía

Alexander, J. C. (1990). La centralidad de los clásicos. En A. Giddens (Ed.). *La teoría social hoy* (pp. 22-80). Madrid: Alianza.

Association for Education in Citizenship (1935). *Education for Citizenship in Secondary Schools*. London: Oxford University Press.

Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.

Berger, J. (2010). *Con la esperanza entre los dientes*. Madrid: Alfaguara.

Casal, S. (2011). Aprender Historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (Méjico). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVI(48), 73-105.

Cronos-Asklepios (1991). Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria). En Grupo Cronos (Eds.). *Proyecto de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria)* (pp. 51-77). Salamanca: Amarú Ediciones.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Dray, J. y Jordan, D. (1950). *A Handbook of Social Studies for Teachers in Secondary Schools and County Colleges*. London: Methuen.

Dunn, A. W., comp. (1916). *The Social Studies in Secondary Education*. A six-year program adapted both to the 6-3-3 and the 8-4 plans of organization. Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association. Department of the Interior, Bureau of Education, Bulletin nº 28. Washington DC: Government Printing Office.

Escolano, A. (2002). *La educación en la España Contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Evans, R. W. (2015). *Schooling Corporate Citizens. How Accountability Reform has Damaged Civic Education and Undermined Democracy*. New York: Routledge.

Felgueroso, F. (2016). *Pobreza, pobreza laboral y salarios bajos*. Recuperado el 16 de febrero de 2017 de <http://www.florentinofelgueroso.com/2016/09/pobreza-pobreza-laboral-y-salarios-bajos.html>.

Fernández Enguita, M. (2017). El futuro de la educación: el 65% de no-sé-quién va a hacer no-sé-qué. *El País*, 12 de marzo.

García Pérez, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62.

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.

Luis, A. (1983). La renovación de la enseñanza de la geografía española: ¿De espaldas a una moderna teoría de la ciencia y a las ciencias de la educación? *Ería*, 4, 93-100.

Luis, A. (1985). *La geografía en el bachillerato español (1836-1970)*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Martín, A. (2004). La enseñanza social bajo la impostura territorial. Una crítica fedicariana a los programas autonómicos. En C. Forcadell et al. (eds.), *Usos de la Historia y políticas de la memoria* (pp. 365-377). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto Curso. Informe de resultados*. Madrid: Instituto de Evaluación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

OECD (2014). *Income Inequality Update. Rising inequality: youth and poor fall further behind. Insights from the OECD Income Distribution Database*, June 2014. Recuperado el 24 de febrero de 2017 de <https://www.oecd.org/social/OECD2014-IncomeInequalityUpdate.pdf>.

[come-Inequality-Update.pdf](#)

OECD (2016). *Income Inequality Update. Income inequality remains high in the face of weak recovery*. November 2016. Recuperado el 24 de febrero de 2017 de <https://www.oecd.org/social/OECD2016-Income-Inequality-Update.pdf>.

Romero, J. (2012). ¿Socialización política “programada”? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En N. de Alba, F.F. García y A. Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. I (pp. 257-275). Sevilla: Díada.

Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(21). Recuperado el 12 de enero de 2017 de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>.

Romero, J. y Estellés, M. (2015). Educación para la ciudadanía y currículum: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica. En B. Borghi, F.F. García y O. Moreno (eds.), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 63-76). Bologna: Pátron Editore.

Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XII, nº 270 (123). Recuperado el 15 de febrero de 2017 de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm> .

Sandel, M. J. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar. Los límites morales del mercado*. Barcelona: Debate.

Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Whitehead, A. N. (1965). *Los fines de la educación y otros ensayos*. Presentación de la edición castellana a cargo de Juan Mantovani. Buenos Aires: Paidós.

Whitty, G. (2000). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

II. Aproximacions des de totes les etapes educatives

4. Projecte Murs: Per què se separen les persones?

Marta Baqué

Què passa quan obrim la nostra aula al món? Un món de realitat complexa; on tenen lloc múltiples conflictes: bè·lics, racials, humanitaris,... Un món que ens costa d'entendre als adults, però que si deixem que entri a l'aula pot ser de gran valor pedagògic per al procés d'ensenyament-aprenentatge.

En relació als continguts socials de l'educació, John Dewey deia que és una reconstrucció contínua de l'experiència, que té com objectiu eixamplar i aprofundir el seu contingut social. En el sentit, de que l'escola no és només transmissora de models i valors propis de la societat a la què pertany, sinó que ha de garantir que siguin els propis alumnes què puguin aprofundir i reconstruir tot allò què aprenen. Per tant, hem de conèixer i comprendre la societat i el món en el que ens ha tocat viure, per tal d'actuar-hi de manera crítica i responsable. I aquest és un dels principals objectius intrínsecos del projecte.

Com comença el projecte?

El 8 de novembre de 2016 va tenir lloc el punt de partida del projecte MURS a la meva aula de 5è. de primària. Eren les 9:00h. del matí i encara no se sabien del cert els resultats electorals finals de les eleccions presidencials dels EE.UU però tot apuntava a la victòria de Donald Trump.

En una altra situació d'aula, no hagués decidit abordar el projecte però en aquest cas són diferents motius els que el justifiquen. En primer lloc, la conversa inicial que es va donar. *“A mi em preocupa que hi hagi guerres”*, *“A mi que el Trump vol llençar bombes”*,... Per tant, hi havia una afectació directa amb el tema i un punt de preocupació important. *“A mi la política no m'agrada, perquè no l'entenc”*, *“Estats Units controla molts països”*, són d'altres exemples, que donen a entendre els coneixements previs dels nens. Informacions, també, que ens arriben a través de mitjans d'informació, de les famílies,... que hem d'aprendre a interpretar de manera crítica. (Per exemple, *Què en penses tu de la política?* Ja què moltes afirmacions són condicionades pel que senten a casa).

En segon lloc, per la importància de la relació recíproca entre l'escola i el món

que l'envolta. Si el que volem és formar persones crítiques i capaces d'actuar activament i de manera responsable en la societat de la que formen part, no es pot concebre una escola desvinculada del seu context. Per tant, el món ha d'entrar a l'escola. De la mateixa manera, que el què passa a l'aula s'ha d'ofrir al món. Quan es treballa la informació fins al punt de convertir-la en coneixement, ha de ser compartida perquè es dona validesa als resultats on s'ha arribat. I si a més a més, hi trobem una aplicació pràctica a la societat, allò que hem fet a l'aula tindrà un sentit complert.

Tal i com diuen Neus Gonzàlez i Antoni Santisteban (2011) en un article sobre l'ensenyament de les ciències socials, obrir l'escola a la societat significa plantear les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials. La realitat que ens envolta és transdisciplinari i l'escola ha d'obrir-se a ella i ajudar a interpretar-la. Si a més a més fem que l'escola pugui aportar un retorn a la realitat aconseguirem donar ple sentit a la tasca educativa.

En tercer lloc, mitjançant el projecte murs se m'obrien oportunitats per treballar objectius curriculars de curs. Com per exemple, el diàleg entre religions i cultures del món, el valor del compromís per a la resolució de problemàtiques socials o el rebuig a estereotips i prejudicis, així com de les situacions d'injustícia i discriminació. A banda de la competència de l'aprendre a aprendre, competència d'autonomia i iniciativa personal,... i d'altres que es s'han anat treballant degut a l'enfocament globalitzat del projecte.

Per últim, el que em va fer decidir a treballar aquest projecte a l'aula és la seva genuinitat. Personalment, quan li trobo sentit a un projecte d'aula és quan es produex en un context determinat per una situació determinada. És a dir, sinó s'hagués donat la conversa inicial, si Donald Trump no hagués guanyat les eleccions, si el grup-classe en sí no s'hagués plantejat aquest fet com a quelcom preocupant,... provablement, no haguéssim encetat aquest projecte. Quan em refereixo a genuí, és perquè el considero irrepetible. Si s'extrapolés a un altre context, en una altra escola, amb un altre grup de nens, en un dia qualsevol sense haver-hi eleccions,... difícilment el projecte prendria el mateix sentit.

Aquesta característica va íntimament lligada a la concepció del treball per projectes. És a dir, no és que aquest projecte en concret sigui irrepetible sinó que el treball per projectes va lligat a les característiques del grup i als contextos que es donen a l'aula. Difícilment es podrà repetir un projecte de la mateixa manera en grups d'alumnes diferents, ja que cada grup portarà el projecte cap a un punt diferent i la narració d'aquest, provablement, sigui molt diferent.

Com es desenvolupa el projecte?

Un dels objectius principals darrera de les activitats que s'han anat plantejant a l'aula, és el de comprendre el context. Per exemple, quins van ser els resultats electorals? Qui va votar a Trump i per què? Com afecten els murs a la vida de les persones?.

Hi ha hagut altres murs al llarg de la història? En queden encara? Què separen?, Qui construeix aquests murs?...

És per això que les activitats emprades no es basen simplement en la recerca d'informació, sinó que estan dirigides a la entendre el context. L'anàlisi dels resultats electorals, n'és un exemple: interpretem els resultats, n'extraiem conclusions, i generem coneixement compartit d'aula.

La construcció d'un mur al pati és un altre exemple. Com afecta un mur a la vida de les persones? És una de les preguntes que es van formular els infants al llarg del projecte. Un cop plantejada aquesta pregunta investigable, busquem la manera per poder la respondre. En aquest cas, fem una comparativa a experiments sociològics, on mitjançant l'observació directa de fets (en aquest cas, de reaccions de les persones) podem extreure conclusions contrastables amb la realitat.

Per desenvolupar aquesta activitat ens basem en la vessant empírica del mètode científic. És a dir, plantegem inicialment hipòtesis del que creiem que passarà. Decidim, també, si posem cartells prohibint el pas, o no, ja que són estímuls que podrien condicionar les conductes de les persones participants i per tant, alterar el resultat del nostre experiment.

Com només amb l'observació directa ens faltaven dades vam decidir passar una enquesta a tots els infants que van "patir" el mur. Mitjançant aquest segon anàlisi si que vam poder extreure conclusions com ara: "*La majoria de gent no hagués trencat el mur, perquè tenien por de que els castiguessin o renyessin.*" Finalment vam treure conclusions relacionant l'experiment amb la realitat. "*en un mur de veritat la gent també deu tenir por*",....

Un cop entesa la problemàtica inicial, seguim investigant sobre murs. Trobem una imatge de tots els murs que existeixen actualment al voltant del món. Aquesta vegada es plantegen preguntes diferents, *qui ha posat aquests murs? Per separar què? Quant temps fa que es van construir?....* A partir d'aquí iniciem una recerca d'informació específica sobre cadascun dels murs. Per grups s'especialitzen en un mur en concret, i posem en comú el què hem après mitjançant exposicions orals. Amb la intenció de crear coneixement i aprenentatge de grup. Ens cal posar en comú la informació amb la complexitat que la caracteritza, ja que parlem de murs que separen religions (jueus, cristians, protestants, musulmans,...), murs que separen idees polítiques (comunisme, capitalisme,...) i pretenem no caure en la simplificació de conceptes però si que adaptarem els continguts a l'edat dels infants.

El següent pas amb el que ens trobem és: com relacionem tota la informació que tenim? Fem una infografia, on intentem representar gràficament tota la informació rellevant que ha anat apareixent al llarg del projecte. Situació geogràfica, longitud de cada mur, enllaços entre ells,... són diferents aspectes que es poden trobar a la infografia. A partir d'aquí, extraiem les nostres pròpies conclusions. "*La majoria de murs coincideixen en la paraula separa*", "*Només les muralles protegeixen*", "*Separen i a vegades coincideixen amb les fronteres*", "*Alguns països no volen relacionar-se*

amb altres”, “Comunisme i capitalisme són formes de pensar tant diferents que els polítics mai es posaran d’acord”, “No és coherent, però ho fan”, “No té ni cap ni peus”, “Amb les religions passa com amb les idees polítiques, no es posen d’acord”.

És a partir d'aquesta conversa quan extrapolem el què passa al món amb el què passa a la nostra aula. Els infants, arriben a conclusions com que hi ha nens de diferents religions, i no necessitem separar-nos amb murs perquè som capaços de conviure. A partir d'aquest moment comencem a dissenyar l'aplicació real del projecte. D'aquesta manera, el què en un inici era simplement informació, ho transformem en coneixement i finalment establir relations entre tot el què hem anat aprenent al llarg del projecte.

Marc d'actuació final

Després de treballar els murs fins al moment on s'ha estat explicant, els nens i nenes de la classe tenen clar que han de fer alguna cosa al respecte. No podem saber tot el què hem aprés dels murs i quedar-nos amb els braços plegats. Mitjançant la conversa a l'aula decidim quina podria ser l'actuació final del projecte. La idea inicial és fer una carta al diari, o a un diari d'Estats Units, perquè li arribi a Donald Trump, diuen. Una altra idea que sorgeix és que no volen fer un mur, no podem fer un mur si estem en contra dels murs. Però una altra part de la classe, proposen fer una representació per queixar-se dels murs, ja que molts artistes pinten els murs d'arreu del món com a protesta. Per últim, com un dels murs que investiguen és el de Grècia i Turquia, i justament el mateix cap de setmana hi ha la manifestació a Barcelona de *Casa Nostra Casa Vostra*, decideixen fer alguna col·lecta de diners per ajudar als refugiats.

Conclusions

Tal i com s'exposa a la presentació de les jornades, són les persones les que patixen les fronteres i les que interpreten els territoris. Però són els governs del primer món els que han definit aquestes fronteres i els que posen límits entre països. Aquest primer món, és qui també va determinar els Drets Humans, entre ells: que *tota persona té dret a circular lliurement i a triar la seva residència*.

Com va dir Nelson Mandela, *l'educació és l'arma més poderosa per canviar el món*. No perdrem l'esperança i persistirem, fent als nostres alumnes sensibles i crítics amb les problemàtiques socials del món que ens envolta. Perquè potser ells si aconseguiran dissenyar un món lliure de murs.

Bibliografia

González, N. i Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación educativa*, 198.

Sáenz, J. (2013). *Experiencia y Educación. John Dewey. Memoria y crítica de la Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en classe la competència social y ciudanana. *Aula de Aula de Innovación educativa*, 187.

Santmartí, N. (2016). *Ara és demà. Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Col·legi de pedàgogs de Catalunya. Recuperat de https://www.pedagogues.cat/DOC/COPEC_AportacioInstitucional-AraEsDema_13-4-2017.pdf



COMPRENSIÓ DE LA SITUACIÓ: RESULTATS DE LES ELECCIONS



COMPRENSIÓ DE LA SITUACIÓ: COM AFECTA UN MUR A LA VIDA DE LES PERSONES?



5. La pobresa: un tema rellevant per tractar les desigualtats econòmiques a 3er d'ESO

Maria R. Haro Pérez i Teresa Call Casadesus

El currículum de Ciències Socials, geografia i història per a l'ensenyament secundari de Catalunya, inclou el concepte de justícia social en diferents apartats i de formes diverses, a vegades de manera explícita, d'altres implícitament.

En la introducció de la proposta curricular catalana, s'estableixen les finalitats últimes de Ciències Socials, geografia i història. Aquestes es concreten en dues que, tot i no fer referència explícita del terme justícia social, es pot considerar que el tenen inclòs: 1) que els alumnes assumeixin els valors de la societat democràtica; 2) que aprenguin a participar en la societat en la que han de viure. Finalitats, que s'aconsegueixen per mitjà dels coneixements científics propis de la matèria, de les habilitats a desenvolupar i dels valors a transmetre, i que han d'ajudar l'alumne en l'adquisició de la consciència ciutadana: “La consciència ciutadana (democràtica) és imprescindible perquè en un futur l'alumnat pugui: [...] Defensar la justícia social, la solidaritat i l'equitat” (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 2007). Aquesta consciència, implica una actitud activa, personal i social per poder fer front a diverses situacions, una de les quals fa referència explícita a la justícia social, la solidaritat i l'equitat.

Aquest, ha estat un dels nostres objectius en treballar la pobresa, despertar la consciència ciutadana. Perquè en entorns poc afavorits, és a partir del reconeixement d'èsser subjecte d'injustícia, que els joves d'ara, futurs ciutadans de demà, seran capaços de reivindicar els drets que els hi pertanyen. Diu Hessel (2011) als joves, “INDIGNEU-VOS! Perquè de la indignació neix la voluntat de compromís amb la història”. I la història passada i present, posa de manifest que la defensa d'una societat més justa, depèn més de la pràctica que de la teoria. En definitiva, depèn de l'acció en pro de la defensa dels drets bàsics de les persones.

L'estudi de la pobresa a partit de les nocions econòmiques del currículum de secundària obligatòria

La crisi viscuda al país, que ara sembla acabada, ens ha brindat la possibilitat de treballar temes de justícia social com la pobresa. En el nostre cas, amb l'estudi de situacions de pobresa, volíem apropar els nois i noies de 3r d'ESO a un tema present al

seu entorn immediat, viscut en primera persona per alguns d'ells, però poc visible als materials que tradicionalment hem utilitzat i als temes que hem treballat.

En el currículum de secundària els continguts econòmics s'aborden en tercer curs de l'ESO, tot relacionant les activitats econòmiques i l'espai geogràfic. L'objectiu fonamental, és el reconeixement i l'aplicació d'aquests conceptes bàsics a l'anàlisi del funcionament de les activitats econòmiques i de l'organització del món del treball. Aquests aspectes es treballen a diferents escales -europea, espanyola i catalana- dins del món globalitzat, establint relacions amb fets i realitats de l'entorn proper. Són aspectes relacionats amb les activitats econòmiques que fan referència als factors de producció, a l'economia de mercat, als agents econòmics o al mercat laboral, entre d'altres. La majoria són indicadors macroeconòmics vinculats a l'economia d'Estat i al comerç internacional.

Utilitzar macromagnituds abstractes i molt generals, no sembla la millor manera d'enfocar l'economia en l'ensenyament obligatori, si el que persegum és fer significatiu el coneixement (Delval, 2013). La construcció del pensament econòmic dels adolescents, implica que comprenguin alguns dels problemes econòmics actuals que es caracteritzen per la seva complexitat i interrelació, i requereixen rigor científic (Molina i Travé, 2014). D'altra banda, l'objecte d'estudi de l'economia ha de connectar amb les necessitats de la vida quotidiana, per tant ha de ser funcional i relevant, és a dir, ha de servir als nois i les noies per entendre el funcionament econòmic de la societat, el seu propi paper individual i la seva responsabilitat en la vida col·lectiva.

Per abordar aquestes finalitats, vam creure important, partir de Qüestions Socials Rellevants i temes controvertits que afavoreixen una adequació dels continguts de la matèria i de la seva didàctica, apropiant l'actualitat propera i llunyana a la realitat dels adolescents, fent visible el tema en el seu entorn immediat, per fer-los conscients de la situació, perquè com indica Oller (1999), “los hechos no son neutros, es decir, están adscritos a un determinado sistema de valores, a una determinada manera de interpretar el mundo y que esta visión de la realidad puede ser diferente”. La proposta que hem treballat, ha intentat acostar-se a un dels aspectes més difícils que la crisi econòmica ha provocat al nostre país: la pobresa.

La seqüència didàctica: “I nosaltres, som pobres?”

A Catalunya, i d'acord amb les dades oficials publicades, la pobresa afecta un de cada cinc infants. És, sens dubte, un dels problemes més greus que la crisi econòmica ha generat. L'ONU va incloure-la dins els Objectius del Mil·lenni pel 2015 (ara transformats en els Objectius de Desenvolupament Sostenible pel 2030). Per aquesta raó, vam considerat important treballar el tema amb els alumnes de secundària.

La proposta de didàctica es va dur a terme al llarg del curs 2013-14 en dos centres públics de secundària, un a Sabadell, l'altre a Berga. Els alumnes van treballar en grups col·laboratius a cada centre i entre els instituts, per al qual cosa van necessitar

estar connectats en xarxa durant tot el curs.

El treball realitzat tenia com a objectius:

- Connectar l'alumne amb el món econòmic utilitzant el pensament social crític per acostar-los a la comprensió empàtica de les situacions de pobresa que la crisi ha generat.
- Preparar-los per a la vida a partir de temes actuals, oferint eines per a la reflexió sobre situacions adverses que els poden afectar directament.
- Reflexionar sobre les decisions polítiques de caràcter econòmic que ens poden afectar com a ciutadans, examinant, pensant i discutint sobre pros i contres de les mateixes.
- Reconèixer les persones nouvingudes d'altres llocs del món com ciutadans amb els mateixos drets, mirant-los amb respecte i entenent les conseqüències de les polítiques en matèria de immigració que es duen a terme, en relació a les oportunitats que els ofereix la societat.
- Iniciar els nois i noies en el món del voluntariat a partir de la participació en un projecte solidari de la seva ciutat.
- Fer-los conscients d'altres realitats d'injustícia social allunyades en l'espai, però actuals.

La seqüència didàctica

La seqüència es va organitzar en fases diferents per tal d'introduir progressivament els conceptes que preteníem estudiar:

Què en sabem de la pobresa?

La primera part del treball es va dedicar, fonamentalment, als aspectes socials de la crisi. La tasca partia d'un qüestionari de representacions socials que ens ajudava a entendre com veuen els nois i les noies les situacions de pobresa que pateixen alguns ciutadans, centrat en el “problema econòmic”. Una vegada establertes les idees iniciales dels joves, vam treballar a partir d'una notícia de premsa.

El problema social de la pobresa, es va introduir a partir d'una notícia de premsa¹ en la que es plantejava la situació en la que vivíem milions d'espanyols com a conseqüència de la caiguda de les rendes provocada per la crisi, i de la pregunta *quin problema planteja la notícia?* Hem recollit a la taula 1, algunes de les respostes que els joves ens van donar sobre la qüestió. Com es pot veure, els nois i noies identifiquen les

¹ Apareguda a “El País” digital, el dia 29 de març de 2013.

situacions de pobresa, que consideren conseqüència directa de la crisi econòmica i de les grans retallades en la despesa i en els serveis públics fetes per les diferents administracions, i que ha comportat l'augment del nombre de famílies en situació de risc.

Taula 1. Quin problema planteja la notícia?	
Ibtissam	<i>Ens parla de les conseqüències que està provocant la crisi econòmica que hi ha actualment a Espanya. Moltes famílies estan sufrint molt per aquest motiu.</i>
Nourelhouda	<i>La noticia parla sobre gente en Espanya pobre. La crisi y los recortes han sido la causa de la pobreza.</i>
Roger	<i>Planteja la pobresa extrema a Espanya i la gent amb perill d'exclusió social, també planteja la pobresa i la caiguda de les rentes.</i>
Andrea	<i>Que cada cop hi ha més gent al carrer.</i>

Què és la pobresa?

A partir d'aquesta notícia vam animar els alumnes a pensar i reflexionar sobre els conceptes de pobresa i exclusió social i a identificar els col·lectius més vulnerables que poden patir-la. Alhora, vam analitzar les dades sobre les principals activitats que desenvolupen algunes ONGs arreu del territori, envers els col·lectius en situació de risc.

Pel que fa a la pobresa, vam treballar el cas dels déficits alimentaris en les nostres ciutats. Els nois i noies van aprendre els conceptes de nutrició, desnutrició, malnutrició, fam, taxa de risc de pobresa i privació en alimentació. Vam investigar sobre l'augment que han experimentat les demandes d'ajuda alimentària en els darrers anys i els mecanismes de distribució dels aliments. Per conèixer el tema de primera mà, vam visitar els locals del Rebost Solidari², a les seves respectives ciutats, on van entrar en contacte amb els canals habituals de recollida i distribució dels aliments i la importància del voluntariat. Aquesta activitat permetia reflexionar sobre un tema rellevant en el sentit de veure si aquests tipus d'accions són un acte de justícia o de beneficiència.

Abans de la visita vam preguntar als nois i noies què significava per ells la pobresa, la taula 2, resumeix algunes de les seves respostes. Com podem veure, tot i que la pobresa té una dimensió complexa, relacional i multidimensional (Arriagada, 2005), que no només implica la carència de recursos econòmics, com han posat de relleu Nussbaum (2012) i Sen (2010), els joves identifiquen aquestes situacions fonamentalment amb la manca de diners.

Taula 2. Què significa ser pobre?

Ibtissam	<i>una persona pobre és una persona que no té diners per viure.</i>
Marta	<i>la pobresa vol dir manca de diners</i>
Roger	<i>La pobresa és la situació que viuen algunes persones a qualsevol lloc del món i és quan no tenen el necessari</i>
Andrea	<i>Pobresa vol dir que no tens diners i et falten coses, no ets igual que els altres, no pots fer el mateix</i>

Després de la visita vam demanar als alumnes un resum i una petita valoració sobre el que havien vist. Ho expliquen d'aquesta manera:

Ibtissam	<i>El rebost solidari és una xarxa que ajuda a que els més necessitats puguin tenir menjar. Els aliments recapats per supermercats i altres punts de recaptar s'emmagatzemem en un soterrani que mantenen els serveis socials. [...] Jo crec que és una tasca molt important en la que tots hauríem de participar. No crec que sigui beneficiència, és una tasca de justícia social.</i>
Marta	<i>El dilluns vam anar al rebost solidari del barri de Torre Romeu. Quan vam arribar, la senyora Pepi ens va començar a explicar la història d'aquest rebost. Hens va dir que aquest rebost està fa bastant temps i que ajuda a la gent que té problemes i no pot comprar menjar. [...] Jo crec que és una cosa bona ajudar a la gent, no és beneficiència, és una cosa molt justa.</i>

La visita al Rebost Solidari, va ser un moment significatiu en relació al treball de la seqüència, però també, dins la proposta didàctica que vam desenvolupar durant el curs amb aquests nois i noies per treballar la solidaritat. L'activitat, ens va ajudar a introduir el projecte solidari en el que volíem fer participar els joves. Així, durant el curs 2013-14 vam aconseguir que els alumnes s'impliquessin en la Xarxa Educativa Solidària Intercultural (XESI), que l'Ajuntament de Sabadell desenvolupa amb alguns centres de secundària, en col·laboració amb la Fundació MAIN i CEAR (Comissió Espanyola d'Ajuda al Refugiat). Durant els dos últims trimestres, es va treballar en un projecte solidari als camps de Refugiats a Tindouf (Sàhara Occidental), en el que es van implicar un total de 50 alumnes de 89, de manera voluntària, durant la fase de sensibilització, i un grup de 24 en la fase activa del projecte.

Què és l'exclusió social?

Per entendre l'exclusió social van indagar sobre els desnonaments. A l'Institut es va organitzar una xerrada amb representants de PAH que van explicar als alumnes el problema al que s'enfronten moltes famílies que es veuen obligades a abandonar les seves llars. D'aquesta manera els nois i noies van aprendre què és una hipoteca, quina és la legislació sobre el tema, la situació en què es troba una persona que no pot fer

² El Rebost Solidari és una associació sense ànim de lucre que reparteix aliments entre les persones en situació de risc. Agrupa diverses entitats tradicionalment vinculades a l'obra social que col·laboren amb els ajuntaments de les respectives ciutats.

front al seu pagament i què pot fer per superar-la.

En relació al problema dels desnonaments, en acabar aquesta part de la seqüència vam preguntar als alumnes què farien ells per acabar amb el problema. La taula 3 recull algunes de les seves respostes.

Taula 3. Què faries tu per solucionar-la?

Ibtissam	<i>Jo faria el mateix que estan fent els membres d'aquestes ONGs. Crec que si tots ajudem (també els que no estan afectats tenen que ajudar, perquè pot ser que algun dia per qualsevol motiu, també estiguin afectats), podríem fer que aquest problema de la hipoteca acabi i els polítics i els bancs es donin compte de que fent a la gent fora de casa seva no guanyen res.</i>
Marta	<i>Intentar arribar a un acord amb el banc, ja que ens agradi o no, els que manen son ells.</i>
Sara	<i>Donar-los una ajuda perque pugui anar pagant, o quan es produexi el desnonament, que aquest deute quedí cobrat i no hagin de continuar pagant.</i>
Dina	<i>Em faria membre d'equelles plataformes per protestar i ajudar a la gent desemparada.</i>

Com es pot observar, davant les injustícies els joves són capaços de proposar solucions. Unes solucions que en molts casos els impliquen a ells mateixos, convertint-los en agents de canvi social. En aquest aspecte, radica la importància de treballar a partir de qüestions rellevants els continguts de la nostra matèria, fent significatius els coneixements en la línia que proposa la Teoria Crítica. Perquè no es tracta de remoure sentiments, sinó de conscienciar sobre la situació i treballar per transformar una realitat que no ens agrada.

I nosaltres, som pobres?

A la segona part del treball, s'introduceixen els continguts econòmics que solen utilitzar-se per mesurar la riquesa d'un país i dels seus habitants: PIB, renda per càpita, renda mínima, població activa, població ocupada, taxa d'atur, salari brut (diferenciant per sexe, grups, d'edat i nacionalitat). El treball es va realitzar a partir de les dades estadístiques disponibles a Internet sobre Sabadell, Berga, Catalunya, Equador i el Marroc (països d'origen de la majoria dels alumnes nouvinguts que teníem a l'aula).

Tanmateix, vam analitzar els indicadors de caràcter demogràfic per fer una comparació més acurada: cens, estructura de la població (sexe i edat), fecunditat (edat i nacionalitat, activitat econòmica i nivell d'instrucció), per tal de conèixer el problema d'enveliment que pateix el nostre país en comparació a d'altres zones del planeta i la importància de les persones nouvingudes dins de la nostra estructura econòmica.

Finalment, calia concretar aquestes situacions en la realitat més propera. Per això era necessari conèixer de primera mà la situació dels nostres respectius centres. Cada grup classe va confeccionar una petita enquesta que es va consensuar amb els companys dels altres grups del propi institut i entre els dos centres. Es van recollir dades sobre l'origen de les famílies, tipus de famílies, ingressos, despesa en serveis bàsic (llum, aigua, gas, telèfon, alimentació, roba), tipus de vehicle, tipus de vivenda i situació laboral dels pares. L'enquesta es va passar als alumnes dels diferents nivells d'ESO. Posteriorment, es van debatre els resultats de cadascun dels instituts i via internet, mitjançant videotrucada, els nois i les noies de Sabadell i Berga van poder discussir sobre les seves respectives situacions. Es tractava, en definitiva, que poguessin respondre la pregunta inicial "I nosaltres, som pobres?". La taula 4 resumeix algunes de les seves respostes a la pregunta que els formulàvem.

Taula 4. I nosaltres, som pobres?

Ibtissam	<i>Som pobres, pero no tan com a d'altres llocs.</i>
Khadija	<i>Alguns estem bastan malament.</i>
Marta	<i>A l'insti hi ha gent pobre però no tots els que estudiem aquí ens trobem igual, hi ha alumnes que tenen una família normal.</i>
Andrea	<i>Hi ha persones que sí que son pobres, pero no ho diuen perquè els fa vergonya i els altres no ho sabem.</i>

Com es pot observar, les respostes d'aquests noies i noies impliquen el reconeixement de la desigualtat, però no és fàcil acceptar que ells mateixos són pobres. Assumir la cara poc amable de la realitat, és difícil a aquestes edats. És aquí, on els docents tenim un paper fonamental perquè no sigui traumàtica, ans al contrari, perquè sigui aprehesa mitjançant un procés de reflexió conscient que porti a la transformació social en benefici dels més febles.

Conclusions

L'organització del currículum basat en fets i fenòmens del món actual desperta l'interès pels continguts econòmics i els fa significatius per als alumnes, que d'aquesta manera, els veuen propers i els entenen. Fa visibles temes ocults al currículum, que sovint no s'estudien. En la mesura en què els nostres alumnes entenen que als països rics també hi ha pobres i que la solidaritat, passa més per reivindicar els drets que aquestes persones tenen, reconeixent l'obligació de la comunitat de donar una resposta que solucioni el problema, estem treballant en pro de la justícia social. Tanmateix, els estem preparant per fer front a la necessitat de qüestionar el propi entorn i la seva posició davant fenòmens que viuen tan d'aprop.

Treballar les qüestions socials rellevants a partir del treball col·laboratiu a classe i de la connexió de diferents centres mitjançant les noves tecnologies, torna la classe

més activa, augmenta l'autonomia dels alumnes, millora els resultats acadèmics d'aquells que presenten més dificultats d'aprenentatge, redueix l'absentisme i fa més intensa la interacció entre el professor i l'alumne. Tanmateix, creiem que en apropar alumnes geogràficament allunyats, s'obren noves vies d'intercanvi d'experiències i vivències, no només entre els alumnes, sinó també entre els professors.

L'aprenentatge dels continguts, en aquest cas econòmics, a 3r d'ESO a partir de qüestions socials rellevants i controvertides, requereix temps per a la reflexió i la discussió, per a la maduració de les idees i l'aprofundiment en els continguts a partir de la investigació personal i en grup dels alumnes. Requereix, en definitiva, apropar-nos a les representacions que del món, no només econòmic, tenen els adolescents, aprofundint en determinades idees, deconstruint-ne d'altres i introduint nous conceptes per tal de crear coneixement significatiu que els sigui útil. –

Bibliografia

Delval, J. (2013). *El descubrimiento del mundo económico por niños y adolescentes*. Madrid: Morata.

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. (2007). *Generalitat de Catalunya*. Recuperado el 28 de 04 de 2015, de <http://dogc.gencat.cat/ca/>

Hessel, S. (2011). *Indigneu-vos!* Barcelona: Destino.

Molina, J.A. i Travé, G. (2014). Concepciones y prácticas del profesorado de economía sobre el uso de materiales curriculares: Un análisis exploratorio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 71-83.

Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós

Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santamaría (Ed.), *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI* (p. 123-129). Logroño: Díada Editora-Universidad de La Rioja.

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

6. Som igual de diferents. Experiències d'aprenentatge en ensenyament secundari

Joaquín Aparici Martí

Fa ja alguns anys vam treballar en una classe de secundària un text d'Horace Miner que va sorprende als alumnes. Titulat "Los Sonacirema", tractava sobre el bruixot d'una tribu de caníbals al qui li feia aversió cert ritual bucal relacionat amb la integritat moral, l'acceptació social i fins i tot la recerca de parella, que desenvolupava l'altra tribu, la dels Sonacirema, ritual que s'iniciava en la tendra infantesa i durava tota la vida (Miner, 1956). Els alumnes ja van quedar copsats a l'observar com un ésser, el bruixot, que es menjava a persones, és a dir, un antropòfag, paral·lelament sentia repulsió per aquell ritual bucal (que certament als alumnes tampoc els agradava) i que es suposava permetria millorar la fibra moral de l'individu que el practicava. Després d'uns minuts de debat a classe, opinant i explicant els alumnes el que pensaven tant del bruixot com del que feien els Sonacirema, finalment algú se'n va adonar, i girà el mot de la tribu sorgint, llavors, "Els Americans". En així moment, tots van veure que aquell ritual bucal que els semblava estrany, realment el practicaven quasi de forma diària ells mateixos. Sols s'havia de canviar la perspectiva. L'ablució bucal, els pols mègics, el raspall de pèl de porc, els moviments formals, etc. S'assimilaren ràpidament en la ment dels alumnes amb l'ortodòncia, el raspall amb la pasta dentífrica, i el raspallat. Fins i tot, algú va recordar al ratolí Pérez. En així moment ho van entendre. Com canvien les coses segons la perspectiva des d'on s'observa!

Els occidentals hem dissenyat i organitzat el món considerant-nos el melic d'aquest, és a dir, que durant segles tot havia de girar al voltant dels nostres interessos. Érem, efectivament, el centre de tot. I si alguna cosa no entrava als nostres paràmetres, ho forçàvem fins que tinguera cabuda, o directament ho minusvaloràvem, arribant fins i tot al menyspreu més absolut (Calvo, 1989). Però avui, amb la immediatesa de les informacions, i amb la globalització total de la societat planetària, tots estem en disposició de ser el melic del món. I llavors, en així moment, les perspectives es multipliquen. Nosaltres veiem i opinem. Però els altres també ens veuen i opinen.

Com seria la versió de la colonització del continent americà si la història que en Occident ensenyem als nostres alumnes la contaren aquells indígenes? Objectivitat o subjectivitat? Si canviava la perspectiva, canviaria el relat històric, és a dir, perspectives variades farien que un mateix fet històric semblara completament diferent? Però la realitat és que el fet està ahí. Sols canvia l'enfocament en el seu tractament.

Per tant, vam decidir començar a treballar millor un aspecte com l'empatia. Intentar que l'alumnat es ficara en la pell d'un altre, coneixer la seua vida i cultura, les seues dificultats i mancances, etc. Es podria aprofitar no sols per millorar l'aprenentatge general, sinó també l'educació cívica, el respecte a la vida, el companyerisme a classe, entendre el problema dels refugiats, etc. Ja havíem començat amb treballs puntuals i d'orientació, com comprovar l'existència d'un currículum escolar que ens pot conduir a un cert racisme geogràfic (Bale, 1989: 38-41), la creació de còmics on ells podien representar a altres persones (Sandoya, 2016: 165-167), o apropar-los, per exemple, a diversos instruments musicals tradicionals d'altres geografies del món (Enric-Aparici, 2015).

Experiències

Però la realitat és que després del text dels Sonacirema estaven molt més receptius i per tant era molt convenient aprofitar-ho. Així que vam plantejar-nos unes noves situacions per treballar l'empatia, vinculada (per deformació professional, doncs som professors d'història i didàctica) a la cultura i a la pròpia història, però propera, immediata, fàcil i accessible, coneguda (Ramiro, 1998). Açò és el que vam fer.

Experiència 1

Un dia els vam ensenyar un vídeo d'uns músics magrebins. Vestits amb la típica “chilaba, babuchas y gorro fez”, aquelles persones feien música amb una espècie de flauta i amb un violí de forma quadrada que es tocava de forma vertical. Els nostres alumnes esclataren a riure. La sensació era curiosa. Sense saber que el que estaven veient era un element molt tradicional de la cultura i folklore magrebins, el somriure que els produïa incloïa una sensació de comicitat com reflectien alguns dels seus comentaris (- mira com van vestits; - i això que sona és música?). Després d'uns minuts en els quals van tindre l'oportunitat d'explicar el perquè de la seua reacció i les seues paraules, els vam ficar un altre vídeo. Resulta que al centre educatiu on ells estan, un dels mestres, el de música, havia aconseguit que bona part de l'alumnat de secundària formara part de la banda del centre. En la localitat, la festa per excel·lència és la de les Falles, i al març, el centre en plantava una i després la cremava. Durant eixa setmana, la banda tocava instruments tradicionals com la dolçaina i el tabalet. Vestits amb la típica brusa negra i el mocador al coll, el vídeo els mostrava, als mateixos alumnes que feia uns minuts reien veient als magrebins, vestits ells ara amb indumentària tradicional, ... i fent música. La pregunta que vam formular fou, - què passaria si aquest vídeo l'estigueren veient alumnes d'un centre magrebí? Riurien com heu fet vosaltres? La cosa donava què pensar. Però per a eixa sessió ja era prou. Ja els havíem donat alguna cosa què pensar. Calia clavar-se en la pell de l'altre per veure que sentís.

Experiència 2

Uns dies després vam ficar una altra imatge. Es tractava d'una xica hindú amb vestit de gala, amb el vel al cap, els ulls maquillats, pírcing al nas, arracades a les orelles, i una estranya posició dels braços i les mans que recordava la forma d'un gran triangle. A classe, algun somriure es va escapar, però no tants com amb el vídeo dels músics magrebins. Els donarem uns minuts per comentar la imatge i que indicaren què en pensaven d'aquella. Alguns comentaris feren referència a que com era possible que anaren vestits així. Que no ho acabaven d'entendre. Per això, a continuació, se'ls invitava a veure la fotografia d'una fallera. I llavors van començar a entendre la dinàmica i l'objectiu de la sessió. La fallera, maquillada, amb el típic tocat als cabells (rodetes), amb la “teja i punxons” que l'acompanyen, amb uns vestits molt elaborats i costosíssims, saludant amb la mà, seguint una determinada trajectòria i posició. I algunes de les nostres alumnes, que havien estat falleres de menudes, s'emocionaren. Quina diferència hi havia entre una xica i l'altra? Realment cap. És la cultura, el folklore, la història, la tradició. Sols calia canviar la perspectiva. Sols feia falta ficar-se en el lloc de l'altre per entendre-ho.

Experiència 3

Passats uns dies, vam tornar sobre el tema amb una nova proposta. Unes imatges dels ballarins tures “derviches giròvagos”, que amb un vestit format per una falda ampla de vol, i el “sicke” al cap (un barret més llarg que el fez magrebí), ballen donant voltes de forma ininterrompuda amb el cap de costat, mentre la falda s'eixampla pel moviment circular oferint una visió atractiva per al turista, però de gran contingut emocional i religiós per als que ballen. En acabar el vídeo ja no s'escolten comentaris graciosos. Tots i totes estan a l'aguait del que vindrà a continuació. Sembla que han entès el motiu del ball, de la indumentària, ... i també el propòsit del mestre. Per això, quan a continuació se'ls fica el vídeo del curs anterior on ells eixen a ballar el típic playback del festival de juny ... els somriures i els comentaris eren ja molt diferents. Es veien graciosos, ells i elles. Però també sentien l'emoció dels pares i mares que estaven baix de l'escenari, gravant amb els mòbils l'actuació, perquè en queda record d'aquella. I ells reconeixien que s'ho havien passat molt bé durant l'assaig, i després durant la representació. I que possiblement, també els derviches giròvagos es sentien orgullosos i satisfets del que feien.

Experiència 4

Finalment, vam finalitzar aquesta immersió empàtica, cultural i emocional, amb una última proposta, radicalment distinta en quant a la temàtica. Es tractava ara de col-

pejar l'inconscient amb imatges gastronòmiques i certes històries. El relat començava explicant-los com uns amics vinguts des d'Anglaterra per passar uns dies a casa, havien gaudit de la típica paella del diumenge que fa la iaia. Tots sabem que la paella es pot fer amb peix, verdura o carn. L'aspecte del paelló, amb l'arròs i la carn, semblava imponent. L'aroma que en sortia inundava tot el pati on la iaia cuinava. Als anglesos se'ls feia la boca aigua. Tot estava a punt. I llavors preguntaren quin tipus de carn era el que estava al paelló. En la dieta mediterrània, el conill en forma part important.

- Conill! Però sou bàrbars o què? Com podeu menjar-vos un animal de companyia, tan blanquet i bonic? Uf, nosaltres no en podem.

Òbviament, aquesta anècdota feu gràcia als alumnes. –Mira que en són de “raros” estos anglesos! Menjar conill és típic d’ací. Quin lleig li han fet a la iaia- pensaven. I llavors els vaig invitar a veure un dels menjars típics que es van oferir a Corea del Sud durant les olimpíades de fa uns pocs anys, no tants. En la tenda, i dins de les gàbies, vius, podíem trobar qualsevol varietat de gos.

- Gos! Però eixos coreans estan mal del cap o què passa? Com poden menjar-se un animal de companyia tan fidel a l’home?

I continuarem l'experiència culinària. En la següent imatge vam veure a una persona d'un determinat indret de l'Africa central menjant un aliment que els procurava un bon nodriment. Es tractava d'un cuc del tamany del nostre dit polze. La cara dels alumnes reflectia allò que en pensaven de menjar això. Però després els vaig indicar un menjar de luxe en cert restaurant de París, pel qual es pagava veritablement una quantitat d'euros considerable, “Les escargots”. Pocs en un plat, i amb uns coberts especials per poder menjar-los. Els alumnes van comentar que era una tonteria pagar tants diners per una cosa típica de la dieta de les nostres terres. Quasi tots i totes havien menjat en alguna ocasió el caragol picant acompanyat de pernil i embotit, típic de moltes festes de poble. Cassola feta també per la iaia, plat ple de caragols, i amb els furgadents, traent la molla i deixant la closca. I en eixe moment van entendre que, realment, no hi havia gran diferència entre aquell cuc africà, i eixa mena de bavosa de la terra, a no ser el fet que un aliment estava cru i l'altre bullit. Tot i així, per què aquella inicial situació de rebuig? Tot depenia des de la perspectiva des d'on s'observava.

Conclusió

Després de finalitzades les sessions, semblava al menys que aquells alumnes havien aconseguit momentàniament ficar-se en la pell de l'altre, entendre'l, i fins i tot experimentar emocions com els altres. També semblava que havien entès que les diferències entre persones provenen de la tradició cultural així com de l'adaptació al medi natural de cada indret, però que aquestes diferències simplement donaven una certa identitat grupal. I que per tant no podíem considerar a uns o a altres per damunt o per sota de la resta, sinó que efectivament allò important era que per damunt de tot això estava la persona, l'ésser humà. Llavors van entendre que realment tots erem

igual de diferents. I això servia, i molt, per a la vida en societat, una societat cada vegada més convulsa i menys empàtica.

Bibliografia

Bale, J. (1989). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: Ediciones Morata-Ministerio de Educación y Ciencia.

Calvo, T (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.

Miner, H. (1956). Body ritual among the Nacirema. *American Anthropologist*, 58, 503-507.

Ramiro, P. (1998). Tòpics i estereotips : una clau per a treballar la interculturalitat i els valors. *Actes de la cinquena trobada de sociolingüistes catalans*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Ramiro, P i Aparici, J. (2015). *Quin instrument prefereixes?*. València: Babilonia. Associació Cultural de València.

Sandoya, M. A. (2016). *Enseñar ciencias sociales. 35 actividades para desarrollar capacidades*. Barcelona: Edicions UOC.

7. El joc de viure aquí: una experiència d'aprenentatge transversal i multidisciplinar per a joves nouvinguts.

Mariona Massip i Sabater

“Què passa al món? Què ensenyem a les aules?”; sovint ens plantegem aquestes qüestions des de la distància. Com tractar la pobresa en una escola de l’Eixample? Com abordar les desigualtats amb una població de classe mitja-alta? Com aconseguir que uns adolescents entenguin el que llegeixen – si llegeixen- el diari? Però què passa quan hem d’abordar la pobresa des de la pobresa? Parlar de la immigració amb immigrants? Quan anomenem la “ciutadania” amb persones que potser no podran ser votants? Quan ens plantegem el racisme des d’aqueells que l’han patit, i que sovint també l’exerceixen? Quan hem d’ensenyar un món ple d’exclusió amb aquells que han quedat exclosos del sistema educatiu? Què és el més important que podem aprendre del món quan hem de començar la vida de nou? Quan ens hem de moure en un ambient, en un sistema i en una cultura diferent a als de la nostra primera socialització?

La nostra experiència educativa parteix d’un context d’educació no reglada amb alumnes adolescents procedents de diferents països africans, arribats a Granollers fa entre un i dos anys. En el marc de la realització del “Curs de So” que ofereix l’associació Dimas, per a persones amb risc d’exclusió social, es busca que joves que han quedat fora del sistema educatiu –o que, com ells, mai han arribat a formar-ne part per haver entrat al país essent ja majors de 16 anys- recuperin hàbits d’estudi i adquireixin unes aptituds i coneixements bàsics que els permetin introduir-se a l’educació formal per a adults (PFI, cicles mitjans i superiors) o entrar al mercat laboral. Des de les classes de català per al grup de nouvinguts, ens plantegem que més enllà de l’aprenentatge de les eines comunicatives bàsiques, és molt necessari que els joves coneuguin la ciutat i l’entorn on viuen i les estratègies per poder esdevenir-hi ciutadans de ple dret. Més enllà que acabin usant una llengua o una altra per a la comunicació social, acadèmica o laboral, ens volem assegurar que podran desenvolupar els seus projectes vitals aprofitant tot allò que la ciutat els pot oferir i obrint les vies per canalitzar tot allò que ells podran donar. Un aprenentatge de l’entorn que, si un ciutadà estàndard pot anar desenvolupant al llarg de diferents anys d’escolarització i vivència, caldrà que sigui intensiu i clau: 75 minuts setmanals al llarg de 9 mesos de curs.

Ens enfrontem, doncs, a un plantejament didàctic absolutament transversal: caldrà aprendre geografia, ciutadania i llengua catalana de manera integral i complementària.

Per fer-ho, desenvolupem dues estratègies bàsiques: per una banda, la integració de continguts geogràfics i de ciutadania democràtica en tots els àmbits de l'aprenentatge lingüístic; per altra, la creació d'un joc de taula amb dinàmiques i propostes pensades de manera expressa per aquest grup d'alumnes i que compleixin els objectius d'aprenentatge dels tres àmbits.

Context

En quin context concret –i complex- es desenvolupa aquesta experiència educativa? Ens ubiquem a la ciutat de Granollers, amb 60.174 habitants (Indescat, 2016), el 19% dels quals són de procedència estrangera¹. Segons les dades de la immigració rebuda durant l'any 2015, el 88% d'aquesta població prové de països externs a la Unió Europea, molts d'ells subsaharians i de religió musulmana.

Quan les persones nouvingudes són joves menors que per edat ja no entren al sistema educatiu formal, són assistides pel Servei d'Acollida de la ciutat i fan un curs d'alfabetització i introducció a la llengua per tal de facilitar-los la inclusió. Molts d'ells són redirigits, posteriorment, al “Curs de So” de l'associació Dimas, que treballa per a persones en risc d'exclusió social. Amb el suport de l'ajuntament i de Serveis Socials, des de fa uns anys tira endavant aquest curs destinat a joves que han quedat fora del sistema educatiu i que no han entrat al món laboral, buscant mantenir els hàbits d'estudi, els valors de la convivència i el respecte i uns coneixements bàsics en les matèries considerades instrumentals i en electrònica i mecànica. Es fa un seguiment posterior de l'alumnat per tal de poder-lo guiar cap a la formació professional o l'escola d'adults.

L'alumnat respon a diversos perfils: joves d'entre 16 i 23 anys que, o bé han abandonat el sistema escolar abans de graduar-se de l'ESO, o bé han arribat recentment al país sense haver estat escolaritzats prèviament. El nombre de matriculats oscil·la normalment entre els 10 i els 20, amb altes i baixes freqüents durant el desenvolupament del curs donada la situació d'instabilitat de molts d'ells. La majoria dels inscrits són nois, quelcom que ens coincideix amb les dades sobre l'abandonament prematur dels estudis, on es constata que hi ha un major abandonament entre els homes que entre les dones - l'any 2008 la taxa d'abandonament prematur en homes fou 14 punts superior que en les dones; el 2014, 9.2 punts superior, ubicant-se en el 26.7 % - (Díaz, 2015).

Dins la programació setmanal, els alumnes realitzen 75 minuts de classe de llengua catalana. Els tan desiguals nivells presentats per l'alumnat que ha estat escolaritzat a Catalunya i el nouvingut en qüestions lingüístiques han portat a la creació de dos grups de nivell en aquest àmbit. La classe configurada per l'alumnat nouvingut està formada per 4 joves de procedència subsahariana i 1 jove de Romania, i és precisament aquest el nostre context educatiu: les experiències compartides els divendres, de 10.15 a 11.30 h amb l'Abdoulay, l'Ali, en Fily, en Sebastian i l'Abdou.

¹ Nascuts fora del territori de l'Estat Espanyol.

Plantejament

Abordem l'ensenyament lingüístic des d'un enfocament bàsicament comunicatiu (Littlewood, 1998), entenent que l'aprenentatge portarà a la possibilitat de la interacció social i amb l'entorn, que respon a les necessitats de comunicació real i que obre les portes a les inserció social per identificar-se amb el grup d'iguals i establir nous sentiments de pertinença (Vygotsky, 1964). Més enllà d'aquest, però, entenem que els joves que tenim d'alumnes no només necessiten comunicar-se amb un entorn social que superi el de les comunitats amb les que conviuen, sinó també poder viure i desenvolupar projectes vitals dins una ciutat i un sistema molt diferents als que han conegit durant la seva infantesa. És per això, doncs, que busquem que l'aprenentatge lingüístic vagi lligat al geogràfic i ciutadà. En aquest cas, si la llengua respon als enfocaments comunicatius, la geografia la vinculem als enfocaments més vivencials, que reivindiquen la importància de les competències geogràfiques en el desenvolupament de la vida quotidiana (Fien, 1992) i el coneixement de la ciutat com a entorn proper per aproximar-se a les diferents dimensions de l'aprenentatge geogràfic (Batllori, 2009). Aquest aprenentatge geogràfic va estretament lligat a una educació per la ciutadania democràtica: és a dir, en uns valors de tolerància, respecte, convivència i participació, uns coneixements bàsics sobre serveis públics i associacionisme, i l'abordament crític de qüestions com la pobresa, les desigualtats o el racisme.

A l'hora de plantejar-nos quines eines o estratègies podíem fer servir per a afrontar aquest aprenentatge de manera ben transversal, integral i concentrada (no tindrem un “el curs vinent podrem aprofundir en...”), ens neix la idea del joc de taula. Incorporant les idees de la gamificació i entenent les aportacions que ens pot fer la proposta lúdica no només a l'hora d'entendre i usar els coneixements sinó també en desenvolupar estratègies i competències socials, plantegem diferents propostes o subjocs que abordin les temàtiques i aprenentatges de les diferents sessions.

El desenvolupament de les sessions, però, ens porta a replantejar-nos la interacció a través del joc: si l'havíem plantejat com a eina bàsica, ens cal diversificar-la i entendre'l com un *a més a més* d'unes noves dinàmiques que anem desenvolupant.

El Joc

Els estudis neurocientífics ens parlen cada vegada més de l'ús educatiu del joc, no només per les aptituds i competències sinó també per a l'assentament de certs conceptes i coneixements. En l'àmbit de les ciències socials, Gee i Hayes (2012) són els dos grans referents que ens vinculen la DCS amb la gamificació.

El joc que neix a i per a les sessions amb aquest alumnat es compon bàsicament de:

- 1 taulell, un mapa de Granollers, quadriculat.

- 6 fitxes d'individu amb la imatge de cada persona (tantes fitxes com persones participants) en aquest cas, els 6 nouvinguts a la ciutat (els 5 alumnes i jo, la professora, que essent original de Badalona també sóc nouvinguda a Granollers).
- 6 peces que representen una casa
- 1 peça amb un habitatge més gran, que representa el Centre Vallès, l'espai compartit on es du a terme el curs.
- Totes les imatges, targetes i daus que calguin per desenvolupar cada una de les propostes didàctiques.

Especifiquem, a continuació, els subjocs que hem desenvolupat fins al moment.

Ens posem en joc

Pretenem el reconeixement i la familiarització amb els elements que formaran part de les diferents propostes vinculades al joc.

Objectius lúdics: Completar tota la informació requerida del participant assignat i localitzar els espais assignats.

Funcionament: Cada participant rep la fitxa tècnica d'un altre, que conté la mateixa fotografia que figura a la fitxa lúdica. Rep, també, una guia de preguntes que el poden ajudar a esbrinar la informació requerida (nom, anys, ciutat de naixement, adreça actual, anys a Granollers, aficions). L'intercanvi d'informació es fa de manera oral. Un cop sabem totes aquestes informacions, realitzem dues accions: per una banda, enganxem uns marcadors a un globus terraquí indicant la ciutat de naixement i la ciutat actual; per altra, localitzem l'adreça de l'habitatge sobre el mapa.

Un cop totes les cases han estat ubicades i cadascú comprova que reconeix l'entorn de casa seva, introduïm imatges de diferents espais i serveis de la ciutat, amb el seu nom per separat. Caldrà reconèixer cada un dels espais, relacionar-lo amb el seu nom i ubicar-lo al mapa de la ciutat.

Aprenentatge lingüístic	ORAL	ESCRIT
RECEPTIU	Entendre les preguntes dels companys	Entendre les preguntes de la fitxa Llegir el nom dels espais
PRODUCTIU	Realització de preguntes concretes	
Interacció en la ubicació dels diferents elements	Escriptura de les respostes obtingudes	

V O C A B U L A R I ESPECÍFIC	Ciutat, casa, carrer, plaça, espais públics (biblioteca, centre cívic, CAP, hospital...)
----------------------------------	--

Aprenentatge geogràfic		
LOCAL	Reconeixement de les ubicacions d'espais individuals i col·lectius. Reconeixement del mapa de la ciutat. Reconeixement d'elements en la lectura del mapa.	
GLOBAL	Ubicació dels països i ciutats. Reconeixement del globus terraquí. Relació de distàncies.	
Aprenentatge ciutadà	VALORS	CONCEPTES
	Convivència: procedències diferents, amb destí actual compartit. "Compartim Granollers com a ciutat d'acollida"	Idea de "veïns". Reconeixement de serveis públics

Una ciutat de color

Objectius lúdics: Ser el primer en aconseguir totes les fitxes de color requerides

Funcionament: En els dies previs a la partida, els participants han rebut les instruccions de fer fotografies per la ciutat allà on veiessin algun color de manera molt destacada. Aquestes fotografies són convertides en fitxes que s'ubicaran en el lloc del taulell (mapa) que els pertoqui. Cada jugador s'ubica des d'un inici a la seva casella inicial (casa seva). Rep una fitxa on s'especifica quantes fitxes de color ha d'aconseguir. Abans de començar, es repassen les diferents imatges que s'han ubicat per la ciutat i se'n reconeixen els colors principals (p.exemple: *A la façana de la Fonda Europa hi trobem els colors blau i groc/ Al parc del Lledoner hi ha els colors verd i marró*).

Els participants han de moure's per la ciutat, tirant els daus, per apropar-se als diferents espais, i cada espai els donarà el color o colors que representa (p. Exemple: *anant a la Fonda Europa aconsegueixes una peça blava i una groga*). El primer que aconsegueix totes les peces que figuren a les seves instruccions inicials i torna a casa seva, guanya.

Aprenentatge lingüístic	ORAL	ESCRIT
RECEPTIU		Entendre les instruccions rebudes
PRODUCTIU	Interacció lúdica	

VOCABULARI ESPECÍFIC	Colors i números
-------------------------	------------------

Aprenentatge geogràfic	
LOCAL	<p>Reconeixement de les ubicacions d'espais individuals i col·lectius.</p> <p>Valoració prèvia dels diferents espais i elements de la ciutat des de la no funció (a la ciutat hi busco color).</p> <p>Reconeixement d'elements en la lectura del mapa</p> <p>Relacions de distància.</p>

M'oriento

Objectius lúdics: Arribar al lloc de destí amb els menys errors possibles.

Funcionament: Abans de començar, els jugadors decideixen quina serà la manera oficial d'orientar el mapa i estableixen els punts “endavant, enrere, a la dreta, a l'esquerra” en relació a aquesta decisió. Cada participant parteix de casa seva, i té un petita llibreta on anar apuntant els itineraris. La professora llegeix qui serà el seu primer lloc de destí (algun espai de la ciutat) i quants passos han de fer en cada direcció. En la versió més senzilla utilitzarem la quadrícula del mapa; en la més avançada, podem usar l'entrellat de carrers.

Els participants poden parlar entre ells i ajudar-se abans d'escriure a la llibreta el recorregut que han de fer (p. exemple: *per anar de casa meva al Centre Vallès he de fer una passa endavant i dues passes a l'esquerra*). Aleshores la professora revisa que tothom ho tingui correcte (no a nivell grammatical, sinó a nivell orientatiu); cada error compta per a tot el grup. S'aniran fent diferents recorreguts, amb la fita col·lectiva d'arribar al destí sense cap error.

Aprenentatge lingüístic	ORAL	ESCRIT
RECEPTIU	Entendre les indicacions del professorat.	
PRODUCTIU	Interacció amb els companys.	Concreció del recorregut.
VOCABULARI ESPECÍFIC	Espais concrets, adverbis d'ubicació.	

Aprenentatge geogràfic	
LOCAL	<p>Reconeixement de les ubicacions d'espais individuals i col·lectius.</p> <p>Relacions de distància i proximitat entre els elements.</p> <p>Orientació.</p>

Aprenentatge ciutadà	VALORS	CONCEPTES
	Cooperació i ajuda mútua	

Vull, per tant he de...

Objectiu lúdic: Aconseguir tots els elements indicats i portar-los a casa.

Funcionament: Amb una dinàmica semblant a “la ciutat de colors”, cada participant rep una llista d'elements que ha d'aconseguir. Parteix de casa seva i, per torns i tirant els daus, s'ha de moure per la ciutat per accedir als espais on pot aconseguir-los. En cada un dels torns només pot aconseguir un element. Poden establir-se relacions d'intercanvi entre els jugadors.

En aquest cas, es busca una interacció molt més estreta amb els serveis de la ciutat: si entre allò que hem d'aconseguir hi ha un llibre, o bé haurem d'anar a la biblioteca per fer-nos el carnet i després agafar el llibre, o bé haurem d'aconseguir feina per obtenir diners i comprar-lo a una llibreria. Busquem que allò que han d'aconseguir els porti a situacions amb les que es poden trobar (fer una denúncia als Mossos, demanar hora al metge, renovar el DNI, aconseguir un llibre, comprar fruita, demanar feina, etc).

Aprenentatge lingüístic	ORAL	ESCRIT
RECEPTIU		Entendre tots els elements a aconseguir de les instruccions
PRODUCTIU	Formular peticions concretes per a cada un dels elements	Interacció entre companys

Aprenentatge geogràfic	
LOCAL	Reconeixement dels espais per la seva funció. Reconeixement dels serveis de la ciutat. Relacions de distància.

Aprenentatge ciutadà	VALORS	CONCEPTE
	Cooperació i ajuda mútua	Reconeixement de passos i processos per aconseguir allò que necessitem/volem. Reconeixement de serveis.

L'aplicació del joc ha resultat, en general, molt positiva a l'aula; el reconeixement de l'eina ha estat immediat per part de l'alumnat i les dinàmiques generades a partir d'aquest han estat ben valorades tant a nivell social (com han interaccionat? Com s'han comportat?) com amb l'assimilació de coneixements i vocabulari específic. Tot i així, en les primeres sessions ens vam afrontar a algunes dificultats importants, i de seguida hem deixat de plantejar-lo com un element central, més aviat complementari.

La possibilitat de jugar està supeditada a una primera comprensió de les normes, que comporten molt més temps d'aquell previst en un principi. No es fa factible, doncs, acabar cada sessió amb una partida que ajudi a assimilar els coneixements, ja que aquelles sessions on apareix el joc s'han de destinar de manera gairebé íntegra a aquest. A més, en un principi el plantejament de les dinàmiques anava molt enfocat a l'oralitat i a la comunicació directa entre els participants, però a mesura que han anat passant els mesos ens hem adonat de les grans mancances en la lectoescritura, que ens preoculen si aquests joves es plantegen poder anar a una escola d'adults acabat el curs, i ens han fet introduir més espais de lectura i escriptura en les dinàmiques del joc.

Sortint doncs de l'espai més protògonic que li havíem reservat al joc, fem entrar noves dinàmiques per entrelaçar els aprenentatges lingüístics amb el geogràfic i ciutadà.

La ciutat, a tot arreu

Per fer-ho, intentem incloure elements de la ciutat a tots els exercicis i situacions comunicatives a les que ens enfrontem.

Posem algunes situacions d'exemple: a l'hora de treballar el vocabulari dels colors, ens centrem en els colors de la ciutat, parlant dels espais que tenim prop de casa i els edificis més emblemàtics; per afinar les construccions entorn la temporalitat i els mesos de l'any, ens centrem en ordenar les notícies i programació cultural de la revista gratuïta de la ciutat o en detectar les persones mortes en certs períodes a partir del registre de defuncions de Granollers. Els dies de la setmana, a través de la cartellera del cinema. Els castellers de la ciutat són un bon recurs per treballar els adverbis de posició, i els serveis i botigues del barri per abordar les relacions de proximitat, o jugar a un “veig veig” des del turó des d'on es veu tot Granollers.

L'educació per a la ciutadania democràtica, molt bàsica, s'inclou de la mateixa manera que la geogràfica: realitzant sessions de comprensió oral literària amb contes com *Home de color*, per combatre el racisme, o *Tistem la lluna?*, en pro de la cooperació; aprofitant la sessió sobre el temps meteorològic d'un dia de molt fred per veure reportatges de l'*InfoK* sobre la pobresa energètica i poder parlar-ne, o aproximar-nos als temps verbals analitzant proclames com la de *Volem Acolir*, que ens porta de cop a plantejar què és una manifestació, quina diferència hi ha entre un refugiat i un immigrant o quins recursos tenim per passar del “vull” a l’”aconsegueixo”.

Conclusions

L'aplicació d'aquest aprenentatge transversal ens està resultant força positiva, i creiem molt en el seu plantejament. Com en tot context educatiu, cal fer-hi molts retocs i replantejaments constants, quelcom que en aquest cas considerem més necessari donada la complexitat del curs i l'alumnat, i és cert que malgrat l'èxit general de la proposta, hi ha dies en què les dificultats es fan més presents i la frustració es fa evident. Tot i així, creiem que els beneficis d'aquest enfocament, més enllà de procurar un aprenentatge més significatiu i vinculat a la vida diària dels alumnes, es veuran a més llarga durada, quan en acabar el curs no només puguin comunicar-se amb més facilitat, sinó que també puguin apoderar-se a la ciutat, al territori, saber on anar, on recórrer, participar-hi i, sobretot, poder desenvolupar-hi els projectes propis.

Bibliografia

Batllori, R. (2009). Enseñar y aprender el espacio geográfico. En A. Santisteban y J. Pagès (Eds.) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Barcelona: Editorial Síntesis.

Díaz, R. (2015). *El fracàs escolar a Catalunya* (Treball de final de Grau). Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Estors Sastre, L. (2014). *L'adquisició del català com a llengua estrangera en el context multilingüe barcelonés: estudi sobre les variables que intervenen en el procés*

d'aprenentatge d'alumnes adults i indoirànics, arafònics, sinoparlant i castellano-parlants (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

Fien, J. (1992) Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 21 (pp.73-90).

Gee, J.P. i Hayes, E. (2012). Naturing affinity spaces and game-based learning. A Steinkuehler, C, Squire, K i Barab, S (Coords), *Games, Learning, and Society* (p129-151). Cambridge: Cambridge University Press

Grejniac, M. (1994) *Tistem la lluna?*. El Masnou, MSV Editor

Littlewood, W. (1998) *La enseñanza comunicativa de los idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge, Cambridge University Press

Oller, M i Santisteban, A. (2009) Valores democráticos y educación para la ciudadanía. A Santisteban, A. i Pagès, J. (coord.) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Barcelona, Editorial Síntesis.

Ruillier, J. (2003) *Home de color*. Barberà del Vallès, Editorial Joventut

Vygotsky, L. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Editorial Lautaro

8. ¿Qué están enseñando las universidades chilenas en relación a la Conciencia Histórico Temporal y el Tiempo Histórico?

Daniela Cartes Pinto y Carolina Chávez Preisler

El tiempo es un testigo clave para reconstruir o deconstruir el pasado y la memoria de una sociedad. Según Velasco (2012), el estudio histórico requiere una reconstitución y una reinterpretación del pasado ya que nos acerca a otros lenguajes que permiten comprender la inexistencia de verdades absolutas, lo cual nos impulsa a encontrar y comprender los significados que albergan el pasado, el presente y el futuro

Pagès (1997), Torres (2001), Santisteban (2005), Ferro (1991) y en especial De Castro (2004), coinciden en que la temporalidad es una de las dimensiones centrales de la vida humana, estructura su pensamiento y su accionar. Pensar la temporalidad en las acciones individuales y colectivas constituye un gran desafío para los historiadores y los(as) profesores(as) de historia y ciencias sociales.

El presente artículo tiene por objetivo explicar cómo se enseña desde la Didáctica de las Ciencias Sociales la Conciencia Histórica Temporal en nueve universidades chilenas y profundizar a través de un estudio de caso cómo se enseña el Tiempo Histórico. Poner de manifiesto estos temas nos permitirá dar respuesta a las preguntas que sustenta nuestra reflexión ¿Se enseña Conciencia Histórica Temporal y Tiempo Histórico en las universidades chilenas? ¿Qué saben los estudiantes de Formación Inicial Docente sobre Tiempo Histórico?

La presente investigación es mixta y de tipo cualitativa, considerando los instrumentos de recogida de información y el análisis. La muestra la conforman: nueve universidades chilenas (dos universidades de la zona norte, cuatro universidades del centro y tres universidades del sur).

La recogida de información se desarrolló a través de: 11 programas de Didáctica de la Historia de ocho universidades, 13 programas de Historia de una universidad, entrevista en profundidad a cuatro profesoras de Didáctica de la Historia y entrevistas en profundidad a dos estudiantes en formación inicial docente.

Referentes teóricos

Pensamiento histórico y conciencia histórico temporal

La estrecha relación entre didáctica e historiografía

La Historia y la Historiografía tienen una larga tradición como disciplinas científicas y campos de investigación, sin embargo, la Didáctica de la Historia es una rama reciente que se sitúa temporalmente en la década de los 70. Pagès (1998) señala al respecto que la Didáctica de las Ciencias de las Ciencias Sociales es una disciplina independiente, pero no tiene sentido sin la Historia. Plá y Pagès (2014) establecen que una cosa es saber Historia y otra muy diferente saber enseñar Historia. Esta última es la finalidad de la Didáctica, sin embargo, existen puntos de encuentro entre la Historiografía y la Didáctica, por ejemplo; los contenidos escolares en su mayoría han sido producidos por historiadores aunque en la “fábrica de la historia escolar” el peso de lo político es muy superior al de la historiografía; ambas disciplinas se preguntan por el pasado, presente y futuro; contribuyen a la creación de la memoria histórica; y ambas se preocupan por la epistemología de la Historia.

En este contexto proponemos que la idea de Pensamiento Histórico, se sitúa en estos puntos de encuentro entre la Historiografía y la Didáctica. El abordaje puede ir desde la Historiografía y los aportes de Pierre Vilar, puesto que es él quien utiliza este concepto en una conferencia dictada en 1987. Otra perspectiva corresponde a los modelos Didácticos de la enseñanza de Pensamiento Histórico, es decir a cómo hacemos que este concepto pase desde la historiografía a la enseñanza. Para los propósitos de la presente investigación hemos considerado las investigaciones de Pensamiento Histórico de Santisteban, González y Pagès (2010).

Pensamiento histórico y conciencia histórico temporal

En el modelo de Pensamiento Histórico de Santisteban, González y Pagès (2010) se proponen cuatro grandes ejes: 1)la construcción de la conciencia histórico-temporal; 2)las formas de representación de la historia; 3)la empatía histórica; 4)el aprendizaje de la interpretación histórica. En la presente investigación profundizaremos en el primer eje: *Conciencia Histórico Temporal*.

La Construcción de la conciencia histórico temporal está compuesta por tres elementos, el primero de ellos es la temporalidad humana, pasado, presente y futuro. Para Hawking citado por Santisteban (2010):

“el pasado sería el espacio donde están los granos de arena que ya han caído, el futuro es el espacio donde están los que esperan caer y, por último el presente sería la pequeña abertura que regula el paso del pasado al futuro” (Santisteban, 2010, p. 43).

La conciencia histórica en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

Las personas tenemos una construcción de la temporalidad según nuestra experiencia y cultura. Dentro de la experiencia cultural aprendemos a comprender el tiempo y darle un sentido a los acontecimientos, cambios y continuidades. Según Pagès (2009):

“comprendre el temps és haver desenvolupat la conciencia histórica, és a dir, haver desenvolupat la capacitat de pensar la historia, de pensar el present i el futur en funció de la historia i sentir-se dins del temps i de la historia, pensar-se en la historia” (Pagès, 2009, p. 2).

Manejar las estructuras temporales demanda el desarrollo de una *conciencia histórica temporal* en palabras de Tutiaux-Guillon y Mousseau citado en Pages (2003) la definen como “la capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia” (Pagès, 2003, p. 13).

A modo de síntesis la conciencia histórica será la orientación temporal en la vida de las personas, la creación de una identidad histórica y la percepción del futuro que proyecten los hombres y mujeres. Con lo cual los(as) profesores(as) tiene la responsabilidad de enseñar a sus estudiantes a interpretar el pasado ya que tendrá impacto en el uso que le otorgue al conocimiento histórico (Pagès, 2003).

Tiempo histórico en la enseñanza de las ciencias sociales

La enseñanza de la historia y en particular del pensamiento histórico en las últimas cuatro décadas ha presentado un doble desafío, por un lado superar la separación entre la teoría y la práctica pedagógica y, por otro lado, avanzar hacia una enseñanza-aprendizaje integradora y crítica.

En historia la formación de la temporalidad es un aspecto significativo que conforma la estructura del concepto de tiempo histórico. Santisteban (2005) afirma: “Les persones organitzen les seves representacions sobre el temps històric en forma d’estructures interrelacionades. Cada vegada s’integren més conceptes temporals i s’estableixen noves relacions o nous subsistemes” (Santisteban, 2005, p. 187).

Desde la psicología cognitiva defienden que la construcción del tiempo es fundamental ya que consiste en una de las dimensiones básicas de toda la arquitectura cognitiva del individuo. Del punto didáctico el tiempo histórico “es decisivo en la estructura de un currículo, (...) se recogen las habilidades básicas a adquirir (usar correctamente los indicadores básicos de tiempo como: año, década, siglo, etc)” (Asensio, Pozo, & Carretero, 1989, p. 106). A pesar de su relevancia el énfasis en las aulas sigue estando

en los aspectos cronológicos del tiempo histórico.

Plantear el tiempo histórico es pensar a su vez en el tiempo social. Los ritmos de vida son una cuestión de tiempo, las actividades de las personas toman un ritmo o un fluir, para Levine (2006) la cuestión del tiempo depende de la persona, la tarea y el contexto. También se debe considerar que la experiencia del tiempo es siempre del presente y la idea que de él nos hacemos procede de esa experiencia y de la conciencia de la duración y del cambio, el cual permite al individuo referenciar el presente, el pasado y el futuro. Esta facultad ha permitido a los individuos aprender las señas y los símbolos de la institución social del tiempo que la cultura ha construido.

Para Hassani (2005), el tiempo histórico se representa en una multitud de tiempos, lo cual se relaciona con los aspectos de *cambio, evolución y permanencia* de los procesos sociales. Laurin (1999) manifiesta que la enseñanza del tiempo histórico enfoca su reflexión en un aprendizaje de razonamiento histórico o pensamiento histórico, lo cual implica no traducir directamente el trabajo del historiador al aula, sino hacia un modelo crítico que contempla el razonamiento de los acontecimientos de las ciencias sociales.

El tiempo histórico no se limita a un tiempo cronológico o de acontecimientos lineales en el tiempo físico. También tiene capacidades de organización, sucesión, duración y simultaneidad. De Castro (2004) sostiene en cada momento histórico – o en cada presente- coexisten relaciones de continuidad y de ruptura con el pasado, también una diferenciada perspectiva de futuro.

Resultados

En la universidades chilenas y desde la didáctica de la historia

A continuación, presentamos un cuadro estadístico que hemos desarrollado a partir del análisis de contenido de 11 programas de Didáctica de la Historia.

Figura 2: Programa de Didáctica y Presencia de los componentes de la Conciencia Histórico Temporal.

Universidad	Conciencia Temporal		
	Temp.	Cambio- Cont.	Tiempo
Unorte	1	1	1
Unorte 1	1	1	1
Ucentro	1	1	1
Ucentro 1	1	1	1
Ucentro 2	1	1	1
Ucentro 3	1	1	1
Usur 1	1	1	1

Usur 2	1	1	1
	8	8	8
	100	100	100
	100	%	

Fuente: Elaboración propia, Chávez 2016.

Todas las universidades trabajan la totalidad de los componentes de este eje, pero la forma cómo se considera es, también muy heterogénea. A partir del análisis de los programas es posible establecer las siguientes categorías:

Categoría	Descripción
Tratamiento General de la Conciencia Histórico Temporal.	Solo se menciona de manera general algún elemento relacionado con la Conciencia Histórico Temporal, por ejemplo; pensar temporalmente, temporalidad o tiempo histórico.
Tratamiento Cronológico de la Conciencia Temporal.	Contempla el tratamiento de la Conciencia Histórico Temporal desde la perspectiva del tiempo, el orden cronológico y las líneas de tiempo.
Tratamiento Profundo de la Conciencia Temporal.	Existe una descripción en profundidad de los elementos que contemplan la Conciencia Histórico Temporal como por ejemplo cualidades, tipologías, duración, orden, causalidad, simultaneidad, continuidad temporal, ritmo, cambio, periodización.

Al profundizar cómo se trabaja la conciencia temporal a través de las entrevistas es posible establecer que:

- Existe un tratamiento de la temporalidad humana, pero este en la mayoría de los casos considera el estudio del presente mediante el pasado, o bien el estudio del pasado cercano, se considera el futuro como parte de la Conciencia Histórico Temporal, pero los docentes reconocen que existe una debilidad:

“Yo creo que el futuro poco (...) desde la historiografía no todos los historiadores están de acuerdo con validar el tiempo presente y el tiempo futuro” (Profesora 2: Universidad del norte de Chile)

- Que la conciencia temporal, no solo se trabaja desde la didáctica, sino que los alumnos también profundizan este conocimiento en ramos de historiografía:

“(...) han tenido historiografía y han tenido teoría de la historia, el tiempo es también un contenido que se trabaja en introducción a la historiografía”. (Profesora 1: Universidad del centro de Chile)

Considerado el análisis que hemos realizado de las referencias bibliográficas diez de ellas corresponden a tiempo histórico, los autores o referente más citados son Pagès y Santisteban (2008-2010) y Santisteban (2007).

A partir del análisis de los programas, entrevistas y referencias bibliográficas es posible afirmar que la conciencia histórico temporal es el eje de Pensamiento Histórico que más profundizan las universidades:

“(...) los dos elementos más fuertes del modelo tienen que ver con la conciencia temporal y el uso de fuentes”. (Profesora 2: Universidad de norte de Chile)

“(...) esto, en la práctica, se traduce en que casi siempre trabaje más en profundidad temporalidad y la interpretación histórica”. (Profesora 4: Universidad del centro de Chile).

Profundización programas de asignatura: universidad del sur de Chile.

De los programas revisados, profundizamos en uno de la línea de historia y ciencias sociales (1 universidad del sur de Chile). Los resultados apuntan a:

- Los programas explicitan el un tratamiento temporal del cambio/continuidad lo enfocan claramente al ámbito historiográfico, por ejemplo en historia antigua, medieval, moderna y contemporánea.
- Los programas utilizan la nomenclatura clásica de medición temporal, por ejemplo la periodización occidental (edad antigua, medieval, moderna) y la presentación de los contenidos sigue un orden cronológico alternando con la historia americana colonial y republicana.
- Los programas se ajustan principalmente a su base clásica del conocimiento histórico, también buscan dar respuesta a los Estándares orientadores, donde deben cumplir con una cantidad de contenidos muy amplios de la historia mundial, americana, nacional y regional.
- Tanto los programas de asignatura como otros instrumentos¹ buscan dar respuestas a los nuevos desafíos de la enseñanza y la formación del profesorado pero resultan herramientas muy extensas y cargadas de un peso tradicional de la enseñanza.

Los estudiantes de pedagogía y sus representaciones sobre el tiempo histórico

Para analizar las presentaciones de la conciencia histórica temporal del profesorado en formación se fija la atención en el eje de la identificación de los ritmos del cambio/continuidad y relatos personales que involucra el tiempo personal, entorno social y hechos históricos.

A.- Eje de la identificación de los ritmos del cambio/continuidad por medio de la historia familiar. La importancia del eje es por su relevancia en la configuración de la conciencia histórica temporal. Dentro de la temporalidad es significativo visualizar como transcurre el tiempo y es ahí donde el cambio y continuidad forman el conjunto más importante de la relación pasado, presente y futuro (Santisteban, 2009). Según las entrevistas realizadas se puede exponer:

- El cambio estuvo marcado por los elementos del tiempo personal (tradiciones familiares, escolarización y actividad económica familiar) enfatizando en los diferentes estilos de vida que mantuvieron sus abuelos y sus padres.
- Valoran como un cambio notable la relación tecnológica por el gran desarrollo de hoy en día, lo cual marca un cambio entre sus abuelos, padres y hermanos. Según Torres (2001), el cambio es un elemento central para marcar la diferencia entre períodos, así los participantes reconocen el cambio dentro de un tiempo personal y el entorno social, enmarcado en aspectos de corta duración y centrado en ritmos rápidos como lo es el quiebre tecnológico entre sus abuelos y ellos.
- Identifican el ritmo lento de los hechos históricos y en especial la continuidad está alojada en sus estructuras valóricas y concepciones de vida. Esto se corrobora con lo expuesto en la entrevista n° 1: “(...) los elementos de continuidad, yo diría que las tradiciones por el simbolismo de las familias más que nada, son tradiciones de estilo más cultural que tengo con mis abuelos”.

B.- Eje relatos personales que involucra el tiempo personal, entorno social y hechos históricos. A partir de los relatos de vida se busca conocer cómo los participantes relacionan el tiempo personal con el entorno social y los hechos históricos. Aclarar que por el tipo de pregunta, el tiempo personal estará valorado en sus respuestas. Se puede establecer los siguientes resultados:

- En términos directos no aluden a una relación entre el tiempo personal, entorno social y hechos históricos, sino que identifican los cambios rápidos como una pieza clave en definir su historia de vida, por ejemplo la entrevista n° 2 alude a: “considero que son cambios que marcan fuertemente las perspectivas de vida, son acontecimientos que sin duda terminan ciertos caminos pero abren nuevas posibilidades”.
- Uno de los elementos significativo en las entrevistas es la mención al cambio

¹ Ministerio de Educación-Chile (2012). Estándares orientadores para las carreras de pedagogía de educación media.

como punto clave en la comprensión del tiempo histórico y la periodización a escala del tiempo personal (tiempo corto y mediana duración). Entrevista n° 1, expone: "Yo básicamente marqué los cambios de colegio y eso me marcó bastante, porque estuve en varios colegios... era complicado, mis papas me cambiaban de colegio constantemente... estaba dos años, tres años, marcó mucho mi vida".

- Finalmente se observó una dualidad en sus respuestas, es decir, conocen disciplinarmente los elementos centrales del tiempo histórico, pero su interrelación es débil para poder enseñar de una forma crítica el pensamiento histórico temporal.

Conclusiones

Las universidades chilenas permiten el desarrollo del Pensamiento Histórico y esto constituye un eje fundamental de su formación y se concreta en los programas de las diferentes asignaturas que conforman las mallas curriculares. El desarrollo del Pensamiento Histórico es una tarea mancomunada y tributaria entre diferentes asignaturas, fundamentalmente las que componen la formación Histórica y la formación Didáctica. A partir del análisis de los programas de Didáctica de la Historia y las entrevistas en profundidad, hemos podido establecer que se desarrolla el Pensamiento Histórico, pero la presencia de los cuatro ejes que proponen Santisteban, González y Pagés (2010) es desigual. Predomina en la enseñanza y el desarrollo del Pensamiento Histórico la Conciencia Histórico Temporal.

Respecto a la enseñanza de la Conciencia Histórico Temporal los programas nos reportan que están presentes las tres dimensiones temporalidad, cambio y continuidad y tiempo histórico. No obstante a ello un análisis en mayor profundidad nos permite determinar que la dimensión más abordada es el tiempo histórico, los programas hacen referencia a él a través de contenidos como: pensamiento temporal, tiempo, temporalidad, orden cronológico, ritmo o periodización.

Las universidades abordan en sus programas de asignatura el pensamiento histórico, la conciencia histórica y el tiempo histórico, pero ello no se ve reflejado cuándo nos preguntamos ¿qué saben los estudiantes de Formación Inicial Docente sobre Tiempo Histórico? Los estudiantes en formación conocen la configuración del pensamiento y tiempo histórico desde un dominio conceptual disciplinar reflejado en un modelo neopositivista cronológico tradicional que a la hora de enseñar lo ven con dificultad. Lo anterior se refuerza en los programas de estudio que se centran en la formación especializada de historia y geografía, dando un tratamiento disciplinar temporal positivista y solo un porcentaje menor (10%) trabaja con un enfoque crítico temporal.

Finalmente, la formación académica de los estudiantes en formación se orienta hacia el ámbito historiográfico por sobre el conocimiento pedagógico disciplinar (didáctica), del mismo modo utilizan la nomenclatura clásica del tiempo histórico (trata-

miento cronológico y eurocentrista). Lo anterior, implica grandes desafíos desde las universidades chilenas en su formación y la enseñanza-aprendizaje del pensamiento histórico temporal.

Bibliografía

Álvarez, L. (2014). El tiempo (histórico) en la enseñanza de la historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura didáctica de la historia, de la carrera de profesorado de historia de FHUC-UNL. *Clío & Asociados*, 18-19, 328-346.

Ávila , R., Rivero, M., y Domínguez , P. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando El Católico”.

Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación. Enseñanza de las ciencias sociales. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Arriagada, I. (2005). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *CEPAL*, 101-113.

Asencio, M., Pozo, J. y Carretero, M. (1989). *La comprensión del tiempo histórico*. Madrid: Ediciones Visor.

Blanco, A. (2007). Las representaciones del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo en la enseñanza secundaria obligatoria. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Borghi, B. (2010). Las fuentes de la historia entre investigación y didáctica. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 75-84). Zaragoza: Institución “Fernando El Católico”.

Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS .

De Castro Siman, L. (2005). A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: Desafios para o ensino e a aprendizagem. En V. Sabongi De Rossi y E. Zamboni (Eds.). *Quanto tempo o tempo tem!* (pp. 251). Campinas: Editora Alínea.

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. (29 de Juny de 2007). Generalitat de Catalunya. Recuperat el 28 d'Abril de 2015, de <http://dogc.gencat.cat/ca/>

Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Ferro , M. (1991). Visions de l'histoire et périodisation, une typologie. *Périodes*,

99-101.

Hassani, M. (2005). *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. París: L'Harmattan.

Henao, B. (2002). A propósito de la relación Ciencias Sociales-Tiempo. *Educación y Pedagogía*, 29 (34), 113-118.

Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. En F. Imbernón (Ed.). *La investigación educativa como herramienta de la formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 11-65). Barcelona: Graó.

Laurin, S. (1999). La relation espace-temps dans la formation a l'univers social. En J. Klein, y S. Laurin (Eds.) *L'education géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale* (pp. 9-31). Saint Nicolas, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Levine, R. (2006). *Una geografía del tiempo*. España: Siglo Veintiuno editores.

Llusà, J. (2015). Ensenyar història des de la contemporaneitat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneitat a l'ESO. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Marimán, P. (2015). *La necesidad de otra escuela y universidad Mapuche*. (C. d. Mapuche, Entrevistador)

Mattozzi, I. (2010). La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada. En R. Ávila, M. Rivero, y P. Domínguez (Eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 95-104). Zaragoza: Institución "Fernando El Católico".

Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos*, 19, (1), 57-72.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata..

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

Misterio de Educación de Chile y Fundación Chile. (10 de Enero de 2017). Educarchile. Obtenido de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=130271>

Moreno, I. (24 de enero de 2017). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Obtenido de Universidad Computense de Madrid: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

Noronha, O. (2003). ¡Quanto tempo o tempo tem! *Educação & Sociedade*, 24, (85), 1415-1418.

Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santamaría (Ed.). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI* (pp. 123-129). Logroño: Díada Editora-Universidad de La Rioja.

Pagès, J. (2004). "Tiempos de cambios...¿cambios de tiempo?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI". En F. Ferraz (Ed.). *Reflexões sobre espacio-tempo*. Salvador de Bahía: Centro de estudos do Imaginário Contemporâneo.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.

Pagès, J. (2009). Consciència i temps històric. *Perspectiva Escolar*, 332, 2-9.

Pagès, J. (1998). La didáctica de la historia y de las ciencias sociales y la formación del profesorado. En N. González (Ed.). *Una Historia abierta* (pp. 607-618). Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona/Universitat Autònoma de Barcelona .

Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam (Ed.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 255). Barcelona: ICE/ HORSORI.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *CEDES Campinas*, 30 (82), 281-309.

Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. México DF: Bonilla Artigas editores.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malagá: Ediciones Aljibe.

Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban, y J. Pagès (Eds.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.

Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban y J. Pagès (Eds.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 229-247). Madrid: Síntesis .

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 34-56.

Santisteban, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didáctica de les ciències socials. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Santisteban, A. (2009). Temps al temps a l'escola: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar*, 332, 9-15.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, M. Rivero, y P. Domínguez (Eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 115-128). Zaragoza: Institución “Fernando El Católico”.

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata S.A.

Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Trepat, C., y Comes, P. (2015). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

Vargas , I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139.

Velasco, Á. (2012). Enseñar a pensar históricamente: un compromiso del docente de ciencias sociales. En Á. Castellanos, Á. Velasco y C. Abril (Eds.). *Historias que hacen historia*. Bogotá: Serie Innovación/IDP.

III. Com formem al professorat per a ensenyar el món?

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

Roberto García-Morís y Uxío-Breogán Diéguez Cequiel

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

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

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

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

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

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

Marco teórico

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

“Unas Ciencias Sociales para la ciudadanía global han de considerar, analizar y valorar las posibilidades de enfoques centrados en Problemas Sociales Relevantes (PSR), en Cuestiones Socialmente Vivas (QSV), en la vida cotidiana, en cuestiones controvertidas o en el saber disciplinar generado para analizar, interpretar e intentar solucionar problemas de todo tipo”. (Pàges, 2016:725).

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

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

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

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

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

Metodología

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

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

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

Resultados

Las narrativas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La profesión docente

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. Desarrollo de la identidad cultural en Educación Infantil: Aprendizaje del Patrimonio Cultural a través del trabajo colaborativo por proyectos entre padres y maestros: la experiencia de “Málaga Romana” en el Colegio Sagrado Corazón de la Fundación Spínola (Málaga).

Belén Calderón Roca

El patrimonio cultural como recurso holístico para la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil

La escasa interpretación del patrimonio de forma específica en algunos niveles académicos ha determinado que no se considere su potencial pedagógico, y en los casos en que si se hace, su uso didáctico se vincule principalmente con contenidos actitudinales (Lozano, 2013), cuando bien podría ser uno procedimental de uso extendido. Salir del aula ofrece la posibilidad de observar y experimentar directamente el patrimonio relacionándolo con el contexto cotidiano de los alumnos, estimulando el conocimiento de sí mismo mediante el descubrimiento y disfrute de sus posibilidades sensitivas y de expresión. De hecho, al *mirar*, el niño capta, si bien parcialmente, la esencia del patrimonio mediante formas, cromatismos, texturas... A ello se añade *escuchar* lo que narra el educador, permitiendo conocer significados que atesoran los bienes culturales ligados a la historia local, al desarrollo de las sociedades o al protagonismo de algunos personajes. Ambas acciones permitirán al niño interpretar y asimilar los mensajes recibidos, es decir, *pensar*, lo que generará aprendizajes significativos (Suárez Calaf y San Fabián, 2014: 41).

Cuando las acciones educativas integran el contacto directo con conjuntos arquitectónicos, paisajes urbanos, elementos o utensilios de uso cotidiano o industrial, usos y costumbres populares..., además de la participación en dramatizaciones o recreaciones basadas en el juego, el patrimonio se convierte en una puerta de fácil acceso para el aprendizaje de las primeras nociones históricas mediante aquello que los niños ven y experimentan, así como para asumir conductas respetuosas. En cualquier caso, hablamos de “pasado” (de tiempo histórico), y de una concepción del tiempo en edades muy tempranas que no se realiza de forma intuitiva, sino que requiere de una construcción psicológica aprendida. En EI el espacio puede aprenderse mediante la expresión corporal, pero el tiempo histórico necesita de la expresión oral y su asimilación dependerá del desarrollo psicológico de cada niño, de sus patrones culturales y

de sus vivencias previas (Aranda, 2016: 151). La percepción del espacio y el tiempo necesitan de referentes reconocibles, por ejemplo un “espacio vivido y experimentado” desde el punto de vista cognitivo, social y emocional, es enormemente útil para trabajar la orientación temporal mediante el recurso patrimonial. Además, el reconocimiento del patrimonio cultural, así como aspectos de la vida cotidiana en diferentes épocas históricas, íntimamente relacionados con su entorno, contribuirían al conocimiento del entorno en sí mismo (Miralles y Rivero, 2012: 82).

La presencia del patrimonio cultural en el currículo de Educación Infantil

La EI tiene la finalidad de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños mediante la estrecha colaboración entre padres y centros¹. Existen además unos objetivos generales que engloban la adquisición progresiva de pautas de convivencia y herramientas básicas para la resolución de conflictos². El carácter educativo de la etapa es esencialmente procedural y actitudinal, no obstante, ni la LOE, ni la LOMCE³ han establecido aún las competencias específicas para EI, al contrario que para Educación Primaria (EP). Si partimos de ellas y tratamos de acercarnos a las cuestiones que guardan relación con las Ciencias Sociales (CC.SS), encontraremos esencial protagonismo en las *Competencias sociales y cívicas*, así como en la *Conciencia y expresiones culturales*. Con respecto a la primera, en la EI se cimentan las habilidades básicas de convivencia y de relación social de una forma respetuosa, afrontando los conflictos que puedan surgir en el aula. Con respecto a la segunda, su adquisición implica que los alumnos se inicien en el conocimiento de las expresiones artísticas y las manifestaciones culturales de su entorno próximo, incentivando además sus capacidades creativas.

En lo que respecta a los contenidos del currículo del 2º ciclo de EI, se organizan por áreas abordadas mediante métodos de trabajo que incluirán actividades basadas en la experiencia, el protagonismo del juego y la creación de ambientes afectivos donde el niño encuentre la confianza necesaria para promover su integración social⁴. Por otra parte, el currículo del 2º ciclo de EI se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico del niño desde diferentes perspectivas, agrupando los contenidos en diferentes áreas⁵: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Conocimiento del entorno*, y *Lenguajes: Comunicación y representación*. La segunda afecta directamente a la didáctica de las CC.SS., favoreciendo la exploración, el descubrimiento e identificación de los diferentes contextos que componen el medio social. El *Bloque 3. Cultura y vida en sociedad* sería el más adecuado para reconocer las señas de identidad cultural

1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), art. 12.

2 LOE, art. 13.f

3 Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

4 LOE art. 14.4 y 14.6.

5 Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

del entorno, motivando al niño a participar en actividades culturales. Sin embargo, la LOE no hace referencia de forma explícita al tratamiento del patrimonio cultural como contenido, salvo mediante esta mención.

La legislación andaluza en cambio, es más concreta, y refrenda la integración del patrimonio cultural en el currículo porque contribuye a construir la identidad personal de los niños desde los 3 y 4 años, así como el sentimiento de pertenencia a la sociedad⁶. Por otra parte, la orden establece para el área *Conocimiento del entorno*, una premisa básica: permitir la aproximación a las manifestaciones culturales propias, mediante la experimentación directa del medio físico (natural y social). Posibilitando el reconocimiento de algunas señas de identidad cultural y la interacción con el entorno circundante, generando a su vez actitudes de respeto, valoración y pertenencia.

El patrimonio cotidiano como pretexto para el conocimiento del medio y trabajar la justicia social

La LOE recoge como contenido del currículo la pautas para “entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas”. Formar a ciudadanos desde las CC.SS. constituye una cuestión de base para educar en la interculturalidad y la integración social, trabajando los valores y la justicia social. Los valores aparecen como contenidos actitudinales en la función básica del individuo; una constante antropológica de creencias o conductas deseables que sirven para interpretar el contexto social, interaccionar con él y resolver conflictos (Aranda, 2016: 161). A través de sus vivencias cotidianas y las relaciones con otros niños, el alumno de EI va tomando conciencia de la existencia de grupos sociales próximos y de su pertenencia a ellos, donde la familia, la escuela y el barrio asumen esencial protagonismo. La familia es, esencialmente, el estímulo educativo fundamental e indeleble del ser humano en sus primeras etapas de vida, y los aprendizajes que se producen en el seno familiar son determinantes para el desarrollo personal y la construcción social del niño. Es cierto que hablamos de niveles educativos iniciales, pero a través de propuestas didácticas innovadoras basadas en el constructivismo y el juego, se pueden edificar conocimientos y moldear actitudes, partiendo del respeto a la diversidad social, y con criterios de justicia, tolerancia y dignidad personal (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998: 329-330). Resulta imprescindible pues, rescatar la idea de construir una ciudadanía comprometida y crítica que ejerza en igualdad, y para ello, el patrimonio cultural constituye un recurso de sumo valor para entender las transformaciones de las sociedades del pasado extrapolándolas al presente. A pesar de que el patrimonio sirve de nexo entre los miembros de una comunidad para reafirmar su sentimiento identitario, nos es óbice para aceptar la diversidad cultural y respetar elementos foráneos.

Tal y como afirman Estepa, Domínguez y Cuenca, es muy interesante partir del Patrimonio de la Humanidad, donde han coexistido religiones, lenguas, culturas y

6 Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (anexo).

creencias diversas a lo largo de la historia, y luego compararlo con el patrimonio local, lo que constituiría un punto de encuentro y de respeto mutuo. La calle, el barrio, las tradiciones orales de las generaciones más longevas... facilitará la comprensión de acontecimientos históricos y culturales desde la proximidad de algunos hechos, permitiendo a los alumnos observar lugares donde sucedieron acontecimientos y reflexionar sobre ellos, lo que favorecerá, sin duda, el arraigo y el sentimiento identitario del individuo con su entorno (González, 2008: 34).

El trabajo colaborativo por proyectos

a) La coeducación: Maestros y padres frente al conflicto

Tal y como indican Gil y Rivero, “trabajar por proyectos en las aulas de educación infantil nos permite guiar, orientar y provocar situaciones con la finalidad de que nuestros alumnos vayan construyendo sus aprendizajes, frente a la mera transmisión de conocimientos (...) convirtiéndose así nuestros alumnos en los protagonistas de su aprendizaje” (Gil Alejandre y Rivero, 2014). La escuela ha de enfocar la diversidad desde los postulados “bennettianos” de respeto, solidaridad y justicia. No obstante, la heterogeneidad de la sociedad actual obliga a los docentes a plantearse la situación concreta de cada familia, a la hora de trabajar por proyectos. Factores como situaciones laborales desfavorecidas, desestructuración familiar, rígida asignación de roles hombre/mujer, número de hijos, edad y nivel económico/social/cultural de los padres, extranjería, titularidad del centro o barrio donde éste se ubica, pueden ser determinantes en la conflictividad conductual de los niños. La coeducación con el ámbito familiar resulta de suma utilidad para potenciar valores, actitudes y conocimientos que se promueven desde el centro educativo. Empero, en nuestra sociedad actual globalizada y pluricultural es cada vez más frecuente encontrar ciudadanos con desarraigo cultural y ausencia de valores. En el contexto de la sociedad de la información donde imperan las redes sociales, las relaciones virtuales y el individualismo, el desconocimiento se convierte en un instrumento para marginar otras culturas. Resulta difícil estudiar las interrelaciones entre personas y ello tiene su principal reflejo en la escuela. Hemos de tener en cuenta que la conflictividad es inherente a la persona, aunque sujeta a condicionantes. Por ejemplo, la pertenencia del niño a un determinado grupo y su condición social influirán de manera determinante en su umbral de tolerancia ante el conflicto, así como en su capacidad de resolución. Por ello debemos trabajar la conflictividad a niveles cognitivo y social, para transformarla, educando al alumno de esta etapa en emociones y valores, de cara a construir un ciudadano democrático (Aird, 2012).

b) Un ejemplo extrapolable a contextos conflictivos: “Málaga Romana”. Colegio Sagrado Corazón (Fundación Espínola).

Esta experiencia pedagógica se enfoca al área *conocimiento del entorno* en 2º ciclo de EI. Las tutoras del 1º curso de Educación Infantil optaron por abandonar el libro

de texto durante el curso 2015-2016, motivando que se configuraba una visión del entorno que no coincidía con los referentes de los escolares, y por otra parte, perseguían un cambio en el rol docente como mero transmisor de conocimientos. Confeccionaron un proyecto que incluía el aprendizaje del entorno a través de un referente local: la ciudad de Málaga. Y se trataba de implementar la motivación de los niños mediante la contextualización de contenidos concretos, en espacios reconocibles del entorno inmediato, explicados de forma lúdica y en continuidad con la programación. El tópico generativo: *Yo sí, soy de Málaga*, fue el eje vertebrador de los contenidos del currículo, cuyos hilos conductores eran:

1. En qué medida somos actualmente como producto de nuestro pasado.
2. Reconocer nuestra identidad y riqueza cultural a través de culturas pasadas.
3. Respetar las normas que regulan la vida cotidiana.
4. Participar y disfrutar del trabajo en equipo.
5. Expresar y comunicar a través de diferentes lenguajes.

Las metas de compresión perseguidas son: aprender a valorar su ciudad a través del conocimiento de la historia de civilizaciones pasadas, construcciones, espacios públicos, manifestaciones artísticas o tradiciones; aprender a expresarse y comunicarse con diferentes lenguajes, y aprender valores como el respeto a las normas de la vida cotidiana. El proyecto incluye una visión de la Málaga desde su etapa prehistórica hasta la contemporánea, y está pensado para los tres cursos del 2º ciclo de EI, aunque por razones obvias de espacio, en este trabajo no podremos analizar el proyecto en su totalidad. Hemos elegido la experiencia de “Málaga Romana”⁷ y el nivel de 3 años, donde pudimos participar como padres de forma directa. El proyecto se estructura a partir de la siguiente secuencia:

- 1º Actividad preliminar
- 2º Vídeo introductorio: “Yo sí, soy de Málaga”.
- 3º Túnel del tiempo.
- 4º Actividades (talleres, fichas, etc.).
- 5º Proyecto final (mural con muestras imágenes de todas las actividades).

Tras una actividad preliminar en la que se pregunta a los niños ¿qué saben de Málaga? se concede protagonismo a la imagen como elemento ilustrativo, dando co-

⁷ Todas las pautas seguidas para la experiencia “Málaga romana” fueron aplicadas al resto de temas incluidos en el proyecto.

mienzo a la proyección de un vídeo que captará su atención. En esta actividad los padres y niños asumen protagonismo, pues tras el sorteo de un tema por cada alumno (con un total de 25), las familias debimos realizar un breve vídeo de un minuto, donde se debían explicar diferentes lugares emblemáticos de la ciudad (en nuestro caso fue el Teatro Romano) [Fig. 1]⁸. Posteriormente una madre realizó el montaje que fue visualizado por los niños. A continuación se realizó el juego: El túnel del tiempo” [Fig. 2], consistente en un angosto y oscuro acceso a una de las aulas revestidas de telas opacas, como metáfora de un viaje al pasado. Al salir del túnel dio comienzo una actividad de dramatización, donde un padre disfrazado de romano [Fig. 3] leyó un pergamo elaborado por quien suscribe [Fig. 4]. Se narró una breve historia de la herencia romana en Málaga y se realizaron comparaciones entre la cultura de la época y la actual. *A posteriori*, los alumnos debieron finalizar un mosaico romano expuesto en la pared, mediante la integración de pegatinas a modo de teselas [Fig. 3]. En otra de las sesiones se realizó un taller de collages donde también participaron los padres, como recurso pedagógico de gran interés educativo y experimental. Una foto del teatro romano impresa sirvió de lienzo para que los alumnos incorporasen arena en la orquesta y la cavea, y trozos de celofán rojo en la escena (simulando luces) [Fig. 5]. En estos talleres se trabajó fundamentalmente la psicomotricidad fina, el lenguaje, así como el aprendizaje cooperativo. Y otra actividad que sirvió además para el resto de temas del proyecto fue una salida de excursión en un bus turístico [Fig. 6], realizando un recorrido por la ciudad, donde los niños pudieron reconocer los lugares que previamente habían visto en el vídeo donde aparecían sus padres. En suma, mediante estas actividades lúdicas íntimamente conectadas con el currículo, los alumnos se encuentran inmersos en el juego y no se dan cuenta de que asimilan conocimientos. Además de trabajar las competencias básicas, y de forma especial, el conocimiento e interacción con el medio físico, se promueve el aprendizaje por descubrimiento, sentando las bases del desarrollo posterior personal y social de los niños.

Llegados a este punto resulta incuestionable el papel que deben asumir los docentes en el diseño de proyectos y actividades para la enseñanza de contenidos sociales e históricos, teniendo en cuenta a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las características del grupo. La propuesta educativa expuesta parte de un colegio concertado católico, ubicado en un barrio privilegiado de la ciudad con familias no conflictivas, cuyos docentes tienen plena libertad para introducir y desarrollar prácticas educativas innovadoras. No obstante, el aprendizaje por proyectos, muy útil para el área *Conocimiento del entorno*, puede favorecer la implicación familiar, a pesar de la existencia de ámbitos conflictivos. Proponemos tres vías esenciales para alcanzar tal objetivo:

- Diagnosticar necesidades y posibilidades del alumnado, capacidad didáctica del docente e intereses del centro (necesitando apoyo del Claustro y del AMPA).
- Aplicar metodologías propias de las CC.SS, para adaptar la finalidad educa-

⁸ En los grupos de 3 años, por razones de edad fuimos los padres quienes lo elaboramos, mientras que los niños 5 años lo realizaron ellos mismos.

tiva al contexto social y emprender procesos de enseñanza-aprendizaje significativos e inclusivos (Herández y Pagès, 2016: 121).

- Promover la coeducación con el entorno familiar: formar familias en recursos educativos y en el uso de las TIC; estimular su participación en talleres relacionados con los contenidos del currículo y en salidas didácticas (acudiendo al centro a narrar testimonios o anécdotas, fabricando objetos con materiales reciclados...), etc..

Algunas conclusiones

El patrimonio debe utilizarse como ejemplo de la pluralidad cultural que caracteriza a las sociedades, pudiendo favorecer la construcción de la propia identidad, así como fomentar el respeto por otras diferentes e incentivar valores como la conservación del entorno. Por otra parte, la participación activa de los niños en situaciones y manifestaciones culturales, favorece la construcción inicial de un conocimiento histórico mediante la comprensión de la continuidad temporal (pasado-presente), enseñándoles a situar históricamente los vestigios del pasado para encontrar en ellos significado social y cultural. El aprendizaje por proyectos permite accionar actividades que estimulen actitudes de convivencia y ayuden a “aprender a ser” ciudadano en sociedades democráticas, fortaleciendo las relaciones del alumno en el centro, en el seno familiar y en su entorno inmediato.

Bibliografía

Aird Donoso, M. (2012). Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. En *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 59 (2). Recuperado de <http://rieoi.org/index.php>.

Aranda Hernando, A. M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.

Esteba, J., Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de didáctica de las ciencias sociales* (pp. 327-336), Lleida: Universitat de Lleida-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Feliu Torruela, M. y Jiménez Torregosa, L. (Eds.).(2015). *Ciencias Sociales y Educación Infantil (3-6). Cuando despertó, el mundo estaba allí*. Barcelona: Graó.

Gil Alejandre, J. y Rivero Gracia, P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Clio: History and History Teaching*, 40. Recuperado de <http://clio.rediris.es/>.

González Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 7, 23-36.

Herández, L. y Pagès, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (68), 119-140.

Hernández Sánchez, C. (2012). Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad. En N. De Alba, F.F. García y A. Santisteban (Eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 63-72), vol. 1. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Diada Editora, S.L.

Lozano, E. (2013). Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de innovación docente. *Clio*, 39 (Recuperado de: <http://clio.rediris.es>)

Miralles Martínez, P. y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90. (Recuperada de: <http://www.aufop.com>).

Suárez Suárez, M. A., Calaf Masachs, R. y San Fabián Maroto, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de educación*, 365, 38-66.

11. Los problemas contemporáneos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: representaciones de los y las estudiantes de Magisterio de nuevo ingreso.

Delfín Ortega Sánchez y Joan Pagès Blanch

La finalidad de trabajar problemas sociales desde la enseñanza de las Ciencias Sociales parte de la necesidad de comprender críticamente la realidad, de la ineludible promoción educativa de la justicia social, y de aprender y enseñar a participar activa, comprometida y responsablemente en la construcción de respuestas o alternativas (Dam & Volman, 2004; Levstik & Tyson, 2008; Pagès y Santisteban, 2011). Educar para la intervención social o la participación precisa, por tanto, de la incorporación curricular y del planteamiento de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas a los y las estudiantes (Evans & Saxe, 1996; Hess, 2009; Legaréz, 2003; Santisteban, 2012), y de la adquisición de las competencias profesionales necesarias para enseñar *en y para* una ciudadanía democrática (Jiménez y Moreno, 2012).

El tratamiento de problemas sociales en la formación del profesorado aparece inherentemente vinculado al desarrollo del pensamiento social crítico, de la competencia social y ciudadana y, en consecuencia, de la educación para una cultura democrática participativa (Santisteban, 2012). Los problemas sociales, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas se presentan como elementos indispensables en el desarrollo integral de competencias cívicas y ciudadanas, a través de su natural relación con la formación del pensamiento social (Pagès y Santisteban, 2011, 2014). La conversión del conflicto o problema social en contenido ofrece una excelente oportunidad formativa (Huddleston, 2005; Santisteban, 2015) para la adquisición de aprendizajes verdaderamente competenciales con los que hacer frente, de forma responsable y comprometida, a los problemas sociales contemporáneos (Santisteban, 2009).

Desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, los planes de formación del profesorado, dirigidos a la comprensión crítica de la realidad y a la intervención social, resultarían infructuosos sin la incorporación estructural de problemas sociales al currículo de Ciencias Sociales (Benejam y Pagès, 1997). En este sentido, la educación para la participación democrática aparece unida a la formación del pensamiento social (Canal, Costa y Santisteban, 2012). Desde una perspectiva social crítica, los problemas sociales y ambientales son, en efecto, los que han de proponerse como “objetos relevantes de enseñanza”, de forma que el conocimiento académico si sitúe al servicio del tratamiento de los mismos (García, 2014).

La investigación evidencia las ventajas de trabajar problemas sociales en la formación del profesorado y su impacto sobre las representaciones de los y las estudiantes. Aunque estos resultados no garantizan cambios efectivos en sus prácticas docentes, averiguar las representaciones sociales del profesorado en formación sobre problemas sociales contemporáneos, y el tipo de pensamiento social que maneja, constituye uno de los primeros soportes con los que definir los criterios que han de guiar una enseñanza de las Ciencias Sociales pensada para la comprensión de la realidad y la intervención social.

En esta línea, el trabajo presenta los resultados obtenidos en la última fase de una investigación más amplia sobre la evaluación de la competencia crítica receptiva y de la literacidad crítica en estudiantes de maestro y maestra de Educación Primaria. El estudio que presentamos pretende, de una parte, conocer las representaciones del alumnado de Magisterio de nuevo ingreso sobre los problemas sociales contemporáneos. De otra, busca determinar su relevancia curricular para el cambio y transformación social en Educación Primaria.

Método

Participantes

El total de la muestra objeto de estudio (N=23) se compone de 14 mujeres y 9 hombres y forma parte del alumnado de nuevo ingreso del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos. Sus edades se encuentran comprendidas entre los 18 y los 26 años.

La selección de los y las participantes, llevada a cabo mediante muestreos no probabilísticos y no estratificados, ha respondido a criterios selectivos intencionales, condicionados al grado de adecuación a los objetivos de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Instrumento

El instrumento aplicado forma parte de un dossier de trabajo, con el que pretendemos determinar el grado de identificación y potencial respuesta curricular a problemas sociales contemporáneos por el alumnado de magisterio.

La última actividad del dossier, cuyos resultados presentamos en esta investigación, solicitó del alumnado participante la propuesta abierta de relatos iconográficos históricos, sociales o naturalistas, en relación lógica (no explicitada) con los textos e imágenes sobre distintos problemas sociales seleccionados en actividades anteriores. Los y las estudiantes debieron justificar su valor educativo y su pertinencia para la construcción del conocimiento social en Educación Primaria.

Diseño y procedimiento

El estudio se adapta a los principios constructivistas de la teoría fundamentada (Bisquerra, 2004; Cohen y Manion, 2002). El vaciado y análisis de datos “transcurren de manera concurrente” (Padilla, Vega y Rincón, 2014, p. 26), siendo estos proceso y producto de la investigación sin el propósito de verificar teorías preexistentes.

A partir de los objetivos propuestos, se implementó una práctica formativa en el primer curso del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria de la Universidad de Burgos. Desde un enfoque descriptivo-interpretativo y exploratorio, la investigación se adscribe a metodologías cualitativas de análisis de contenido (López, 2002; Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006; Piñuel, 2002), valorando el alcance tanto del contenido explícito o manifiesto como del contenido latente (Tójar, 2006).

La definición de las variables emergentes ha sido obtenida de la interpretación de los datos vaciados (Rodríguez y Valldeoriola, 2009), pretendiendo generar aproximaciones explicativas completas de la realidad del fenómeno objeto de estudio. Según esto, han sido estimados los contenidos generados por los propios datos, necesarios en la definición de las variables e indicadores de análisis.

Cuando la concreción de los contenidos de las narrativas visuales propuestas podían atribuirse a tratamientos didácticos de problemas sociales explícitos e implícitos, se procedió a su adscripción a uno de los cinco grandes bloques de problemas relevantes de la vida social propuestos, tres de ellos definidos por el Grupo Cronos (Castán, Cuesta y Fernández, 2002) (Tabla 1).

Código del bloque	Bloque
B1	El conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia.
B2	Las desigualdades/desequilibrios socioeconómicos.
B3	Las identidades individuales y colectivas.
B4	Las desigualdades de género.
B5	Crisis ambiental y desarrollo sostenible.

Tabla 1. Bloques de problemas generadores de contenidos curriculares.

El desarrollo temporal de la práctica formativa se situó entre el 12 y el 21 de abril de 2016, durante el segundo y último semestre del curso académico 2015/2016.

En todo momento, se garantizó a los y las participantes el anonimato de sus respuestas y del posterior tratamiento de datos.

Análisis de datos

Para análisis de los datos devueltos, se ha procedido a codificar los registros ico-

nogràficos y textuales, identificando al maestro y maestra en formación que emitía su propuesta mediante series numéricas continuas (M1-M23).

Las ideas y proposiciones de los relatos generados han sido reducidas para su codificación en dos variables y diez indicadores de análisis emergentes, en ocasiones, adscritas a más de un indicador (Tabla 2).

C	Variable	Indicador	CB
TÉCNICO- REPRODUCTIVO	Conocimiento del medio social y cultural: Patrimonio histórico-artístico.	-	
	Conocimiento del medio social y cultural: Progresos científicos y tecnológicos	-	
	Conocimiento del medio natural.	-	
CRÍTICO- TRANSFORMADOR	Autoritarismo vs democracia.	B1	
	Desequilibrios socioeconómicos.	B2	
	Identidad personal.	B3.1	
	Identidades colectivos.	B3.2	
	Racismo y xenofobia.	B3.3	
	Desigualdad de género.	B4	
	Crisis ambiental.	B5.1	
	Desarrollo sostenible.	B5.2	

C. Categoría de análisis. CB. Código de bloque.

Tabla 2. *Variables e indicadores emergentes*.

Para el registro, organización y clasificación de la información, se ha utilizado el software ATLAS.ti, por su adecuación para tratamiento, análisis e interpretación de datos de naturaleza cualitativa.

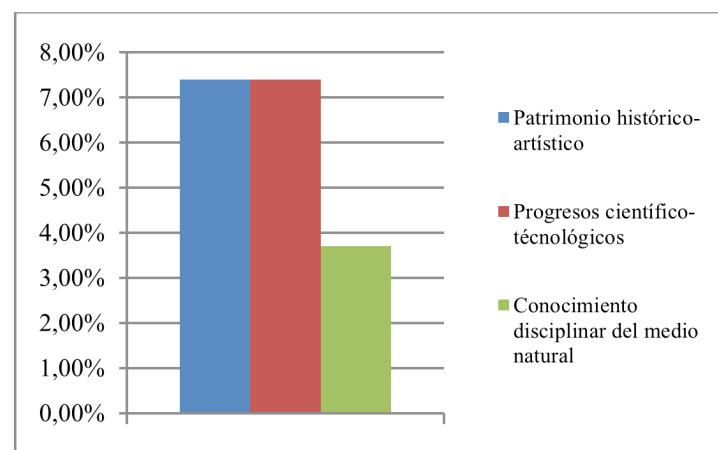


Gráfico 1. *Modelo técnico-reproductivo*.

El grito de Munch o *La Gioconda* se proponen como narrativas iconográficas útiles para, en el primer caso, trabajar contenidos sociales sin aparente vinculación con el presente, y para estudiar el procedimiento tradicional de análisis de la obra pictórica, en el segundo:

Primero preguntaría a mis alumnos qué ven para después explicarles qué significa la pintura, quién es su autor y cuándo la realizó (M4).

Los progresos científicos y técnicos, como la máquina de vapor o la bombilla, también centra la atención de los y las estudiantes. Su tratamiento didáctico, nuevamente, se limita a la transmisión acrítica de contenidos.

Los discursos del maestro y de la maestra en formación proponen al alumnado como receptor de un conocimiento socialmente construido, sin posibilidad de reflexión y participación en su construcción. El profesorado, en cambio, centraliza el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en calidad de emisor experto del saber científico y metodológico.

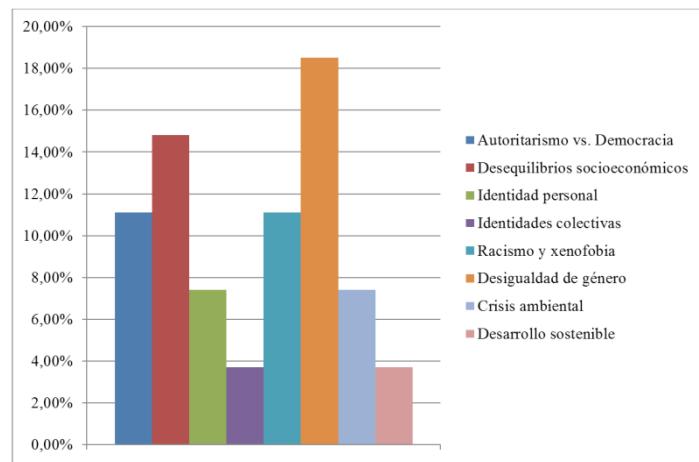
Resultados

Modelo técnico-reproductivo

Vaciados los datos obtenidos, un significativo 14.81% de las propuestas devueltas informan de la reproducción de contenidos tradicionales y hegemónicos, distribuidas, de forma equitativa, en manifestaciones del patrimonio histórico-artístico y evidencias del progreso científico-tecnológico occidental. En el ámbito de este modelo, un 3.70% de los relatos iconográficos también integran aspectos disciplinares propios de las Ciencias de la Naturaleza sin mayor problematización (Gráfico 1).

Modelo crítico-transformador

Desde este modelo, los contenidos propuestos consideran el avance epistemológico y científico de las disciplinas sociales como soporte para la construcción de un currículo orientado al pensamiento crítico y creativo mediante el tratamiento de problemas sociales (Gráfico 2).

Gráfico 2. *Modelo crítico-transformador*.

Entre las frecuencias más elevadas, registramos un 11.1% de fuentes iconográficas y discursos del profesorado referidos a la contaminación, la importancia del reciclaje y el cambio climático, en el que destacan las consecuencias de este último para la vida.

En un porcentaje similar (11.11%), son habituales las frecuencias relacionadas con el tratamiento del autoritarismo frente a la democracia como eje generador de contenidos. A excepción de un caso, próximo a la descripción de la transición española a la democracia desde enfoques historiográficos tradicionales, todas asocian el concepto de autoritarismo a otros problemas sociales como la xenofobia y el racismo:

Con esta imagen [atleta estadounidense Jesse Owens (Berlín, 1936)], trabajaría la igualdad y el derecho a ser reconocidos como ciudadanos, sin importar la raza, el país de procedencia o el género (M3).

Un significativo 18.51% de los relatos iconográficos aluden a los desequilibrios socioeconómicos de la actualidad como uno de los problemas sociales más relevantes. En su desarrollo y planteamiento, destacan las limitaciones de acceso a los recursos educativos -también abordadas mediante estrategias como el diálogo y el debate- y los problemas para sobrevivir en la pobreza:



La imagen muestra a dos niños desnutridos y tristes. [...] Trataría de hacer reflexionar a los niños [...] para explicarles con esta fotografía que, aunque haya habido crisis y también haya pobreza en España, a la mayoría no nos falta de nada (M13).

Las consecuencias de estos desequilibrios también se hacen corresponder con otras relaciones de poder, entre ellas, las de género. A pesar de su difícil incorporación a la etapa de Educación Primaria, resulta especialmente interesante el relato iconográfico realizado por uno de los estudiantes, intitulado “Libertad”. Los contenidos asociados al “estudio de los poderes que más afectan al mundo” se plantean a partir del binomio “relaciones sociales y poder” (Labourdette, 2007).



El dibujo narra la falsa libertad en la que creemos vivir en la actualidad. La imagen trata de abrir los ojos ante el control que ejercen las personas más poderosas sobre las personas. Sus protagonistas principales son los pobres y las mujeres (M5).

La propuesta se desarrolla en la concepción de un mundo social entendido desde los problemas sociales, con el objeto de revelar los mecanismos sociales de dominación:

Propondría esta imagen para trabajar qué es, realmente, la libertad y avanzar hacia ella. La aplicaría realizando un estudio de los poderes que más afectan al mundo (M5).

De forma similar a la inclusión de los desequilibrios socioeconómicos como pro-

blema social, la desigualdad de género concentra una frecuencia del 18.51%. Las propuestas desarrollan la conquista de derechos en el ámbito educativo, la responsabilidad en la realización de las tareas domésticas y, en particular, la deconstrucción de los estereotipos de género (7.4%) y el tratamiento de las consecuencias de su hegemonía en la vida social:



[...] Emplearía la imagen para promover la reflexión crítica en mi alumnado del último ciclo de Educación Primaria. Abordaría la manera en que afecta el hecho que narra la imagen en la forma de vida actual (M6).

Finalmente, valores como la responsabilidad, la constancia, el esfuerzo y la unión dan forma a las propuestas sobre identidad personal (7.4%) e identidades colectivas (3.7%), todas ellas desarrolladas desde la consideración del deporte y la música como ámbitos disciplinares preferentes.

Se evidencian, en consecuencia, planteamientos en los que el alumnado se propone como agente activo en la construcción del conocimiento social. El y la docente enfrentan al estudiante a problemas sociales, mediante la concepción y desarrollo de un currículo diseñado a partir del manejo de fuentes diversas y contenidos generados por los propios problemas que se seleccionan.

Discusión y conclusiones

Como muestran los datos obtenidos, el grado de compromiso social y educativo de los y las futuras docentes con los problemas sociales, por ellos y ellas mismas identificados, revela su valor estructurante en el currículo de Educación Primaria. Sin embargo, también son representativas las propuestas apegadas a concepciones curriculares técnico-reproductivas, alejadas de un currículo pensado para el tratamiento de problemas y la intervención social. El aún representativo apego a estas concepciones confirma la escasa atención a los problemas sociales en el currículo escolar (Pagès, 2007).

Estos resultados refuerzan la necesidad de alcanzar “una mayor relación de los

contenidos con los problemas sociales y ambientales, y con la comunidad de donde deberían proceder algunos de los problemas objeto de estudio” (Pagès, 2012, p. 203), primer nivel de participación democrática.

El carácter diagnóstico de los resultados obtenidos en esta investigación pretende la implementación de acciones docentes específicas orientadas a repensar los contenidos, objetivos y competencias recogidas en las distintas Guías Docentes del área en el plan de estudios del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos.

Entendiendo el compromiso social como “un componente esencial de la identidad profesional docente, sobre todo, cuando se enseñan *problemas sociales*” (Claudino y Hortas, 2015, p. 465), nos proponemos orientar la futura toma de decisiones curriculares del profesorado hacia la construcción de un conocimiento social dirigido al compromiso, la intervención social responsable y la promoción de la justicia social, capaz de superar posicionamientos hegemónicos y unidireccionales.

Bibliografía

Benejam, P. y Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació / Universitat Barcelona-Horsori.

Bisquerra, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 527-535). Sevilla: AUPDCS-Díada Editora.

Castán, G., Cuesta, R. y Fernández Cuadrado, M. (2002). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas. En P. Benejam (Ed.). *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 31-38). Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo-Graó.

Claudino, S. y Hortas, M. J. (2015). La formación del profesorado para una cultura de la ciudadanía. Contradicciones y expectativas de los discursos y prácticas. En A. Mª Hernández Carretero, 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. 465-474). Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Dam, G. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.

Evans, R.W. & Saxe, D.W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.

García Pérez, F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 119-125). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-AUPDCS.

Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York/London: Routledge.

Huddleston, T. (2005). Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4(3), 50-63.

Jiménez Martínez, Mª D. y Moreno Baró, C. (2012). Formar para enseñar en participación ciudadana. Una experiencia integradora. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 2 (pp. 511-519). Sevilla: AUPDCS-Díada Editora.

Labourdette, S. (2007). Relaciones sociales y poder. *Orientación y sociedad*, 7, 17-38.

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

Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.) (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York-London: Routledge.

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.

Osses, S., Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133.

Padilla, J. E., Vega, P. L. y Rincón, D. A. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. *Revista de investigaciones UNAD*, 13(1), 23-39.

Pagès, J. (2007). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214.

Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 2 (pp. 199-209). Sevilla: AUPDCS-Díada Editora.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. 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. 17-39). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-AUPDCS.

Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC.

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

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 277-286). Sevilla: AUPDCS-Díada Editora.

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. Mª Hernández Carretero, 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. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

12. Una forma de abordar los problemas socioeconómicos y mediambientales desde la didáctica de las ciencias sociales

Ángel Isidro Miguel García y José Ignacio Ortega Cervigón

La presente comunicación tiene la finalidad de expresar cómo, a través de una metodología de aprendizaje por descubrimiento pautado, se puede contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos de los grados de Pedagogía y de Maestro en Educación Primaria y del Máster del Profesorado de Educación Secundaria en relación a temas que, a pesar de su importancia, no aparecen tratados con la relevancia que merecen en los currículos oficiales de los distintos niveles educativos de Educación Primaria y de Educación Secundaria en el área de Ciencias Sociales, y para los que ha de jugar un papel destacado la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se han de plantear temas actuales relativos a problemas socioeconómicos y medioambientales del mundo en que vivimos y que se han de afrontar con el rigor didáctico que requiere en nuestras aulas con el fin de contribuir a formar un ciudadano crítico y constructivo en un mundo falto de armonía en las relaciones hombre-medio y con numerosos conflictos.

1. Justificación temática y metodológica

El modelo crítico en el que se enmarca la investigación propuesta busca enseñar y tratar de hacer pensar críticamente la realidad social y medioambiental, y orienta la formación hacia un pensamiento dirigido a la reflexión, la acción y la transformación de la realidad, lo que exige que el alumno se sitúe ante el conocimiento de una determinada manera.

Dentro de este modelo, son centros de su interés los contenidos sobre problemas y conflictos sociales, la desigualdad y las injusticias, la diversidad de clases, de géneros y de etnias, los derechos humanos, el uso y abuso de poder, las agresiones al medio natural o cultural, etc. Son, por tanto, estos temas los que ocupan un lugar preferente al lado de aspectos relacionados con los problemas de la vida cotidiana, de las relaciones sociales de los distintos grupos humanos...

También dentro de este modelo, se analiza la complejidad de los problemas, y los conceptos explicativos constituyen uno de los principales ejes vertebradores de la

enseñanza, tanto para aprender aquello que es conocido como lo que desconocemos.

La fundamentación metodológica pasa por abordar estos temas empleando una metodología activa, basada en el aprendizaje por descubrimiento pautado, de forma que el alumno encuentre en los materiales o fuentes indicadas por el profesor una estructura u organización que no está explícita.

Es decir, el alumno ha de ser capaz, por sí mismo, de extraer conocimientos nuevos y significativos en lugar de recibirlos ya elaborados, lo que exige al alumno una labor de inferencia o descubrimiento que debe asimilar, y de esta forma no solo se adquieren contenidos conceptuales y, sino también, y especialmente, habilidades en distintas competencias procedimentales y valores actitudinales.

Desde el punto de vista procedural, se hace necesario abordar estos temas teniendo en cuenta los siguientes contenidos:

Tratamiento de la información. Se deben manejar e interpretar diversas fuentes, empleando artículos de prensa, revistas de carácter científico, fotografías, mapas temáticos, gráficas, imágenes representativas...

Multicausalidad y procesos de cambio. Para el análisis de los problemas actuales mencionados, los alumnos han de comprobar la confluencia de muchos factores causales con el peso explicativo desigual que cada uno de esos factores tiene. En muchos casos desiguales con distinta incidencia a corto, medio y largo plazo, rompiendo en ocasiones las explicaciones simplistas que con frecuencia se transmiten a través de los medios de comunicación. También en este sentido, se podrán mostrar mapas conceptuales o esquemas que, de una manera gráfica, contribuyan a que el alumno establezca interrelación de conceptos, así como a una adecuada organización y jerarquización de estos.

Además, dentro del enfoque multicausal, se ha planeado un enfoque diacrónico, de forma que a través del análisis de factores, antecedentes y duración de los procesos de cambio de hechos históricos o fenómenos geográficos implícitos en los problemas actuales, el alumno compruebe aquellos aspectos coyunturales, distinguiéndolos de los estructurales para entender de forma coherente la causalidad de los hechos analizados.

Indagación-investigación. A través de este contenido procedural, el alumno puede identificar y formular el problema y establecer hipótesis, establecer una recogida, organización y análisis de datos, confrontar hipótesis, interpretar informaciones y comunicar estas conclusiones. De esta manera, se realizarán pequeñas investigaciones de carácter monográfico, empleando diversas fuentes.

Dentro de la perspectiva que ensalza la enseñanza en valores y actitudes, con el análisis de estos problemas, se pretende desarrollar capacidades intelectuales positivas y adecuadas a la sociedad, de forma que se construyan pautas de conducta en el alumno que se conviertan en metas a conseguir a través de las competencias y de los objetivos de etapa y de área:

Desarrollo del rigor crítico y la curiosidad científica, a través de la valoración de la información encontrada y la confrontación con el criterio propio del alumno sobre los problemas analizados, muy ligado a la curiosidad científica que le induzca al alumno a acercarse con rigor al estudio de los hechos humanos y sociales. Es el caso de intentar entender la desigualdad en niveles de renta entre países o entre personas; las causas de los conflictos bélicos; las causas explicativas del calentamiento global y del cambio climático, al incremento de la xenofobia y el racismo, al fundamentalismo y la intolerancia religiosa, etc. Además, dentro del rigor crítico y la curiosidad científica, tendremos oportunidad de comprobar si esta forma de aprendizaje puede ser un progreso en el aprendizaje del alumno, un motor de su avance intelectual, en la medida en que aprender nuevos conceptos despierte nuevas expectativas intelectuales.

Conservación y valoración del patrimonio, tanto natural como cultural o institucional, en la medida en que, a través de esta estrategia de enseñanza, se puedan potenciar actitudes positivas hacia todo lo que signifique el respeto al medio natural y cultural o a la valoración de las instituciones democráticas.

Tolerancia y solidaridad, desde el punto de vista de tratar de potenciar actitudes de comprensión en la doble vertiente intelectual y cultural. Desde el punto de vista intelectual, fomentando y valorando las ideas de otras sociedades y culturas en el momento actual y en el pasado; desde el punto de vista cultural, de forma que pueda servir para relativizar valores y logros de nuestra cultura occidental, lo que lleva a tener una visión global que supere el etnocentrismo o el eurocentrismo de los contenidos.

Por tanto, dentro de estos contenidos actitudinales de tolerancia y de solidaridad, hemos buscado el rechazo a la desigualdad social por motivo de edad, sexo, religión, etc. Debemos aceptar los diferentes medios de organización social y espacial de determinadas sociedades y culturas, así como buscar soluciones hacia problemas del mundo actual. También nos planteamos la defensa de los derechos humanos, aceptando diferentes opiniones políticas o ideológicas, respetando las opiniones de minorías étnicas o religiosas.

Por todo ello, entendemos que se hace necesario el tratamiento de dos temas transversales fundamentales, como son la Educación Medioambiental y la Educación para la Paz.

En relación a la **Educación Medioambiental**, tema que, además de la Geografía e Historia debe incorporar a otras disciplinas –como las Ciencias Naturales, las Matemáticas, la Lengua– dentro de un eje globalizador de forma interdisciplinar, el alumno ha de reflexionar sobre lo que cada uno puede contribuir a la conservación del medio ambiente, en la actualidad tan agredido por la acción tan impactante del ser humano, lo que se evidencia en problemas como: el calentamiento global, la pérdida de biodiversidad y la extinción de especies, la escasez de agua como recurso, la contaminación atmosférica en las grandes ciudades, la contaminación de las aguas continentales y de las aguas marinas, el problema del reciclaje de residuos, la sobreexplotación de recursos naturales, de la seguridad alimentaria, etc.

Por otro lado, la transversalidad de la **Educación para la Paz** se constata como un tema primordial en todos los niveles educativos, pues incide en la necesidad de promover actitudes de tolerancia y de solidaridad y supone una oportunidad para trabajar las transformaciones y tensiones de las relaciones internacionales, o la necesidad de analizar las crisis y los conflictos bélicos destacados, el incremento de la xenofobia y del racismo, el fundamentalismo y la intolerancia religiosa, la violencia de género, el envejecimiento de la población en países desarrollados, los medios de comunicación y el control de la información, el narcotráfico y la drogodependencia o la crisis de valores y el materialismo consumista. En este sentido, se hace necesario abordar estos temas junto con otras materias como Ética, Filosofía, Lengua, Sociología, etc.

2. Estado de la cuestión

Gran parte de los problemas socioeconómicos y medioambientales actuales no encuentran acomodo de forma rigurosa y sistemática en las distintas materias que integran las Ciencias Sociales en sus distintos niveles, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria y Bachillerato, así como en materias especializadas de los planes de estudio de la formación del profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales ha atendido estas cuestiones con cierta profusión en los últimos veinticinco años, con incursiones pioneras que analizaban los principios de la Educación Ambiental (Mateu i Giral, 1995), e incluso analizándolas de forma monográfica como González Ortiz y Marrón Gaite (2000), Liceras (1997), Souto (1999) o Pagès y Santisteban (2011). Son también reseñables las aportaciones realizadas en los distintos congresos y reuniones anuales de investigadores y expertos en la disciplina de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Naredo (2008) critica que se hable de “hacer social y ecológicamente *sostenible el desarrollo*” de las tendencias expansivas del comercio y de las finanzas mundiales, ya que ambos generan la extracción de recursos y la emisión de residuos propios de la sociedad postindustrial, con el consiguiente deterioro del patrimonio natural. En el análisis de la utilidad de la enseñanza geográfica del desarrollo sostenible sobresalen los estudios de Granados y Lamagrande (2010) y Granados (2010), donde se expone que la Geografía es una disciplina integradora, que establece puntos entre las ciencias sociales y las ciencias naturales. La Geografía aporta el análisis espacial y escolar de múltiples asuntos relacionados con la sostenibilidad y el cambio global. Hay autores, como García Ruiz y Lara Valle (2013), que elaboran un modelo para el análisis del desarrollo humano sostenible.

Una de las pretensiones fundamentales de la ciudadanía planetaria es sensibilizar al alumnado respecto a las problemáticas sociales, ambientales y económicas en las que se encuentra nuestro planeta y promover una participación democrática y crítica del alumnado desde su inclusión en la escuela (Moreno Fernández, 2012). Una iniciativa interesante es la propuesta de Museos de Ciencias con varias salas dedicadas a los problemas medioambientales: la contaminación y sus efectos destructivos, el agota-

miento de muchos recursos básicos considerados “renovables” como el agua dulce, los bosques o los suelos. Un módulo al que hay que conceder una atención muy especial es el destinado a los recursos hídricos, la evolución de su consumo, la tremenda e insostenible explotación de las aguas subterráneas, su escasez en algunos lugares del planeta, las pesimistas previsiones para el futuro inmediato, etc. (Gil-Pérez, Vilches y González, 2002, 63). Estas propuestas incluyen medidas correctoras para contribuir a resolver los problemas –la degradación de los ecosistemas, el hiperconsumo de las sociedades desarrolladas, la explosión demográfica, los desequilibrios y los conflictos– y hacer posible un desarrollo sostenible.

El currículum de la educación formal recoge de forma poco desarrollada el contenido sobre desarrollo sostenible y apenas el de la educación para la paz, a pesar de que la consideración de los conflictos surgidos de las interrelaciones entre medio ambiente, sociedad y economía es esencial para entender el mundo actual (ver cuadros 1 y 2). El tratamiento de estos temas proporciona a los alumnos el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital, aprender a aprender y, especialmente, las competencias sociales y cívicas. Dentro de esta última, entraña con uno de los cuatro ámbitos competenciales que deben dominar los maestros expuestos por Canals y Pagès (2011, 73), el de la ubicación en el mundo y las acciones para la sostenibilidad.

Cuadro 1. Contenidos relativos a desarrollo sostenible y conflictos en el currículo básico de la Educación Primaria

Bloque 2. El mundo en que vivimos

CE 17. Explicar la influencia del comportamiento humano en el medio natural, identificando el uso sostenible de los recursos naturales proponiendo una serie de medidas necesarias para el desarrollo sostenible de la humanidad, especificando sus efectos positivos.

EA 17.1. Explica el uso sostenible de los recursos naturales proponiendo y adoptando una serie de medidas y actuaciones que conducen a la mejora de las condiciones ambientales de nuestro planeta.

CE 18. Explicar las consecuencias que tienen nuestras acciones sobre el clima y el cambio climático.

EA 18.1. Explica las causas y consecuencias del cambio climático y las actuaciones responsables para frenarlo.

Fuente: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero

Cuadro 2. Contenidos relativos a desarrollo sostenible y conflictos en el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

Bloque 2. El mundo en que vivimos

1er ciclo ESO**Bloque 1**

CE 12. Conocer, describir y valorar la acción del hombre sobre el medio ambiente y sus consecuencias.

EA 12.1. Realiza búsquedas en medios impresos y digitales referidas a problemas medioambientales actuales y localiza páginas y recursos web directamente relacionados con ellos.

Bloque 2

CE 12. Entender la idea de “desarrollo sostenible” y sus implicaciones.

EA 12.1. Define “desarrollo sostenible” y describe conceptos clave relacionados con él.

CE 21. Relacionar áreas de conflicto bélico en el mundo con factores económicos y políticos.

EA 21.1. Realiza un informe sobre las medidas para tratar de superar las situaciones de pobreza.

EA 21.2. Señala áreas de conflicto bélico en el mapamundi y las relaciona con factores económicos y políticos.

4.º ESO

Bloque 9. La Revolución Tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI. La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos.

CE 1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores.

EA 1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra.

CE 2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica.

EA 2.1. Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos.

CE 3. Reconocer el impacto de estos cambios a nivel local, regional, nacional y global, previendo posibles escenarios más y menos deseables de cuestiones medioambientales transnacionales y discutir las nuevas realidades del espacio globalizado.

EA 3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización.

Fuente: Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre

Desarrollar la capacidad de indagación e investigación empleando diversas fuentes: prensa de ámbito nacional, de ámbito regional, prensa gratuita, prensa digital, Internet, bibliografía, etc.

- Profundizar en las diferentes fases del proceso de investigación: Recopilación, selección y tratamiento de la información
- Incorporar un nuevo vocabulario de carácter científico-divulgativo, en el marco de las Ciencias Sociales, que permita adquirir nuevos conocimientos.
- Alcanzar la capacidad de potenciar el trabajo creativo y cooperativo, con lo que entraña de organización y cooperación interna.
- Desarrollar la expresión escrita de forma estructurada y coherente a la hora de realizar introducción de los temas, resúmenes de noticias, diagnóstico de los temas, conclusiones, etc.
- Potenciar la capacidad para elaborar diagnósticos sobre las realidades estudiadas dentro de una relación causal: problemas, causas, efectos y propuestas o alternativas.
- Desarrollar la capacidad crítica del alumno ante las informaciones recibidas a través de diversos medios de comunicación, así como ser conscientes de la elaboración de un criterio propio a partir del contraste adecuado de distintas fuentes.
- Fomentar la expresión oral de forma didáctica y con rigor a los compañeros.
- Saber utilizar distintos recursos para la exposición de distintos temas: presentaciones *power point*, murales, paneles, manualidades, etc.
- Indagar en el conocimiento de los contenidos actualizados, reflejados en el análisis de la realidad a nivel nacional e internacional, a partir de un aprendizaje por descubrimiento.
- Saber leer e interpretar gráficos, cuadros estadísticos y mapas temáticos que aparecen en la prensa y en otros medios de comunicación, revistas especializadas, libros científicos, para analizar contenidos de interés para las Ciencias Sociales.

Por tanto, las capacidades y destrezas que pretende desarrollar esta propuesta didáctica son las siguientes:

- **Capacidades:** comprensión de la realidad social, comprobación de hipótesis, desarrollo del pensamiento y del sentido crítico, orientación espacial y temporal, expresión escrita, análisis de datos, síntesis de informaciones y de hechos, socialización y trabajo en grupo, pensamiento creador, valoración crítica de normas, estilos de vida, valores, etc., y así empatizar con otras realidades.

3. Propuesta didáctica sobre los grandes problemas del mundo actual

La propuesta didáctica que planteamos se ha aplicado en la formación del profesorado de Educación Primaria y de Pedagogía dentro de la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales, con el siguiente título: “Los grandes problemas del mundo actual y su tratamiento didáctico”.

3.1. Objetivos

Con este trabajo de aula se han pretendido alcanzar los siguientes objetivos:

lidades y culturas.

- **Destrezas:** búsqueda y selección de información, organización de un pequeño proyecto de investigación, interpretación de fuentes primarias, interpretar datos en mapas, gráficos y símbolos, interiorizar y aplicar conceptos, resolver problemas, elaborar esquemas y resúmenes, contrastar datos e informaciones, elaborar mapas, planos y croquis, localizar en el tiempo y en el espacio los hechos históricos y los fenómenos geográficos, debatir sobre el tema tratado, relatar, etc.

3.2. Estructura y contenido

Las partes de las que constó el contenido del trabajo en grupo: “Grandes problemas del mundo actual” fueron estas:

Título e índice paginado.

Objetivos. Se han de distinguir entre objetivos generales y específicos.

Contenidos organizados en los que se señalaron:

- *Introducción o antecedentes del problema y su ubicación espacial.* Se ha de hacer referencia a antecedentes que tengan una relación directa con el problema actual y no establecer una mera secuencia académica de antecedentes.
- *Disciplinas que abordarían el problema dentro de las Ciencias Sociales.* En este sentido, se pueden distinguir entre aquellas troncales como Geografía, Historia, Economía, Antropología, Sociología o Psicología, o disciplinas auxiliares como Etnografía, Etnología, Lingüística o Derecho.
- *Causas del problema.* Se pueden distinguir entre aquellas causas que tengan una incidencia más directa en el problema tratado y aquellas que tengan una incidencia indirecta o más difusa.
- *Efectos o consecuencias del problema.* Se deben distinguir entre aquellas consecuencias inmediatas, a veces coyunturales, y aquellas duraderas o más estructurales.
- *Posibles propuestas o soluciones.* Dentro de este apartado se deben plantear propuestas de carácter global y aquellas que tengan un carácter más local y cercano a la realidad del alumno, donde éste se pueda convertir en un agente de cambio positivo en el entorno en el que vive.
- Con estos apartados, se estructura un diagnóstico en el que se establecen relaciones coherentes entre problemas, causas, efectos y propuestas con posibles soluciones dentro de cada uno de los problemas tratados, lo que se pude re-

flejar en un cuadro como este:

CUADRO-DIAGNÓSTICO

PROBLEMA	CAUSAS	EFECTOS O CONSECUENCIAS	POSIBLES SOLUCIONES

- **Conclusión o resumen.** Las conclusiones han de poner en relación los objetivos con los problemas reflejados en el diagnóstico, y las propuestas realizadas, estableciendo una relación de síntesis estructurada y coherente.
- **Fuentes consultadas.** Se destacarán las más reseñables. En este sentido se pueden mencionar tanto las referencias bibliográficas como la webgrafía más significativa sobre el tema tratado.
- **Puesta en práctica de una actividad orientada a un determinado nivel educativo** (Se pueden utilizar a los compañeros como potenciales alumnos). Teniendo en cuenta que son temas tratados de forma incipiente desde el punto de vista didáctico, se indica que se traten de sistematizar actividades que tengan como finalidad, en un primer nivel, dar a conocer el problema, en un segundo nivel tomar conciencia del mismo y en un tercer nivel llevar a posibles actuaciones en el entorno del alumno.

3.3. Metodología

En relación con los aspectos metodológicos podemos señalar:

- El planteamiento de un trabajo en pequeño grupo que tiene la finalidad de abordar distintos problemas globales de la realidad actual de gran interés para las Ciencias Sociales a partir de diversas fuentes: artículos de prensa, revistas científicas, Internet, libros de carácter científico, libros de texto... Su exposición se deberá adecuar a los niveles de Educación Primaria o de Educación Secundaria que se hayan planteado.
- Microclases. Así denominamos a las exposiciones realizadas por los distintos grupos de alumnos, cuya duración será de 10-12 minutos.
- Los alumnos llenarán la tabla de evaluación sobre la exposición durante el

desarrollo de la misma con los apartados cuantitativos y cualitativos, aspectos que se pondrán en común tras la exposición de cada tema. Esta tabla pasará a formar parte del *dossier* de la asignatura.

- Al final de las exposiciones del día, el profesor abrirá un turno de preguntas sobre el tema tratado, donde los alumnos de la clase indicarán aspectos bien tratados y aspectos mejorables en el marco de una puesta en común.
- Al final de la exposición, se entregará un archivo con la documentación al profesor: *power point* (en torno a 20 diapositivas), y material en soporte papel, con una extensión de alrededor de veinte páginas.
- El material presentado en *power point* de cada grupo se comparte en el campus virtual. De esta forma todos los alumnos dispondrán de los recursos que supone tener las aportaciones de los trabajos realizados por cada grupo.

Como sugerencias para avanzar en esta propuesta didáctica, es posible establecer una conexión entre los pequeños grupos de alumnos que han tratado cada problema y constituir grupos de mayor tamaño, y posteriormente en dos grandes grupos, por un lado aquellos que hayan tratado los problemas socioeconómicos y por otro lado los grupos que hayan abordado los problemas medioambientales; de esta forma se pueden establecer relaciones conceptuales y causales entre los distintos problemas de cada ámbito.

Finalmente, se pueden unir los problemas de los dos ámbitos y establecer una red conceptual y causal de carácter global e intersectorial. De esta forma, los alumnos podrán comprender la idea de globalidad de los problemas y aportar posibles soluciones, así como propuestas didácticas que sirvan para profundizar en un conocimiento integrado, y en la toma de conciencia de los problemas globales que nos afectan a todos en un mundo cada vez más interconectado.

3.4. Evaluación

En la evaluación se tendrán en cuenta los aspectos cuantitativos y los cualitativos señalados en la tabla de evaluación por parte del profesor, al tiempo que las aportaciones realizadas, en la puesta en común, por parte del resto de los alumnos de la clase.

Los problemas del mundo actual se organizaron en dos bloques de contenidos: uno socioeconómico y otro medioambiental, asociándolos al nivel al que irían dirigidos y que relacionamos de la siguiente manera:

PROBLEMAS SOCIOECONÓMICOS	PROBLEMAS MEDIOAMBIENTALES
----------------------------------	-----------------------------------

Crisis de refugiados. 1º Ciclo de ESO	Calentamiento global y cambio climático. 1º ESO
Incremento de la xenofobia y racismo. 1º Ciclo de ESO	Escasez de agua como recurso. 1º ESO
Violencia de género. 1º Ciclo de ESO	Pérdida de biodiversidad y extinción de especies. 1º ESO
El envejecimiento de la población en países desarrollados. 1º Ciclo de ESO	Seguridad alimentaria. 3º ESO
Crisis de valores y materialismo. 1º Ciclo de ESO	Contaminación en grandes ciudades. 3º ESO
Medios de comunicación y control de la información	Contaminación de las aguas marinas. 2º ESO
El paro y la precariedad laboral. 2º Ciclo de ESO	Sobreexplotación de recursos naturales: coltán, petróleo, carbón, gas, etc. 2º ESO
Incremento de la desigualdad. 2º Ciclo de ESO	El problema del reciclaje de los residuos. 2º ESO
Explotación infantil. 2º Ciclo de ESO	
Crisis económica mundial. Especial dedicación al caso español. 2º Ciclo de ESO	
Pobreza y hambre en el mundo. 2º Ciclo de ESO	
Explosión demográfica de los países subdesarrollados (países en desarrollo). 1º Ciclo de ESO	
Fundamentalismo e intolerancia religiosa. 1º Ciclo de ESO	
Conflictos bélicos actuales y sus consecuencias. 1º Ciclo de ESO	
Corrupción y paraísos fiscales. 1º Ciclo de ESO	
Incremento de la industria armamentística y del comercio de armas. 1º Ciclo de ESO	
Narcotráfico y drogodependencia. 1º Ciclo de ESO	
Consumismo y publicidad. 1º ESO	

Rúbrica para la evaluar la exposición de las microclases

Asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales

Nombre y apellidos:.....
Grupo:.....

Tema abordado:

Fecha:

0.-No cumplió 1.-Deficiente 2.-Regular 3.-Bueno 4.-Muy Bueno 5.- Excelente N/A.- No aplica

Criterios	0	1	2	3	4	5	N/A
1.-Realiza una introducción efectiva del tema empleando algún recurso.							
2.-Identifica el propósito, los objetivos e ideas principales que se incluyen en la presentación.							
3.- La presentación es organizada y coherente y puede seguirse con facilidad.							
4.- El presentador demuestra dominio del tema o materia de la presentación al explicar con propiedad el contenido y no incurrir en errores.							
5.- Las ideas y argumentos de la presentación están bien fundamentados en los recursos presentados, consultados o discutidos en clase.							
6.- Se utiliza un lenguaje apropiado con corrección sintáctica y gramatical.							
7.- El resumen de los puntos principales y/o la presentación de las conclusiones es claro y, apropiado.							
8.- Se cumplen los objetivos o propósitos anunciados en la introducción.							
9.- La presentación es interesante y amena.							
10.- La presentación demuestra creatividad.							
11.- Dicción clara, sin muletillas o barbarismos y tono adecuado.							
12.- Postura corporal adecuada, dinamismo y manejo de la audiencia.							

13.- Capta la atención e interés de la audiencia y/o promueve su participación según aplique.							
14.- Adecuación de la actividad planteada para un determinado nivel educativo.							
15.- Variedad de fuentes consultadas.							
16.- Uso efectivo de la tecnología y ayudas visuales sobre el tema presentado.							
17.- Cumple con el tiempo asignado; no se extiende demasiado ni se queda corto.							

- Valoración cualitativa y puesta en común:
- Aspectos tratados positivamente:
- Aspectos mejora mejorables:

3.5. Ejemplos

Como ejemplificación de los 26 trabajos realizados por los alumnos de Pedagogía durante el presente curso escolar, dentro de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, hemos seleccionado las portadas de dos trabajos por bloque de contenido: dos de carácter medioambiental y dos de carácter socioeconómico.

PROBLEMAS MEDIOAMBIENTALES	PROBLEMAS SOCIOECONÓMICOS
Cambio Climático.	Incremento de la Industria Armanentística y Comercio de Armas.
La escasez del agua como recurso.	Consumismo y publicidad.

4. Conclusiones

La propuesta didáctica elaborada ha cubierto los objetivos iniciales propuestos, que han servido para que los alumnos realicen pequeñas investigaciones sobre los problemas actuales, dentro de un modelo de enseñanza crítico, utilizando una metodología activa y participativa, mediante la aplicación de un aprendizaje por descubrimiento.

Esta propuesta didáctica ha sido valorada por los alumnos, que han señalado no conocer muchos de los problemas abordados y menos entender la relación causal y explicativa existente dentro de cada uno de estos problemas y la posible conexión entre muchos de estos. Han señalado que les ha permitido profundizar en el conocimien-

ento y tomar conciencia de los mismos, e incluso tratar de dar una respuesta educativa a los mismos.

Se han abordando tanto contenidos procedimentales –el tratamiento de la información, la causalidad múltiple y los procesos de cambio–, como procedimientos de indagación e investigación. Al mismo tiempo, se han abordado contenidos y valores actitudinales como la curiosidad e interés por la valoración y conservación del patrimonio natural y cultural, así como la tolerancia y la solidaridad dentro del marco del respeto a los derechos humanos.

Todo esto, dentro de una orientación susceptible de abordarse con otras materias, dentro de un enfoque interdisciplinar en el marco de temas transversales como son la Educación para la Paz, la Convivencia o los Derechos Humanos y la Educación Ambiental en un mundo carente de armonía en las relaciones del hombre con el medio y en la propia convivencia entre personas, culturas y civilizaciones.

Con esta comunicación, y desde la óptica científica de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se pretende hacer una pequeña aportación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientada hacia un modelo de desarrollo sostenible y solidario.

Bibliografía

García Ruiz, A. L. y Lara Valle, J. J. (2013). Los principios científico-didácticos y el desarrollo humano sostenible. Un modelo para el análisis y la comprensión del problema. *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, CXLIX, 171-198.

Gil-Pérez, D., Vilches, A. y González, M. (2002). Otro mundo es posible: de la emergencia planetaria a la sociedad sostenible. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, 57-81.

González Ortiz, J. L. y Marrón Gaite, M. J. (2000). *Teoría y práctica de la Geografía en España*. Murcia: AGE.

Granados Sánchez, J. (2010). La recerca en l'ensenyament de la geografia per al desenvolupament sostenible. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 56(2), 339-356.

Granados Sánchez, J. y Lamagrande, A. (2010). Un instrumento de análisis para la investigación del uso de las TIC-TAC en la enseñanza de la Geografía para el desarrollo sostenible. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.313-325). Zaragoza. Institución «Fernando el Católico».

Liceras, A. (1997). *La observación en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, en dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Marrón Gaite, M. J.; Moraleda Nieto, C. y Rodríguez Gracia, H. (2003). *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE). Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Toledo.

Mateu i Giral, J. (1995). La teoría del desarrollo sostenible y el objeto de la educación ambiental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 53-64.

Moreno Fernández, O. (2012). Educación Ambiental y Educación para la Ciudadanía: Ampliando derechos hacia una Educación Ciudadana Planetaria. En N. de Alba-Fernández, F. F. García-Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.149-158) Sevilla: AUPDCS.

Naredo, J. M. (2008). Crecimiento insostenible, desarrollo sostenible. En J. Romero (Ed.), *Geografía humana. Proceso, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado* (pp. 421-476) Barcelona: Ariel.

Pagès Blanch, 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 Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (Eds.) (2011). *Les qüestions socialment活es i l'enseyement de les ciències socials*. Barcelona: Serveis de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona.

Souto, X. M. (1999). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones Serbal.

13. “Construyendo Ciudadanía”¹: La experiencia de Antofagasta frente a los Planes de Formación Ciudadana (Chile)

Sixtina Pinochet y Javier Mercado

1. La promoción de la Formación Ciudadana en escuelas y liceos de la Región de Antofagasta

En el contexto de la implementación de la Ley 20.911/2016 que creó el Plan de Formación Ciudadana, la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Norte (Antofagasta, Chile) fue invitada a acompañar a 25 escuelas y liceos de la Región de Antofagasta para diseñar sus “Planes de Formación Ciudadana”.

Existen orientaciones claras que emanan desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) sobre cómo se debe diseñar e implementar el Plan de Formación Ciudadana en cada una de las escuelas y liceos del país². A pesar de esto, como equipo decidimos construir un marco teórico base sobre el que trabajaríamos. Esta decisión se explica porque, en primer lugar debíamos hacernos cargo de los múltiples significados e interpretaciones que al interior de la escuela y la sociedad se le asigna a la educación cívica y la formación ciudadana. Partimos de este primer piso debido a que el desarrollo de otras investigaciones (Pinochet, 2015) y el interactuar cotidiano que tenemos con las escuelas, nos demostró que aún existe un discurso muy potente sobre la necesidad de promover la educación cívica. La propuesta de construir un Plan de Formación Ciudadana se impregnó rápidamente de estas visiones³.

¹ Este es el nombre del proyecto que emana del Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación de Chile y la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Norte y que tiene como principal objetivo socializar la Ley N°20.911 / 2016, que crea el Plan de Formación Ciudadana.

² Debido a que la ley establece la obligatoriedad del Estado de facilitar la implementación del Plan de Formación Ciudadana, durante el año 2016 se publicó las “Orientaciones para la implementación del Plan de Formación Ciudadana” (MINEDUC: 2016, disponible en http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/DEG-OrientacionesPFC-interversible-AReader_FINAL.pdf)

³ Al revisar algunos de los Planes de Formación Ciudadana que ya habían diseñado las escuelas nos dimos cuenta que las actividades que proponía iban en esa línea. A manera de

Para poder re-direccionalizar esta situación es que decidimos marcar las diferencias y las complementariedades existentes entre la educación cívica y la formación ciudadana. Para ello, nos apoyamos en las propuestas de Quiroz y Jaramillo (2009), autoras que al hacer referencia al tipo de ciudadano o ciudadana que contribuye a construir la formación ciudadana, señalan que es una persona que “tiene valores, actitudes y comportamientos democráticos: libertad, pluralidad, respeto, participación, identidad y crítica argumentada, actividad transformadora, sensibilidad y emotividad social y aquellos que demanda el contexto histórico y social” (Quiroz y Jaramillo, 2009, p.131).

Al mismo tiempo, consideramos que para generar una formación ciudadana que fuera efectivamente transformadora, se requería que la escuela, en primera instancia, se transformara en un espacio de participación abierto, donde las opiniones e ideas de todos y todas las actoras tuvieran algún tipo de impacto. Considerando las propuestas de Apple y Beane (1997), pensamos que el Plan de Formación Ciudadana debía contribuir a la construcción de una “Escuela Democrática”. Para ello, consideramos que era necesario que las acciones que emanaran de los Planes de Formación Ciudadana, emergieran de las mismas necesidades que los distintos actores identificaran tanto en su escuela como en el entorno local.

Considerando las experiencias mostradas por Apple y Beane (1997) y las características particulares de algunas de las escuelas con las que trabajamos en el Plan⁴, pensamos que las acciones que contribuyan a promover la participación y la transformación al interior de estas, necesariamente tendrán un impacto en el resto de la comunidad, generando el que la escuela actúe efectivamente como una esfera democrática.

Sabemos que ayudar en la construcción de la ciudadanía y la participación bajo esta mirada no es algo fácil, fundamentalmente porque la escuela aún sigue siendo un espacio muy rígido en lo que respecta a compartir el poder. Por ello, decidimos centrar nuestra investigación en las concepciones que los distintos actores (estudiantes, profesores y profesoras, padres y apoderados, directivos, asistentes de la educación) tienen frente a la participación y la ciudadanía, ya que consideramos que ellas serán decisivas al momento de tratar de construir una cultura más democrática al interior de las escuelas y liceos. Para esta investigación, entendemos las concepciones como lo que creen y los significados que los participantes le asignan a la ciudadanía y la participación (Goodman y Adler, 1985 en Pagés, 1997); trataremos además de recoger evidencias sobre cómo se originaron estas concepciones y el impacto que terminan teniendo en el diseño e implementación de los planes de formación ciudadana.

Esta investigación se inscribe dentro de una corriente emergente inaugurada por Ossandón, Aguilera y Carrasco (2016) sobre las experiencias en el acompañamiento de la implementación de la ley que crea el Plan de Formación Ciudadana en Chile.

ejemplo, se incluyó las elecciones de presidencia de curso y del Centro de Estudiantes. Ambos procesos ya eran obligatorias producto del funcionamiento de los Consejos Escolares.

⁴ A manera de ejemplo, en comunas como María Elena, el Liceo que participa del Plan de Formación Ciudadana es el único existente en la localidad.

2. Estrategia metodológica de investigación

Esta investigación se sustenta en un enfoque mixto, centrado en una estrategia metodológica de estudio de casos colectivo (Stake, 2010). El estudio de casos colectivo, implica la realización de un análisis simultáneo de diversos casos, comprendidos cada uno de ellos como una unidad independiente y que requiere de una aproximación holística y en profundidad.

Los criterios de selección de estos casos son de tipo instrumental, ya que se espera que a través del análisis de cada una de estas experiencias, se pueda alcanzar un conocimiento específico de las problemáticas singulares que demuestren las diversas experiencias y tensiones suscitadas en los procesos de diseño e implementación de los planes de formación ciudadana. Los casos son los 25 establecimientos educacionales seleccionados por el MINEDUC en el marco del convenio de colaboración con la Universidad Católica del Norte. El MINEDUC consideró a escuelas y liceos de dependencia municipal que no han sido parte de instancias previas de formación en la materia, y que por lo tanto, cuentan con menos orientaciones con respecto a otros establecimientos de la región.

Los casos tienen una representación territorial de 6 comunas consideradas en el convenio: Antofagasta, Calama, María Elena, Mejillones, Taltal y Tocopilla.

El proceso de producción de información, se realizará en 3 fases:

1. Una primera fase tiene por propósito de analizar las concepciones previas que tienen estudiantes, docentes, directivos, padres y apoderados y asistentes de la educación con respecto a las nociones de participación democrática y ciudadanía. Para ello, se ha aplicado un cuestionario construido por el equipo de trabajo, donde se abordan dichos conceptos.
2. La segunda fase, consiste en la realización de observaciones y entrevistas en profundidad a actores clave, a través de las cuales poder identificar las principales tensiones y formas de resolución de conflictos que se suscitan durante el proceso de diseño e implementación de los planes.
3. Finalmente, la tercera fase, consiste en un análisis de contenido de los planes de formación ciudadana comprendido con un soporte discursivo que permite conocer y analizar los cambios y/o permanencias en las concepciones sobre participación democrática y ciudadanía que se desarrollan durante el proceso de acompañamiento.

Es importante destacar que en este trabajo presentaremos únicamente los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario que indaga en las concepciones previas que tienen los distintos actores y actoras de los establecimientos

educativos con respecto a las nociones de participación democrática y ciudadanía; acción que corresponde solo a la primera fase de recolección de información.

3. Concepciones sobre ciudadanía y participación ciudadana

La muestra se componen de 57 encuestados que pertenecen a 18 establecimientos educativos (82,5% liceos TP y HC y 17,5% escuelas básicas), provenientes de seis comunas de la Región de Antofagasta (Ver Anexo 1). La mayor parte de la muestra está conformada por actores y actoras que provienen de la comuna de Antofagasta (56%). Le siguen actores y actoras de la comuna de Taltal (14%), María Elena y Tocopilla (8,8%, respectivamente), Calama (7%) y Mejillones (5%).

Los actores y actoras que componen la muestra se dividen en profesores/as (40,4%), estudiantes (22,8%), directivos/as (19,3%), asistentes de la educación (8,8%) y apoderados/as (7%) (Ver anexo 2).

a) Concepciones sobre ciudadanía

La primera dimensión de consulta corresponde a los significados otorgados al concepto ciudadanía. En primer lugar, se destaca que existe un bajo acuerdo con el ítem 1, que indica que la ciudadanía es una condición que se adquiere únicamente a partir de los 18 años de edad y que facilita a las personas a participar del sistema político formal ($M=2,89$).

Por su parte, los ítems 2 y 3 de esta dimensión reflejan un mayor nivel de acuerdo ($M=4,25$ y $M=4,29$, respectivamente), los cuales indican que la ciudadanía es una condición que se adquiere desde el nacimiento, y además, que la ciudadanía es una condición que involucra problemáticas sociales y los mecanismos para resolverlas. Si se compara con el ítem 1, que responde a una concepción tradicional de la ciudadanía, los ítems 2 y 3 reflejan un mayor grado de acuerdo (Ver anexo 3).

b) Concepciones sobre participación ciudadana

La segunda dimensión de consulta dice relación con el concepto de participación ciudadana que manejan los diferentes actores de los establecimientos educativos considerados en el convenio. Los ítems 1 y 2, referidos a la participación como una competencia a desarrollar desde los primeros niveles, y además, su desarrollo diferenciado y acorde a la edad de los estudiantes, cuentan con una muy alta valoración ($M=4,57$ y $M=4,39$). Si bien ambos ítems tienen una alta dispersión, la moda y la valoración muy alta en el percentil 50, indican una valoración muy alta en ambos ítems.

Por otra parte, el ítem 3, referido a la visión tradicional de la participación ciudadana desde un punto de vista conceptual, tiene una valoración baja ($M=3,61$). La moda (4) y la valoración alta (4) en el percentil 50, reflejan una la valoración más baja de este ítem (Ver anexo 4).

En síntesis, se puede evidenciar un cierto distanciamiento de los conceptos más tradicionales de ciudadanía y participación; especialmente en lo que dice relación con la visión restringida al cumplimiento de la mayoría de edad y la participación en el sistema político formal. Esta información, que refleja percepciones más amplias sobre los mencionados conceptos, deben ser ahora contrastadas con la información siguiente referida a las visiones sobre las instancias de participación (interna y externa) y la participación en la elaboración de los planes de formación ciudadana dentro de los propios establecimientos.

c) Instancias de Participación Interna

Con respecto a la visión sobre las instancias de participación interna dentro de los establecimientos, se presentaron 13 opciones, de diversa índole, donde los encuestados debían valorar de 0 a 5, el nivel de importancia que le otorgaban a las instancias de participación interna.

Un primer aspecto que llama la atención en los resultados, es la baja valoración otorgada a las asambleas de estudiantes como instancia de participación ($M=2,74$). Esta baja valoración contrasta con la visión más abierta respecto a la definición de ciudadanía y participación, presentada anteriormente. Parece existir una baja confianza en una de las instancias de participación más significativas de los estudiantes. También resulta relativamente baja la valoración de instancias de participación como concursos o debates ($M=3,07$), reuniones de gestión ($M=3,1$) y actividades de capacitación ($M=3,11$). (Ver anexo 5).

Si profundizamos en un análisis comparativo en la valoración de las asambleas de estudiantes por parte de los diferentes actores encuestados, podemos observar que las valoraciones por parte de los estudiantes se concentran en los rangos de una muy baja valoración (33,3%) y una media valoración (30%). Por su parte, los/as profesores/as evidencian una valoración disímil: por una parte, existe una valoración mayoritariamente nula (77,8%) y por otra existe una muy alta valoración (66,7%). Las percepciones más favorables hacia las asambleas de estudiantes se concentran entre el estamento directivo, quienes presentan una percepción alta (41,7%), seguida de una percepción media (40%). Estos datos demuestran que son los propios estudiantes y docentes quienes presentan una percepción desfavorable en relación a las asambleas estudiantiles como instancia de participación interna (Ver anexo 6).

Con respecto a las instancias de participación interna más valoradas, se evidencian el consejo de profesores ($M=3,98$), las reuniones de apoderados ($M=3,91$), los consejos de curso ($M=3,84$) y las actividades de aula ($M=3,82$). La valoración de estas instancias más tradicionales de participación, vienen a refrendar esta suerte de disonancia entre la concepción amplia de la ciudadanía y la participación, con un evidente contraste con el ejercicio democrático reducido a instancias tradicionales de participación al interior de los establecimientos.

Al profundizar en las diferencias entre los distintos actores con respecto de las instancias de participación más valoradas, podemos observar que el consejo de curso

concentra el total de las valoraciones nulas entre los estudiantes (100%). Las valoraciones muy bajas se presentan entre profesores y apoderados (50%, respectivamente); mientras que las más altas valoraciones se concentran en el estamento del profesorado (42,9% alto y 45,5% muy alto). Estos resultados expresan la persistencia de una percepción poco favorable por parte de los estudiantes de las instancias de participación formal, y a la vez, una disímil valoración por parte de los profesores (Ver anexo 7).

Si bien resulta necesario realizar una comparación más sistemática entre las percepciones de los distintos actores, hasta este momento podemos establecer que en términos generales los estudiantes tienen una percepción poco favorable respecto de las instancias de participación interna en los establecimientos. Por su parte, los profesores expresan valoraciones disímiles, mientras que es el estamento directivo el que expresa una mejor percepción sobre las instancias de participación interna.

A modo de síntesis, se puede establecer la existencia de una percepción más favorable hacia las instancias de participación tradicionales (consejo de profesores, consejo de curso y reuniones de apoderados); mientras que existe una baja valoración hacia instancias de participación menos tradicionales (asambleas de estudiantes, concursos o debates, reuniones de gestión y actividades de capacitación). Destaca entre las instancias menos valoradas, las asambleas de estudiantes; instancia que en los últimos años se ha erigido como un importante espacio de participación estudiantil.

d) Instancias de Participación Externa

En relación a las instancias de participación externa, se evidencia una baja valoración de todas las instancias consideradas en la consulta. La única instancia externa de participación que cuenta con una valoración media, son las actividades solidarias con la comunidad ($M=3,23$). Por el contrario, la instancia de participación externa que tiene una menor valoración son las agrupaciones políticas ($M=1,22$). (Ver anexo 8).

La muy baja valoración respecto a las agrupaciones políticas no debe extrañar, dado el contexto de rechazo general hacia la actividad política formal. Sin embargo, al momento de establecer una comparación entre los diferentes actores, se puede establecer que las valoraciones nulas se concentran mayoritariamente en el estamento del profesorado (61,9%), seguidos de los directivos (14,3%). Por el contrario, el mayor porcentaje de buenas valoraciones se concentra entre los estudiantes (75%), y las muy buenas valoraciones se concentran únicamente entre apoderados (100%). (Ver anexo 9).

En este sentido, podemos evidenciar que las valoraciones bajas y muy bajas se concentran principalmente entre los estamentos directivos y el profesorado, mientras que entre los estudiantes no existe una valoración totalmente negativa sobre la participación en agrupaciones políticas formales. Habría que pensar, entonces, hasta qué punto la mala percepción sobre la actividad política formal está siendo instalada y reproducida en la escuela a través del profesorado y el estamento directivo. Este punto, sin duda, puede ser un elemento interesante para seguir indagando en esta investigación.

e) Estado de avance Plan de Formación Ciudadana

Del total de 57 encuestados, 56 respondieron a la pregunta sobre la elaboración del Plan de Formación Ciudadana, donde un 66,7% expresa haber elaborado el Plan, mientras que un 32,6% expresa no haber elaborado su Plan.

En relación a la participación de actores en la elaboración del Plan, un 31,7% manifiesta que la elaboración fue desarrollada únicamente por el profesorado. Por otra parte, un 29,2% expresa que la elaboración del Plan fue realizado únicamente por el estamento directivo. Finalmente, un 9,7% expresa que el Plan fue desarrollado por todos los actores y actoras del establecimiento, así como también el mismo porcentaje es asignado a una construcción limitada a estudiante de algunos niveles, directivos, profesores, apoderados y asistentes de la educación.

En síntesis, se puede evidenciar un importante avance en la elaboración de los planes dentro de los establecimientos considerados en este estudio. Sin embargo, resulta evidente que la participación en la elaboración de dichos planes, es extremadamente limitada a directivos y profesores: un 60,9% de los planes ha sido elaborados únicamente por profesores y directivos (Ver anexo 10).

Conclusiones

De manera preliminar, luego de analizar los resultados aportados por el cuestionario aplicado, podemos concluir lo siguiente:

1. Como otras investigaciones lo han señalado (Ossandón, Aguilera y Carrasco, 2016; Pinochet, 2015), los actores participantes de la investigación poseen distintos acercamientos hacia los conceptos estudiados. Producto del desarrollo de los movimientos sociales en los últimos años, las personas han logrado construir una visión actualizada del concepto de ciudadanía. La muestra nos evidenció que son muy pocos quienes piensan que ésta solamente corresponde a un derecho adquirido luego de alcanzar la mayoría de edad. Destacamos que los estudiantes reconocen la ciudadanía como un derecho que tienen desde el momento de nacer, y la relacionan con las acciones que ellos y ellas realizan sobre el contexto social en el cual se desenvuelven cotidianamente.
2. A pesar de que los participantes muestran una visión amplia y actualizada de los conceptos de ciudadanía y participación, evidencian a su vez una mirada tradicional al momento de pensar en cuáles son los espacios de intervención más efectivos al interior de la escuela (Reyes et al., 2013). Al mismo tiempo, existe una escasa valoración de parte de los distintos actores de instancias como las asambleas estudiantiles o los consejos escolares. Si bien debemos ahondar en las razones que explican este fenómeno, Palma (2013) ha señalado que esto podría ser el resultado de la escasa incidencia que tiene la participación de los estudiantes en instancias como los Consejos Escolares, los cuales finalmente terminan transformándose sólo en espacios de ficción democrática.

3. Existe un rechazo casi generalizado en el mundo adulto (profesores y directivos, especialmente) a las instancias de participación política externas al espacio escolar. Como lo señaláramos, esto obedece a un contexto nacional de desvalorización de la clase política. Sin embargo, nos resultó llamativo que el estamento estudiantil no presentara una valoración negativa de este tipo de participación. Consideramos que esto podría ser resultado del proceso de politización que han venido experimentando los jóvenes en los últimos años (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015).
4. Si bien una parte importante de los establecimientos participantes de la investigación trabajó durante el año 2016 diseñando e implementando sus Planes de Formación Ciudadana, destaca en estos la ausencia de una participación transversal en su elaboración. Esto ha generado que en la mayoría de los casos revisados, los Planes de Formación Ciudadana observen a los estudiantes como sujetos pasivos, beneficiarios de una serie de actividades, que profesores/as y directivos/as suponen contribuirán a su construcción como ciudadanos. Consideramos que este es un asunto sumamente complejo y contradictorio, ya que si se propone que los planes deben estimular una participación que genere impacto en la configuración del ciudadano o la ciudadana que el contexto actual requiere, es que deberían ser construidos de manera colectiva, y como un primer ejercicio de participación en la comunidad escolar.

Del análisis de estos primeros datos, y del acompañamiento que hemos realizado a las escuelas en los últimos meses (noviembre 2016-enero 2017) nos han surgido una serie de preguntas, que sin duda nutrirán el desarrollo de esta investigación y la toma de decisiones sobre cómo podemos contribuir a partir de nuestro rol al desarrollo de una escuela más democrática:

- ¿Cómo se pueden llevar a la práctica las nuevas concepciones sobre ciudadanía y participación?
- ¿Por qué se tiene cierta conciencia de los nuevos paradigmas, pero éstos no se ven plasmados en la práctica democrática interior de las escuelas?
- ¿El rechazo hacia la política formal es transmitida desde el mundo adulto (principalmente profesores y directivos), o tiene que ver con un cambio de paradigma que está dejando sin vigencia al ejercicio político formal?

Bibliografía

Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas Democráticas*. Barcelona, España: Morata.

Ossandón, L; Aguilera, E; y Carrasco, A. (2016). Desafíos y brechas en formación ciudadana: relato de una experiencia con profesores. *Revista Docencia*, 58, 60-71.

Pagés, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P. y Pagés, J. (Eds.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, España: ICE Universitat de Barcelona.

Palma, E. (2013). Derechos Humanos y memoria del pasado reciente: límites y posibilidades de su tratamiento en la escuela chilena. *Revista Docencia*, 50, 56-67.

Pinochet, S. (2015). Profesor, profesora: ¿Por qué los niños y las niñas no están en la Historia? Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la Infancia. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Desarrollo Humano en Chile: Los tiempos de la politización*. Santiago, Chile: Full Service S.A.

Quiroz, R. y Jaramillo, O. (2009). Formación Ciudadana y Educación cívica ¿Cuestión de actualidad o resignación? *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 97-103.

Reyes, L; Campos, J; Ossandón, L; y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 217-237.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

IV. Experiències i recerques sobre problemàtiques socials

14. Un exemple d'ABP (Aprendentatge basat en problemes) a l'ESO: “Tomorrowland”

Juan Llusa, Ferran Besora i Noèlia Ribes

En un món com el nostre, tan interrelacionat i globalitzat, tan complex i incert, tan ràpid i canviant, l'objectiu principal de les ciències socials en general i de la geografia o de la història en particular, hauria de ser el de preparar el nostre alumnat per interpretar-lo adequadament i per participar-hi activament vers la construcció del futur que tots voldríem.

Però segons Santisteban (2012) l'ensenyament de la història o de la geografia avui rarament es relaciona amb situacions problemàtiques i, en poques ocasions, s'estableixen correspondències amb l'entorn.

Efectivament, l'ensenyament de les ciències socials és vist per la majoria dels nostres joves com a gens útil i poc funcional, de manera que rarament veuen vinculacions entre allò après a les aules i la seva vida quotidiana.

Hauríem de repensar doncs la història o la geografia escolar que majoritàriament s'està desenvolupant encara a les nostres aules, més centrada en cobrir continguts que en descobrir-los, com afirma Stone Wiske (1999) i, contràriament, buscar nous camins que permetessin el desenvolupament d'unes ciències socials realment competencials, que no sols donessin sentit als aprenentatges desenvolupats, sinó que també potencien la formació de ciutadans actius i compromesos amb el seu món.

Per què l'ABP?

Dalongville (2003) afirma que plantejar situacions problema des de l'ensenyament de la història és la millor aportació que aquesta disciplina pot fer a l'educació per a la ciutadania.

Si això és així, l'aprenentatge basat en problemes (ABP) que parteix d'utilitzar situacions controvertides, com a base per a l'adquisició de nous coneixements, és una forma de donar sentit al què els nostres nois i noies aprenen i alhora contribueix a formar ciutadans crítics, participatius i compromesos en la transformació de les injustícies socials i/o mediambientals del nostre món.

Per la seva banda, Exley i Dennick (2007) afirmen que l'aprenentatge basat en problemes implica un aprenentatge actiu, cooperatiu, que dóna protagonisme a l'estudiant i permet un procés de construcció del coneixement independent i motivador.

Segons Le Roux (2002), la incorporació dels problemes socials a la classe significa atorgar un nou paper al que ensenya i al que aprèn. Així en l'ABP el professorat adquireix un paper de guia de manera que els protagonistes del procés d'ensenyament i aprenentatge és sempre l'alumnat, que assumeix la responsabilitat del propi procés de construcció del coneixement i l'autoregulació dels mateix.

Al mateix temps és una metodologia que permet desenvolupar un aprenentatge competencial que afavoreix segons De Miguel, M. (2005): la presa de decisions, el treball en equip, les habilitats de comunicació i la formació de valors, mentre que per Benito y Cruz (2005) afavoreix el raonament eficaç i la creativitat.

L'ABP és doncs un mètode d'aprenentatge molt complet que es pot vincular amb un model crític de l'ensenyament de les ciències socials i que dóna eficàcia i significat real a la història i a la geografia que s'ensenya i que s'aprèn escolarment.

Val a dir però, que els problemes socials o mediambientals que ens afecten són problemes que requereixen, per la seva complexitat l'aportació de múltiples disciplines i de diversos punts de vista, per això la nostra proposta parteix d'un projecte que pretén donar resposta a una situació problemàtica de partida des del treball interdisciplinari.

La interdisciplinarietat es presenta segons Lértora (2000) quan el problema està plantejat de manera que no pot ser resol des d'una sola disciplina, mentre que Legardez (2003) afirma que les qüestions socials i històriques, socialment活ives, són aquelles que estan活ives en la societat, en els sabers de referència i en els sabers escolars i avui aquestes qüestions són més complexes que mai.

Precisament, la ciutat del present i del futur i les múltiples problemàtiques socials i mediambientals que l'envolten és un tema controvertit que requereix de diverses mirades o angles d'observació i que estan活ives escolarment, socialment i científicament.

Per aquesta raó, la ciutat s'ha convertit en el punt de partida del projecte interdisciplinari de tercer de l'ESO del centre FEDAC Sant Vicenç (Barcelona), anomenat "Tomorrowland" i que implica el treball de tres àrees d'aprenentatge: Ciències Socials (geografia i història), Tecnologia i Matemàtiques durant mig trimestre del curs escolar.

Projecte

Des de fa uns anys la Fundació Educativa FEDAC ha apostat per una línia pedagògica basada en un aprenentatge competencial centrat en problemes socials rellevants o qüestions socialment活ives. Per aquesta raó el professorat de secundària de FEDAC Sant Vicenç vam desenvolupar durant el curs 2015-2016 una proposta que, de forma interdisciplinària, donés resposta als diversos problemes de les ciutats actuals i plan-

tegés un model de ciutat futura capaç de superar-los. El projecte Tomorrowland pivota, per tant, entorn la ciutat que tenim i que volem i de la pregunta problematizada: Podem seguir en el futur construint un món de ciutats com el nostre?

Aquesta pregunta fou l'eix vertebrador de la proposta, de manera que les múltiples activitats desenvolupades per les tres àrees permetessin donar resposta argumentada a la mateixa. El treball plantejat es portà a terme en petits grups i seguint una metodologia d'aprenentatge per descobriment guiat.

En la fase d'exploració es projectà el vídeo "La Historia en 2 minutos" i es demandà als nois i noies que explicitin tot allò del vídeo que es pogués relacionar amb les ciutats. La pluja d'idees inicial permeté constatar la seva visió de les ciutats del passat, dels problemes socials o mediambientals vinculats a les ciutats del present i la seva prospectiva de futur.

En la segona sessió, de forma introductòria, es presentaren els objectius, continguts a desenvolupar, els criteris d'avaluació i la pregunta problematizada inicial i l'endemà es portà a terme una sortida a Barcelona on l'alumnat va realitzar un itinerari per la ciutat, portant a terme un recull de fotografies per tal d'identificar les formes estructurals i els materials emprats en edificis d'èpoques diferents, així com els possibles problemes socials o mediambientals.

Durant la fase d'estructuració, des de tecnologia, es desenvoluparen teòricament els continguts referits a les estructures i al disseny i construcció d'habitatges i les diverses pràctiques es vincularen als continguts desenvolupats simultàniament des de ciències socials: construcció d'un arc romà amb poliestirè i sense elements d'unió i la construcció d'una estructura moderna d'armadura (un pont amb palets de gelat i gomes de pollastre).

A matemàtiques es desenvolupà el bloc d'espai, forma i mesura vinculat a la descripció matemàtica dels edificis observats durant la sortida, a la combinació de cossos geomètrics dels mateixos i a la realització de múltiples càlculs sobre àrees o volums referits a diversos edificis urbans.

Pel què fa a les ciències socials es dedicaren diverses sessions per tal que la meitat dels grups preparessin una presentació digital sobre les ciutats de l'Edat Antiga (Mesopotàmia, Egipte, Grècia i Roma) i l'altra meitat sobre les ciutats de l'Edat Mitjana (Ciutats cristianes medievals, ciutats islàmiques medievals, ciutats precolombines, ciutats medievals Xineses). Uns i altres havien de buscar informació, de forma guiada, sobre la cronologia, la ubicació, plànol i estructura de les ciutats, exemples de ciutats, edificis principals i finalment sobre l'estructura, la tipologia i els materials de les vivendes, per a cadascuna de les civilitzacions proposades.

Una vegada preparades les presentacions s'exposaren a la resta de companys, mentre aquests prenien notes en una graella de síntesi.

Una segona tasca a realitzar en grups fou la de caracteritzar i exemplificar les

ciutats de l'Edat Moderna a Europa, les ciutats Industrials i les ciutats del segle XX., posar en comú la tasca realitzada i, posteriorment, realitzar una prova tot i utilitzant els apunts recopilats en el transcurs d'ambdues tasques.

Una vegada analitzada l'evolució de les ciutats d'arreu del món des dels seus orígens fins a finals del segle XX, es passà al segon bloc: l'anàlisi de les ciutats del present.

En aquest sentit es consensuà una definició de ciutat i s'analitzaren les seves àrees i funcions a partir de l'anàlisi del plànom de Manresa i es comparà aquest plànom amb altres ciutats d'arreu del món per observar-ne les característiques comuns i les diferències més rellevants.

Posteriorment es completà un quadre amb les principals ciutats de Catalunya, Espanya, Europa i el Món i, en grups, s'extragueren unes conclusions sobre la seva ubicació i característiques específiques.

Igualment, a partir de l'observació mitjançant el programa Google Earth de diverses ciutats s'extragué de forma conjunta la definició d'àrea Metropolitana, Conurbació i Megalòpolis i es buscaren més exemples arreu del món.

La següent tasca consistí en elaborar un qüestionari que tingués en compte els principals problemes de les ciutats actuals. Cada grup realitzà una proposta i després de consensuar-la s'establí un qüestionari comú per a tots els grups.

El qüestionari de tipus quantitatiu, però amb algunes preguntes obertes, es passà a 100 persones de gènere, edat i residència diversa. Es recolliren els qüestionaris i s'efectuà el buidat i les conclusions posteriors accompanyades de gràfics de tipologia diferent desenvolupant el contingut d'estadística de l'àrea de matemàtiques.

Es presentaren els resultats a l'aula i en grups proposaren solucions als problemes plantejats i, posteriorment, es realitzà un debat i s'elaborà un text argumentatiu que serví d'avaluació del segon bloc.

Finalment en la fase d'aplicació, corresponent al tercer bloc referit al futur, en grups, des de ciències socials calia buscar de forma guiada diverses propostes de ciutats del futur, analitzar-les en profunditat i desenvolupar una proposta pròpia, tenint en compte els problemes actuals i les solucions que es comencen a donar.

Des de tecnologia, es treballà especialment l'habitatge i els materials de construcció per mitjà d'un treball col·laboratiu amb Google Drive i el disseny i la realització de plànols d'habitacions energèticament sostenibles, tant amb l'ús de materials reciclables com d'estructura modular. També es projectà l'interior d'un d'aquests habitatges, aplicant l'eina 2.0 en 3 D Floorplanner.

Finalment es dissenyà una proposta de ciutat amb els edificis i carrers. Per fer-ho, els alumnes utilitzaren el programa Minecraf en mode creatiu i en matemàtiques s'aplicaren els continguts referits al càlcul d'escales per a la realització d'una maqueta

proposant una ciutat de futur.

Per tancar l'ABP s'elaborà la presentació del producte final, de manera que es realitzà una exposició oberta a tothom, on cada grup donà resposta a la pregunta inicial de forma argumentada i presentà la seva proposta de ciutat de futur justificada a partir de la presentació de la maqueta, de la seva proposta de Minecraf o de múltiples imatges.

L'exposició s'acabà amb una celebració de l'alumnat, el professorat i les famílies assistents.

Conclusions

Pagès (2003) afirma: "La enseñanza y el aprendizaje de la historia no responde a aquello que los jóvenes esperan encontrar ni a aquello que algunos creemos que deberían encontrar para orientarse en su mundo. Los saberes históricos escolares, no tienen para el alumno ningún sentido más allá de las paredes de la escuela". (2)

Efectivament, per tal de fer front als grans reptes del nostre món, que res tenen a veure amb els reptes dels nostres pares o avis, cal posar fil a l'agulla per trobar mètodes més eficaços per ensenyjar i per aprendre ciències socials. Ens cal trobar camins que facin possible un ensenyament més eficaç, que permeti als nostres joves comprendre el seu món i participar en ell activament i críticament. Nous camins que donin sentit als aprenentatges escolars per tal que siguin realment competencials i fomentin la formació ciutadana.

Pensem que Tomorrowland és un projecte clarament motivador per a l'alumnat de tercer d'ESO, ja que els dóna protagonisme i responsabilitat, recolzat en el treball cooperatiu, fomenta diverses habilitats comunicatives, valors com la tolerància, la justícia social i la protecció mediambiental, fomenta el rigor, la precisió i l'autonomia en el treball, però molt especialment, des de la interdisciplinarietat, dóna sentit als sabers escolars i posicione els nois i noies front els reptes del present i del futur.

Bibliografia

Barrows, H. S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20 (6), 481-486.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.

Dalongville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2, 3-12.

De Miguel, M. (2005). (Ed.) *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de*

competencias. *Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.

Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio*, 3, 245-251.

Le Roux, A. (2002). (Ed.) *Enseigner l'histoire-géographie par le problème*. Paris: Harmattan.

Lértora, C. Enfoque epistemológico de los problemas de interdisciplinariedad. *Polylog. Foro para filosofía intercultural*. P. 1. 2000. Disponible en <http://them.olylog.org/1/alc-es.htm>. Consultado 28-02-2017.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la Historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia APEHUN*, 1, 11-42.

Stone Wiske, M. (1999). (Ed.) La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Barcelona: Paidós.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. Alba, F.F. García y A. Santisteban (Ed.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. II (pp. 277-286). Sevilla: Díada.

15. Los SIG como ayuda para tratar los problemas del mundo contemporáneo en las clases de Geografía de la educación secundaria

Gustavo Nieto Barbero

Actualmente existen numerosos problemas que afectan a la sociedad humana y son susceptibles de ser trabajados en la Geografía de la educación secundaria mediante los Sistemas de Información Geográfica (SIG), favoreciendo así su aprendizaje y presencia curricular. El currículum escolar necesita estar continuamente actualizado y mejorado para encajar con las necesidades académicas, sociales, políticas, tecnológicas y económicas (Posner, 2003). Por tanto la Geografía que se enseña en los institutos de secundaria debe tratar los desafíos a los que se enfrenta la humanidad, desde el punto de vista del territorio, para una ciudadanía crítica, democrática y comprometida. Al mismo tiempo es necesario incorporar los avances tecnológicos que mejoren la actividad didáctica y que pongan en contacto a los alumnos con la metodología actual de la Geografía académica.

Los SIG son un conjunto integrado de elementos informáticos, humanos y de procedimientos diseñado para la recogida, almacenaje, manipulación, despliegue y análisis de datos espaciales y sus atributos relacionados (de Lázaro & González, 2005; Demirci & Karaburun, 2009; Lam, Lai, & Wong, 2009; Kerski, Demirci, & Milson, 2013). Normalmente los SIG se utilizan para resolver problemas complejos de planificación y gestión de nuestro entorno, ayudando a la toma de decisiones por parte de la administración y las empresas o descubriendo patrones para estudios científicos.

Entrando en el siglo XXI empezaron a ser reconocidos como favorecedores del aprendizaje mediante investigación, el enfoque didáctico constructivista y la enseñanza basada en problemas (PBL) en la educación secundaria y se expandieron por las escuelas de multitud de países (Kerski, 2008; Milson, Demirci, & Kerski, 2012; Kerski et al., 2013). Los SIG ofrecen un elemento innovador a la docencia de la Geografía mediante su uso en las aulas (de Lázaro & Mínguez, 2012) y parecen mejorar, dentro de los aspectos sociales y políticos, la conciencia geográfica y ciudadana (Goodchild, 2007).

Gran variedad de temas geográficos pueden trabajarse en las aulas con los SIG para poder desarrollar la ciudadanía, incluyendo aquellos que versan sobre problemas contemporáneos: desastres naturales y sostenibilidad ambiental, población y migra-

ciones, crecimiento y planeamiento de las ciudades, desigualdades económicas, conflictos sociales o la división territorial del trabajo, por ejemplo, mediante mapas temáticos, fotografía aérea, imágenes por satélite, bases de datos y gráficos (Ateş, 2013). Sobre los temas de Geografía tratados con SIG que se han detectado como frecuentes en estudios previos encontramos la población (20%), la climatología, los recursos hídricos, la ecología, la agricultura y la contaminación (38% la suma total), la cartografía, la topografía y las fronteras (27%) (Baker et al., 2009).

Pero para poder trabajar esos temas los SIG educativos requieren de diseños didácticos apropiados que relacionen la didáctica, el contenido curricular y la propia tecnología (Bodzin, Peffer, & Kulo, 2012; Doering, Koseoglou, Scharberg, Henrickson, & Lanegram, 2014). Sólo si los SIG se adaptan a las necesidades de las aulas podrán aportar alguna ventaja educativa (Génevois, 2008) y para poder comprobarlo se decidió observar el uso del SIG para temas de Geografía por parte de una muestra de profesores en una región donde su currículum educativo favoreciera su práctica.

En el año 1997 los SIG se empezaron a implantar en los centros educativos alemanes, aunque con poca incidencia (Cremer et al., 2004), y su presencia ha ido en aumento tanto en las revistas de educación geográfica como en el itinerario superior de la enseñanza secundaria, el *Gymnasium* (Höhne et al., 2010; Viehrig, 2014). El actual currículum de *Gymnasium* de Baden-Württemberg ha sido reformado durante el pasado año 2016, añadiéndole un papel más importante y específico a los SIG dentro de la materia de Geografía. En ese contexto se realizó una investigación más amplia por parte del autor (Nieto, 2016) y es de ahí de donde provienen los datos que comentaremos en esta comunicación.

La investigación no hubiera sido posible sin la colaboración con el Departamento de Geografía de la *Pädagogische Hochschule* de Heidelberg (PHH) y queremos agradecer aquí su participación.

Objetivos y metodología

Durante el curso 2014-2015 se condujo una encuesta para analizar la práctica educativa con SIG en la Geografía de la educación secundaria del estado alemán de Baden-Württemberg (BW). Entre sus objetivos específicos se incluía categorizar el uso de temas y escalas más habituales para enseñar Geografía con SIG. De esta manera podíamos observar qué temas eran los más adecuados a partir de la práctica cotidiana del profesorado y comprobar si seguían las especificaciones curriculares.

La encuesta realizada constaba de un cuestionario auto-administrado on-line de 20 preguntas y con un total de 50 variables tras la depuración de datos. Aunque la parte más importante de la investigación se centraba en un estudio empírico-analítico de corte no experimental sobre los factores que afectaban al uso y frecuencia del SIG en educación, se realizaron preguntas abiertas exploratorias para generar categorías *a posteriori* tanto para los temas más frecuentes como para aquellos que los profesores

consideraban más difíciles de tratar en las clases de Geografía.

La muestra de población consistió en 146 profesores de *Gymnasium* obtenida a partir de los métodos no probabilísticos de bola de nieve y conglomerados. El tamaño de la muestra no fue establecido hasta el final de estudio, pero el total de profesores de Geografía de *Gymnasium* de BW (N=3089) era teóricamente accesible. No pudiendo llegar a un volumen mínimo de 384 sujetos necesarios (Cosculluela & López, 2012) nuestros datos deben tomarse con cautela ya que no podemos generalizarlos.

Dentro del cuestionario se preguntó la siguiente cuestión: ¿Cuáles son los tres temas más frecuentemente utilizados con la ayuda de los siguientes tipos de SIG en sus clases de Geografía? Por favor indique la escala utilizada. P. Ej.: La selva, los recursos naturales, las metrópolis, etc. Para cada tipo de SIG (Mobile, Web y Desktop) se solicitaban tres temas diferentes asociados a una escala de tratamiento. Eso nos proporcionaba un total de hasta 9 temas por sujeto. Debido a que esta pregunta sólo se administraba a aquellos profesores que hubieran utilizado SIG en el último año (n=49) el total máximo de menciones era de 441, pero recogimos 123 ya que no todos los sujetos respondieron a la pregunta, no en todos los tipos de SIG -había un filtrado adicional sobre su declaración previa de usarlos o no- e incluso solamente reportaban un único tema aun teniendo tres casillas posibles. Era una pregunta de conducta y abierta ya que la categorización previa era muy difícil de establecer (Thayer-Hart et al., 2010), excepto en la escala de tratamiento que se usaron cinco categorías: local, regional, nacional, internacional y global a partir de las escalas geográficas estándar educativas para Alemania comentadas en Hemmer (2012). El idioma usado por la muestra fue el alemán y el texto resultante fue traducido y categorizado posteriormente para su tratamiento en frecuencias.

Se administró a la muestra un enlace, mediante hipervínculo o código QR, a una aplicación web que gestionaba la encuesta y almacenaba los datos en servidores alemanes. La aplicación estuvo activa desde el 9 de junio hasta el 31 de agosto de 2015, con recordatorios el 30 de junio, el 8 de julio y el 15 de julio. Se utilizaron siete vías de contacto para administrar el enlace: los contactos personales de miembros del departamento de Geografía de la PHH, los miembros de la Sociedad de Profesores de Geografía de Baden-Württemberg, la página web del grupo de investigación RGEO, correo electrónico de noticias de la *GIS-Station Klaus Tschira*, póster en el Departamento de Geografía de la PHH con código QR, correo electrónico con invitación a 723 *Gymnasien* y, finalmente, correo electrónico a los responsables de la asignatura de Geografía de la sección de *Gymnasien* del departamento de escuela y educación de los cuatro gobiernos regionales de BW.

Los datos obtenidos se traspasaron de los servidores iniciales a la base de datos personal del investigador y se trataron con el programa Microsoft Excel 2010 versión 14. La información referente los temas más habituales fue depurada, traducida, categorizada y finalmente clasificada en tablas de frecuencias y gráficos. Para codificar las variables de tipo nominal surgidas de las preguntas abiertas había que elaborar grupos a partir de lo que se repetía (Pallant, 2010), traduciendo y estandarizando las

respuestas. Disponíamos de una gran cantidad de temas diferentes con pequeños matices de diferencia entre algunos y con abundante uso de sinónimos; agrupamos inicialmente los temas en lo que llamaríamos “subcategorías” a partir de repeticiones y generalizaciones. Creamos además un nivel superior llamado “categorías” a partir de la nomenclatura de la UNESCO (UNESCO, 1989) y unas “súper-categorías” correspondientes a la división clásica de la Geografía (Holt-Jensen, 2009): *Geografía física, Geografía humana, Geografía regional y Técnicas*. Contabilizando tanto los temas más habituales como los más difíciles se obtuvieron 15 categorías y 50 subcategorías.

Resultados

Los temas más tratados en las clases de Geografía mediante un SIG se concentraban en tres categorías principalmente: *Desarrollo regional y local, Geografía económica y Climatología*; sumando las tres el 53,66% de las menciones de los profesores. La primera de las tres tiene un valor de 26,83% y es la categoría que mayor práctica genera entre la muestra. A cierta distancia encontramos a las otras dos, *Geografía económica* con un porcentaje de 14,63% y *Climatología* con un 12,2% de las frecuencias. Destacan también por encima del valor de máxima uniformidad (7,69%) entre las 13 categorías que establecimos la *Geografía de la población* y el *Estudio específico de regiones* con valores de 9,76% y 8,94% respectivamente. El resto de categorías recibían porcentajes inferiores a una hipotética repartición equitativa de las frecuencias entre todas ellas. En la siguiente tabla podemos ver las veces que determinada categoría fue mencionada por la muestra como tema tratado en las clases de Geografía de *Gymnasium* mediante SIG.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Desarrollo regional y local	33	26,83
Geografía económica	18	14,63
Climatología	15	12,20
Geografía de la población	12	9,76
Estudio específico de regiones	11	8,94
Resto de categorías	34	27,64
Total	123	100

Si agrupamos las categorías en cuatro grupos según su intensidad de uso podemos establecer el primero -uso elevado- con sólo una categoría: *Desarrollo regional y local*. El segundo grupo de uso moderado constaría de cuatro categorías: *Geografía económica, Climatología, Geografía de la población y Estudio específico de regiones*. El tercer grupo de uso bajo incluiría al *Análisis espacial y estadístico* y la *Geografía Urbana*. Finalmente el último grupo de uso muy bajo lo formarían la *Biogeografía*, la *Geografía Social*, la *Cartografía y los SIG*, la *Geomorfología*, la *Geografía política*

y la *Hidrogeografía*.

Cuando observamos las subcategorías encontramos una lógica mayor dispersión temática (37 temas diferentes) a la vez que mayor especificidad en los temas tratados. *Desarrollo* (12,2%) y *Desigualdades* (9,76%) son los temas más utilizados sumando entre ambos un 21,96% del total. Los *Recursos naturales* (3,25%) y el estudio de las *Regiones económicas* (3,25%), aunque en el límite de máxima uniformidad (2,7%), añaden peso al interés por parte de la muestra de estudiar mediante SIG temas geográficos referentes al desarrollo económico regional, la distribución de la riqueza y los recursos globales. La *Demografía*, otra problemática global, acapara el 7,2% de las frecuencias con la tercera posición y el *Clima* y la *Meteorología* suman un porcentaje de 12,19%, siendo otros de los temas más nombrados. *China* es el país más estudiado dentro de los estudios regionales y junto a la subcategoría de temas aplicados de *Análisis espacial* -como ubicar parques eólicos a partir de factores seleccionados o elegir las mejores rutas para ir a la escuela- gozan también de buena posición.

Aglutinando aquellos temas correspondientes a problemáticas actuales tales como *Cambio global, Demografía, Desarrollo, Desigualdades, Distribución de la población, Ecosistemas, Energía, Globalización, Metrópolis, Migraciones, Protección del medio, Recursos naturales, Regiones económicas y Urbanización* obtenemos un 52,88% del total de temas tratados. Aunque el clima destaca como un tema muy utilizado la mayoría de temas tratados son de *Geografía humana* y relativamente cercanos a los alumnos y sus sensibilidades como las desigualdades económicas entre regiones o la desigualdad en la distribución de la población, tratando con ello, tal vez, de llamar su atención sobre temas socialmente relevantes.

Respecto a la escala de observación de esos temas encontramos que la más utilizada es la *global* (39,02%) seguida de la *internacional* (17,89%). La escala *local* es la que registra el valor más bajo de 8,94%. Los datos nos dicen que los temas SIG se muestran a los alumnos a una escala planetaria, normalmente, o con escalas en las que ellos tienen dificultad para acceder o comprender mediante su experiencia directa y que además permiten entrelazar los diferentes problemas contemporáneos permitiéndoles ver más allá de los prejuicios que pudieran formarse en su día a día.

Si tenemos en cuenta el currículum actual de *Gymnasium* de BW referente a los temas que son susceptibles de ser tratados con SIG (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016) podemos comprobar que a partir del 9º curso (3º de ESO) se trabajan temas como el mercado a escala global, el impacto en la sostenibilidad de la actividad humana, los recursos disponibles y las macro-regiones económicas; a partir del 11º curso (1º de Bachillerato) se amplían a estudiar los desafíos de la globalización, el cambio en las regiones económicas o los retos globales y la resolución de problemas mediante un enfoque hacia el futuro.

Valoración y conclusiones

En general los datos muestran que hay un marcado interés por analizar los problemas humanos actuales mediante un SIG por parte de los profesores de BW, así como un currículum educativo que lo favorece. La mayoría de ellos son de *Geografía humana*, como el *Desarrollo* y las *Desigualdades*, a una escala global; aunque también vemos que la *Climatología* y la *Geografía económica* son de su interés.

Aunque no hemos indicado, por falta de espacio en esta comunicación, aquellos temas que los profesores consideraban más difíciles de tratar en las clases de Geografía sí que nos gustaría mencionar que había cierta concordancia entre algunos de los temas marcados como difíciles (*Climatología* y *Geografía económica*) y aquellos de uso más frecuente con un SIG. De esta manera los SIG se presentarían como una ayuda a las dificultades didácticas de los profesores.

Encontramos que el currículum de BW especifica los temas más favorables para usar con un SIG y éstos son a su vez los más utilizados por los profesores, pero carece de indicaciones concretas para el profesorado de cómo llevarlo a cabo.

Creemos, por tanto, que los SIG son una herramienta adecuada para propiciar el trabajo y concienciación sobre los temas que abordan las problemáticas más actuales en las aulas, pero que hace falta un desarrollo mucho más amplio de este aspecto de la didáctica con SIG. Queríamos apuntar el futuro desarrollo de una metodología didáctica basada en los siguientes objetivos:

- Proporcionar problemas a los alumnos, que puedan resolver a partir de
- Analizar patrones, relaciones, estructuras, procesos y tendencias en fenómenos espaciales y reconocer las teorías de localización.
- Representar la información geográfica en un SIG y diseñar mapas temáticos.
- Transmitir información sobre áreas no accesibles a los alumnos.
- Ayudar a la visualización y análisis de temas difíciles de Geografía.

Bibliografía

Ateş, M. (2013). Geography Teachers Perspectives towards Geography Education with Geographic Information Systems (GIS). *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 2(10), 5124-5130.

Baker, T. R., Palmer, A. M., & Kerski, J. J. (2009). A National Survey to Examine Teacher Professional Development and Implementation of Desktop GIS. *Journal of Geography*, 108(4-5), 174-185. <http://doi.org/10.1080/00221340903435934>

Bodzin, A., Peffer, T., y Kulo, V. (2012). The efficacy of educative curriculum materials to support geospatial science pedagogical content knowledge. *Journal of Technology and Teacher Education*, 20(4), 361-386.

Cosculluela, A., y López, O. (2012). Estimación por intervalo, pruebas de conformidad y determinación de la muestra. En M. Peró, D. Leiva, J. Guàrdia y A. Solanas (Eds.) *Estadística aplicada a las ciencias sociales mediante R y R-Commander* (pp. 229-264). Madrid: Garceta.

Cremer, P., Richter, B., y Schäfer, D. (2004). GIS im Geographieunterricht - Einführung und Überblick. *Praxis Geographie*, 34(2), 4-7.

De Lázaro, M. L. y González, M. J. (2005). La utilidad de los sistemas de información geográfica para la enseñanza de la Geografía. *Didáctica Geográfica*, 7, 105-122.

De Lázaro, M. L., y Minguez, M. del C. (2012). Learning Geography with Geomedia. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 615-623). Zaragoza: AGE, Universidad de Zaragoza.

Demirci, A., y Karaburun, A. (2009). How to Make GIS a Common Educational Tool in Schools: Potentials and Implications of the GIS for Teachers Book for Geography Education in Turkey. *Ozean Journal of Applied Sciences*, 2(2), 205-215.

Doering, A., Koseoglou, S., Scharberg, C., Henrickson, J., y Lanegram, D. (2014). Technology integration in K-12 geography education using TPACK as a conceptual model. *Journal of Geography*, 113(6), 223-237.

Génevois, S. (2008). Quand la géomatique rentre en classe. Usages cartographiques et nouvelle éducation géographique dans l'enseignement secondaire (Tesis doctoral). Université Jean Monnet, Saint Étienne.

Goodchild, M. F. (2007). Citizens as sensors: Web 2.0 and the volunteering of geographic information. *GeoFocus*, 7.

Hemmer, I. (Ed.). (2012). *Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Geographie.

Höhnle, S., Schubert, J. C., & Uphues, R. (2010). The frequency of GI(S) use in the geography classroom – Results of an empirical study in German secondary schools. En T. Jekel, A. Koller, K. Donert & R. Vogler (Eds.) *Learning with GI 2010* (pp. 148-158). Berlin/Offenbach: VDE Verlag Gmbh.

Holt-Jensen, A. (2009). *Geography: History and Concepts*. Londres: Sage Publications.

Kerski, J. J. (2008). The role of GIS in Digital Earth education. *International Journal of Digital Earth*, 1(4), 326-346. <http://doi.org/10.1080/17538940802420879>

Kerski, J. J., Demirci, A. y Milson, A. J. (2013). The Global Landscape of GIS in

Secondary Education. *Journal of Geography*, 112(6), 232-247.

Lam, C.-C., Lai, E., y Wong, J. (2009). Implementation of geographic information system (GIS) in secondary geography curriculum in Hong Kong: current situations and future directions. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(1), 57-74. <http://doi.org/10.1080/10382040802591555>

Milson, A. J., Demirci, A. y Kerski, J. J. (Eds.). (2012). *International Perspectives on Teaching and Learning with GIS in Secondary Schools*. Springer.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). *Bildungssplan 2016. Allgemein bildende Schulen Gymnasium, Endfassung. Geographie*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Recuperado a partir de <http://www.bildungsplaene-bw.de>

Nieto, G. (2016). Análisis de la práctica educativa con SIG en la enseñanza de la Geografía de la educación secundaria (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado a partir de [https://www.researchgate.net/publication/311807201_Analisis_de_la_practica_educativa_con\(SIG_en_la_ensenanza_de_la_Geografia_de_la_educacion_secundaria](https://www.researchgate.net/publication/311807201_Analisis_de_la_practica_educativa_con_SIG_en_la_ensenanza_de_la_Geografia_de_la_educacion_secundaria)

Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead, England: McGraw Hill.

Posner, G. J. (2003). *Analyzing the curriculum*. Nueva York: McGraw Hill.

Thayer-Hart, N., Dykema, J., Elver, K., Schaeffer, N. C., y Stevenson, J. (2010). *Survey Fundamentals. A guide to designing and implementing surveys*. University of Wisconsin-Madison.

Viehrig, K. (2014). *Exploring the effects of GIS use on students' achievement in geography*. Tesis doctoral.. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Pirna

16. Las ciencias sociales en el aula de educación secundaria como fundamento de la democracia en la escuela. De la teoría a la práctica.

Mario Corrales Serrano, José Moreno Losada, Jesús Sánchez Martín y Francisco Zamora Polo

La presente comunicación tiene el objetivo de compartir algunas reflexiones y algunos resultados de las investigaciones sobre la motivación al estudio de las ciencias sociales que estamos llevando a cabo desde grupo de innovación didáctica “Ética del Profesorado Universitario” de la Universidad de Extremadura. Dentro de los objetivos de esta investigación, se encuentra, por un lado, el objetivo de conocer mejor los elementos que sirven para motivar al alumnado en el estudio de las Ciencias Sociales, y por otro lado, la intención de detectar las implicaciones que tiene el posible declive de las Humanidades y la Ciencias Sociales en la etapa de bachillerato.

Uno de los elementos que siempre están de fondo en la elección de modalidad de estudios en la etapa de Bachillerato de la Enseñanza Secundaria, es la cuestión de la utilidad, de manera que, en la medida en que seamos capaces de mostrar la utilidad del estudio de las materias que nos ocupan, tendremos alumnos más motivados para su elección y su estudio.

Teniendo estos elementos en cuenta, nuestra exposición gira entorno a estos tres ejes:

- Los datos nos muestran un desequilibrio en la elección de modalidad, progresivamente desfavorable a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, y favorable a las Ciencias experimentales y Tecnológicas.
- Al detenernos a analizar los factores que influyen en esta elección, uno de los que más destaca es la escasa relación que el alumnado detecta entre el estudio de las Humanidades y las Ciencias Sociales y su utilidad y productividad. Podríamos decir que los alumnos de Bachillerato están poco motivados para estudiar la modalidad de Humanidades y CCSS porque no les parece útil ni productivo.
- Algunos estudios recientes inciden en la importancia de mostrar la utilidad de las Ciencias Sociales, de un modo muy especial, para construir y sostener el sistema democrático en el que vivimos. Algunos autores establecen una relación directa entre el declive de los estudios humanísticos y sociales y el

declive del propio sistema democrático.

Algunos datos de interés

El punto de partida de nuestra reflexión, es el trabajo de investigación llevado a cabo por miembros de nuestro grupo durante el curso pasado, bajo el título «*Las motivaciones internas y externas en los alumnos de Bachillerato y su implicación en la didáctica de las Ciencias Sociales*»¹. Este trabajo tenía como punto de partida la preocupación por la caída progresiva de alumnado en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de la etapa de estudios de Bachillerato, y pretendía detectar algunos factores motivacionales que pudiesen explicar este hecho, y que pudiesen ser aplicados didácticamente para tratar de revertir la situación.

No es nada fácil determinar con datos concretos las diferencias que se perciben en la valoración de las ciencias y las letras. Para acrecerlos a la cuestión, trataremos de ilustrar la idea de las diferentes percepciones que el alumnado tiene en relación con las opciones de Ciencias y Tecnología y de Ciencias Sociales, vamos a recurrir a algunos datos que nos pueden proporcionar indirectamente la información que vamos buscando:

Por un lado, si observamos los datos de la elección de modalidad del alumnado en la PAU de 2015-2016, vemos que los porcentajes son claramente favorables a la modalidad de Ciencia y Tecnología:

- Alumnado de Ciencia y Tecnología: 59%
- Alumnado de Humanidades y CC Sociales: 31%
- Alumnado de Artes: 10%²

Otros datos que podemos observar para conocer la valoración de unas y otras opciones es el dato de la nota de corte desde la que se puede acceder a las diferentes carreras. Este dato de las notas de corte de las carreras universitarias nos muestra que las notas altas de todos los grados que se pueden cursar en la universidad tienen acceso desde la rama de Ciencias y tecnología (medicina, fisioterapia, biotecnología, veterinaria o ingenierías)

Por otro lado, grados típicos del área de humanidades, como geografía, historia, filología hispánica o filología clásica ni siquiera necesitan una nota de corte, sino que

¹ Los resultados más importantes de este trabajo están en vías de publicación, bajo el título *¿Ciencias o letras? La motivación en la didáctica de las Ciencias Sociales, como parte de las actas de las III Jornadas de ética y universidad, celebradas en la Uex en junio de 2016.*

² (Cf. http://siue.unex.es/acceso/preins/doc/notasdecorte_2015-16_20141020.pdf).

se puede acceder directamente con el aprobado de la prueba³.

En el capítulo de carreras más demandadas, el ranquin está copado por carreras de gran aplicación técnica y con salidas laborales prácticas. La mayoría de ellas tienen acceso desde la modalidad de bachillerato de Ciencia y Tecnología, mientras que las carreras a las que se accede desde Humanidades y CC Sociales están casi ausentes de las listas de este tipo⁴.

Es cierto que, a priori, no podemos obtener demasiadas conclusiones de todos estos datos en relación con el tema que nos ocupa. Sin embargo, si atendemos a la cuestión de las motivaciones internas y externas de las que hemos hablado en el capítulo anterior, podemos observar algunos datos interesantes:

- Por una parte, parece un hecho que la opción más demandada por el alumnado de la etapa de Bachillerato es la opción de Ciencias y tecnología, que es preferida por encima de las otras dos opciones.
- Por otra parte, las más valoradas académicamente, en relación con las notas de corte también son las carreras relacionadas con la opción de Ciencia y tecnología.
- Lo mismo ocurre con la demanda de plazas en grados universitarios, y con el grado de empleabilidad que se observa en las diferentes titulaciones.

En el trabajo de investigación que tenemos como referencia en esta primera parte de nuestra comunicación, elaboramos un cuestionario en el que preguntábamos al alumnado de ambas modalidades sobre las motivaciones que les llevaban a escoger una modalidad de estudio. Los resultados mostraban algunas diferencias motivacionales interesantes en lo que se refiere a la percepción de la utilidad de una y otra modalidad, pero especialmente, nos interesa destacar las diferencias en lo que se refiere a la utilidad práctica y productiva, que los alumnos encuentran más claramente en los estudios científico-técnicos.

Estos resultados nos permiten establecer una relación, en la que seguimos trabajando para comprender mejor: nos referimos a la relación que los datos muestran entre la utilidad que el alumnado percibe en relación con una materia de estudio, la motivación con la que afronta el estudio de dicha materia, y la elección de la misma como modalidad de estudio.

Democracia y enseñanza de las CCSS: una reflexión teórica.

Teniendo como punto de partida los datos obtenidos en nuestro trabajo de investigación de 2016, el siguiente paso es hacernos una pregunta directa ¿puede haber

³ (Cf. http://siue.unex.es/acceso/preins/doc/notasdecor-te_2014-15_20141020.pdf).

⁴ (Cf <https://www.primerempleo.com/noticias/detalle-noticia-empleo.asp?id=8867>).

alguna consecuencia social que se derive del desequilibrio de valoraciones de las diferentes ciencias que hemos observado? Sin ánimo de hacer un ejercicio exhaustivo, sí que nos parecen interesantes algunas reflexiones filosóficas que han observado este mismo fenómeno y han tomado partido en él. Exponemos a continuación de modo sumario las opiniones de Michael Henry, Nuccio Ordine o Martha Nussbaum, como muestra de que empieza a ser significativamente preocupante este desequilibrio.

En primer lugar, podemos apuntar a la interesante idea central que el filósofo y novelista francés Michael Henry en su obra «*La Barbarie*» (Henry, 1987) Lo primero que hemos de tener en cuenta al acercarnos a esta obra, al leer *La Barbarie*, nos encontramos ante una obra filosófica propiamente dicha, ya que su finalidad principal es profundizar en la realidad concreta en la que vive el autor, para intentar encontrar una razón de ser de lo que está viviendo en su época concreta. Es en la calle donde se desarrolla la filosofía, y eso es lo que pretende iluminar Henry en esta obra (es lo que en filosofía se conoce como fenomenología radical). Desde este marco, la idea central de la obra es que en los últimos siglos ha tenido lugar un proceso que podemos calificar como *barbarie*, que es la reducción de todo el ámbito del saber al mundo de la ciencia experimental, dejando de un lado el arte, la ética o la religión. Lo que para Husserl era el *mundo de la vida* se ha transformado en Henry en el *mundo de la ciencia*. Esta reducción en lo que el fenomenólogo francés considera una barbarie.

Según Michel Henry, hay una serie de Rasgos que definen lo que le llama la *Barbarie*, en la que ya hemos entrado, y que no conoce antecedente en la historia de la humanidad. Los más importantes se desarrollan en los primeros capítulos de la obra (Henry, 1987, 23-41):

- Podemos decir que nos sólo han caído en crisis los valores estéticos de la época del Renacimiento, y de los posteriores Barroco y Romanticismo, sino que también están en crisis otros fundamentos de la vida social, como son los valores éticos, religiosos, cívicos y, en definitiva, culturales.
- No sólo estamos ante una crisis de la cultura, sin más, sino que la situación es mucho más grave, ya que podríamos estar acercándonos a su total destrucción. El autor parece tener un especial empeño en situarnos ante un panorama realmente trágico, que podría incluso llegar a ser irreversible.
- ¿qué es lo que ha provocado la crisis en la que se encuentra la cultura humana, y por extensión, la humanidad en general? La respuesta a esta pregunta constituye tal vez la idea central de la que parte nuestro autor en su reflexión, y podríamos sintetizarla de la siguiente manera:

«Ante nosotros tenemos en efecto lo nunca visto la explosión científica y la ruina del hombre. Tal es la nueva barbarie que no es seguro esta vez que pueda ser superada». (Henry 1987,33).

Las palabras de Henry suenan contundentes, y quizás con ellas, el autor lleve el argumento hasta el extremo. Para nuestro trabajo, sí interesa, por un lado, la consta-

tación del desequilibrio entre el peso específico de las ciencias experimentales y las ciencias humanísticas, que el autor parece constatar con estas palabras, y que usa como argumento de fondo en toda la obra, y, por otra parte, la puesta de manifiesto de que este desequilibrio tiene consecuencias en la construcción de la sociedad.

Ahondando en la preocupación que algunos pensadores y humanistas han ido manifestando recientemente ante el declive de las ciencias humanas, nos detenemos en la aportación del humanista italiano Nuccio Ordine. La reflexión de Ordine, a modo de manifiesto, como él mismo afirma, sale al paso de una de las cuestiones que, a priori, más desmotiva al alumnado del área de CC Sociales y de Humanidades. *La utilidad de lo inútil* (Ordine, 2013, 9) acepta el reto de demostrar hasta qué punto las humanidades y ciencias sociales tienen cosas fundamentales que aportar a la construcción del mundo actual, aunque estas aportaciones no encajen del todo en los parámetros de utilidad propios de algunas ciencias tal y como las entendemos habitualmente:

«La paradójica *utilidad* a la que me refiero no es la misma en cuyo nombre se consideran inútiles los saberes humanísticos y, más en general, todos los saberes que no producen beneficios. En una acepción muy distinta y mucho más amplia, he querido poner en el centro de mis reflexiones la idea de utilidad de aquellos saberes cuyo valor esencial es del todo ajeno a cualquier finalidad utilitarista. [...] Si dejamos morir lo gratuito, si renunciamos a la fuerza generadora de lo inútil, si escuchamos únicamente el mortífero canto de sirenas que nos impide a perseguir el beneficio, sólo seremos capaces de producir una colectividad enferma y sin memoria que, extraviada, acabará por perder el sentido de sí misma y de la vida. Y en ese momento, cuando la desertificación del espíritu nos haya ya agostado, será en verdad difícil imaginar que el ignorante *homo sapiens* pueda desempeñar todavía un papel en la tarea de hacer más humana la humanidad». (Ordine 2013,9).

Son realmente expresivas estas palabras de Ordine en el prólogo de su obra, en relación con lo que nos ocupa, poniendo de manifiesto dos cuestiones importantes que vamos a destacar a continuación:

- Por un lado, la necesidad de ampliar el concepto de utilidad, demasiado reducido en la actualidad a cuestiones de tipo práctico, y demasiado unido al concepto de productividad económica. Lo que Ordine llama inutilidad de modo irónico, en realidad hace referencia a otro modo de entender la utilidad, diferente de la productividad.
- Por otro lado, vemos cómo Ordine también alude a consecuencias relacionadas con la *humanización de la humanidad*. Si nos olvidamos de cultivar lo que somos como seres humanos, acabaremos siendo autómatas productivos y rentables, pero nos alejaremos de lo que nos define como humanos.

Jugando con la ironía, pero teniendo como claro objetivo llamar la atención sobre la estrechez del concepto actual de utilidad, Ordine dedica su obra a exponer un elenco

de aportaciones útiles de los saberes humanísticos en la historia de la humanidad. La clave de su reflexión, podríamos resumirla en las siguientes palabras:

“Pero ¿qué tiene de malo la inutilidad? Yo sostengo que el valor del arte reside en su propia inutilidad; la creación de una obra de arte es lo que nos distingue de las demás criaturas que pueblan este planeta; y lo que nos define, en lo esencial, como seres humanos. Hacer algo por puro placer, por la gracia de hacerlo”. (Ordine 2013,11).

Para completar esta reflexión, nos parecen muy interesantes las aportaciones de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum. Son varias las obras en las que Nussbaum aborda la cuestión que nos ocupa, pero la que más se cobra en la cuestión es la reflexión que presenta en *sin fines de lucro* (Nussbaum, 2010). En esta obra, la filósofa neoyorkina define la situación de declive de las Humanidades y Ciencias Sociales como una *crisis silenciosa* (Nussbaum, 2010, 15-18), que tiene una incidencia de ámbito mundial, y que afecta a todo el panorama de la educación.

En el primer capítulo de su reflexión (Nussbaum, 2010, 35-36), Martha Nussbaum establece una especie de ecuación en la que relaciona el declive de los estudios humanísticos y sociales con una serie de consecuencias. Los miembros de dicha ecuación serían los siguientes:

- Las decisiones políticas de los países priman por encima de cualquier otra cosa el desarrollo económico y la producción de riquezas.
- Este hecho hace que aquellos saberes que tienen una aplicación práctica, sean beneficiados en las planificaciones académicas de los países, en detrimento de aquellos saberes que resultan aparentemente menos útiles para este fin del desarrollo económico y productivo (como es el caso de las humanidades y las CC Sociales).
- Sin embargo, el desarrollo económico no garantiza que, simultáneamente, también se den otro tipo de desarrollos, como el desarrollo social, el democrático, el de los derechos humanos, etc...
- La consecuencia de todo esto es que, en la práctica, cuanto más se apuesta por el crecimiento económico y productivo, y más se deja de lado el desarrollo de otro tipo de saberes, más se retrocede en índices de democracia y de derechos humanos.

Es cierto que Martha Nussbaum no hace un estudio empírico de la cuestión, pero sí maneja datos concretos de cómo se han ido reformando los sistemas educativos, principalmente en la India y en EEUU, y también analiza cómo estas reformas han ido restándole importancia a los estudios humanísticos y sociales a cambio de saberes más productivos (Nussbaum, 2010, 21-25).

Para nuestro trabajo, interesa especialmente el juicio al que Nussbaum somete

todos estos cambios, y la valoración que hace de las consecuencias negativas que tiene un sistema educativo que fuera deficitario en saberes sociales y humanos.

Los tres autores a los que, hemos hecho referencia, nos pueden servir para situarnos ante la preocupación que está empezando a ponerse de manifiesto. Vivimos en un mundo en el que la productividad y la tecnificación parecen ocuparlo casi todo, también nuestros sistemas educativos, determinando las motivaciones que llevan al alumnado a elegir sus estudios y a planificar su futuro, como individuos y como constructores de la sociedad en la que vivimos. Sin embargo, para que nuestras sociedades democráticas gocen de buena salud, los ciudadanos que las componemos hemos de estar dotados, ya desde nuestra etapa de formación, de herramientas que humanicen las relaciones sociales, políticas, económicas y científicas que se dan entre las personas.

Conclusión y puesta en práctica: Una propuesta concreta.

Todo lo dicho hasta ahora, nos conduce a una toma de conciencia de la necesidad de afrontar la preocupante cuestión del declive del estudio de las ciencias humanas y sociales, no sólo a nivel teórico, sino también a nivel práctico, empezando por las propias aulas. Si uno de los elementos que hacen más atractivas a las ciencias experimentales es el hecho de que tienen aplicaciones concretas, para intentar mejorar la motivación del alumnado en el aula de Ciencias Sociales, debemos tratar de mostrar estas posibilidades de aplicación práctica, también desde el campo de los saberes humanísticos y sociales.

Evidentemente, no hay recetas, no fórmulas mágicas que hagan posible que se transforme de la noche a la mañana toda una tendencia que venimos mostrando. Al proponer una aplicación práctica, está lejos de nuestra intención pretender dar una solución a la cuestión. Simplemente, compartimos un ensayo llevado a cabo de manera muy sencilla. Es una actividad pensada para la semana cultural de un centro de enseñanza secundaria, aunque también puede aplicarse como práctica en dos sesiones de clase, que titularíamos ¿Y si construimos juntos nuestra ciudad?

Relación con la asignatura: Le proponemos al alumno que tenga como idea de fondo los sistemas de configuración social de Platón y Aristóteles, que les hemos explicado en clase.

- Objetivo: El objetivo de la actividad es mostrar de modo práctico la utilidad de los saberes de tipo humanístico en la construcción de la sociedad.
- Tipología: Lo que proponemos es un juego de rol, en el que toda la clase tiene que pensar cómo diseñarían una ciudad como la suya propia, pero empezando de cero.
- Desarrollo:

A. Se les explica la situación, haciéndoles caer en la cuenta de la responsabilidad que tienen al construir de cero una ciudad, y de la impor-

tancia de que no falte ningún elemento de los que consideren fundamentales, y se les dice que tendrán que poner en práctica conocimientos de los que aprenden en todas las materias, pero que sólo podrán tomar 10 decisiones.

B. A continuación, se les da una caja, en la que previamente el profesor ha colocado papeles:

5 papeles rojos, que representan las decisiones que pueden tomar en relación a elementos técnicos y prácticos de la ciudad (construcción, economía, productividad, etc...)

4 verdes, que representan las decisiones de tipo *biológico* (sanidad, zonas verdes, animales, etc...).

Sólo 1 azul, que representa las decisiones de tipo social (leyes, relaciones éticas y cívicas, sistemas de gobierno, historia de la ciudad y personajes históricos, monumentos, eventos culturales, etc...).

C. Se les explica que por cada papel pueden tomar una decisión para la construcción de su nueva ciudad, y que, dependiendo del color del papel, la decisión será en relación con cuestiones técnicas/productivas, biológicas o sociales.

D. Transcurrido un tiempo, se les pide que expongan su modelo de ciudad, poniendo de manifiesto las cosas que sobran y las que faltan, y se les da la oportunidad de cambiar el color de alguno de sus papeles, para tomar decisiones de otro tipo.

E. Para terminar la actividad, cada alumno individualmente escribe una reflexión en la que exponga cuáles saberes son más útiles e importantes en la construcción de una ciudad.

Esta sencilla actividad, puede hacer pensar a los alumnos sobre el valor que dan a cada saber, la utilidad práctica real que tienen los diferentes saberes, aunque muchas veces no se aprecien, y las posibilidades que ofrecen para la construcción de la sociedad los saberes sociales y humanísticos.

Bibliografía

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Madrid: Paidós Ibérica.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.

17. La ciutat i el seu entorn: aprendre de les imatges medievals per construir una societat més justa

Imma Sánchez-Boira

El treball que presentem s’emmarca en el projecte Re-CreArt: una obra, una idea i una experiència.¹ Té com a punt de partida la capacitat de mirar l’obra d’art amb tota la seva amplitud i el fet de creure que l’art pot esdevenir un generador de coneixement i d’aprenentatge de la història. L’objectiu és incorporar l’art al currículum de l’Aprendentatge de les Ciències Socials com un element diferenciador, en què l’obra d’art es converteix al mateix temps en una estratègia d’aprenentatge i en una experiència (Dewey, 2008). El projecte neix també de la necessitat de donar a conèixer la pintura medieval a la societat i fer-la comprensible (Giurescu & Pongracz, 2010). És important aproximar les produccions artístiques d’aquest període històric als alumnes de tots els nivells i atorgar a aquestes produccions un significat perquè siguin interpretades, crear uns espais de trobada entre l’obra d’art, el seu context i els problemes del món contemporani. Els murals de l’Almoina de Lleida (MLDC) –amb relació a la pobresa–, els frescos del *Buon Governo del Palazzo Pubblico* –la sostenibilitat– i els de la Sala del *Pellegrinaio* de l’Hospital de *Santa Maria della Scala* de Siena –les desigualtats– permeten encetar noves perspectives d’aprenentatge.

Consideracions prèvies

La datació d’aquests tres conjunts murals crea una seqüència cronològica que s’estén des del segle XIV fins al segle XV (l’Almoina de Lleida, segles XIV-XV; la Sala del *Pellegrinaio* de l’Hospital de *Santa Maria della Scala* de Siena, segle XV; frescos del *Buon Governo del Palazzo Pubblico* de Siena, segle XIV). El guió narratiu prové del discurs figuratiu de cada una de les imatges i dels seus contextos.

La primera pregunta que cal formular és per què hem triat aquestes pintures mu-

¹ És un projecte experimental per treballar des de la Història de l’Art l’aprenentatge de les Ciències Socials i la Didàctica de la Història. Al llarg dels cursos (2012-2016), amb els alumnes de primer curs del grau d’Educació Infantil de la Universitat de Lleida, en el marc de l’assignatura Aprendentatge de les Ciències Socials, es va treballar en la realització d’un projecte de comprensió a partir dues de les tres pintures murals que proposem en aquest treball: els murals de l’Almoina de Lleida i frescos del *Buon Governo del Palazzo Pubblico*, de Siena. El repte era: podem ensenyar ciències socials a través de la pintura medieval a l’educació infantil i a la primària?

rals. Ho hem fet perquè s'integren i formen part d'un espai arquitectònic, d'uns edificis emblemàtics de la ciutat, amb unes narratives que expressen a través del llençatge plàstic problemes concrets relacionats amb la vida quotidiana de la gent (Jelin, 2002). Són testimonis d'un temps i d'un espai, són documents iconogràfics amb una identitat pròpia. El lloc –el marc arquitectònic– els pertany de la mateixa manera que els murals pertanyen al lloc. No podem separar cada un dels murals del seu entorn urbà, del seu espai arquitectònic i de la seva gent. Amb aquesta perspectiva urbana, pretenem encetar un aprenentatge de la història a través de l'obra d'art. El guió espacial i temporal del discurs històric es desprèn del discurs figuratiu de cada una de les imatges i també dels seus contextos (Sala dels Nou o de la Pace del *Palazzo Pubblico*,² l'antic Hospital de *Santa Maria della Scala*³ i el menjador de l'*Almoina*, MLDC⁴).

D'altra banda, és evident que la funció decorativa de l'art assoleix amb la pintura mural la seva màxima expressió. Les imatges participen d'un espai arquitectònic amb la finalitat de ser exposades, visualitzades i contemplades; actuen com a elements ornamentals i decoratius dels murs, però també són portadores de continguts, expressen emocions i transmeten un missatge o un discurs propagandístic. Aquestes qualitats intrínseques de la pintura mural i la seva estètica poden actuar com a mediadores entre dos moments històrics, l'edat mitjana i el món actual, per tal de permetre'n reflexionar sobre els problemes del món contemporani, fent una mirada retrospectiva al passat.

Per parlar de la pobresa, les desigualtats i la sostenibilitat

Des de la proximitat de la vida quotidiana, des de l'espai urbà i el seu entorn, a través d'un discurs compartit entre el passat i la realitat present, els alumnes tenen una primera trobada amb l'edat mitjana, no per mostrar-los les guerres, la societat feudal, el domini de l'església o dels cavallers (realitats sovint molt allunyades del present), sinó per fer-los participants que els problemes dels segles XIV i XV són també els del món actual. *Des d'aquesta perspectiva estem construint una història més propera, en la que els murals permeten establir un joc de relacions temporals i espacials, passat - present (RPP), que ens apropen a unes realitats socials i a uns problemes compartits dins d'un context urbà.*

A través dels tres conjunts murals seleccionats, podem plantejar-nos quins fets i quines realitats quotidianes s'hi representen. En els tres exemples, les imatges representades en la composició pictòrica i els escenaris que s'organitzen i es creen al seu entorn, d'una manera semblant als textos en el llenguatge escrit, creen un discurs –visual– que permet construir un relat urbà. Situats aquests murals dins d'un edifici i una ciutat, són un patrimoni que es transforma en un instrument d'aprenentatge multi-

² Vegeu: <http://www.comune.siena.it/La-Citta/Cultura/Strutture-Museali/Museo-Civico>

³ <http://www.santamariadellascala.com/> i http://www.wga.hu/html_m/d/domenico/bartolo/pellegrini/

⁴ Vegeu: <http://museudelleida.cat/>

disciplinari que reforça l'ensenyament de la història (Kelman, 1995). El coneixement de l'arquitectura del lloc obre també nous interrogants sobre la funció dels frescos o sobre les tècniques i els materials emprats. Alhora permet reflexionar sobre com era l'accés a l'espai de l'hospital i del menjador dels pobres de l'*Almoina* per a la gent de la ciutat, els més necessitats, els pelegrins i alguns viatgers. Una experiència ben diferent a la que avui poden tenir els visitants i turistes en entrar en aquests espais (Giurescu & Pongracz, 2010, p. 14).

Els frescos medievals són el punt de partida per iniciar una reflexió sobre la necessitat d'obrir noves vies d'aproximació al coneixement de la història. Però també ens permeten replantejar l'enfocament de l'aprenentatge de la història de l'Art. Les tres obres han d'orientar un aprenentatge interdisciplinari de les ciències socials i la història a través de la història de l'art, que condueix l'alumne cap a un procés d'immersió des de les mateixes obres d'art, fetes en un context històric, social i urbà determinat, en el nostre cas medieval. Aquest context històric i artístic permet explicar l'obra, i a partir de l'obra i de les seves narratives es generen unes empàties que posen en escena altres contextos amb la finalitat de desenvolupar en l'alumne actituds crítiques i reflexives que el duguin a tenir consciència dels problemes del món actual i a reflexionar sobre la societat: la pobresa, les desigualtats, les indiferències, les col·lectivitats, les individualitats, els ignorants, els malalts, els oprimits, i tantes altres realitats presents en el nostre món, que Lorenzetti ja ens descobreix en els murals de Siena, al segle XIV.

A través dels frescos, dels seus escenaris visuals i dels seus espais arquitectònics (l'hospital de Santa Maria de Siena i l'*Almoina* de la Seu Vella de Lleida de Lleida) es mostra com una societat –en aquests casos unes ciutats– té la necessitat de donar una resposta als seus problemes. També veiem que hi havia unes realitats i uns problemes socials que aquestes dues ciutats comparteixen: la pobresa, la malaltia, la solitud, la marginació, els nens abandonats i orfes, la prostitució, la fam, la necessitat de vestits, de treball, d'acolliment, de formació, etc. Cada una d'aquestes representacions pictòriques té unes característiques pròpies, però ambdues tenen semblances, funcions similars, interaccions i espais culturals compartits. Les imatges i les seves narratives poden connectar realitats culturals, artístiques i socials, i així construir ponts entre espais geogràfics allunyats (per exemple Lleida i Siena).

Les pintures murals de l'*Almoina* que representen un espai on menjar, decoraven els murs del menjador dels pobres, situat al costat del claustre de la Seu Vella.⁵ Amb aquestes pintures ens apropen a la pobresa, una realitat social present en moltes ciutats medievals, com posen de manifest també els murals de l'Hospital de Santa Maria de Siena, una ciutat allunyada d'aquest entorn geogràfic. A través d'aquests frescos podem *reconstruir* la microhistòria d'un espai urbà, on les imatges ens descriuen la pobresa i les desigualtats socials a través de la realitat de la vida quotidiana. No proposem que els alumnes realitzin un treball d'història comparada entre les dues ciutats, més aviat persegueixem que estableixin relacions, que identifiquin interferències, que

⁵ <http://viurealedatmitjana.blogspot.com.es/2015/02/una-taula-parada-la-fi-de-ledat-mitjana.html>

puguin compartir unes mateixes realitats, etc., per analitzar i interpretar el context social i la vida quotidiana d'aquestes dues ciutats a través d'una història connectada (Etemad, 2016, p. 26)

Repensar els continguts i l'aprenentatge de la història

Podem imaginar la història occidental sense la imatge de la ciutat? A la ciutat concorren els espais de vida quotidiana que protagonitzen bona part de les accions humanes i dels seus anhels. La representació de la ciutat medieval de Lorenzetti ens presenta la seva visió idealitzada i humanitzada de la ciutat. Des d'aquesta perspectiva es treballarà amb els alumnes la ciutat; ens aproparem a la seva gent, als paisatges urbans i a les relacions que es creen en el seu entorn. L'esforç narratiu de l'artista en recrear els espais urbans ens mostra una nova cara de l'art medieval que retrata la quotidianitat i la societat, l'home i tota la realitat de la seva existència material. Una nova concepció de la pintura que aprofita l'estètica per donar visibilitat a les accions humanes, al comportament humà i la seva interacció amb l'entorn per transmetre uns valors socials.

Les imatges són alhora també una metàfora visual de les conseqüències que una bona administració pública té a la ciutat i al camp. De nou, l'espai físic i arquitectònic, en aquest cas el *Palazzo Pubblico* de la ciutat de Siena, l'espai del govern de la ciutat, dóna suport al discurs figuratiu que el pintor ha representat. En els murals de Lorenzetti trobem la ciutat i el seu entorn. Un espai físic i figuratiu (també patrimonial) que ha de permetre reflexionar sobre totes les realitats quotidianes (les que veiem també en els murals de l'Almoina i a l'hospital de Siena), per transformar-se en una eina didàctica i d'aprenentatge de les ciències socials.

Amb les imatges i les narracions historiades creem un espai de relació entre l'obra d'art, el seu context i el món actual que té com a eix la ciutat. Conèixer l'edat mitjana a través de les imatges és una oportunitat per donar visibilitat a realitats compatides entre el món medieval i el contemporani que permeten construir una *història connectada*. Oferim a l'alumne la visió d'una realitat –la justícia i les desigualtats del món– que es pot construir a partir d'històries locals i realitats quotidianes (una *història híbrida*), des de l'edat mitjana fins ara. Les pintures amaguen models de participació dels individus en la societat, que permeten valorar i reflexionar des del present sobre les actituds de responsabilitat i compromís social en diferents contextos històrics. Els murals es transformen també en espais de visualització, interrogació i aproximació al relat històric, en uns entorns d'aprenentatge de la història, amb la finalitat de fer més comprensible l'edat mitjana.

Els murals de Lorenzetti s'anticpen en oferir una resposta als problemes de la globalització i la mundialització del segle XXI? Potser representen un món més sostenible, equilibrat, harmònic i just, enfront la pobresa expressada en els murals de Lleida i les injustícies que veiem també a l'hospital de Siena. L'obra de Lorenzetti

permet construir els lligams entre el passat, la realitat present i la construcció del futur per ajudar els alumnes a prendre consciència dels problemes de la societat i del món on viuen i la seva complexitat. A través de l'obra d'art i dels seus contextos han de ser capaços d'identificar els problemes del món, de reconèixer-ne l'existència i d'establir relacions amb d'altres contextos històrics –en aquest cas concret, l'edat mitjana– per valorar el seu impacte, la seva resolució i les actituds –i compromisos– que es generen al si d'una societat per tal de donar-hi resposta.

Els frescos medievals que avui encara conservem dels murs de l'Almoina de Lleida (MLDC), els de l'Hospital de Santa Maria de Siena i els de la Sala del Nou del Palazzo Pubblico de Siena són part d'un llegat artístic i cultural que permet construir i reconstruir la memòria històrica d'un temps –la baixa edat mitjana– i d'un espai –la vida quotidiana en unes ciutats mediterrànies–. Des de la didàctica de les Ciències Socials, la Història, la Geografia i la història de l'Art s'hauria de poder treballar ens uns projectes integrats que permetessin viatjar en el temps i en l'espai per connectar patrimoni, ciutats i persones. Des de les obres d'art, les àrees de coneixement i els continguts curriculars es traslladen a contextos formals i no formals d'ensenyanament-aprenentatge. Des de les noves tecnologies es creen nous espais de relació i de diàleg amb les pintures murals i els seus contextos, un mitjà que ha de facilitar poder interpretar, transformar i participar en el món (Gutiérrez & Pagès, 2013, p. 271).

D'altra banda, apropar-nos al coneixement de la història a través de les pintures murals és un exercici –una proposta d'investigació històrica– que permet als alumnes explotar l'anàlisi de les imatges per anar més enllà de les formes més tradicionals d'anàlisi de l'obra d'art que se centren bàsicament en les qüestions d'estil, la periodització i l'autoria. D'aquesta manera poden llegir la composició i les narratives que l'artista ha creat, aprofundir en els contextos en què restaven immersos les obres i els seus autors, per posar en valor les sinergies que també es poden establir amb el context actual a partir d'un discurs social compartit des de la realitat de pobresa i les desigualtats per construir una societat humanitzada, sostenible i justa, com proposava Lorenzetti en la seva ciutat ideal o idealitzada.

L'aprenentatge, a partir d'un procés reflexiu com el que proposem, té més possibilitats de crear espais innovadors de formació i coneixement (Gutiérrez & Pagès, 2013, p. 264), per poder articular la teoria (des de les imatges i els seus continguts) i la pràctica en la recerca d'alternatives a solucions de problemes reals, que són presents en el nostre món i que també són presents en el context escolar i en els entorns familiars. Des dels murals i les seves imatges, els alumnes poden transportar i reformular els seus missatges a situacions de la vida real, fet que col·labora en la formació d'un pensament social (Pagès & Santisteban, 2011), en la presa de decisions del futur (Lebow, 2006, p. 516) i en la construcció d'un nou coneixement.

Conclusions

L'ús de la obra d'art, essencialment la pintura, per a la narració històrica ha permès reflexionar sobre la necessitat de construir una metodologia que posi en relació el món actual i les seves realitats visualitzades en el passat. Volem insistir en com l'obra d'art pot ajudar a construir el relat històric i crear nexes entre diferents contextos històrics, socials i temporals. Es mostra com una eina eficaç, una alternativa al discurs lineal del llibre de text i, fins i tot, esdevé una estratègia per reconstruir els continguts curriculars. L'itinerari visual pot esdevenir una estratègia per construir l'itinerari històric. Això ens permet reflexionar sobre la necessitat de canviar la percepció sobre els estereotips de l'art i les imatges medievals.

La pintura permet veure allò que pot semblar accessori en la construcció del relat històric que trobem en els textos escolars: com la història dels pobres, marginats, malalts, ignorant, dones, nens i pelegrins, les seves situacions personals, les seves emocions, els seus sentiments, les seves accions i les seves actituds (com les noies que ballen en la ciutat de Lorenzetti o els pobres famèlics i els malalts de l'escena del menjador i de l'hospital). Ens trasllada als seus contextos històrics i socials a través de l'acció creativa, de la intuïció de l'artista i de la seva reflexió de l'entorn (evident en el cas de Lorenzetti). La pintura i les seves imatges donen plasticitat a la història, li donen forma i també continguts i significats. En el projecte *La ciutat i el seu entorn: aprendre de les imatges medievals per construir una societat més justa*, usant els murals seleccionats, es treballen uns continguts de les ciències socials, la història, l'art, la geografia i l'educació de la ciutadania, que posen l'èmfasi en els problemes socials perquè els alumnes, després de la reflexió de les realitats quotidianes visualitzades, intervinguin socialment i de forma creativa en la resolució dels problemes del món.

Aproximar-nos al coneixement de la història a través de la història de l'art, per tal d'afavorir la construcció d'una història reflexiva, pot semblar una estratègia provocadora. Amb l'obra d'art –les pintures murals contextualitzades i descontextualitzades– situem l'alumne davant d'una metodologia activa (aprenentatge basat en problemes, PBL) que l'ha de permetre conduir i guiar el seu propi aprenentatge. Aquest projecte evidencia la necessitat d'afavorir un aprenentatge interdisciplinari de la història que ha de portar a enriquir la construcció del discurs històric i dels continguts curriculars normatius.

Ens hem de qüestionar per què no implicar artistes com A. Lorenzetti en l'escenari educatiu i els seus programes (Eisner, 1972), en la intersecció entre l'aprenentatge de la història, la construcció de coneixement i la comprensió del patrimoni per la construcció d'una ciutadania. Des de les imatges podem recórrer al marc conceptual de les ciències socials, que té com a propòsit la formació de ciutadans responsables, crítics i protagonistes del seu propi destí, per a comprendre els problemes del món i iniciar la recerca de les solicions a través de l'acció i de la construccions de valors. Els murals i els seus contextos han d'ajudar l'alumne a construir coneixements històrics i a desenvolupar metodologies d'aprenentatge que després s'utilitzin com a instruments per a poder pensar la realitat.

Bibliografia

Baschet, J. y Schmitt, J. C. (Eds.) (1996). *L'image. Functions et usages dans l'Occident médiéval*. Paris: Le Léopard d'Or.

Bertran, P. (1979). El menjador de l'Almoina de la catedral de Lleida. Notes sobre l'alimentació dels pobres lleidatans al segle 1338. *Ilerda*, 40, 89-124.

Brice Heath, Sh. y Wollach, R. (2008). Vision for learning: History, theory and affirmation. En J. Flood & Sh. Brice Heath, D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts* (pp. 3-11). New York: Lawrence Erlbaum.

Carreras, C. (2015). John Dewey i l'educació democràtica. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 25, 21-42

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Duprat, A. (2007). *Images et Histoire. Outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*. París: Éditions Belin.

Etemad, B. (2016). La révolution industrielle à l'épreuve de l'histoire connectée. *Didactica Historica*, 2, 23-27.

Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

Giurescu, E. & Pongracz, P.C. (Eds.). (2010). *Perspectives on Medieval Art. Learning through Looking*. New York: Museum of Biblical Art.

Gutierrez, M. C. & Pagès, J. (2013). La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales: aportaciones interdisciplinares. A J. Pagès & A. Santistebán, A. (Eds), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (pp. 261-284). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Jordanova, L. (2012). *The Look of the Past. Visual and Material Evidence in Historical Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kelman, I. (1995). Responsive evaluation in museum education. A E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museum, Media, Message* (pp. 204-212). Londres: Routledge.

18. La música como recurso didáctico en ciencias sociales: los problemas del mundo contemporáneo reflejados por los estudiantes de secundaria a partir de las canciones

Marcos Guillén Franco

Las canciones forman parte del acervo cultural de una sociedad y ayudan a comprender las dinámicas que en ella se desarrollan, ya que «son el reflejo del sentir de muchos grupos y culturas que desean transmitir sus sensaciones a partir de mensajes musicalizados reflejando sus posturas frente a la realidad en la que viven» (Martínez y Quiroz, 2012, p. 88). Por lo tanto, la música debe entenderse como una construcción social y cultural, es decir, como un medio para percibir el mundo en el que vivimos. Entonces, ¿por qué no utilizar las canciones como recurso didáctico en una asignatura como Ciencias Sociales, cuyo principal objetivo es formar ciudadanos críticos, conscientes de su propio presente?

Hasta ahora, la mayoría de metodologías y experiencias basadas en las canciones han estado destinadas a la enseñanza de los idiomas, mientras que para el caso de Ciencias Sociales este tipo de propuestas son todavía minoritarias. Sin embargo, sería conveniente empezar a revertir esta situación y utilizar las letras de canciones como recurso didáctico para trabajar a partir de ellas fenómenos tan actuales como el machismo, la emigración, la precariedad laboral, las desigualdades económicas o la contaminación (López, 2016); todos ellos contenidos integrados en el currículo de Ciencias Sociales en Secundaria.

Así, a través de la música se pueden estudiar contenidos propios de la asignatura, consiguiendo además despertar en el estudiante un interés y una actitud de curiosidad que no se consigue mediante el libro de texto (Travé, 2003). Es lógico, ya que no debemos olvidar que, como docentes de Secundaria, tratamos con adolescentes mucho más seducidos por el pop o el hip-hop que por la lectura. De esta forma, las canciones y sus letras actúan como dinamizador para estimular tanto la enseñanza como el aprendizaje de las Ciencias Sociales, ya que es mucho más fácil captar su atención y aumentar su motivación a través de este elemento cotidiano en sus vidas (Martínez y Quiroz, 2012).

En definitiva, desde la asignatura de Ciencias Sociales, aprovechando el gran interés que despierta la música entre los adolescentes, deberían plantearse experiencias

y actividades didácticas donde estos no escucharan la música como un pasatiempo sino que se acercaran a las letras desde su perspectiva sociocultural; donde comprendieran que las canciones no son simplemente algo bonito para escuchar sino documentos para entender mejor una realidad determinada. Trabajar las canciones de esta manera permitiría al estudiante conocer mejor el mundo en el que vive y, además, desarrollaría en ellos una escucha crítica de las letras. Es decir, estarían pasando las canciones por el tamiz del pensamiento crítico (López, 2016).

Experiencia didáctica: los problemas del mundo contemporáneo reflejados por los estudiantes de Secundaria a partir de las canciones

Partiendo de estas ideas, se planteó una breve experiencia didáctica a un grupo de 17 estudiantes de 3º de la ESO del centro «Salesianos Nuestra Señora del Pilar» (Zaragoza), ya que es en este curso donde con mayor profundidad se tratan los problemas del mundo actual dentro de la asignatura de Ciencias Sociales, tal y como indica la **Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón**. A la vista del buen resultado, se decidió ampliar a más alumnos –todos de 3º de la ESO– en una segunda fase para obtener así datos más representativos. Concretamente, se repitió la prueba con otros 28 estudiantes del centro mencionado; con 20 del centro «The British School of Aragón» (Zaragoza); y con 18 del centro «Escuelas Pías Santa Engracia» (Zaragoza). Un total de 83 muestras analizadas.

La experiencia debía ser realizada por los alumnos en sus casas tras conocer las explicaciones y fue planteada en los siguientes términos:

1. Los estudiantes buscarán una canción que les guste y que, además, en su letra recoja alguna problemática social de actualidad –desigual distribución de recursos, migraciones, problemas medioambientales, injusticias sociales ante minorías...– Es imprescindible que se cumplan ambos requisitos, ya que de nada sirve que elijan su canción preferida si esta no tiene ningún tipo de compromiso social; como tampoco que elijan una canción cuya letra se ajuste a lo exigido pero que no la hayan escuchado nunca. Las canciones pueden ser de cualquier estilo musical y su letra puede estar en cualquier idioma.
2. Una vez hayan elegido la canción, elaborarán una ficha en la que completarán los siguientes campos:
 - Título y autor de la canción elegida, ya sea un grupo o un solista.
 - ¿Por qué les gusta esa canción? Con esta pregunta se busca que elijan una canción que ya hayan escuchado previamente para evitar

que hagan una búsqueda en Internet sobre canciones que hablen de la guerra, por ejemplo, y pongan la primera que salga.

- ¿Qué problemática social se refleja en su letra? Sería conveniente que en esta explicación hicieran una reflexión personal y argumentada en lugar de limitarse a resumir el contenido de la canción, ya que se pretende que escuchen las canciones de una manera crítica y no como un simple entretenimiento.

En base a estas premisas, estos fueron los principales problemas sociales actuales recogidos y las canciones elegidas como exponentes de cada uno de ellos.

Problemática social recogida y número de estudiantes que la han elegido	Canciones elegidas para reflejar dicha problemática y número de estudiantes que la han elegido
Racismo (12)	John Lennon – <i>Imagine</i> (3); El Chojin – <i>Rap contra el racismo</i> (4); Carlos Baute – <i>Intenta respetar</i> (3); Pablo López & Juanes – <i>Tu enemigo</i> ; Michael Jackson – <i>Black or White</i> .
Desigualdad económica entre personas (9)	Lakasta ZGZ – <i>Sabemos lo que hacemos</i> ; Lakasta ZGZ- <i>Todo es bonito</i> ; Farruko – <i>Más dinero, más problemas</i> ; Melendi – <i>Saraluna</i> ; Lakasta ZGZ – <i>Fuera</i> ; Sons of Aguirre – <i>Los chikos del FMI</i> ; Phill Collins – <i>Another day in Paradise</i> ; Piter G – <i>El vendedor de pañuelos</i> ; Jarcha – <i>Andaluces de Jaén</i> .
Reparto desigual de la riqueza entre países (9)	U.S.A. for Africa – <i>We are the world</i> ; Ricardo Arjona – <i>Si el norte fuera el sur</i> ; La Raíz – <i>Donde duerme el chamán</i> ; Macaco – <i>Hijos de un mismo Dios</i> ; Melendi – <i>Cuestión de prioridades</i> (2); Michael Jackson – <i>Heal the world</i> ; Mercedes Sosa – <i>Duerme negrito</i> ; La Fuga – <i>Vientos del sur</i> .
Machismo y violencia de género (7)	Porta – <i>La bella y la bestia</i> (2); Manuel Carrasco – <i>Mujer de mil batallas</i> ; Fabikko – <i>Ella me llama</i> ; Dasoul – <i>Si me porto mal</i> ; Jennifer López – <i>Ain't your mamma</i> ; Mecano – <i>Hijo de la luna</i> .
Acoso escolar (6)	Bars and Melody – <i>Hopeful</i> (2); El Langui – <i>Se buscan valientes</i> (3); Little Shady – <i>Ellos qué saben</i> .
Guerra y violencia (5)	Ajax – <i>Polizza</i> ; Antonio Flores – <i>No dudaría</i> ; Bruce Springsteen – <i>Born in the USA</i> ; Cómplices – <i>Verdad que sería estupendo</i> ; Bruma Folk – <i>Madre anoché en las trincheras</i> .
Homofobia (4)	Lady Gaga – <i>Born in this way</i> (3); Macklemore & Ryan Lewis – <i>Same love</i> .
Líderes políticos alejados de las preocupaciones de la población (4)	Michael Jackson – <i>They don't care about us</i> ; Ana Tijoux – <i>Shock</i> ; Fito y Los Fitipaldis – <i>Nada de nada</i> (2).

Drogas y alcohol entre los adolescentes (4)	Arce – <i>Ayer</i> (2); Ed Sheeran – <i>The A team</i> ; Eminem – <i>Not afraid</i> .
Contaminación (3)	Macaco – <i>Madre Tierra</i> ; Michael Jackson – <i>Earth Song</i> ; Porta – <i>El fin del mundo</i> .

Además de los recogidos en la tabla, algunos estudiantes también hicieron referencia a problemas como el cáncer, el maltrato psicológico o la obsesión por triunfar. Este tipo de respuestas no han sido incluidas por no repetirse con frecuencia y porque considero que son problemas que deberían ser abordados desde otras asignaturas más adecuadas que Ciencias Sociales. También han sido eliminadas aquellas que se limitaban a recoger el título de la canción y la problemática social elegida en una sola línea, aunque solamente se han encontrado dos respuestas de este tipo.

En último lugar, me gustaría llamar brevemente la atención en cómo el hip-hop ha conseguido captar la atención de los estudiantes de Secundaria, ya que la mayoría de las canciones elegidas pertenecen a este estilo musical, el cual ha conseguido cautivar a los adolescentes puesto que, como ellos mismos mantienen, «*es una música que me gusta porque describe muy bien la situación actual*». En el caso contrario, sorprende cómo el rock and roll ha desaparecido casi por completo –de 83 muestras analizadas sólo 4 canciones pertenecen a grupos de rock–, mientras el pop y la música más comercial todavía se mantiene entre los gustos de los adolescentes españoles. Sin pretender profundizar más en este tema, se detallan a continuación los resultados obtenidos una vez realizada y analizada esta experiencia didáctica.

Interpretación de los resultados

En base a las respuestas dadas por los estudiantes, la conclusión más evidente es que estos sí son conscientes de una serie de problemas del mundo contemporáneo, aunque no lo muestren abiertamente. En concreto, cabe destacar lo profundas que son las reflexiones que tratan el problema de la homofobia o lo presente que está el problema del machismo y la violencia de género entre las alumnas mientras pasa totalmente inadvertido para los alumnos de género masculino. De este modo, las letras de las canciones han servido para facilitar la expresión de sus opiniones frente a

cuestiones sociales relevantes. Gracias a lo que puede reducirse ese abismo entre las preocupaciones de las personas y el currículo escolar.

Además, se observa que una estrategia didáctica de este tipo aumenta su motivación y su implicación, ya que sienten que alguien se está interesando por algo que les gusta y que consideran alejado de su proceso formativo formal. Lo pude constatar tanto en su insistencia para que escuchara con atención las canciones que habían elegido como en unas reflexiones personales muy profundas a la hora de argumentar sus elecciones, difíciles de ver en otro tipo de actividades. Esto se traduce, a su vez, en una mejora de los procesos comunicativos entre profesor y estudiantes y en una cierta «reconciliación» con la asignatura, ya que ven que tiene una aplicación directa en su vida diaria. Es decir, entienden que las Ciencias Sociales no se reducen tan sólo a una serie de datos y fechas que aparecen recogidos en un libro sino que están muy presentes en su día a día. Así pues, se reduce esa fisura entre lo que ocurre en las sociedades actual y en las aulas (Arús, 2007).

Sin embargo, conseguir este acercamiento de las distancias no es el único objetivo de la experiencia, ya que «hablar en el mismo idioma» que los estudiantes es importante pero no debemos quedarnos sólo en eso; también deben aprender. Considero que, gracias a ella, muchos empezaron a ver la música como un elemento para comprender mejor el mundo actual y no como un mero entretenimiento. Sin embargo, a la hora de realizar sus argumentaciones explicando la problemática social elegida, todavía se aprecia una importante carencia de pensamiento crítico. Por ello, muchas de sus respuestas se pueden englobar bajo frases como «*creo que es malo que no tratemos igual a las personas según su color de piel*» o «*me parece mal que haya personas con mucho dinero mientras otras mueren de hambre*».

No obstante, también hay reflexiones que sorprenden positivamente por su madurez y por su postura crítica, pero son las menos habituales. Pienso que esta carencia no puede achacarse a la metodología utilizada sino a sus propias limitaciones marcadas por el estado de su desarrollo cognitivo y a la falta de costumbre a realizar ejercicios que promuevan la reflexión y la argumentación en lugar de la tradicional memorización-repetición. Por ejemplo, en las respuestas elaboradas por los 17 alumnos de la experiencia inicial, se observa un mayor poso crítico, ya que en el momento de realizar esta actividad llevaban ya un mes trabajando conmigo y se habían ido acostumbrando a este tipo de ejercicios que incitan a pensar y reflexionar sobre fenómenos actuales. Sin embargo, con los estudiantes restantes tuve un contacto muy breve, ya que sólo pude hablar con ellos el día de la explicación de la experiencia. Lógicamente, esta falta de confianza mutua y de práctica se nota en los resultados obtenidos, aunque también se han encontrado gratas sorpresas a pesar de ello.

Todo lo dicho hasta ahora lleva a la conclusión de que este tipo de actividades tienen un gran potencial, aunque todavía se debe seguir trabajando para conseguir mejores resultados. Como mantiene M. A. López (2016, p. 416): «*habrá que seguir afianzando los instrumentos y subir el volumen de nuestras innovaciones*». Precisamente, para seguir avanzando en este camino, se están diseñando futuras experiencias con las

canciones como recurso didáctico para abordar los problemas del mundo actual, pero estas serían más prolongadas en el tiempo y trabajadas a partir de una metodología de aprendizaje basada en proyectos. Se espera ponerlas próximamente en marcha con el claro objetivo de que la asignatura de Ciencias Sociales sirva tanto para fomentar el pensamiento crítico y el entendimiento como para acercar el currículo, las prácticas de la enseñanza y los contenidos a los problemas del presente y a sus raíces históricas.

Conclusión

El uso de las canciones como recurso didáctico en la asignatura de Ciencias Sociales en 3º de la ESO, se presenta como una buena opción para captar la atención de un alumnado inicialmente desmotivado, ya que entienden que un elemento habitual de su vida cotidiana puede ser, además de un entretenimiento, una fuente óptima para conocer mejor su propio presente. De este modo, se puede trabajar la escucha crítica y despertar interés por las Ciencias Sociales en el estudiante, quien ve la estrecha relación entre la asignatura y el entorno social que le rodea, algo que sería imposible de conseguir con el modelo memorístico-repetitivo tradicional. Sin embargo, a pesar de las múltiples ventajas de estas metodologías que incluyen las canciones como documentos para comprender la realidad, todavía queda camino por recorrer si se quiere formar alumnos que no se conformen con la primera página de resultados de Google, que no se queden únicamente con los titulares y, sobre todo, que sean capaces de dar argumentaciones críticas y coherentes que vayan más allá del «*me parece bien*» o «*me parece mal*». Con experiencias como la aquí presentada o como la que se pretende llevar a cabo en un futuro cercano, se espera seguir dando pasos en esta línea.

Bibliografía

Arús, E. (2007). La escuela del pop: de la calle a las aulas. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 40, 53-60.

Brown, R. y Brown, N. (1997). Use songs to teach. *Reading & Writing Quarterly*, 13(4), 349-354. Recuperado el 13 de febrero 2017, de: <http://dx.doi.org/10.1080/1057356970130405>

Burriel, P. y Luengo, A. (2007). La canción: apuntes didácticos en clave de rock para educación infantil, primaria y secundaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 40, 32-44.

Cook, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano: una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza.

García, F. J. (2010). Música, cultura y sociedad: la enseñanza de la música a partir

de problemas socialmente relevantes. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 50, 12-22.

Ibáñez, L. (2016). Tertulias musicales dialógicas, clásicos para todas las personas. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 69, 31-34.

López, M. A. (2016). El uso de las canciones como recurso en la enseñanza de Historia Económica Contemporánea. En M. Á. Bringas, E. Catalán, C. Trueba y L. Remuzgo (Eds.), *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica*, 401-419. Santander: Universidad de Cantabria.

Luengo, A. (2007). El hip-hop está de moda. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 40, 61-72.

Monreal, I. M. y Sobrino, D. (2014). La canción de autor en las áreas de música y geografía e historia en la educación secundaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 62, 63-72.

Martínez, I. A. (2011). La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de Educación Secundaria Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín. Recuperado el 20 de enero 2017, de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/184/1/PB0189.pdf>

Martínez, I. A. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de las canciones: visibilizando los sujetos desde las letras de las canciones como constructo cultural para abordar contenidos de orden político en el aprendizaje de Educación Secundaria. En A.M. Hernández, C.R. García, C. R. 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. 251-258). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado el 15 de febrero 2017, de: <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/2015-caceresR.pdf>

Martínez, I. A. y Quiroz, R. E. (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? *Tiempo de Educar*, 13 (25), 85-109. Recuperado el 10 de febrero 2017, de: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31124808004.pdf>

Travé, G. (2003). Música y problemas sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 48-50.

19. De indígenas premodernos a guardianes de la tierra: el Sumak Kawsay como propuesta alternativa al sistema dominante

Joseba I. Arregi-Orue, Aritz Saenz del Castillo y Ana Isabel Ugalde

Los indígenas han sido frecuentemente invisibilizados por el discurso político dominante, tanto a nivel internacional como dentro de los estados donde se encuentran situados estos pueblos encapsulados. Cuando hablamos de indígenas, es difícil liberarnos de las imágenes y estereotipos creados por las diferentes olas de colonización, que los han descrito como unos seres bárbaros, periféricos y violentos salvajes, primitivos y pre-modernos con una cultura tradicional, local y estática, incapaz de integrarse en la moderna civilización tecno-industrial de nuestros días. Esta visión constituye el discurso del “indígena desaparecido” (*vanishing indian*) una ideología históricamente cultivada de las repúblicas coloniales y profundamente enraizada en la cultura occidental. Debido a ello, los indígenas aparecen en nuestro imaginario colectivo actual como realidades pertenecientes al pasado, como la antítesis de la modernidad, como obstáculos al desarrollo globalizador, sin otro destino que desaparecer, asimilados por las sociedades mayoritarias. Como consecuencia de esta visión construida, la sociedad dominante desarrolla una ceguera cultural y política (Spicer, 1992 en Arregi 2012), que resulta fatal para los pueblos indígenas (en adelante PI), ya que genera una desvalorización de sus culturas, que legitima y facilita la dominación y la imposición de una compleja estructura de discriminación (Moreno Cabrera, 2008 en Arregi 2012). Esta visión colonial sobre el indígena niega su contemporaneidad, su autonomía y categoría de sujeto político, presentando a los indígenas como meros objetos pasivos, que sufren la acción de actores o procesos exteriores. En consecuencia, los indígenas pasan en el imaginario occidental a convertirse en objetos de la actividad del estado y de sus políticas de asimilación y de desarrollo nacional. El ejemplo más preocupante de esta tendencia etnocida, sancionada internacionalmente, lo constituye el Convenio 107 de la OIT (1957) que defendía la asimilación de las culturas indígenas como fórmula de desarrollo.

Los esfuerzos para “desarrollar-asimilar” a los PI al modelo imperante se ejecutan en el marco de la globalización liberal dominante que cuenta con el apoyo de poderosos actores internacionales (instituciones multilaterales, transnacionales, ONGs internacionales). Los planes de desarrollo les son impuestos, ocupando territorios y convirtiéndose en procesos coloniales de nuevo cuño que tienden a replicar patrones

históricos en un círculo maldito de continuidad y cambio que tiene como hilo conductor la apropiación de los territorios indígenas y la destrucción de las culturas que viven en ellos.

Este enfrentamiento entre PI, estados y agentes supranacionales, actuando en el marco de las políticas de desarrollo internacional, genera importantes conflictos que ocurren en territorios indígenas, son intra-estatales y caracterizados como de “baja intensidad” (Clay, 1994 en Arregi 2012). En estos conflictos emergen actores indígenas en oposición a los Estados, siendo la pieza clave el control de sus territorios, ecosistemas y recursos.

Colonialidad dentro de las políticas de desarrollo. Una crítica al papel de las ciencias sociales

Actualmente los ataques contra los indígenas alcanzan una dimensión global y los casos de etnocidio, genocidio y de violación de los Derechos Humanos adquieren proporciones preocupantes, en la medida en que el avance del desarrollismo supone un retroceso proporcional de las culturas indígenas. Los PI han sufrido el ataque de los agentes de la globalización que han ocasionado situaciones de profunda crisis individual y colectiva, generándose entornos de grave deterioro físico y psicológico. Esta situación de crisis agónica queda reflejada en los índices de desaparición de la diversidad lingüística del planeta y en numerosos estudios internacionales sobre la pobreza, realizados por el Banco Mundial e instituciones afines que muestran claramente una correlación entre miseria e indígenas (Deruyttere, 2001). Entre los impactos más negativos destaca la aplicación de políticas de asimilación con resultado de etnocidio, fundamentadas en imágenes muy negativas de los PI, vinculadas al subdesarrollo, la pobreza y la marginalidad. Las teorías sobre Desarrollo Internacional han integrado desde su inicio gran parte de los estereotipos históricos más negativos sobre los PI, siendo acusados de su atraso y cultura por su vinculación y adhesión a culturas tradicionales (Rostow, 1961 en Arregi 2012). Como solución, se han impuesto recetas pretendidamente universales, una visión lineal del cambio social apoyada en ideales de progreso y construcción nacional, que impulsan la “conquista” y “desarrollo” de las “últimas fronteras”, sobre todo, bosques tropicales como la Amazonía que constituyen los límites de la civilización moderna (Arregi, 2011). Esta realidad se asemeja mucho a la parábola de conquista tecno-industrial descrita por el director James Camero en su película *Avatar* (2009).

Esta narrativa de desarrollo, mediante la colonización y control del medio físico y social encarnado por los PI, se refleja también en una narrativa de la historia y la geografía en Latinoamérica que ensalza las gestas de las élites eurocéntricas (Correa y Saldarriaga, 2012), describiendo a los territorios indígenas como territorios baldíos, entornos salvajes e inhóspitas zonas de frontera sin explotar, llenas de oportunidades abiertas a la civilización y el progreso representados en la idea de desarrollo. Paralelamente, en los textos escolares latinoamericanos y españoles se describe a los PI como

realidades homogéneas, estáticas, identificadas con los grandes imperios existentes al comienzo de la colonización (Jara y Salto, 2016) y mayoritariamente vinculadas a estadios pretéritos del “desarrollo humano”, con conocimientos y tecnologías descritas como rudimentarias frente a los modelos de progreso encarnados por los estados-nación (Da Silva y Pagès, 2016).

Esta situación viene siendo denunciada por los PI, que contraponen un modelo alternativo fundamentado en la valoración de su conocimiento tradicional y la existencia de una cosmogonía que visualiza modelos alternativos al capitalismo extractivista dominante en esta segunda década del siglo XXI.

Sumak kawsay y yachay tinku. Una alternativa desde las culturas indígenas para tiempos de crisis sistémica del planeta

El siglo XXI es testigo del reconocimiento como actores políticos logrado por los pueblos indígenas, tanto en el campo internacional como el interior de los estados-envolventes donde viven (Arregi, 2012). Su lucha contra la globalización extractivista ha llevado a cuestionar los principios teóricos y las prácticas en las que se basan los postulados del desarrollo, que les han colocado al borde de la desaparición, convirtiendo el mito del “indígena desaparecido” en una profecía autocumplida. Los diferentes avances y reconocimientos legales, tanto nacionales como internacionales, han generado un renovado interés en las propuestas de los PI. Desde que en 2007 la ONU aceptara la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, se ha constatado un renovado interés por ofrecer alternativas al modelo exógeno-occidental de desarrollo y potenciar modelos de etnodesarrollo (Stavenhagen, 1992 en Arregi 2010), desarrollo con identidad (Tauli-Corpuz, 2008) o la más reciente de Sumak Kawsay (en adelante SMK), cuya popularidad se debe en gran parte a su inclusión en las constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009).

El SMK se basa en la tradición andina de los pueblos indígenas de Ecuador, Bolivia y Perú (Tortosa, 2009) que han desarrollado una propuesta alternativa a la concepción tecno-industrial, lineal, extractivista, individualista y colonialista (Mignolo, 2002) subyacente en las teorías de desarrollo. Fruto de su actividad política y el reconocimiento alcanzado, su opción civilizatoria ha recorrido el mundo, respetándose su denominación original en lengua quechua, ejemplo de empoderamiento indígena y de valoración de sus saberes y culturas, insólito sólo hace algunos años en los ámbitos políticos o académicos de Occidente.

Los PI plantean un Yachay Tinku, una confrontación de modelos y saberes que encarna la interculturalidad basada en el Sumak Kawsay (Vivir con plenitud). Sumak Kawsay constituye un ideal de vida hermosa y plena, una esperanza y horizonte de vida que se contrapone a su experiencia de desarrollo deshumanoizado de raíz colonial y occidental. Los indígenas plantean en su propuesta que la actual crisis de la democracia, miseria global y degradación ecológica que padecemos deriva del co-

lonialismo europeo y su pecado original encarnado en la negación de la diversidad humana representada por los pueblos y civilizaciones de América (Todorov, 2010 en Arregi 2012).

Partiendo de las cosmovisiones, historias, resistencias y movilizaciones actuales e históricas, el SMK se presenta como un modelo alternativo radical al dominante actualmente (Choqueuanca, 2010 y Huanacuni, 2010). Propone un modelo cosmo-céntrico frente a los modelos antropocéntricos o ecocéntricos dominantes en el debate actual sobre Desarrollo Sostenible (Acosta, 2008). Al contrario de los modelos contrapuestos de izquierda y derecha que prevalecen en los discursos occidentales, plantean que el “aymara no es ni capitalista ni socialista” (Gudynas, 2011:9). Se trata de una apuesta que se alimenta de la multiplicidad de actores y geografías-culturas-ecosistemas existentes, defendiendo un modelo no jerárquico de relación política y ecológica (Gudynas, 2010). El SMK propugna un modelo de equilibrio con los otros seres que constituyen la red de la vida, basado en un reconocimiento de la espiritualidad existente en sus espacios naturales, que está siendo destruida por el extractivismo globalitario. En su concepción existen diferentes mundos y realidades vinculados por los principios de interdependencia, igualdad, reciprocidad, la equivalencia, la complementariedad y equilibrio, que se asemejan al principio de sostenibilidad del Desarrollo Sostenible. Esta visión se fundamenta en el Ali Kawsay, que no es sino la vida normal en unión con la familia, la comunidad, la naturaleza y el mundo de las criaturas y espíritus que conforman el mundo visible e invisible, así como los ecosistemas existentes en sus territorios. Esta visión trastoca y cuestiona muchas de las categorías utilizadas en los discursos sobre desarrollo presentes en nuestras manifestaciones sobre las Ciencias Sociales.

En nuestro campo científico las cuestiones relacionadas con el espacio y el tiempo, la idea de progreso, de cambio social-continuidad y causalidad son fundamentales. Estas concepciones colisionan con la concepción indígena que considera el espacio-tiempo como una unidad -pacha en quechua- y que no conciben una división entre pasado-presente-futuro, sino que hablan de una simultaneidad donde prima un presente continuo y el carácter cíclico y espiral del tiempo (Arce, 2007 y Zenteno, 2009). No es posible concebir la historia como proceso lineal progresivo, sino que en esta visión priman conceptos como la circularidad, diferentes formas de presente, el futuro que al mismo tiempo es pasado, con períodos cíclicos de estabilidad y cambio (Zenteno, 2009). Por otro lado, resulta fundamental el tiempo experimentado que se rige por los ciclos naturales del movimiento de los planetas con su reflejo en los ciclos estacionales y agrícolas (Leff, 2000).

En cuanto a la concepción del espacio, en la cosmovisión indígena existen cuatro mundos separados que interactúan en los tres niveles representados en la Chacana o cruz andina, siendo la división fundamental arriba-abajo (Arce, 2007). Las cuestiones de causalidad están relacionadas con el accionar de las criaturas de los cuatro mundos “con lo que el conocimiento empírico del mundo no se separa de su contenido mítico, sino que forma parte de ese todo configurado la vez por la experiencia y por la imaginación” (Silva, 2004:154).

Con lo que respecta a la economía y el desarrollo se produce, según Chuji (2008) un rechazo a los conceptos de “propiedad privada”, “desarrollo”, “beneficio-acumulación”, “riqueza”, “productividad”, “acumulación” o “pobreza”. El choque entre cosmovisiones deriva de su rechazo a la idea de “vivir mejor”, mediante la acumulación, el consumo y la explotación de la naturaleza. El SMK critica que el “progreso” se ha basado en la explotación intensiva de pueblos y ecosistemas. La idea de competición, la acumulación, el individualismo, la insolidaridad, la productividad y la falta de preocupación sobre los efectos en comunidades y ecosistemas son rechazadas. Y se declara enemigo del lujo, el despilfarro y el consumismo imperante, que quiebra comunidades y ecosistemas en nombre de un progreso que les resultó esquivo. Por el contrario, en su racionalidad económica prima la propiedad colectiva con uso individual, la sostenibilidad y producción basada en la relación armónica con el entorno y el uso respetuoso de los recursos naturales para el bienestar de toda la comunidad (Quilaqueo, 2007). Por lo tanto, en la economía indígena rigen los principios de reciprocidad y redistribución para que todos los miembros de la comunidad tengan acceso a los mismos niveles de bienestar. En este contexto rechaza la categoría de “pobres” que frecuentemente les aplican los expertos en desarrollo y enfatizan la sostenibilidad-riqueza existente en sus territorios, encarnada en su patrimonio cultural, su organización social armónica y la ausencia de los niveles de crisis y desestructuración que son observables en las sociedades modernas (Deruyttere, 2001).

Por lo que respecta a la ciencia política, el SMK defiende los modelos tradicionales de organización institucional que les han permitido resistir a sucesivas generaciones de colonialismo; asimismo, la conciencia de constituir realidades anteriores a la formación de los estados-envolventes en los que residen. También su experiencia de resistencia frente a los innumerables intentos de ocupar sus territorios, explotar sus recursos y gobernar sus comunidades (Choquehuana, 2010). En la base de estos modelos se encuentran el “ayllu” (comunidad vinculada a ecosistemas y territorios concretos, base de la identidad individual y comunitaria) y el principio de reciprocidad y búsqueda del bien común. La organización social indígena y el ejercicio de autoridad y poder reflejan estos mismos principios de armonía, equilibrio y consenso. La democracia indígena es participativa y enfatiza la necesidad de diálogo y búsqueda continua de acuerdos, priorizándose el papel de los ancianos como las autoridades cuya sabiduría y mayor cercanía al mundo de los ancestros pueden ejercer mejor su celo y vigilancia sobre el equilibrio y el bienestar de la comunidad (Huanacuni, 2010). Esta búsqueda de equilibrio y bienestar comunitario también se refleja en los sistemas de salud, que ponen énfasis en el mantenimiento del equilibrio del individuo con la comunidad, con el medio natural y con el mundo de los ancestros y de los espíritus (McGuire-Kishebakabaykwe, 2010).

Conclusiones

Los Pueblos Indígenas, como caso de movilización colectiva que reivindica su carácter de sujeto político activo y constructor de una ciudadanía democrática inter-

cultural, nos permiten introducirnos en la compleja temática de la ciudadanía global, mirando a la sostenibilidad, la pobreza y la desigualdad con otros ojos. Este caso nos interpela sobre la necesidad de construir propuestas de descolonización del currículum de formación del profesorado de Educación Primaria en Ciencias Sociales, que den voz y presencia a realidades que permanecen ocultas en nuestros programas.

La temática brinda la posibilidad de trabajar cuestiones relacionadas con la globalización, la pobreza y la marginación, ofreciendo una perspectiva histórica de los procesos coloniales históricos y contemporáneos, una foto de las complejas situaciones de violación de derechos humanos generadas y una oportunidad para trabajar procesos de resistencia y contribuciones actuales. El SMK constituye una alternativa que hunde sus raíces en la cosmovisión y experiencia de resistencia indígena, rompiendo estereotipos e interpelándonos sobre otros mundos posibles, fuera de la impronta y control del globalismo dominante.

Bibliografía

Acosta, A. (2008). El buen vivir, una oportunidad por construir. *Ecuador Debate*, 75, 33-48.

Arce, O. (2007). Tiempo y Espacio en el Tawantisuyu: Introducción a las Concepciones Espacio-Temporales de los Incas. *Nómadas*, 16, 383-391.

Arregi, J. I. (2010). *Laugarren mundua: herri indigenen erbeste ekintza, onespent eta aldaketa eragile nazioarteko harremanetan 1992-2007*. Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Arregui, J. I. (2012). *Cuarto mundo: La acción exterior de los pueblos indígenas como instrumento de cambio y reconocimiento internacional*. Consultado el 05 de febrero de 2017. Accesible en <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/jiao/introduccion.html>

Cameron, J.; Landau, J.; Sanchini, R. (productores) y Cameron, J. (director). (2009). *Avatar* (cinta cinematográfica). 20th Century Fox.

Choquehuanca, D. C. (2010). Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. *América Latina en Movimiento*, 452, 8-14.

Chuji, M. (2008). El Estado plurinacional. *Yachaykuna: Saberes*, 8.

Correa Muñoz, M. E. y Saldarriaga Grisales, D. C. (2014). The Latin American Indian epistemicide: Some thoughts from decolonial critical thinking. *Revista CES Derecho*, 5(2), 154-164.

Da Silva, A. y Pagès, J. (2016). La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de España. Un caso: América latina. En C. García

Ruiz, A. Arroyo Doreste, B. Andreu Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global* (143-150). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.

Deruyttere, A. (2001). *Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: Algunas reflexiones de estrategia*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Gudynas, E. (2010). La ecología política del progresismo sudamericano: los límites del progreso y la renovación verde de la izquierda. *Sin Permiso*, 8, 147-167.

Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *ALAI. América Latina en Movimiento*, 462, 17-23.

Huanacuni Mamani, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Perú: CAOI.

Jara, M. Á. y Salto, V. (2016). La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En C. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, B. Andreu Mediero (Coord.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. educar para una ciudadanía global* (pp. 365-374). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.

Leff, E. (2001). Espacio, lugar y tiempo. *Nueva Sociedad*, 175, 28-42.

McGuire-Kishebakabakwé, P. D. (2010). Exploring resilience and indigenous ways of knowing. *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 8, 117-131.

Mignolo, W. D. (2002). Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *South Atlantic Quarterly*, 103(1), 57-96.

Quilaqueo, D. (2007). Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Atenea (Concepción)*, 496, 81-103.

Silva Santisteban, F. (2004). Occidente y el mundo andino. En D. Ortmann (Ed.), *Anuario de ciencias de la religión: las religiones en el Perú de hoy* (pp. 137-164). Lima, Perú: UNMSM, Unidad Editorial.

Tauli-Corpuz, V. (2008). The Concept of Indigenous Peoples' Self-Determined Development or Development with Identity and Culture: Challenges and Trajectories. Unesco CLT/CPD/CPO/2008/IPS/02. Consultado el 10 de enero de 2017, http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=37745&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Tortosa, J. M. (2009, octubre). Maldesarrollo como mal vivir. Colección Cuadernos de trabajo sobre el desarrollo: La agonía de un mito ¿cómo reformular el desarrollo?, (3). Madrid: ALAI-SODEPaz

Zenteno Brun, H. (2009). Acercamiento a la visión cósmica del mundo Andino. *Punto Cero*, 14(18), 83-89. Consultado el 05 de febrero de 2017, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762009000100010&lng=es&tlang=es

20. Formación para la ciudadanía en Chile: ¿Cómo los docentes enseñan competencias para enfrentar las problemáticas del mundo contemporáneo?

Carmen Gloria Zúñiga González, Priscila Cárdenas Aguilera y Rosendo Martínez Rodríguez

La escuela representa la primera oportunidad en que un individuo puede vincularse con grupos más amplios que la familia y los vecinos. Es una instancia de aprendizaje para relacionarse con el otro con respeto y tolerancia, para promover el desarrollo sustentable y para participar en diferentes ámbitos que superan la acción política. Sin embargo, en el contexto chileno, la escuela no es necesariamente democrática y puede no enseñar a participar activamente en sociedad (Prieto, 2003; Engel, 2015). Generalmente posee una estructura piramidal, en cuya cima se ubican los directivos y en sus bases los estudiantes y apoderados. Además, en Chile, los procesos de participación política y ciudadana se ven decisivamente afectados por factores socio-económicos (Bonhomme, Cox, Tham & Lira, 2015), es decir, a mayor estrato socioeconómico, mayores son los niveles de participación.

En esta configuración, cabe preguntarse el rol que tienen los docentes para promover el desarrollo de la formación ciudadana dentro del aula y revertir la tendencia anteriormente descrita. Es decir, ¿contribuyen sus prácticas docentes a la formación de ciudadanos? Al respecto, el objetivo de esta investigación es caracterizar las prácticas de formación ciudadana de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que han obtenido calificación destacada en el sistema de evaluación del desempeño docente en Chile. Se han escogido profesores de esta asignatura, porque tradicionalmente los contenidos de educación cívica/formación ciudadana han sido incorporados a ella, como es el caso del currículum escolar vigente (MINEDUC, 2016a).

Definición de competencias ciudadanas y relevancia de desarrollarlas en la actualidad

En las últimas décadas la formación para la ciudadanía ha adquirido una gran

importancia en los países del ámbito democrático. Ante la aparición de nuevos retos sociales y educativos, como la globalización, la sociedad de la información, la inmigración o la apatía política, ha surgido la necesidad de replantear el papel de la escuela en la formación de ciudadanos (Gollob, Huddleston, Krapf, Salema & Spajic-Vrkaš, 2007; Osler & Starkey, 2006).

En los últimos años, el concepto de ciudadanía en el ámbito democrático ha ido evolucionando ante los retos señalados anteriormente, y en paralelo a la resignificación del concepto de democracia y de participación ciudadana. Ante las concepciones neoliberales más simples (*thin* o minimalistas), que tienen en el voto electoral su máxima aspiración, han ido tomando fuerza concepciones amplias (*thick* o maximalistas), donde la democracia se practica en los más diversos ámbitos sociales y políticos, con una fuerte concepción de justicia social, y donde educación, democracia y ciudadanía están ligadas por una aspiración crítica y participativa (Carr, 2010; McLoughlin, 1992; Schugurensky, 2010; Zyngier, 2016). Este paso implica un complejo cambio educativo, desde la *educación cívica*, basada en el conocimiento pasivo de la ciudadanía y el sistema político e institucional, a la *formación para la ciudadana*, que incluye el aprendizaje de contenidos y conocimientos, pero también actitudes, disposiciones y destrezas para la práctica activa y autónoma de la ciudadanía (Kerr, 2002).

Entre las competencias básicas ciudadanas, se encuentran aquellas de carácter social y ciudadano, que han sido conceptualizadas e impulsadas por diversos organismos internacionales y que han sido acogidas por una mayoría de currículums en el ámbito europeo y latinoamericano (Eurydice, 2012). En el marco europeo, las competencias necesarias para poder ejercer activamente la ciudadanía se centran en: *conocimiento* de conceptos democráticos básicos (comprensión de la sociedad y las instituciones, y su evolución histórica); *habilidades* de pensamiento crítico, comunicación, y participación; y *valores* de pertenencia, diversidad, desarrollo sostenible y respeto por los derechos humanos (Eurydice, 2012).

Estado actual de las competencias ciudadanas en la realidad chilena

Diversos estudios señalan que, aunque los jóvenes chilenos se muestran desconfiados hacia la política y los partidos políticos, sí valoran la democracia y otras formas de participación social y comunitaria, con un fuerte sentido de justicia social (Sandoval 2012; Muñoz, Martínez & Muñoz, 2015; Martínez, Silva & Hernández, 2010). Una situación que puede conectarse con la realidad internacional y que implica un cambio en la percepción de la democracia y la ciudadanía por los jóvenes en la actualidad, menos interesados en la política y más en formas de participación directa o comunitaria, y que puede estar detrás del fracaso de políticas educativas que se esfuerzan en la instrucción de la educación cívica tradicional (Bennett, Wells & Rank, 2009).

Hoy, el tenor de estos resultados, y en un contexto sociopolítico marcado por el desencanto y los bajos índices de participación electoral (especialmente entre los jóvenes), el Gobierno de Chile ha iniciado un proyecto para que cada centro educativo desarrolle un Plan de Formación Ciudadana. El contenido de dicho plan es coherente con los principios señalados anteriormente por la literatura internacional para el desarrollo la formación ciudadana, teniendo entre sus metas el conocimiento de la sociedad, la política y la institucionalidad, el desarrollo de una ciudadanía activa, crítica y responsable, el respeto de la diversidad social y los derechos humanos, o el fomento de la participación y de una cultura de transparencia y probidad (MINEDUC, 2016b).

Metodología

La caracterización de prácticas que promuevan formación ciudadana de profesores que hayan obtenido resultados destacados en la evaluación docente requirió llevar a cabo una investigación que facilitara la interpretación de fenómenos sociales. Con este propósito, se seleccionó el paradigma interpretativo (Gubrium & Holstein, 2005). Los datos fueron recolectados mediante la observación de grabaciones de clases de 42 profesores que obtuvieron calificaciones destacadas en el sistema de Evaluación Docente en Chile en los años 2013 y 2014. En total se analizaron 42 grabaciones equivalentes a 28 horas de observación.

Al examinar los datos, se elaboró una pauta de observación de clases en base a códigos pre-establecidos confeccionados mediante una revisión de literatura. Los códigos consistieron en tipos de contenidos, actividades y evaluaciones que promovieran formación ciudadana o educación cívica respectivamente. La pauta fue validada por dos expertos con experiencia en observación de clases y en formación ciudadana.

De acuerdo con el enfoque de la teoría fundamentada, los procesos de recolección y análisis de información se llevaron a cabo de manera simultánea (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008). La primera etapa en este método analítico involucró recolectar la información, clasificarla y categorizarla. A medida que se procedió con el análisis y los datos comenzaron a reducirse, los códigos, notas y diagramas fueron cada vez más depurados y detallados. Finalmente, en lugar de seguir adelante con los últimos pasos de la teoría fundamentada (codificación axial y selectiva), la información procesada bajo la codificación abierta fue analizada más a fondo, utilizando la forma de análisis denominada inducción analítica. Esto incluyó la formulación de propuestas de manera sistemática (Hammersley y Atkinson, 1995).

Resultados

Los resultados se agrupan en dos categorías centrales que emergieron tras el análisis de la información: Prácticas docentes normalizadas, centradas en educación cívica y prácticas docentes excepcionales, que tienen el potencial de generar competen-

cias ciudadanas en los estudiantes.

Prácticas docentes normalizadas

La primera categoría agrupa aquellas prácticas de los docentes que se repiten con gran frecuencia en los videos observados y que, por tanto, se convierten en la “norma”, es decir, se institucionalizan o normalizan. La característica común es que desestabilizan la enseñanza de formación ciudadanas en los estudiantes, pues se centran en la memorización del contenido, las actividades de aprendizaje no involucran mayor participación de los estudiantes y se reconocen acciones o dichos que no aportarían a un buen ambiente de aprendizaje.

El primer tema llamado *contenidos cívicos* se asocia a la elección y tratamiento de los contenidos conceptuales revisados en clases y que se relacionan con temas ligados principalmente a institucionalidad política, excluyendo contenidos que no son considerados importantes. El foco es la adquisición de conocimientos memorísticos del contenido. Así, se observaron temas relacionados con instituciones políticas, conceptos políticos, poderes del estado, dinámicas geopolíticas, documentos legales, grupos políticos, vida de mandatarios y personajes históricos, entre otros.

En el segundo tema, *actividades educativas*, se presentan las actividades que proponen los docentes y no aportan al desarrollo de competencias ciudadanas. Su foco son los contenidos conceptuales y no la adquisición de habilidades superiores. En estas actividades los estudiantes no tienen mayor participación, pues se centran en habilidades básicas como la identificación y recuerdo de información. Encontramos actividades como lectura en voz alta, síntesis de información, términos pareados, exposición del docente de contenidos, preguntas directas del contenido.

En el tercer eje, *ambientes de aprendizaje*, los docentes exponen discursos o acciones que podrían mermar el desarrollo de competencias ciudadanas, pues hay actitudes, comentarios o ejemplos que distorsionan la formación de competencias ciudadanas. Así, vemos a profesores que utilizan ejemplos sexistas para el desarrollo temáticas, que imponen las normas de convivencia, que no profundiza o analiza los temas relacionados con el racismo, o que omiten otros temas importantes. Lo anterior lo vemos reflejado en las siguientes situaciones.

Prácticas docentes excepcionales

El segundo tema describe las prácticas docentes excepcionales que desarrollan competencias ciudadanas en sus estudiantes, pues la forma de presentar los contenidos y actividades desarrollan habilidades de pensamiento crítico, promueve una adecuada participación y comunicación entre los estudiantes, promueve valores como la pertenencia, respeto por la diversidad y los derechos humanos. Además se genera

un ambiente de aprendizaje democrático, donde se permite, por ejemplo, las discusiones de opinión. Al igual que el apartado anterior, los resultados de esta categoría están organizados en tres ejes: Contenidos relacionados con la realidad actual o con la resolución de conflictos, actividades de educación, ambiente de aprendizaje.

El primer tema describe los *contenidos conceptuales que se relacionan con aspectos de formación ciudadana*, por ejemplo temas políticos, pero son trabajados desde el análisis, la comprensión, la discusión de los temas y la relación con la realidad de los estudiantes. Así encontramos contenidos como consecuencias de dinámicas geopolíticas en la actualidad, debate sobre la libertad de expresión, participación de jóvenes en la búsqueda de libertad de expresión, entre otros.

El segundo tema presenta las *actividades educativas* que propone el docente cuya orientación es hacia la adquisición no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes, donde predomina el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación, las relaciones participativas y democráticas. Estas actividades permiten asociar conceptos teóricos con elementos prácticos, con la finalidad de dar un sentido al conocimiento adquirido por los estudiantes y ayudar a la comprensión de la sociedad y el mundo en el que se vive y a su participación en la misma. Así, encontramos actividades como el debate, análisis de fuentes, análisis de fotografías, preguntas de análisis, explicaciones desarrolladas por los estudiantes, entre otras.

El tercer y último tema, se relaciona con el discurso y acciones de los docentes que permiten un buen *ambiente de aprendizaje*, y con ello el desarrollo de competencias ciudadanas. Encontramos profesores que animan a los estudiantes a expresar y discutir sus opiniones (aunque sean contrarias a las de otros), a participar con su propio punto de vista, que permiten la discusión de temas contingentes, que presentan varias perspectivas de los temas tratados, entre otros.

Discusión y conclusión

Los resultados de este estudio indican que los docentes investigados sí desarrollan competencias para la ciudadanía, pero lo hacen de forma aislada, sus acciones son contradictorias y tienen el potencial de mermar el desarrollo de estas competencias. Con lo anterior, se puede afirmar que los profesores transitan entre una práctica normalizada (con mayor frecuencia) y una excepcional (con menos frecuencia).

Lo anteriormente descrito permiten identificar la existencia de factores que configuran su forma de enseñanza. Es decir, estos factores pueden favorecer o limitar la enseñanza para la ciudadanía (Aceituno, 2012). Dentro de los factores internos del docente tenemos la conformación de su propia historia personal y su formación profesional.

La historia de cada docente. Los profesores poseen una historia que los acompaña y determina su forma de percibir la realidad e implementar su práctica do-

cente (Prieto y Contreras, 2008). Esta historia está compuesta por sus conocimientos, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas, explicaciones, convicciones, formación, entre otros (Wanlin, 2009). Por ejemplo, los resultados de esta investigación muestran a docentes que consideran necesario mantener el orden y la disciplina dentro del aula y para ello utilizaran ciertas técnicas que creen son las correctas, pero estas pueden no coincidir con el desarrollo de competencias para la ciudadanía. En este sentido, se considera que un profesor con creencias autoritarias, será más proclive a aplicarlas en su sala de clases y viceversa.

Formación profesional. La formación inicial y continua de un profesor influye en su enseñanza. Los conocimientos construidos y habilidades desarrolladas en su proceso de formación generan una impronta que se refleja en el modo en que enseña. La reforma educacional de 1981 y la reforma al sistema universitario, ambas ocurridas durante los años de dictadura militar chilena, configuraron un tipo de formación inicial docente que debía velar por el cultivo de nociones cívicas por sobre las ciudadanas. De este modo, un gran número de docentes chilenos no han sido formados ni capacitados para formar ciudadanos. Los intentos por revertir esta situación comenzaron a implementarse en la década del 2000, por lo que existe una gran necesidad dentro de los docentes chilenos de formarse en enseñanza para la ciudadanía.

Si bien el presente estudio no busca ser representativo, porque intencionalmente ha seleccionado a aquellos profesores que fueron mejor evaluados, sí busca poder informar la toma de decisiones al momento de definir los programas de estudios de la nueva asignatura y los requerimientos que han de establecerse para la implementación del plan de formación ciudadana. Es necesario que los profesores del sistema escolar fortalezcan su comprensión sobre lo que es la formación ciudadana y cómo promoverla dentro de la sala de clases. Los resultados de este estudio muestran que los profesores centran su atención en la educación cívica por sobre la formación ciudadana, lo que puede explicarse por la carencia de instancias de formación continua que los ayuden a capacitarse en esta área.

Bibliografía

Aceituno, D. (2012). La enseñanza de la transición dictadura- democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de historia 2do medio. Tesis doctoral. Universidad of Valladolid, Valladolid.

Bennett, W., Wells, C. y Rank, A. (2009) Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13(2), 105-120. doi: 10.1080/13621020902731116.

Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M., y Lira, R. (2015). La Educación Ciudadana escolar de Chile 'en acto': prácticas docentes y expectativas de participación política de los estudiantes [The School Citizen Education of Chile 'in action': teaching practices and expectations of political participation of students]. En C. Cox y J. Castillo

(Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* [Learning of citizenship. Contexts, experiences and results] (pp. 373-425). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Carr, P. (2010). *Does your vote count? Critical pedagogy and democracy*. New York: Peter Lang.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures dor developing grounded theory*. Los Angeles: SAGE Publications

Engel, E. (Ed.) (2015). *Consejo asesor presidencial sobre los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción, Informe Final*. Recuperado de: <http://www.primerapiedra.cl/documentos/informeconsejo.pdf>

Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels: EACEA P9. Eurydice and Policy Support.

Gollob, R., Huddleston, E., Krapf, P., Salema, M. y Spajic-Vrkaš, V. (2007). *Tool on training for education for democratic citizenship and human rights education*. Paris: Council of Europe.

Gubrium, J., y Holstein, J. (2005). Interpretive practice and social action. En N. Denzin, y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 483-505). Londres: Sage.

Hammersley, M., y Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.

Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum: the tea national case studies and the inca archive. In *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison*. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3679\(02\)80011-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3679(02)80011-1)

Martínez, M., Silva, C., y Hernández, A. (2010) ¿En qué Ciudadanía Creen los Jóvenes? Creencias, aspiraciones de ciudadanía y motivaciones para la participación sociopolítica. *Psyche*, 19(2), 25-37. doi: 10.4067/S0718-222820100002000196

McLaughlin, T (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21 (3), 235-246.

Ministerio de Educación (2016a). *Bases Curriculares*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación

Ministerio de Educación (2016b). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana* [Guidelines for the creation of the Plan for Citizenship Education]. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Muñoz, C., Martínez, R., y Muñoz, C. (2015). Percepciones del estudiantado sobre la política, los partidos políticos y las personas dedicadas a la política al finalizar la educación secundaria en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), pp. 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.17>

Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2010.503245>

Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas. Undesafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Retrieved from http://rieoei.org/deloslectores_bbdd.php?pageNum_deloslectores=2&totalRows_deloslectores=59&id_tema=16

Prieto, M. & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>

Schugurensky, D. (2010). Citizenship learning for and through participatory democracy. In E. Pinnington y D. Schugurensky (Eds.). *Learning Citizenship by Practicing Democracy: International Initiatives and Perspectives* (pp. 1-15). Cambridge: Scholars Publishing.

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.

Zyngier, D. (2016). What teachers believe about democracy and why it is important – How (should) we prepare students for democracy and citizenship. En E.L. Brown, A. Krasteva y M. Ranieri (Eds.), *E-Learning and social media: education and citizenship for the digital 21 century* (pp. 243-368). Information Age Publishing.

V. Conflictes històrics i actuals a l'ensenyament de les ciències socials.

21. Utilidad e interés de la historia para comprender el presente: la cuestión siria

Norberto Reyes Soto

Esta síntesis es una propuesta inicial de investigación desarrollada para el Trabajo Final de Máster (publicado en el repositorio institucional de la Universidad Complutense) titulado *Utilidad e interés de la historia para comprender el presente: la cuestión siria*. En el marco de las *XIV Jornadas Internacionales de Didáctica de las Ciencias Sociales* se ajusta al eje temático titulado *Los conflictos y la paz: aprender a vivir con el conflicto*.

Su finalidad es dar a conocer cuáles son las *visiones del alumnado* sobre la materia de Historia atendiendo a los siguientes vínculos: a) la utilidad del aprendizaje y el interés que despierta en el alumnado¹; y b) la responsabilidad del profesorado como “agente social”, clave para generar la motivación y la curiosidad por su asignatura. El trabajo de campo de esta investigación se ha llevado a cabo en el primer curso de Bachillerato, dentro de la asignatura de Historia Contemporánea en un centro concertado de la Comunidad de Madrid entre los meses de abril y junio de 2016.

La investigación surge al detectarse una *problemática* cuando se evidencia la falta de conocimientos sobre la funcionalidad de la Ciencias Sociales lo que plantea una serie de interrogantes. Este desconocimiento, ¿en qué medida dificulta la comprensión de problemáticas actuales? ¿Hace disminuir el interés, la motivación y la curiosidad por la asignatura? ¿Entorpece la formación de un pensamiento crítico y en valores, por tanto, influyente en los procesos de adaptación social del alumnado? Y, por consiguiente, estas tres cuestiones, ¿influyen en la creación de un clima favorable para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula que son responsabilidad última del profesorado?

Objetivos e hipótesis

Para la mayoría de autores consultados como pueden ser Hobsbawm o Carr; Sandoya (basado a su vez en Benejam, Aróstegui o Anadón), Prats y Santacana, Sobejano y Torres Bravo, o García Ruiz y Jiménez López, entre otros, la *finalidad última de las Ciencias Sociales* es que los adolescentes comprendan “la realidad social, el mundo

¹ Para el análisis desde esta perspectiva han sido fundamentales los artículos citados de la doctora Fuentes Moreno (2002 y 2004).

que le(s) rodea y en el que vive(n)” a través de una serie de conocimientos y valores que “permitieran la adaptación social; una adaptación no conformista, sino crítica”² y, no menos importante, ética y moral³.

Por tanto, la *hipótesis* de partida es demostrar si la asignatura de Historia, cuando ayuda a comprender, interpretar y transformar en base a los Derechos Humanos el presente-entorno en el que se vive y se convierte en una materia útil y práctica, llega a generar un mayor interés, motivación y curiosidad.

Para verificar la hipótesis planteada se establecen una serie de *objetivos*⁴ basados en la capacidad para transvasar y aplicar de manera crítica el conocimiento académico a la vida social para la comprensión del presente, un entorno próximo en un contexto global. Dichos objetivos se resumen a continuación:

1. Conocer la percepción general por la materia de Historia.
2. Averiguar cómo y en qué grado es de utilidad social la Historia como materia escolar. Según la hipótesis presentada, esta asignatura se convierte en útil y práctica cuando ayuda a: a) saber comprender, b) saber interpretar, y c) saber transformar, es decir, cómo y en qué grado contribuye a:
 - a. i) Conocer y comprender el presente.
 - a. ii) Responder a problemáticas actuales identificando sus raíces históricas: la cuestión siria y los refugiados.
 - b. i) Cuestionar la realidad de manera crítica.
 - b. ii) Desarrollar la empatía histórica desde diferentes puntos de vista.
 - c) Conectar el “piensa de manera global y actúa localmente” en:
 - c. i) La formación de valores éticos basados en los Derechos Humanos.
 - c. ii) La resolución de problemas en la vida cotidiana (*literacy*).
 - c. iii) En el ámbito de la acción: la participación y la cooperación.
3. Averiguar si la demostración sobre la utilidad de la Historia realizada a través de la propuesta didáctica que consiste en la elaboración de un vídeo, genera un mayor grado de interés, motivación y curiosidad por la materia.

2 Sandoya (2016) p. 35-36

3 Siguiendo el hilo de esta reflexión, ¿se podría hablar de una adaptación ética y moral del alumnado a su entorno, en confrontación con los ideales que rigen la sociedad de nuestro tiempo?

4 Organizados y desarrollados de diferente manera en el trabajo original.

Aplicación didáctica

Esta propuesta se basa en la construcción de conexiones significativas (Ausubel) entre un temario concreto del plan curricular como es la descolonización y la elección de un problema global de la realidad circundante con posibles implicaciones en los entornos próximos: el conflicto sirio y la crisis de refugiados.

Para el diseño y la ejecución de esta *propuesta didáctica* se ha querido integrar diferentes puntos esenciales que se señalan a continuación, acordes con los objetivos marcados:

- a) Mostrar las conexiones entre el oficio del historiador, el sentido de la historia y su utilidad.
- b) Permitir la investigación histórica de problemas actuales con el fin de que los estudiantes pongan en práctica y conozcan las utilidades de la historia recogidas en los objetivos expuestos y llegar a hacerles sentir “mini-historiadores”.
- c) Integrar el uso de las nuevas tecnologías mediante la realización conjunta de un video divulgativo empleando diversos recursos metodológicos.
- d) Implementar la transversalidad y el carácter multidisciplinar ya que entran en juego el desarrollo de habilidades o de materias como el dibujo (diseño e ilustración), el arte (sentido de la estética), la cultura audiovisual (grabación y edición), la geografía (uso de mapas y las relaciones geohistóricas o geoestratégicas), o la propia historia, además de aproximaciones a la economía o la filosofía.
- e) Fusionar diversas metodologías:
 - e. i) El trabajo colaborativo (intragrupal) y cooperativo (intergrupal) mediante la formación de pequeños grupos de investigación, con pautas y objetivos diferentes.
 - e. ii) El aprendizaje basado en proyectos (ABP) permite poner en marcha los métodos propios del historiador, planteando problemas y cuestiones a resolver. Se sugieren diversas fuentes, técnicas de análisis (distinción entre motivos/causas, procesos/consecuencias, tensiones internas/ presiones externas) y pautas del método hipotético-deductivo.
 - e. iii) Y una metodología basada en clases expositivas.
- f) Facilitar que lo aprendido sea contrastado con las influencias del entorno extraacadémico, las redes sociales o los medios de comunicación.
- g) Promover el dinamismo en el aula (opuesto a procedimientos estáticos).

Metodología

Los *instrumentos metodológicos* empleados para el análisis de resultados son dos: el uso de cuestionarios y el diario de campo. Los primeros permiten obtener datos cuantitativos y cualitativos tanto al principio como al final (pretest y postest); el segundo⁵, recopila datos cualitativos basados en la observación del profesorado en el aula. Por otro lado, se ha de precisar que no fue posible contar con el mismo número de participantes en los dos test. El primero se realiza a un total de 26 participantes (14 mujeres y 12 varones), mientras que el segundo a solo 20 (12 mujeres y 8 varones). Para la obtención de los datos cuantitativos se usa la escala de respuestas basada en el método de evaluaciones sumarias de Likert: mucho (1) / bastante (2) / poco (3) / nada (4) / N.S (5). Para sintetizar y lograr mayor claridad en el análisis de estos resultados, ya que el número de participantes se reduce a solo una clase, se cree conveniente agrupar estos en: “mucho o bastante”, “poco o nada” y “no sabe”.

Resultados

A continuación, se muestra una síntesis de los resultados obtenidos que ponen en relación las herramientas elegidas que se consideran que son útiles para los adolescentes con la fundamentación teórica y los objetivos marcados:

1. Conocer la concepción o percepción general de la materia de Historia

En primer lugar, matizando que se trata de un grupo del itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales, se podría definir como un grupo que muestra un gusto mayoritario por la historia, un 76,8% frente a un 19,1% que no. Y aún más, les resulta interesante a un 84,5% frente a un 11,4% que no, y para un 69,1% lo es “dependiendo del tema”.

Sin embargo, resulta significativo que un 30,6% considera que es una asignatura que se aprueba solo estudiando de memoria, frente a un 57,6% que no. Además, es relevante la escasa conciencia de que la historia sea una disciplina “científica”, solo dos usan la palabra “ciencia” en su definición.

En el segundo test, un 40% considera que su visión de la historia se modificó gracias a su participación en este proyecto. Lo que permite pensar que las percepciones sociales sobre una materia varían en función de la didáctica empleada por el profesorado. Sin embargo, un 55% mantuvo su misma visión que antes “*porque ya pensaba que era importante o me gustaba la historia*” o “*sabía de la función del historiador*”.

2. Averiguar cómo y en qué grado es de utilidad social la Historia como materia escolar

a. i) Conocer y comprender el presente

Los datos del primer test muestran que un 84,6% y un 80,7% piensan que la historia es un instrumento útil que influye en la comprensión del entorno próximo y global, respectivamente. Entre los resultados cualitativos destaca: “*lo que ocurre y decide hoy se puede identificar o vincular con la historia*”, “[...] *necesitas saber de los errores que se cometieron para no repetirlos en el futuro*”, “*y saber en cuáles se tenía razón*”, “*me ayuda a comprender cómo fue la vida antes de todo lo que conozco y hacia dónde avanzamos*”, “*somos lo que somos por las decisiones tomadas y con la historia es igual*”.

a. ii) Responder a problemáticas actuales identificando sus raíces históricas: la cuestión siria y los refugiados

¿Qué piensan y qué conocimientos previos saben sobre los temas que se tratan? El pretest destaca la idea que vincula la construcción de Occidente y los problemas de Próximo Oriente con las “conflictivas” consecuencias, de índole religiosa y energética, del imperialismo y del colonialismo, así lo piensa un 84,6%. Sin embargo, que el actual conflicto sirio se origine a partir de las consecuencias del proceso descolonizador lo piensa un 53,8%, un 23% considera que poco o nada y un 19,2% no sabe.

Si se atiende a las respuestas abiertas, se aprecia que el auge de refugiados es considerado como un problema moral pero también está presente la posibilidad de que las vías migratorias en búsqueda de asilo sean aprovechadas por *yihadistas*. Es esta, precisamente, la reflexión con la que concluye el vídeo: la disyuntiva entre Derechos Humanos y seguridad – defensa de Europa. Un conflicto histórico, ético y moral que cada vez gana más presencia en la conciencia social y global. Tal y como dice un alumno “*en la actualidad un problema en cualquier sitio afecta a todos*”. En este sentido, la sensación de inseguridad y/o amenaza en un entorno próximo es percibida por un 46% frente a un 42,2% que no.

Si se atiende al significado de conceptos básicos para comprender la problemática se observa que solo una persona sabe la diferencia entre “refugiado” y “exiliado”, un 50% solo sabe definir el concepto de “refugiado” y un 42,3% erra en ambas. Por otro lado, ninguno sabe distinguir entre “musulmán” e “islámico”, un 34,6% solo define una y un 61,5% falla en las dos. Por último, un 50% sabe situar a Siria en el mapa, un 15,3% lo hace de manera aproximada y un 34,6% no lo sabe. ¿Cómo se valora lo aprendido tras la participación del proyecto?

Si uno de los objetivos es facilitar la comprensión de los motivos y las causas históricas del conflicto sirio, se desprende que a un 55% sí ha ayudado frente a un 35% que poco o nada. Entre las justificaciones de los primeros destacan el ser consciente de “*las diferencias entre árabe y musulmán*”, la importancia de los “*enclaves geoestratégicos de Oriente Medio*” o “*los enfrentamientos entre las diferentes interpretaciones*”.

5

No incluido en este resumen.

de la fe (sunnies y chiíes)", o "el origen del *bazzismo*".

b. i) Cuestionar la realidad de manera crítica

Entre los resultados del pretest destacan que un 76,9% piensa que la historia sí facilita hacer juicios críticos y contribuye a construir un pensamiento transversal ya que un 69,1% considera que ayuda a enriquecer otras áreas del currículo. Un 73% piensa que su estudio es el "antídoto contra la incredulidad y la ignorancia, contra las distorsiones de la ideología y la propaganda". El mismo porcentaje, 73%, piensan que ayuda a adoptar una actitud crítica ante la información.

Un aspecto importante de los resultados cualitativos es que algunos estudiantes son conscientes de que las didácticas empleadas por el profesorado pueden modificar su manera de entender la realidad.

Sin embargo, en el postest solo un 20% considera que sí aprendió "nuevas maneras" de cuestionar la realidad de forma crítica, frente a un 50% que considera que poco o nada y un 30% que no sabe. Un 65% no aprecia que el recurso didáctico haya contribuido a deshacer tópicos o prejuicios.

b. ii) Desarrollar la empatía histórica desde diferentes puntos de vista

En el pretest un 88,4% considera que la historia colabora en el conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo. En el postest, del porcentaje citado un 50% que piensa que el proyecto ayuda a empatizar con otras civilizaciones como la siria, en el "cómo se pueden estar sintiendo ahora mismo". Un 65% piensa que ha contribuido a comprender el conflicto sirio y el "drama de los refugiados". Entre sus argumentos destacan "desde un punto de vista más humano hemos podido meternos más en la situación que viven las personas en Siria"; "Sí, desde el punto de vista religioso, político y de los intereses geoestratégicos", o no saber "si protegernos de algunos de ellos o darles refugio". También los hay que divergen con lo anterior al "no apoyar la entrada de refugiados en Europa".

Los siguientes tres puntos pertenecen al tercer objetivo "conectar el piensa de manera global y actúa localmente":

c. i) La formación de valores éticos basados en los Derechos Humanos

El pretest refleja que el estudio de la historia ayuda a: un 73% para la comprensión de las raíces culturales y conciencia de un sentido de identidad; al 65,3% a prepararse para la vida adulta y a ser responsable de los actos y decisiones, frente a un 34,5% que no; a un 84,6% para no repetir los errores cometidos en el pasado y así crear un futuro

mejor; a un 69,1% para su formación integral como persona y a respetar los derechos y deberes como ciudadanos. El 81,1% considera que las CC. SS. ayudan a hacerles responsables en la conservación del patrimonio histórico-artístico y cultural.

En el postest, un 20% sí considera que un mayor conocimiento sobre los temas tratados ha influido en sus valores o ideales, un 55% piensa que poco o nada y un 25% no sabe. Los argumentos de los primeros son "que los refugiados están siendo afectados por culpa de otros", "me ha sensibilizado hacia el drama que viven", "ahora comprendo más los valores humanos". Los segundos piensan que "ya tenía mis ideales establecidos" o "los valores no cambian tan rápido", sin duda.

c. ii) La resolución de problemas en la vida cotidiana (literacy)

En el pretest, un 53,8% considera que la historia ayuda a resolver problemas en la vida cotidiana en los siguientes casos que se destacan: "muchos conflictos se podrían resolver si se volviese a los inicios del problema, sus causas históricas y desde allí se buscara una solución", en "una discusión política", "ideológica" o para "contrarrestar el machismo desde el pasado y aprender de los errores". También se encuentran dificultades como "no, porque no me entero y no sé relacionarlas con las cosas de la vida cotidiana".

c. iii) En el ámbito de la acción: la participación y la cooperación

En el pretest, un 53,7% considera que el conocimiento histórico hace que quieras participar para transformar tu entorno, frente a sendos 23% que no o no saben. Sin embargo, mientras un 19,1% coopera en la sociedad civil, el 84,5% no es activo en el desarrollo solidario de nuestra sociedad. En el postest, un 40% piensa que el proyecto sí ha conseguido sensibilizarle a colaborar o cooperar en algún sentido como por ejemplo en ACNUR o en Cruz Roja o querer "intentar adoptar a los refugiados en nuestra sociedad".

3. Averiguar si la demostración realizada sobre la utilidad de la Historia genera un mayor grado de interés, motivación y curiosidad por la materia

El pretest refleja que la Historia es más interesante cuanto más útil resulta para la vida, cuestión central de la presente investigación. Un 69,1% cree que sí frente a un 15,2% que no o no sabe. Un 84,5% considera que el estudio sí despierta interés por el pasado.

El postest demuestra que conocer la utilidad de la historia contribuye a generar un mayor interés por la materia, así lo creen un 55 % frente a otro 45% que no. De los primeros, a un 25% le genera una mayor motivación, frente a un idéntico 25% que considera que poco o nada; y mientras que a un 45% les reporta mayor curiosidad, a un 5% poco o nada. Entre las respuestas destaca "he sentido la curiosidad de saber el

porqué el mundo actual está estructurado así?

Conclusión

Los seres humanos buscamos una constante adaptación al medio físico y social que nos rodea. Cuanto más independiente se hace el individuo, mayor es ese proceso. Y es, precisamente, en la adolescencia cuando comienza ese cambio hacia la madurez. Proceso que dependerá en gran medida de las competencias adquiridas a través de las didácticas realizadas y que son responsabilidad última del profesorado.

El trabajo aquí expuesto sugiere nuevos interrogantes, ¿es necesario revisar el sentido y utilidad de los contenidos curriculares? ¿Cuáles podrían ayudar -ser útiles- al alumnado adolescente en sus procesos de autoconocimiento y adaptación social para así llegar a conectar los contenidos con su presente y su realidad? ¿Cuáles son los entornos en los que viven nuestros estudiantes? ¿Y sus percepciones sobre su realidad? ¿Y sus problemáticas?

Estas preguntas ayudan al profesorado a conocer a su alumnado y a disponer de una mayor información para el diseño de sus didácticas con el fin de facilitar la construcción de un conocimiento útil y significativo, saberes que puedan salir de las aulas a las vidas de sus estudiantes. ¿Cómo podría yo ayudarles de manera crítica, ética y creativa a través de mi asignatura en sus complejos procesos de autoconocimiento y adaptación y empatizar así con sus vidas?

Si respondemos a estas preguntas, seguramente dispondremos de más posibilidades de aumentar la autoestima y la satisfacción de nuestros estudiantes, despertando su interés, curiosidad y motivación. Y así, en sus procesos de adaptación social, habremos conseguido que no abracen un pensamiento fácil, dogmático e inmovilista, tópico y prejuicioso, y sí, por el contrario, crítico, flexible, razonado, coherente y creativo, para el futuro de nuestras sociedades.

Bibliografía

Adrián Serrano, J. E. (2012). *El desarrollo cognitivo del adolescente*. [Artículo académico sin publicar]. Universidad de Castellón.

Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida*. Madrid: Alianza editorial.

Carr, E. H. (1973). ¿Qué es la Historia? (Trad. J. Romero Maura). Barcelona: Editorial Seix Barral (Original en inglés, 1961).

Carretero, M., Pozo, J. I., Asencio, M.(Eds.)(1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.

Fuentes Moreno, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 1, 55-68.

Fuentes Moreno, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 3, 75-83.

García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6), 24-36.

Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. (Trad. J. Beltran y J. Ruiz) Barcelona: Crítica-Grijalbo Mondadori. (Original en inglés, 1997).

Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar Historia? En Galicia Gisela L. (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. (pp.18-68) México: Secretaría de Educación Pública.

Sandoya, M. Á. (2016). *Enseñar Ciencias Sociales. 35 actividades para desarrollar capacidades*. Barcelona: Editorial UOC.

Singer, P. (1995). *Ética práctica*. 2^aed. (Trad. Cambridge University Press). Cambridge (Gran Bretaña): Cambridge University Press. (Original en inglés, 1980).

22. ¿Por qué nos matamos? Causas y explicaciones del conflicto armado colombiano en alumnos de la ciudad de Bogotá

Juan Carlos Ramos Pérez

Introducción. El conflicto armado colombiano como saber escolar y social.

La enseñanza de la historia en el ámbito escolar es un terreno de disputas y tensiones entre los distintos intereses, discursos e interpretaciones que tienen del pasado los actores que intervienen de alguna forma en él bien sea de manera directa o indirecta. Esto no es nuevo y las discusiones alrededor de quien enseña, cómo se debe enseñar y en particular que se debe enseñar y desde qué perspectiva es una polémica que podemos rastrear fácilmente desde la constitución de los estados nacionales en el siglo XIX. George Orwell (1992, p. 22) lo sintetizaba contundentemente: “*El que controla el pasado controla también el futuro. El que controla el presente controla el pasado*”, un anuncio para estar prevenidos frente al afán de controlar lo que sucede en nuestras aulas de historia.

Nos ubicamos desde una perspectiva crítica tanto en la manera como se entienden los conflictos como en su tratamiento como contenido escolar. Con esto queremos decir que el conflicto debe ser entendido como un rasgo esencial en las relaciones humanas que ha promovido el cambio social y que al igual que los demás procesos históricos son resultado de una serie de acciones, decisiones y opciones. El conflicto es la prueba que la historia no camina en una sola dirección inmutable sino que es el resultado de múltiples contrastes entre distintos actores sociales cada uno con sus propias aspiraciones de futuro. El estudio del conflicto debe servir entonces para presentar esta diversidad entendiendo que nuestra realidad actual se explica por la imposición de unos proyectos sociales por encima de otros. La imposición de estas ideas al conjunto de la sociedad puede suceder como procesos culturales de larga duración o estallar violentamente en conflictos armados de mayor o menor intensidad y duración.

Desde la didáctica de las ciencias sociales hay que entender que los fenómenos sociales son difíciles de enseñar y aprender por su complejidad. Elementos como el cambio y la continuidad o la multicausalidad y el multiefecto son característicos de

los conflictos sociales. Pagés (1998, p. 160) destaca dos características de la complejidad del conocimiento social: su carácter relativo por lo que es necesario contextualizarlo y la creación y utilización de conceptos abstractos.

El conflicto armado en Colombia entendido como conocimiento social que pretendemos abordar en los jóvenes para ayudarlos a comprender mejor su realidad es también un conocimiento complejo. Para aprenderlo los estudiantes deben apelar al uso de la razón y analizarlo desde por lo menos tres dimensiones: la *causalidad*, la *intencionalidad* y el *relativismo*. Estas dimensiones propuestas por Santisteban (2011, p.88) corresponden en nuestro estudio a tres preguntas esenciales que proponemos al estudiantado: ¿Por qué sucedió el conflicto armado en Colombia?, ¿Qué intensiones tuvieron los actores que intervinieron en hechos históricos que dieron origen al conflicto armado colombiano? y ¿Qué interpretaciones pueden darse de las causas del conflicto armado?

El entendimiento de las causas del conflicto ayudará al estudiante a comprender que las sociedades no son objetos invariables e inmutables sino que se forman del conflicto de intereses que corresponden a la ideología de los grupos que la constituyen. Esta idea nos parece especialmente importante hoy cuando predomina la homogeneización del pensamiento y la imposición de una cultura única que solo atienda a los interés económicos del consumo.

También su estudio debe ayudar a superar la visión maniquea entre “buenos y malos” promovida desde los medios de comunicación y la historia tradicional para entrar en una discusión más compleja que considere las razones y motivaciones que explican las actuaciones de los actores y colectivos sociales en un momento histórico determinado.

El fin último del estudio de cualquier conflicto, pero en particular del conflicto armado colombiano, debe ser el de ayudar a consolidar una cultura basada en la tolerancia a las ideas contrarias promoviendo una cultura democrática que solucione las contradicciones políticas e ideológicas de manera pacífica. De aquí que compartíamos con Pagés (1997, p. 5) la idea que

El estudio de los conflictos en la enseñanza de las ciencias sociales debe poner el énfasis en la violencia estructural –y sus múltiples manifestaciones– como la causante de los conflictos sociales violentos y de muchas guerras. El pasado, pero también el presente, ofrece un amplio –demasiado amplio, sin duda– muestrario de conflictos sociales violentos. Se trata de analizarlos en profundidad, de ubicarlos, y de valorarlos con la finalidad de construir conocimientos y valores que, en el futuro, se conviertan en acciones positivas para la solución no violenta de nuevos conflictos.

Sin el ánimo de profundizar en la definición y componentes del pensamiento histórico queremos destacar sólo una idea. La que afirma la relación entre pensamiento histórico y pensamiento crítico. Cardin y Tutiaux-Guillon (2007) citadas por Pagés (2009, p. 71) señalan que “*el pensamiento histórico es descrito como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la*

constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece”. Esta definición destaca una idea que a nuestro juicio es la que tiene mayor valor para justificar la enseñanza de los conflictos y en particular las causas que los desencadenan: sólo un ciudadano que ha comprendido críticamente su pasado puede comprender su realidad social y actuar decididamente en su cambio desde una perspectiva democrática.

Saberes y percepciones de los estudiantes frente a las causas del conflicto armado

Consideramos que en la enseñanza de los conflictos, y en particular del conflicto armado colombiano, es fundamental el establecer con claridad el origen y las causas que lo produjeron. Nuestra investigación pretendió en un primer momento establecer el grado de conocimiento y percepción frente a las causas y orígenes del conflicto armado colombiano en estudiantes entre los grados 8º y 10º (2º y 4º de la ESO) de siete instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Para ello se adelantó un diagnóstico a través de dos cuestionarios. Esta fase diagnóstica pretendió resolver dos preguntas: ¿Qué conocimientos tienen los estudiantes de las causas del conflicto armado? y ¿Qué valoración puede darle a las causas del conflicto?

El primer cuestionario se enfocó a reconocer el grado de conocimiento de los estudiantes frente a las causas que originaron el conflicto armado. Se aplicó a 124 estudiantes de 3 colegios.

COLEGIO	NO. ESTUDIANTES	GRADO
COLEGIO CALASANZ	72	Grado 10º
COLEGIO JOSÉ MARÍA CÓRDOBA IED	34	Grado 8º
COLEGIO SUBA EL SALITRE	18	Grado 9º
TOTAL	124	

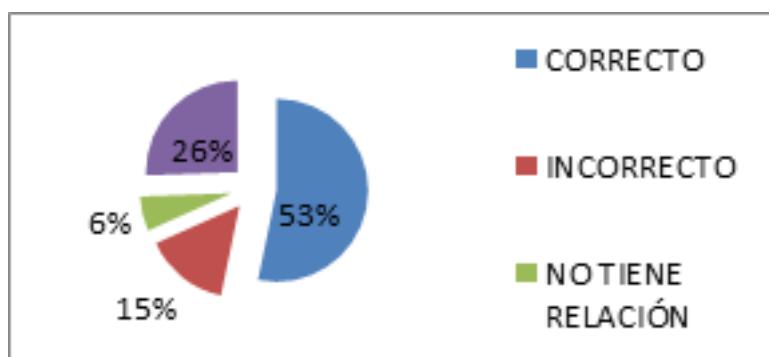
En el diseño del cuestionario se les planteó 6 afirmaciones organizadas en las categorías antes descritas en la siguiente forma:

SITUACIÓN
Las grandes desigualdades en la distribución de la tierra desencadenaron en buena medida los conflictos agrarios por su propiedad que más tarde se convertirían en movimientos armados por su posesión

El Estado en Colombia se fortaleció durante todo el siglo XX haciendo presencia en todas las regiones, garantizando por medio de su autoridad el control del territorio
Los partidos tradicionales (liberal y conservador) se enfrentaron entre sí llevando a la población a una intolerancia en la aceptación de las ideas opuestas
La participación que tuvieron otras fuerzas políticas distintas a los partidos tradicionales en el Estado permitió que ideas alternativas pudieran ser representadas con éxito
El asesinato de Jorge Eliécer Gaitán desencadenó un desbordamiento de la Violencia polarizando políticamente a la población
Eventos externos como la Revolución Cubana no fueron significativos para el origen y conformación de los grupos guerrilleros en Colombia

Para cada una de ellas el estudiante debía escoger si era cierta, falsa, no tenía relación con el conflicto, o no lo sabía. Por tanto en el diseño del cuestionario se eligieron unas afirmaciones (situaciones) verdaderas y otras falsas. Estas afirmaciones corresponden a los elementos más importantes que la literatura histórica especializada considera importantes para entender el origen del conflicto armado colombiano en la actualidad.

Como resultado se obtuvo que el 53% de los estudiantes contestaron correctamente las respuestas a las afirmaciones. El 15% lo hicieron de manera incorrecta y el 26% afirmaron no saber la respuesta. Sólo un 6% consideraron que las afirmaciones no tenían relación con el tema. Ver gráfica 1.



Gráfica 1. Conocimiento histórico de las causas del conflicto armado.

En cuanto a la valoración y percepción que tienen los estudiantes de las causas que originaron el conflicto armado se decidió aplicar un cuestionario distinto que diera cuenta de ello. En él se presentaron las causas agrupadas en tres categorías:

económicas, político-sociales, y educativas-culturales y se les solicitó a los estudiantes valorarlas de acuerdo a su capacidad en la explicación del conflicto armado. Siguiendo una escala para medir actitudes tipo Likert se propusieron cinco opciones de respuesta:

No se explica como causa del conflicto	Tiene alguna relación pero no se explica bien como causa del conflicto	No tiene ninguna relación como causa del conflicto	Se explica en parte como causa del conflicto	Es una explicación definitiva como causa del conflicto
--	--	--	--	--

El segundo cuestionario fue aplicado en cuatro instituciones educativas para un total de 122 estudiantes indagados:

COLEGIO	NO. ESTUDIANTES	GRADO
COLEGIO ORLANDO FALS BORDA IED	29	903
COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL	33	901
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI	34	902
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL	26	904
TOTAL	122	

Se propuso a los estudiantes que valoraran 9 afirmaciones relacionadas con las causas del conflicto armado en las tres categorías mencionadas. Las afirmaciones fueron las siguientes:

Causa	Categoría
La desigualdad en los ingresos y patrimonio	Económico
La desigualdad en la propiedad de la tierra y la falta de apoyo del Estado al sector rural	
El auge de los cultivos ilícitos y del narcotráfico en la economía	

Justificar la lucha armada para lograr objetivos políticos	Político-social
La intolerancia para aceptar ideas políticas contrarias	
La falta de democracia y participación ciudadana en el Estado	Educativo-cultural
La falta de oportunidades de educación	
Los colombianos resuelven siempre sus diferencias por medio de la violencia	
En nuestro país la indiferencia no ayuda a resolver el conflicto	

Los estudiantes debían escoger una de cinco opciones de acuerdo a la capacidad de cada una de estas causas de explicar el conflicto armado. Las opciones, adaptadas desde una escala tipo Likert, fueron:

No se explica como causa del conflicto	Tiene alguna relación pero no se explica bien como causa del conflicto	No tiene ninguna relación como causa del conflicto	Se explica en parte como causa del conflicto	Es una explicación definitiva como causa del conflicto
--	--	--	--	--

Los resultados también los podemos agrupar en las tres categorías mencionadas. Examinando las causas de la categoría *económica* los estudiantes consideran más importante la desigualdad en la propiedad de la tierra y la ausencia del Estado en el sector rural que la desigualdad en los ingresos y el patrimonio como la causa más importante que explica la guerra en Colombia. Es decir, se considera que se explica mejor el conflicto por causas en el sector rural que en el urbano.

En cuanto a las causas de *carácter político-social* se destaca en los resultados como la justificación político/ideológica que hacen los grupos armados de su lucha tiene un impacto considerable en la percepción que poseen los estudiantes de éstas como explicaciones decisivas del conflicto armado.

Por último, la categoría *educativa-cultural* señala como la falta de oportunidades de educación no es considerada una causa muy fuerte en la explicación del conflicto armado, por el contrario se percibe como la que menor relación tiene con el conflicto de las 9 causas presentadas. De igual manera, la idea que los colombianos resuelven siempre sus diferencias por medio de la violencia tiene cierta solidez en los

estudiantes.

Una propuesta didáctica para la enseñanza de las causas del conflicto armado

Posterior a la obtención de este panorama diagnóstico se diseñó y desarrolló una propuesta didáctica para la enseñanza de las causas que dieron origen al conflicto armado colombiano. La institución educativa elegida para la aplicación fue el Colegio Orlando Fals Borda IED. La aplicación se llevó a cabo en dos sesiones de 100 minutos cada una para lo cual la docente encargada cedió tiempo de su asignatura de ciencias sociales para permitir desarrollar al investigador la propuesta didáctica. El centro queda ubicado en la parte sur de la ciudad de Bogotá en un sector popular habitado en su mayoría por trabajadores no calificados o vinculados con la economía informal. Buena parte de los ingresos familiares de la localidad donde se ubica el colegio no alcanzan para cubrir los gastos mínimos o lo hacen de forma escasa. Tiene una alta proporción de población considerada pobre. En su contexto geográfico o cerca de él la institución recibe población migrante de fuera de la ciudad, algunos de ellos en calidad de desplazados por la violencia armada (SDP, 2011).

La propuesta didáctica pretendió promover la interpretación histórica del conflicto basada en el análisis de fuentes históricas. Para ello, se acudió a la comparación y análisis de fuentes documentales para examinar el caso de la toma a Marquetalia que señala el inicio formal de la guerrilla de las FARC en el año 1964. El trabajo didáctico inició con un contexto general del hecho para luego pasar a su estudio desde tres versiones diferentes: la guerrilla, el ejército y los historiadores. Una primera actividad propuso analizar las distintas posiciones finalizando con una toma de posición argumentada de parte del estudiante. La siguiente actividad planteó la lectura de un texto especializado de un historiador que analiza las causas del conflicto. Posteriormente los estudiantes describieron y priorizaron las distintas causas para luego explicarlas colocando ejemplos.

La principal polémica frente a este hecho se encuentra en la diferencia entre las versiones que presentan la guerrilla de las Farc y el Estado colombiano junto con la interpretación que han hecho del mismo las distintas corrientes historiográficas que varían en su valoración de las implicaciones y consecuencias para la historia colombiana. Para presentar este debate la propuesta didáctica propuso la lectura de tres textos. El primero desde la visión de la guerrilla de las Farc, el segundo describe las acciones militares desde el punto de vista del ejército colombiano y el último corresponde a un texto de un historiador que muestra los hechos desde una perspectiva académica.

Después de la lectura, análisis y discusión de cada texto podemos afirmar que los estudiantes lograron encontrar diferencias entre las tres versiones. Identifican posibles falsedades o desproporciones en el relato que ofrece cada actor y confieren a cada uno

distintas motivaciones para presentar sus versiones adaptadas a sus propios intereses. Una gran mayoría fueron capaces de encontrar razones históricas o políticas -más o menos complejas- para la explicación de la toma de Marquetalia.

Estudiante	Comentario
OFB_UD_07	<i>"El miedo del Gobierno a que pudieran formar los campesinos una revolución contra el Gobierno al verse la diferencia de ideologías de ellos"</i>
OFB_UD_05	<i>"La diferencia de ideologías y el estado al tener miedo que se hiciera una revolución decidió atacar de manera grotesca a estos campesinos revolucionarios o ciudadanos rurales interesados por su país. Dolor de patria"</i>

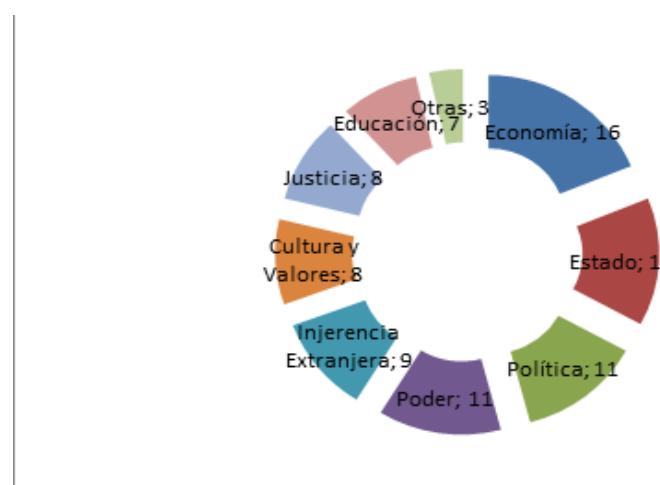
Cuando los estudiantes ofrecen su opinión una parte significativa lo hace situándose de parte de los campesinos armados (30,4%). Entre estas opiniones se destacan las ideas de que los campesinos fueron atropellados justificando su lucha y la violencia con la que actuó el ejército.

Estudiante	Comentario
OFB_UD_12	<i>"me parece que no fue la manera mejor en la que actuó el ejército, tanto que hablan de "la violencia no se resuelve con más violencia" pero se dan cuenta de eso después de cometer el error!!"</i>
OFB_UD_14	<i>"fue un mal acto de toma de Marquetalia de parte del ejército, porque el llegar a este territorio a bombardiar (sic) y masacrар y además decir que no lo hicieron es una razón para que siga la guerra en Colombia"</i>

En segundo lugar los estudiantes destacan la necesidad de establecer diálogos y acuerdos que impidan la resolución de diferencias por medio de la violencia armada (26%). Una parte no justifica la violencia de ningún bando (13%). Sólo una parte menor del grupo no pudo presentar una opinión clara ni coherente (17,3%) y una parte poco representativa opinó asuntos diversos (13%).

La segunda actividad consistió en la lectura y discusión colectiva del texto de

un historiador que analiza las causas económicas, políticas y sociales del conflicto armado colombiano. Posteriormente se les pidió a los estudiantes que escribieran y priorizaran de acuerdo a su criterio las principales causas del conflicto armado. Los resultados se resumen en la gráfica 2:



Gráfica 2. Causas del conflicto armado según los estudiantes

El texto del historiador propuesto en la unidad didáctica y estudiado en clase hacía alusión a causas económicas, políticas/institucionales y sociales/culturales haciendo mayor énfasis en las primeras. Se observó que si bien los estudiantes recogen algunas de las justificaciones presentadas en la lectura una parte significativa de las causas que mencionan no están incluidas en él y surgen de su percepción y de la discusión que se adelantó en clase en relación con el texto de estudio. Asuntos como la desigualdad, la pobreza, la codicia, la tenencia de la tierra, la debilidad estatal o la pérdida de valores que fueron tratados en el texto son mencionados por los estudiantes pero otros aspectos como la persecución y exclusión política, la deficiente cultura política, la falta de justicia, la corrupción, la injerencia extranjera o la falta de una educación histórica son causas que provienen de un saber y una interpretación propia frente al conflicto armado colombiano.

En general podríamos clasificar los estudiantes en esas dos grandes categorías: quienes siguieron los argumentos del texto de manera más o menos cercana y quienes argumentaron causas del conflicto desde una perspectiva independiente a la lectura. En términos cuantitativos ambas categorías están divididas prácticamente en partes iguales. Se destaca el hecho que muchas de las causas independientes aducidas por los estudiantes se encuentran fundamentadas en ejemplos y situaciones relacionadas

con problemas o situaciones políticas, económicas e históricas. Algunos ejemplos así lo demuestran:

Causa	Estudiante	Comentario
Multinacionales	OFB_UD_04	“(...) por estas multinacionales los pobres campesinos han ido quedando con muy pocos recursos y cuando han tratado de hacerse notar han creado grandes masacres como por ejemplo la masacre de las bananeras”
Falta de educación histórica	OFB_UD_23	“(...) la consecuencia de que no sabemos la historia de nuestro país, no nos damos cuenta que hay mucha influencia negativa desde otros países o más bien desde Estados Unidos”
Falta de cultura política	OFB_UD_12	“(...) en tener conocimiento hacia un gobernador dándonos cuenta cual es mejor, para no siempre decir o quejarnos de su mal acto hacia la sociedad colombiana, muchos de los colombianos no participa en su voto pero siempre critican que esa persona hace todo mal esto es importante ya que ese voto vale en la sociedad y su conciencia, pero al igual todo lo que pasa es por culpa del gobierno y esto en menor parte es mentira la tiene la sociedad por no tomar buenas decisiones (sic)”

Consideramos que un pensamiento histórico o político más complejo se evidencia cuando el estudiante utiliza hechos de estos ámbitos para justificar sus argumentaciones. En nuestro caso este tipo de pensamiento se presentó más frecuentemente cuando el estudiante utilizó ideas -distintas a las expuestas en el texto- obtenidas desde su experiencia y su interpretación personal de la realidad. Cuando el estudiante

argumenta siguiendo solamente una o varias fuentes propuestas por el docente lo hace por lo general ciñéndose al texto y considerando válidos estos argumentos por ser presentados por el profesor. Pero cuando decide analizar desde ideas propias recurre a hechos históricos, políticos o sociales que conoce lo que fortalece su proceso de argumentación.

Por tal razón, un ejercicio que debería promover el profesor de ciencias sociales es proponer la lectura y estudio de distintas fuentes documentales (bibliográficas, audiovisuales, narrativas, etc.) para posteriormente solicitar a los estudiantes contrastarlas con hechos históricos, políticos o culturales conocidos por ellos lo que finalmente derivará en argumentaciones críticas más complejas.

Otro resultado de la investigación demuestra que el nivel de conocimiento del conflicto armado en los estudiantes era mayor de lo supuesto. Los estudiantes recurren -bien sea en discusiones en clase o en sus respuestas por escrito- tanto a conocimientos históricos como a acontecimientos de actualidad para encontrar causas del conflicto.

Sin duda el proyecto educativo que promueve el colegio y que se fundamenta en favorecer el pensamiento crítico en los estudiantes puede tener una influencia en la manera como configuran su conocimiento y percepción frente al conflicto armado. Esto explicaría el hecho que una parte significativa de ellos incluyeran asuntos como la influencia extranjera de los EEUU y las multinacionales o la falta de una educación histórica como causas del conflicto armado colombiano¹.

Conclusiones y recomendaciones

Entender la complejidad de los procesos sociales debe ser una prioridad para la formación del pensamiento social e histórico (Pagés, 1998, p. 160 y Santisteban, 2011, p. 88). En el caso del conflicto armado colombiano la enseñanza de sus causas contribuye a entender la complejidad de la guerra en nuestro país alejando su comprensión de explicaciones asentadas en conocimientos informales. El estudio y discusión de las conexiones causales del conflicto armado favorece en el estudiante la comprensión de la realidad política actual apoyada en una perspectiva histórica.

El estudio demuestra que los proyectos educativos de las instituciones educativas pueden tener una influencia considerable en la formación de opiniones y argumentaciones en especial en temáticas del pasado reciente y de cuestiones socialmente vivas. En nuestro caso los estudiantes destacan las causas económicas como las explicaciones más importantes del conflicto por encima de las centradas en asuntos educativos y culturales. Esta influencia debería ser un asunto del que se podrían ocupar nuevas investigaciones interesadas en el tema

¹ Estos son asuntos que se han discutido en la Cátedra Orlando Fals Borda a la que asisten todos los estudiantes desde hace ya varios años. Los objetivos y la estrategia pedagógica de esta cátedra puede verse en: http://www.colegioorlandofalsborda.edu.co/Archivos_pdf/Catedra_Orlando_Fals.pdf

En cuanto a la enseñanza queda en evidencia que lecturas y otras fuentes de estudio propuestas por el docente son más efectivas cuando son puestas en común, discutidas e incluso cuestionadas en sus razonamientos y análisis. En este proceso es fundamental la acción del profesor pero también lo son las ideas que promuevan la polémica planteadas por los mismos estudiantes. En el estudio se advirtió que aquellos estudiantes que incitaban con sus opiniones al debate favorecían al grupo para encontrar nuevas razones, ideas y argumentos en el propósito de explicar las causas del conflicto armado. Fue especialmente valiosa la tarea de enseñanza del profesor cuando encausó estas ideas practicando un ejercicio dialéctico que contrasta el saber informal con el conocimiento histórico y político. En este sentido consideramos que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo planteado por Vigotsky y definido como “*la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*” (1979, p. 133) puede ser especialmente útil en próximas investigaciones relacionadas si se enfoca en valorar la interacción entre pares como factor detonante en la ampliación del conocimiento social.

Bibliografía

Orwell, G. (1992). *1984*. Barcelona: Destino.

Pagés, J. (1997). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s.XV) y el conflicto de Chiapas (1994). En P. Benejam y J. Pagés (Eds.), *Ciencias sociales, contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis.

Pagés, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagés (Eds.), *Enseñar y aprender las ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (pp. 152-164). Barcelona: ICE/Horsori.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

Santisteban, A. y Pagès, J. (Eds.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis.

Secretaría Distrital de Planeación. SDP. (2011). *Monografías de las localidades No 5. Usme. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá: Alcaldía Mayor Bogotá.

Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Grijalbo.

23. Construcción del pensamiento social entorno a las víctimas del conflicto armado en Colombia. La mirada desde los estudiantes de colegios oficiales en Bogotá.

Sandra Marcela Ríos Rincón

El documento presenta los resultados preliminares de una investigación de carácter doctoral que se adelanta en la Universitat Autònoma de Barcelona, en la cual en uno de sus puntos indagó a estudiantes de grado 6º, entre los 10 y 13 años, la preferencia de voto del SI o del NO a los acuerdos de paz y las razones que argumentan su decisión.

Estos alumnos, en total 120 pertenecientes a 4 instituciones educativas del sector oficial de Bogotá, participaron con anterioridad en una implementación didáctica orientada al desarrollo del pensamiento social a partir de la reflexión sobre las consecuencias de la guerra, especialmente en la vida de las víctimas del conflicto armado, situación que los contextualizan sobre el escenario de los más afectados por la violencia en Colombia.

La implementación didáctica comprendía 5 secuencias aplicadas por la investigadora en los 4 colegios, por último se aplica el ejercicio en el cual por medio de la pregunta ¿si tuvieras la posibilidad de votar en el plebiscito tu decisión hubiera sido SI o NO? Da tu razón más valiosa para hacerlo, se les indaga las razones que los llevan a elegir su respuesta.

El objetivo de averiguar la preferencia de voto y las razones que los estudiantes manifiestan los llevan a elegir entre SI o NO se realiza con el fin de identificar si estos acuden a las habilidades que se les ha otorgado desde las clases de ciencias sociales en relación al desarrollo del pensamiento social, o por el contrario recurren al “*pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento*” (Pagès. 1998, p 153). La idea es evidenciar si los estudiantes vinculan lo que aprenden en la escuela y lo aplica en la toma de decisiones sociales, o simplemente es un aprendizaje repetitivo influenciado por los medios de comunicación u otros contextos diferentes a los escolares.

Para indagar si las razones que dan los estudiantes son el resultado de repetir el discurso de los medios de comunicación, u otras fuentes, o si por el contrario es el

resultado de la construcción del pensamiento social, se ha recolectado información de prensa que analiza algunas explicaciones sobre aquellas razones que llevaron a los colombianos a votar en esta consulta popular, posteriormente se contrastaron los argumentos de los estudiantes con los de los colombianos para así poder determinar la influencia de la escuela o de los medios de comunicación.

El documento se divide en tres momentos, el primero desarrolla una discusión teórica sobre la importancia de la formación del pensamiento social, la educación política y democrática, posteriormente analiza los resultados del plebiscito en Colombia desde la perspectiva del pensamiento social, por último presenta los resultados de una implementación didáctica aplicada en 4 colegios de la ciudad de Bogotá orientada a la formación del pensamiento social.

Pensamiento social, educación política y democrática

En el año 2016 después de más de 50 años de guerra y un difícil proceso de ratificación de los acuerdos de paz, Colombia se da la oportunidad de poner fin al conflicto armado y empezar a construir un tejido social bastante deteriorado. El 2 de octubre de 2016 los colombianos tuvieron la posibilidad de votar si ratificaban o no los acuerdos de paz. Sin embargo, por un pequeño margen el voto del *no* terminó ganando en las urnas y un asombroso 62% de abstención sorprendió este día como resultado.

Los ciudadanos que votaron “NO” en su gran mayoría votaron sin haber sido víctimas directas del conflicto armado, evidencia de esto son los resultados de las grandes ciudades en las cuales el enfrentamiento armado es menor que en las zonas rurales donde la población es más pobre y la guerra se vive diariamente.

Sin embargo no es la disputa entre el SI y el NO la razón de este documento, lo que lo impulsa son las reflexiones desde el ámbito de las enseñanzas de las ciencias sociales que emergen a partir de estos resultados.

Se puede decir que una de las razones por las que se enseñan las ciencias sociales en el espacio escolar es que este aprendizaje pueda ser aplicado en problemas cotidianos de la realidad social.

Este aprendizaje en ciencias sociales debe permitir el desarrollo del pensamiento social, lo que implica, no solo la comprensión de los fenómenos sociales, sino que requiere de un cambio en las estructuras cognitivas del pensamiento del estudiante a fin de que este actúe en consecuencia de sus reflexiones, transformando así su realidad y la de los demás.

En este sentido, las ciencias sociales deberían acudir a todo tipo de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de habilidades sociales, permitiendo la construcción del pensamiento social del estudiante y por tanto la transformación de la sociedad en la que él participa, es decir educar para la democracia y la ciudadanía (Santisteban,

2004).

Educar para la democracia significa desarrollar habilidades como la argumentación, el diálogo, el debate y tomar decisiones para resolver los conflictos que se dan en la sociedad (Santisteban, 2004). Ser ciudadano implica, no solo ser consciente que mis actos repercuten, positiva o negativamente en la sociedad, también requiere del reconocimiento del otro.

Reconocer a la otra persona no solo es respetarlo, tolerarlo o comprenderlo, es ponerse en la situación del otro y poder actuar con el fin de mejorar no solo mis condiciones sino la de las otras personas, por lo tanto tenemos como resultado que mis actos y mis decisiones tienen efectos, y estos consecuencias en mi entorno y el de los demás.

Para Santisteban (2004, p 8) “*la democracia convive a diario con situaciones de injusticia y de desigualdad económica. La enseñanza de las ciencias sociales debe enseñar a reflexionar sobre estos hechos: ¿Por qué suceden? ¿Cómo pueden evitarse? ¿Cómo ser solidarios? ¿Con quién? ¿Cuándo? y ¿Por qué?*” La convivencia social pasa entonces por la comprensión de los comportamientos individuales y colectivos.

En cuanto a la educación política el autor manifiesta que es un proceso dinámico donde se pone en práctica la racionalidad y la formación del pensamiento social. Desde su propuesta se plantean 7 apartados generales para la enseñanza en educación política en el que se destaca que la participación democrática debe propender en la preocupación por el otro, desarrollando un cierto grado de altruismo o solidaridad.

El autor manifiesta que sin esta no existe la democracia, ya que es un tipo de organización social y de sistema político, en el cual siempre existen desigualdades. Su perfeccionamiento o su construcción dependen de la capacidad de cada uno para mejorar estas situaciones por lo que se requiere de un grado imprescindible de solidaridad (Santisteban, 2004).

Otra razón por la que el autor considera es necesaria la educación en política es porque esta contribuye en la resolución de problemas sociales. Estos llegan a los estudiantes a partir sus propias experiencias y por tanto son significativamente más relevantes, formando así su pensamiento social (Santisteban, 2004).

Por último, para el autor otro punto importante en la educación política es la formación contra los prejuicios y la formación de juicios morales ya que estos hacen parte de la vida cotidiana de las personas, y por lo tanto de su cultura política. Los prejuicios deben ser racionalizados y transformados en juicios conscientes (Santisteban, 2004).

Los resultados del plebiscito desde la perspectiva del pensamiento social

Teniendo en cuenta que el plebiscito es un mecanismo de participación democrática serviría de ejercicio para identificar si en Colombia se aplicaron estas habilidades en educación para la ciudadanía, la política y la cultura democrática expuestas anteriormente.

De los resultados del plebiscito se pueden obtener varias conclusiones si se toman los planteamientos de Santisteban con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales, la educación para la ciudadanía y la política.

En primera medida, se puede decir que para más de la mitad de los colombianos la paz o la guerra les es indiferente. Esta afirmación se argumenta a partir de que el 62% de la población no se expresó. Esta cifra de abstencionistas demuestra el desinterés de más de la mitad de la población en relación a un asunto como lo es seguir en la dinámica de la guerra o superarla. En conclusión, para el 62% de la población este tema no es una cuestión relevante. Puede decirse que las personas que se abstuvieron no han padecido la guerra directamente y por tanto no se han formado un concepto de ella, es decir no han construido un juicio o prejuicio en torno al conflicto.

Por otro lado es pertinente asociar este hecho con el valor de la solidaridad mencionado por el autor. Para el ciudadano común el voto por el SI o por el NO, no cambia su vida, no afecta de ninguna forma su dinámica cotidiana. Sin embargo, el voto de esta persona por el Sí o por el NO, puede repercutir significativamente en la víctima de la guerrilla o del paramilitar, es decir votar en beneficio del otro, poniéndose en el lugar del otro, siendo solidario con el otro.

Si se retoman los planteamientos de Santisteban en el que plantea que se debe educar en lo político para así desarrollar un cierto grado de altruismo, se puede inferir que los resultados del abstencionismo en el plebiscito lo que indican es un alto nivel de indiferencia, no solo en el tema político sino en lo relacionado con la paz.

Por otro lado la pobre participación ciudadana puede explicarse a que se ha perdido conciencia en la efectividad en los mecanismos de participación. Esta oportunidad en la que el voto va a decidir el rumbo que tome una nación y la vida que les espera a sus ciudadanos se ve afectada por la imagen negativa que se ha formado la ciudadanía en relación a las prácticas de participación democrática. Esta situación la explica el autor al mencionar que una problemática de la enseñanza en la educación política parte de la desconfianza que existe en su práctica (Santisteban, 1993).

La diferencia en los resultados de quienes apoyaban la refrendación de los acuerdos de paz y quienes no estaban de acuerdo con ellos fue bastante estrecha. El NO ganó con un 50,23% frente a un 49,76 % de los que votaron SI. Como ya se mencionó en los lugares más afectados por la violencia gano el SI, mientras que en los sectores urbanos, se impuso el voto por el NO.

Para comprender las razones que explican los resultados del plebiscito es necesario tener en cuenta distintos elementos surgidos en las campañas publicitarias, los discursos políticos que fueron presentados desde distintas orillas ideológicas en los medios de comunicación y las posiciones de periodistas y otras figuras públicas que forman opinión en los medios.

Aquellos que votaron NO

Existen dos causas que podrían explicar porque la mayoría de votantes se inclinó por la opción del NO. La primera, aquellos ciudadanos que por falta de cultura política se dejaron influenciar por el bombardeo mediático y los que votaron desde sus convicciones ideológicas y conocimientos políticos.

En el primer caso las razones que lo pueden justificar son los miedos infundidos por parte del grupo político opositor, que por medio de su propaganda afirmaba que el gobierno le entregaría el país a las FARC, o la idea difundida por algunos medios de comunicación que apuntaba a que Colombia se encaminaría por el modelo económico castro-chavista del vecino país, también que la refrendación de los acuerdos implicaría nuevos impuestos, entre otros. A Bogotá, por ejemplo, en zonas pertenecientes a los sectores más pobres de la ciudad llegaron mensajes como que las FARC recibirían recursos económicos a los que habitantes de estas no tienen acceso, como resultado se obtuvo que en estas localidades ganara la opción del NO (El Tiempo, 2016).

Vemos como en algunos ciudadanos su decisión de voto se vio influenciada por emociones como el miedo, la ira o los intereses personales y no a partir de un análisis crítico y político, el cual permita ejercer una ciudadanía responsable evitando caer en la manipulación y el adoctrinamiento ideológico (Santisteban, 2004).

El análisis que emerge desde la educación política es que educar en lo político es imprescindible ya que estos conocimientos otorgan al ciudadano de habilidades para ejercer una participación democrática racional (Santisteban, 2004). Lo que significa que cada ciudadano de manera seria, responsable e informada tome una decisión de lo que crea es más conveniente para el país, es decir, una decisión a conciencia, que examine los argumentos a favor y en contra y vote libremente.

Por lo expuesto anteriormente, se puede proponer que la idea de participar democráticamente desde el punto de vista racional no se aplicó en este ejemplo, y por el contrario su decisión de voto fue influenciada por otros motivos que no se relacionan con una cultura política responsable.

La segunda causa se asocia a la preferencia del voto desde el conocimiento y la convicción política. Un ejemplo de esto son los seguidores del partido político Centro Democrático dirigido por el ex presidente y ahora senador Álvaro Uribe Vélez. En este caso la decisión del voto se basó en un juicio de valor argumentado y fundamentado en lo que para ellos es o debe ser la justicia y por razones basadas en sus

conocimientos o convicciones políticas e ideológicas creían que la mejor opción para Colombia era el no ratificar estos acuerdos (El Tiempo, 2016)

Es importante mencionar que el partido político opositor, Centro Democrático realizó una fuerte campaña publicitaria defendiendo la idea de la “paz con impunidad” es decir que los miembros de las FARC no recibirán un castigo penal, esta idea influyó en algunos indecisos y en otros ratificó su decisión de voto hacia el NO.

Los simpatizantes de SI

Ahora analicemos las razones por las cuales el 49,76 % de los votantes se inclinó por la opción del SI. Pueden ser varias, la primera porque aun sin conocer la guerra de frente estos votantes saben que un conflicto armado de más de 50 años y después de intentar solucionarlos desde el punto de vista bélico sin más resultados que dolor y sufrimiento a la población más humilde, no se solucionará si no es a través del diálogo y una salida mediada.

En relación a los planteamientos del autor, podemos decir que esta población se respaldó con aquellos que más ha sufrido los embates de la guerra y acudieron a la idea de solidaridad.

La segunda razón está asociada al porcentaje de votantes del SI que viven directamente la guerra. Este es el caso de departamentos como el Chocó o el Cauca que constantemente viven el horror de la violencia y donde los porcentajes del voto del SI fueron del 90%.

La tercera razón puede asociarse al desarrollo del pensamiento crítico de la población que votó por SI. Según Pagès (2004) el pensamiento crítico es el proceso para determinar la exactitud de una información o de un conocimiento determinado y les debe servir a las personas para juzgar cualquier manifestación humana utilizando los argumentos aportados por las ciencias sociales. Cabe la posibilidad de plantear que aquellos que votaron por la opción del SI, aplicaron en este ejercicio democrático, los conocimientos que las ciencias sociales les habían aportado –políticos, históricos, sociales, entre otros- con el fin de superar la violencia. En este grupo se encuentran los intelectuales que defendieron desde la academia los acuerdos (Atehortua, 2016)

En consecuencia podríamos decir que parte de la población colombiana aplicó, en cierta medida, conocimientos relacionados con la formación del pensamiento social como: formación del pensamiento crítico, la indagación, la resolución de problemas sociales, el pensamiento reflexivo, los dilemas morales, el pensamiento creativo, entre otras, y los utilizó en un ejercicio democrático real como lo fue el plebiscito por la paz.

Por otro lado, uno de los fines de la educación política es educar para la participación activa, generando confianza en la idea de que son los mecanismos de participa-

ción la forma en la cual el pueblo manifiesta su opinión, por tanto, y esto se aplica en ambos casos aquellos que votaron por el SI y por el NO, los ciudadanos que votaron confían todavía en un plebiscito como mecanismo de participación democrático y lo ejercen. De otras forma, la educación política debe basarse en el respeto a la diferencia, situación que obliga a que aun, sin estar de acuerdo con el SI o con el NO se deben respetar los resultados del ejercicio de la democracia.

El plebiscito en Colombia. Una mirada desde la escuela

A continuación se analizarán algunos resultados que surgieron de la aplicación de un ejercicio en la clase de ciencias sociales que tenía como fin indagar la decisión de voto de los estudiantes si hubieran tenido la oportunidad de participar en el plebiscito, al mismo tiempo examinaba las razones que motivaban su opción de voto.

Todos los colegios son de carácter público y se encuentran en sectores populares de la ciudad su nivel socioeconómico corresponde a población trabajadora de ingresos medio a bajo. Se destacan una institución que se ubican en lugares donde habita población con mayor grado de vulnerabilidad social. La tabla 1 resume estas instituciones.

COLEGIO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
USAQUÉN	35
MARÍA MERCEDEZ CARRANZA	37
CIUDAD DE BOGOTÁ	17
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	31
TOTAL	120

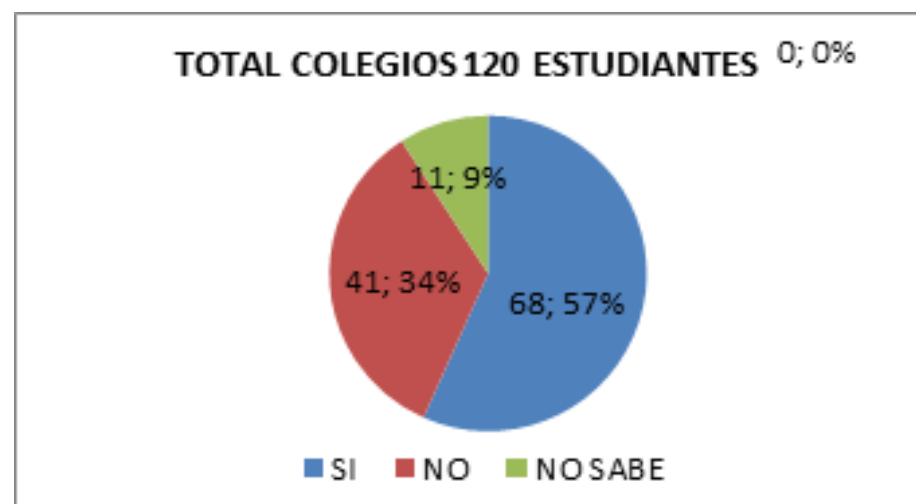
Tabla 1: Instituciones educativas participantes en el estudio.

La dinámica de la implementación didáctica comprendía 5 secuencias aplicadas por la investigadora en los 4 colegios. La primera se dedicada a repasar históricamente el conflicto armado, la segunda examinaba el concepto de víctima y los tipos de violencia, la tercera estudiaba el caso de las víctimas del municipio de Bojayá,¹ la cuarta hacia una reflexión de cómo estas víctimas realizan un proceso de resiliencia, y por último se aplica el ejercicio en el cual por medio de la pregunta ¿si tuvieras la posibilidad de votar en el plebiscito tu decisión hubiera sido SI o NO? Da tu razón más valiosa para hacerlo, se les indaga la opción de voto y los motivos que dan para esta elección.

Los resultados cuantitativos que se obtienen es que de los 120 estudiantes, la ma-

¹ Hecho violento ocurrido el 2 de mayo de 2002 en el Departamento del Chocó cuando un frente de la guerrilla enfrentando un comando paramilitar estalló una pipeta de gas cargada con metralla en la iglesia donde los civiles se refugiaban. En total hubo 119 personas muertas.

yoría hubieran votado SI. Sin embargo lo interesante del estudio son las razones que ellos argumentan los llevaron a elegir esta opción.



Gráfica 1. Resultados opción de voto de los 120 estudiantes.

En mayor medida, aquellos que votaron SI aducen que es por y para las víctimas, es decir, sus razones son empáticas. Manifiestan que votan a favor del sí, por personas como los *campesinos*, o los que más han sufrido la violencia:

U-20: *“Es pensar en las víctimas, lo que sufrieron, que ya no tantos la viven, no por mí por los demás”*

CB-3: *“Yo votaría por el si, porque es por la gente del campo que no quieren tener más guerra y no quieren ser más desplazados”*

MMC-25: *“Yo hubiera votado al si por los pueblos afectados a los que se van a seguir afectando”*

FJC-10: *“Para que haya paz en los campos y en sus tierras”*

MMC-12: *“Porque no he vivido el conflicto y me siento conmovido por las víctimas”*

En esta categoría se encontró una tendencia interesante, aunque algunos no comparten los acuerdos de paz, votarían que sí por las víctimas:

MMC-02: *“A pesar que no me gustan los acuerdos si pensaría en la gente que sufrió la guerra”*

U-25: *“Hubiera votado por el SI aunque ellos no pagarían cárcel y les den plata*

yo votaría si así toque pagar plata para dárselos a ellos, solo quiero que se acabe esta larga guerra”

U-03: *“Hubiera votado por el SI aunque ellos no pagarían cárcel, si es para que se acabe la guerra”*

CB-08: *“Para no ver más gente sufrir y ayudar en algo. Pero no estaba conforme con que la guerrilla les paguen”*. El valor de la solidaridad es otro elemento decisivo en su elección de voto: CB-16 *“Si porque lo que la gente sufrió mucho y uno no puede pensar solo por uno mismo”*

FJC-13: *“Yo votaría por el sí, ya que tenemos que ser solidarios, ya que conozco la situación de cada uno de las víctimas”*

En menor medida se observa que, aunque también es por las víctimas, lo hacen bajo el argumento que la guerra no ayuda al *“progreso del país”*, y que si hubiera ganado el SI *“hubiera existido un cambio positivo”*.

Pocos reconocen que el acuerdo de paz no acabaría con la violencia pero es un avance *“porque es un paso para la comunidad y también para las víctimas”*, *“La violencia no nos va a llevar a ningún progreso tal vez no sea que se acabe pero es un paso adelante”*

En algunos casos los alumnos reconocen que existen niveles de víctimas y que ellos no son afectados directos de la violencia armada: *“Para no pensar solo en mí, sino en las personas que en realidad han estado afectadas”*, *“Beneficia a los más afectados”*, *“Porque no he vivido el conflicto”*, *“Porque todos merecen una oportunidad y si la mayoría de víctimas perdonaron ¿yo porque no?”*, *“Porque aunque no haya sufrido conozco el dolor de las personas. Para mejorar la paz de mi país”*, *“Hubiera votado por el si, porque si los que sufrieron votaron como yo que no he pasado por nada”*.

Es importante destacar el hecho que en algunos casos se evidenció que el participar en la implementación didáctica les ayudó a tomar una decisión, *“Conocer mejor el tema ayudó a tomar la decisión., es más inteligente la paz”* U-05. Otros manifiesta que el ejercicio sirvió para comprender el dolor que causa la guerra en las personas que la viven *“Si, pues en esta cartilla entendí que las personas sufren a causa de las guerras totalmente absurdas”* FJC-3, *“Porque ahora entiendo el dolor de las víctimas del conflicto armado”* U-17. A otros la participación en el ejercicio didáctico les cambió su perspectiva en relación al voto *“Pues la verdad yo voté no en el colegio, pero ahora que sé más del tema votaría que sí”* CB-24.

El otro resultado es la opción de NO. las razones se pueden dividir en 3 categorías, en mayor medida las de tipo económico, luego impunidad/injusticia y por último la desconfianza/incredulidad. En esta tendencia se puede evidenciar que los estudiantes repiten discursos de los medios de comunicación o la familia debido a que sus razones se explican desde un contexto familiar o simplemente son argumentos que se han es-

cuchado frecuentemente en los medio de comunicación.

Para el ejemplo de las razones económicas, podemos mencionar que está asociada a que ellos encuentran injusto que a la guerrilla se le dé un apoyo económico, recurso al cual sus familias no tienen acceso: “*No porque van a pagarles a cada guerrillero por no matar; a los que luchamos no les dan ni un peso*” U-30.

MMC-28: “... además los guerrilleros son lo más beneficiados en el tema con un doble de salario injustamente. Porque para nosotros los ciudadanos nos afectaría porque le subirían los impuestos a ellos le daban un trabajo y otros quedarían sin ese trabajo.”

MMC-04: “...además las FARC van a ganar 1.500.000 y una persona que se esfuerza mucho solo gana por ahí 800.000 mil pesos y eso a mí no se me hace justo”

MMC-10: “Por los acuerdos que se hicieron con las FARC porque mientras aquí trabajan mucho para conseguir ser alguien y a ellos les ofrecen un buen sueldo con solo un acuerdo y ellos mataron mucha gente”

MMC-36: “Porque los acuerdos de paz no son muy justos. Todo el daño que hicieron y van a salir premiados”

La otra razón del NO se relaciona a que los acuerdos generan impunidad, es decir, que los guerrilleros no pagarán cárcel, recordemos que este fue el argumento más fuerte del partido político opositor el Centro Democrático: “*Por la impunidad. Porque no estoy de acuerdo que los recompensen sabiendo que hicieron tantas cosas malas y ahora van a ser parte del gobierno y con un trabajo ba*” MMC-25.

CB-07: “*No porque aquellas personas las FARC van a ser perdonados, sin ser condenados por aquellos delitos y sufrimientos de los demás que les hicieron daño*”

FJC-26: “*Porque no quiero impunidad, no quiero acuerdos donde las FARC esté ganando quiero que haya igualdad y justicia*”

CB-14: “*Ellos tienen impunidad y no es justo los pocos años que tendrán de cárcel, y la participación en política que tendrán sin merecerse*”

Por último está la desconfianza/incredulidad de los estudiantes en el acuerdo, el presidente o en que la guerrilla no va a cumplir los acuerdos: “*Porque no creo en las palabras del presidente*” U-35.

U-23: “*Porque nunca va a ver paz, ellos no van a cambiar*”

MMC-19: “*Porque no cumplirán con el acuerdo y si lo hacen, todos van a estar a favor de lo que hicieron dejan muertos sin compasión gente inocente llena de miedo y dolor*”

FJC-14: “*Parece que no creo mucho en lo que está escrito en el plebiscito, si lo cambian lo más que me parece voto por él. No me hace terrorista y ni mucho menos*”

no quiero la paz quiero una paz verdadera”

Un pequeño porcentaje de estudiantes tiene la idea que Colombia se volcará al sistema económico castro-chavista y por esa razón su elección es NO: “*Porque no quiero terminar en un país como Venezuela*” MMC-30. Otros no están de acuerdo con que las FARC tengan participación política “*Porque no quiero entregarle el país a la guerrilla*” U-21 “*Porque no apoyo que las FARC tengan poder en el país*” MMC-15.

Conclusiones

Al analizar las razones que brindan los estudiantes para que su opción de voto hubiera sido SI, se encuentra que la mayoría de ellos aluden motivos empáticos con la población que ha sufrido la guerra en carne propia. Recurrentemente se encuentra que lo que los impulsa a votar por esta opción es que es por los campesinos o las víctimas. Luego, podría decirse que los estudiantes al manifestar empatía podrían estar acudiendo a sus conocimientos en pensamiento social y este lo aplican en una situación socialmente relevante.

Sin embargo existen un porcentaje considerable de estudiantes (34%), que podría decirse repiten los discursos de los medios de comunicación o que su opción de voto se encuentra influenciada por el contexto familiar y las condiciones económicas. En este sentido al comparar los argumentos del plebiscito del 2 de octubre de 2016 en Colombia podríamos identificar que las razones de los estudiantes se corresponden con las que dieron en el plebiscito lo colombianos.

Otro punto importante que se desprende de este ejercicio es que el discurso escolar debe competir con influencias mediáticas, familiares y económicas, por lo tanto si se quiere desarrollar el pensamiento social en los colegios debe ser una tarea constante y duradera en el tiempo que dura la formación escolar, y si es posible interdisciplinar.

En algunos casos los docentes pierden el interés por desarrollar en el estudiante la habilidad de pensar socialmente, esta es una invitación a los docentes al no darse por vencidos y que el utilizar los problemas socialmente relevantes siempre serán un excusa positiva para la formación del pensamiento social, político y democrático en la escuela

Bibliografía

Atehortúa, J. M. C. (2016). “*¿Ésta es la paz de Santos?*”: el partido Centro Democrático y su construcción de significados alrededor de las negociaciones de paz**/” Is this the peace of Santos??: the Centro Democrático party and the construction of meanings around peace negotiations/” Esta é a paz de Santos??: o partido Centro

Democrático e sua construção de significados das negociações de paz. *CS Ciencias Sociales*, (19), 15.

Benejam. P, y Pagès. J. (2002). La formación del pensamiento social. En: P. Benejam y J. Pagès. (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (pp 152- 164). Barcelona: ICE/Horsor.

Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 34-56.

Santisteban, A. (1993). Enseñar política o hacer política, ¿esta es la cuestión?. *L'Avenç*, 174, 38-40.

Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social en la enseñanza secundaria. En P. Benejam y J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp.152-164). Barcelona, ICE/Horsori.

EL TIEMPO. “Centro Democrático critica que jefes de Farc no tengan cárcel”, El Tiempo, Bogotá D.C., 23 de septiembre de 2015. Recuperado el 24 ed mayo de 2016 de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16385269>

EL TIEMPO. “En las localidades más pobres de Bogotá ganó el ‘No’ en el plebiscito”, El Tiempo, Bogotá D.C. 5 de octubre de 2016. Recuperado el 17 de febrero de: <http://www.eltiempo.com/bogota/resultados-del-plebiscito-en-bogota/16718784>.

24. Refugiats sense refugi?

Carles Peya Pardo, Joan Rabat Fàbregas, Tatiana Bolancker Turrillo, i Montserrat Palomera Barbany

Qui som?

L'institut Hipàtia d'Alexandria és un centre públic de secundària que imparteix els quatre nivells de la ESO i que va néixer fa 6 cursos amb la voluntat de mantenir les portes obertes al nostre entorn, a l'entorn de l'alumnat, de les seves famílies, del municipi i del món. Físicament som un centre petit i ocupem una antiga escola de primària, però estem al centre del poble i això fa que puguem utilitzar les instal·lacions municipals per a les nostres activitats amb molta més facilitat. Un altre avantatge és que estem just al costat del Casal de la Gent Gran del municipi i ho aprofitem.

Per què?

Com la resta de centres educatius, vam rebre un correu elèctric explicant la presentació de la campanya *Casa nostra, casa vostra* i vam començar a pensar des de l'àmbit de les Ciències Socials en com aprofitar l'adhesió a la proposta treballant la temàtica a nivell general de centre (de 1r a 4t). De fet, alguns alumnes havien manifestat la voluntat de parlar de la situació al Pròxim Orient i de la crisi humanitària dels refugiats arran del que sentien als mitjans de comunicació. El professorat teníem la necessitat de parlar del tema pel compromís que sentim vers l'actualitat i el correu va ser el que va començar a moure tot un engranatge que es va acabar concretant en “Refugiats sense refugi?”

Com?

Des del departament de Socials vam recollir tot un seguit de materials audiovisuals de diverses procedències i vam preparar una unitat didàctica, adaptada a cada curs, per treballar la temàtica a partir de la visualització d'una selecció de reportatges.

Primer de tot, i com a activitat d'exploració, es va demanar a l'alumnat la informació que tenien sobre el conflicte i què havien sentit o vist del tema dels refugiats a Grècia. De fet, el mes de novembre vam veure com a poca distància del centre van

arribar un grup de 10 refugiats kurds iranians dins d'un camió al centre logístic d'una coneguda marca de roba¹. Cada un dels docents que ho vam dur a terme, vam utilitzar diferents estratègies per anar introduint les causes i les conseqüències del conflicte i després es va acabar de completar amb la visualització de la resta dels recursos segons el nivell. En el següent quadre, es poden consultar alguns dels recursos utilitzats:

Notícia de CCMA 16/11/2017	http://www.ccma.cat/324/deu-immigrants-arriben-a-llica-damunt-amagats-en-un-camio-carregat-de-roba/noticia/2759122/
Fragment <i>Info K</i> 02/10/2014	http://www.ccma.cat/tv3/super3/infok/siria-que-esta-passant/video/5263673/
Whymaps.net <i>La guerra de Síria explicada en cinco minutos.</i>	https://www.youtube.com/watch?v=D-DOhQuH_ggE&feature=youtu.be
Huffington Post, <i>El problema de los refugiados explicado en dos minutos</i>	https://www.youtube.com/watch?v=ahkmq28Xr5k
Cuando no existes spot d' Amnistia Internacional	https://www.youtube.com/watch?v=ySgpQ3d37fk
Reflexions europees des de la via del tren dels refugiats, reportatge del Món 3/24 CCMA (15/09/2015)	http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/programa/reflexions-europees-des-de-la-via-del-tren-delos-refugiats/video/5551134/#.VflsAeRZgm8.twitter
Diario Público, Aleph abans i després de la Guerra.	http://viajes.publico.es/como-era-alepo-antes-de-la-guerra/
My Friend, documental del periodista Carles Prats.	http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/my-friend/my-friend/video/5606564/
Anunci de campanya, <i>Casa nostra, casa vostra</i>	https://www.youtube.com/watch?v=-YKJC3c600A&feature=youtu.be

No podem oblidar que la nostra capital de comarca, Granollers, durant la Guerra Civil Espanyola va ser una de les poblacions més castigades pels bombardejos sobre la població civil. És per això, i buscant el vincle de l'alumnat, que després de les imatges d'abans i després de la guerra de la ciutat d'Alep, es van passar imatges d'un espai emblemàtic de Granollers, la Poxada, bombardejada al 1938.

Després d'aquesta primera part, i en petits grups, l'alumnat va fer recerca de diversos conceptes i situacions (en alguns grups de manera pautada i d'altres a partir dels interessos i inquietuds dels propis nois i noies) i ho van plasmar en formats diferents: mapes a les parets de l'aula, *my maps* ubicant informació, articles... La recerca en grups va servir d'activitat d'estrucció.

¹ <http://www.ccma.cat/324/deu-refugiats-arriben-a-llica-damunt-amagats-en-un-camio-carregat-de-roba/noticia/2759122>

Els objectius principals d'aquesta unitat van ser identificar les causes i les conseqüències de la guerra a Síria, Iran i Afganistan; contextualitzar geogràficament la situació del Pròxim Orient, recercar i reflexionar sobre les polítiques europees entorn aquest conflicte i sensibilitzar a l'alumnat de l'impacte sobre la població civil. A la vegada, aquesta UD és la base de preparació de treballs transversals que es continuaran desenvolupant al llarg del curs.

La idea inicial era que tot això es concretés el dia 7 de febrer amb un dia monogràfic sobre el tema anant més enllà de les matèries i aprofitant l'estructura i organització del centre. L'Hipàcia, manera com definim el nostre institut per abreujar, és un centre ILEC i la lectura volem que estigui vinculada, sempre que podem, al dia a dia del centre. Per això, els quatre cursos a l'hora dels 25 minuts destinats al Pla Lector de Centre, es va llegir i treballar el poema *Podries* de Joana Raspall començant amb el modelatge del videoclip d'en Joan Dausà².

Si hagues sis nascut
en una altra terra,
podries ser blanc,
podries ser negre...
Un altre país
fóra casa teva,
i diries "sí"
en un altra llengua.
T'hauries criat
d'una altra manera
més bona, potser;
potser, més dolenta.
Tindries més sort
o potser més pega...

Tindries amics
i jocs d'una altra mena;
duries vestits
de sac o de seda,
sabates de pell
o tosca espardenya,
o aniries nu
perdut per la selva.
Podries llegir
contes i poemes,

o no tenir llibres
 ni saber de lletra.
 Podries menjar
 coses llamineres
 o només crostons
 eixuts de pa negre.
 Podriespodries...
 Per tot això pensa
 que importa tenir
LES MANS BEN OBERTES
 i ajudar qui ve
 fugint de la guerra,
 fugint del dolor
 i de la pobresa.
 Si tu fossis nat
 a la seva terra,
 la tristesa d'ell
 podria ser teva.

A les dues últimes hores, l'alumnat de 3r i 4t, i alumnes voluntaris de 1r i 2n, van participar de la xerrada-col·loqui amb quatre persones voluntàries que han treballat en camps de refugiats a Grècia. Es tracta de Milton Sánchez i Cesc Sánchez (col·laboradors de *Amb les teves mans*), Jorge Balcázar (bomber cooperant de *Proemaid*) i Eva Correodoira (voluntària independent) que ens van explicar la seva visió de la situació del conflicte i la seva experiència com a voluntaris a Lesbos, des de la recepció a la platja de centenars de persones fins al dia a dia al camp.

La previsió inicial era que a l'hora dels 10 minuts de descans entre franges d'aquest mateix dia 7 es llegís el manifest de la campanya *Casa nostra, casa vostra* i ens hi adheríssim, però finalment ho vam fer el dimarts 14 de febrer responent a la crida d'aquesta entitat a totes les escoles i instituts de Catalunya.

El producte final dels alumnes de 1r i 2n va ser una carta de benvinguda a un/a possible alumne/a refugiat que arribi al centre. De fet, un altre dels objectius d'aquesta unitat va ser preparar als nostres alumnes per a l'arribada d'algun alumne provinent de zones de conflicte perquè Lliçà d'Amunt s'ha declarat poble acollidor. El nostre centre, a l'igual que la resta del municipi, no està acostumat a l'arribada de nouvinguts i volem preparar i sensibilitzar el nostre alumnat davant de la realitat dels seus iguals a altres llocs del món.

Des de les matèries d'Anglès, Llengua catalana i castellana i Visual i Plàstica han pres el relleu en el tractament del tema amb la continuïtat d'altres unitats didàctiques

i projectes transversals.

I ara què?

La valoració de l'alumnat durant aquestes sessions ha estat molt positiva i el que havia de ser un treball a nivell de centre, ha esdevingut un possible objectiu de poble perquè arran de la iniciativa d'una escola de Primària i la nostra, es vol intentar sumar esforços perquè junt amb la resta de centres educatius i entitats municipals s'organitzin unes jornades de sensibilització que encara hem d'acabar de concretar.

Pel que fa a nivell intern, la pregunta que se'ns ha plantejat és “I ara què? què podem fer?” i la respostes que es van concretant ara, i a iniciativa dels alumnes, són la creació d'un espai de denúncia fent servir les xarxes socials i una campanya de sensibilització a les famílies. En el moment de tancar el redactat per aquesta exposició, encara no ha acabat el termini de recollida d'idees.

A nivell del professorat, si que veiem que els objectius s'han assolit i que hem de vetllar perquè la fina ratlla que separa la sensibilització a l'habituament del tema, no es traspassi. Podeu fer el seguiment de *Refugiats sense refugi?* a la nostra revista digital: <https://agora.xtec.cat/insllicamunt2/categoria/el-far-dhipatia/>

Agraïments: des d'aquí volem aprofitar per agrair la col·laboració, suport i ajuda de *Amb les teves mans* i *Proemaid*. Gràcies pel vostre exemple i testimoni.

Webs consultades

Amb les teves mans: <<https://www.facebook.com/ongamblestevesmans/>> consultat el 18 de febrer del 2017.

Amnistia internacional: <[https://redescuelas.es.amnesty.org/materiales-pa-ra-el-profesorado/refugio-inmigracion-y-asilo/](https://redescuelas.es.amnesty.org/materiales-para-el-profesorado/refugio-inmigracion-y-asilo/)> consultat el 6 de febrer del 2017.

Casa nostra, casa vostra: <<https://www.casanostracasavostra.cat/>> consultat el 6 de febrer del 2017.

Proemaid: <<http://www.proemaid.es/>> consultat el 18 de febrer del 2017.

25. La enseñanza de los temas conflictivos de la historia del tiempo presente en los libros de texto de Chile y Argentina

Gabriela Vásquez Leyton, Elizabeth Montanares Varas, Consuelo Cáceres Ávalos, y Christian Calderón Calderón

La historia del tiempo presente (HTP) invetsiga cómo la sociedad se apodera de las cuestiones de preocupación esencial, entendiendo en qué momento una cuestión de historia se convierte en un elemento fundamental del debate público (Capdevilla; 2010). En este sentido, esta historia mantiene una estrecha relación con la memoria colectiva, en la medida en que esta se desarrolla a partir de un trauma profundo que ha vivido una determinada sociedad. Por ello, posee implicancias tanto para el ámbito disciplinar como el educativo, ya que a través de ella, se manifiesta la preocupación por el estudio de cómo el recuerdo del pasado (y su olvido) funcionan en la sociedad a través del tiempo (Amézola, 2002), otorgándole al acontecimiento histórico una dimensión de larga duración y una implicancia política: el pasado como motor de cambio para el presente y el futuro (Amézola, 2003).

Y esta implicancia política, para la realidad latinoamericana, es clave, toda vez que la investigación sobre la historia reciente y la memoria emergen como categorías analíticas dentro del proceso transición dictadura-democracia, en cuanto a estrategia social de recomposición y reconstrucción del tejido social fracturado, defensa de los derechos humanos, el derecho a la verdad sobre los crímenes cometidos y como contenido común de organización de la sociedad civil (Arias, 2015). Para Kriger (2011) en un contexto en que la dualidad memoria/historia es imprescindible para la re-construcción del pasado, el recuerdo y el olvido se han configurado como estrategias que coexisten en los proyectos de estados nacionales democráticos surgidos en el contexto de transición. Así, el deber de recordar y el “nunca más” surge como un imperativo ligado al *ethos* político-pedagógico de las democracias, mientras que la estrategia del olvido se ha convertido en el fundamentamiento de las políticas de “reconciliación nacional” promovidas por los estados, clausurando la mirada histórica y validando, muchas veces, la amnesia y la impunidad.

Ahora bien, la escuela no ha estado alejada de estas tensiones (Carretero y Borrrelli, 2008), por ello es necesario preguntarse ¿cómo estas tensiones convergen?, ¿quién define lo que debe ser enseñado en el aula?, ¿qué materiales didácticos permiten interpretar el pasado reciente?, ¿qué relatos sobre la memoria privilegia el cu-

rrículo oficial?.

Justificación de la investigación

Creemos que el pasado reciente no sólo debe configurarse como conocimiento histórico, sino que, fundamentalmente, debe vincularse directamente con la valoración de la democracia y el respeto de los derechos humanos (Rubio, 2016), evidenciando el valor formativo de nuestra disciplina y los fines educativos de la enseñanza de la historia en el mundo escolar. En este sentido, la gran potencialidad formadora de la historia en el ámbito educativo radica, entre otros elementos, en que facilita la comprensión del presente y prepara a los estudiantes para vivir con plena conciencia ciudadana (Prats y Santacana, 2001). Por ello, investigar cómo se plantea la HTP en los libros de texto posee gran interés social toda vez que posee implicancias de carácter político-ético en la medida en que incorpora la formación ciudadana como tema transversal.

En Chile, esta potencialidad formadora se ve enriquecida considerando que *ante los déficits de ciudadanía y la crisis de legitimidad política y democrática, el actual gobierno ha propuesto un Plan Nacional de Formación Ciudadana (2015) orientado a garantizar que todos los establecimientos educacionales reconocidos por el estado cuenten con un plan explícito que integre y complemente las definiciones curriculares para formar ciudadanos activos, responsables, participativos y comprometidos con la sociedad* (Rubio, 2016: 122). En el Argentina, la formación ciudadana ha quedado plasmada en el currículum nacional y provincial desde 2006 y 2007 con la promulgación de las Leyes de Educación Nacional y Provincial, donde se establece que uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural, diferenciándose del caso chileno.

Sobre la enseñanza de la historia reciente

La enseñanza de la historia debe bucear en las significaciones de los procesos históricos recientes que, como todos los transcurridos, se entran en campos de fuerza de diferentes impulsos que operan en la cambiante intersección de discursos a menudo en conflicto y tensiones. Por tanto, exponer la necesidad de un examen amplio y desprejuiciado de la historia reciente, posibilita en los estudiantes la comprensión de las sociedades como producto del desarrollo y de luchas históricas (Funes, 2006).

Esto requiere de la enseñanza de métodos propios de la disciplina, en orden a favorecer el pensamiento histórico en los estudiantes, significando el pasado reciente en función de competencias ciudadanas, toda vez que la historia reciente también es

un problema político, filosófico y ético. *En este sentido*, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que permita interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir (Santisteban, 2010).

Por tanto, la enseñanza del pasado reciente debe vincularse con la valoración de la democracia y el respeto de los derechos humanos (Rubio, 2016). Desde esta perspectiva consideramos que una de las dimensiones fundamentales del pensamiento histórico para desarrollar ese tipo de competencia en los manuales escolares es la dimensión moral, es decir, la capacidad de hacer juicios sobre las acciones de las personas en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que estaban operando y la utilización de narraciones históricas para realizar juicios sobre cuestiones morales y políticas que nos apelan en el presente (Seixas, 2016).

La enseñanza de la dimensión moral permite que los estudiantes sean capaces de movilizar las competencias históricas necesarias para realizar juicios en torno a las interpretaciones del pasado, analizando las narrativas históricas que se han construido sobre él, sometiendo el relato a crítica y evitar transformarlos en una verdad canónica. De esta manera, la enseñanza del pasado reciente, considerando la memoria como categoría reflexiva, exige transparentar la posición ética-política en la cual se fundan las narrativas históricas y no agotarse detrás del análisis documental o del acontecimiento (Rubio, 2012).

Así la enseñanza del pasado reciente en los manuales escolares surge como una categoría de análisis que implica que los estudiantes sean capaces de reflexionar en torno al presente y al futuro que se desea construir. De esta manera, cuando se discute en torno al pasado reciente, su legado y sus consecuencias, es el presente y su continuidad el que está siendo juzgado (Ricoeur, 2004).

Propósitos de la investigación

El sentido de esta investigación es comprender el discurso presente en los textos escolares de Argentina y Chile respecto a la enseñanza de la historia del tiempo presente y su relación con el desarrollo del pensamiento histórico. Consideramos que un análisis sobre los manuales escolares nos permitirá visibilizar las representaciones sociales que subyacen en los discursos en torno a las temáticas de transición, memoria y derechos humanos. En un contexto en el que existe una clausura del pasado reciente y la imposición de una memoria hegemónica en torno a ese pasado, es necesario repensar la ciudadanía como una competencia histórica, como un aprendizaje y una cualidad de experiencia social (Seixas, 2006).

Por ello, el objetivo de esta investigación se relaciona con *Conocer el discurso que se construye en torno a la historia del tiempo presente en los manuales escolares de Chile y Argentina en función del desarrollo de la dimensión ética del pensamiento histórico*. Específicamente, en esta comunicación se busca: *Identificar y comparar el tipo de memoria que se privilegia en los manuales escolares para la enseñanza/*

aprendizaje de la historia del tiempo presente en Chile y Argentina.

Se parte del supuesto de investigación que “*En los manuales escolares la memoria preponderante en la enseñanza/aprendizaje de la historia del tiempo presente de Chile y Argentina es aquella vinculada a la memoria emblemática*”.

Aspectos metodológicos

Nuestra investigación tiene como punto de partida el análisis discursivo de los manuales escolares de Chile y Argentina para la enseñanza de la HTP (transición, memoria y derechos humanos), lo que obliga a tratar la información desde un enfoque hermenéutico y, por lo mismo, interpretativo, donde el objetivo central es la interpretación y categorización de la información.

La unidad de estudio son dos manuales escolares¹, a partir de los cuales se tratará el contenido referido al pasado reciente y su tratamiento didáctico como fue propuesto por cada editorial: en el caso de Chile (Unidad), desde la transición hasta la actualidad y, en el caso de Argentina, desde la transición hasta el fin del siglo XX (Sub-Unidad).

La estrategia de muestreo elegida es la estrategia de muestreo completo, toda vez que nos permite obtener una mayor comprensión del fenómeno estudiado. Desde esta perspectiva, el muestreo está limitado de antemano por ciertos criterios, en nuestro caso: manuales escolares de Chile y Argentina que trataran esta temática en particular (3º año medio en el caso chileno y 9º de secundaria en el caso argentino) y, además, manuales escolares que estuviesen vigentes en relación al currículum escolar prescrito de cada país. Justificamos la elección en la medida en que nuestra investigación tiene como finalidad comprender los discursos que subyacen en dichos manuales. Por lo mismo, consideramos que este procedimiento nos permite analizar, diferenciar y quizás someter a prueba de modo adicional los supuestos sobre los rasgos comunes y las diferencias entre grupos específicos (Flick, 2004).

El instrumento de recogida investigación fue una “*ficha para el análisis de manuales escolares*”, elaborado en el marco del proyecto chileno-español (I+D+I) TRADDEC que contempla *análisis contenido textual*: hechos/procesos históricos, actores claves, instituciones o grupos relevantes, conceptos que resultan relevantes para la enseñanza de la HTP, etc.

Para conocer el tipo memoria que predomina en los manuales escolares, utilizaremos la definición de los tipos de memoria:

Memoria emblemática: se posiciona como versión hegemónica sobre el pasado

¹ Chile: *Texto del Estudiante: Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Editorial SM. Tercero Año Medio. 2012.

Argentina: Carrozza, Wilfredo; Ferrari, Ana. *Historia contemporánea de la Argentina y el mundo*. Editorial Santillana. 9º año de Educación Secundaria. 2008

reciente, seleccionando determinados aspectos de lo ocurrido durante la transición, aspectos que se conciben como superados y sobre los cuales se atribuyen responsabilidades y castigos y se rescatan determinados valores: la reconciliación, la unidad nacional, el perdón y el nunca más (Antequerra, 2011).

Memoria colectiva: proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad (Aguilar, 1991). Promueve determinados valores, entre ellos el deseo de no olvidar y educar a la sociedad para el futuro.

Memoria histórica: memoria que amplía socialmente las interpretaciones sobre acontecimientos que son vividos y experimentados por personas y grupos determinados a partir de documentos históricos (Jelin, 2002). Implica la vinculación de la sociedad en su conjunto y no sólo de las personas afectadas por determinados hechos o acontecimientos, promoviendo valores relacionados a la empatía histórica.

Análisis de Resultados

Los *hechos históricos* preponderantes contenidos en el manual escolar chileno son los referidos al proceso de modernización y crecimiento económico del país (Permanencia de políticas de libre mercado en el proceso de transición; Consenso de Washington, 1990; aumento del PIB, 1990-1998) durante el proceso de transición y, en menor medida, aquellos relacionados con el itinerario político de la transición (Discurso de Chacarillas, 1977; Plebiscito de 1988 y Reforma a la Constitución de 1980, 1989) y aquellos vinculados al restablecimiento de los derechos humanos y las políticas de reconciliación, tales como: la creación de las comisiones de Verdad y Reconciliación (1990), de Reparación y Reconciliación (1992) y sobre Prisión Política y Tortura (2003). Selección de hechos que evidencia, los elementos claves del tipo de memoria que predomina en el manual escolar, elementos relacionados con el discurso oficial en torno al pasado reciente.

Para el caso del manual escolar argentino, esta situación no varía. En él la mayoría de los hechos históricos sobre el pasado reciente hacen referencia a las dificultades económicas (inflación, 1984; 1987; crisis económica en 1987, 1995; desempleo, 1993, 1995) que debieron enfrentar los gobiernos democráticos durante el proceso de recuperación democrática. Mucho menos evidente son los hechos relacionados a los derechos humanos y las políticas de reconciliación. Un ejemplo de ello es la *Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas* (CONADEP) y la referencia al *Informe Nunca Más*. Sin embargo, a diferencia del manual chileno, hay un interés en evidenciar el fracaso de las políticas en materia de derechos humanos. Así se destacan los hechos de Fracaso del Proyecto Punto Final (1987), el motín del coronel Aldo Rico y los “carapintadas” en ese mismo año y la Ley de Obediencia Debida (1987) y los indultos militares en 1990.

Ahora bien, los *conceptos históricos* preponderantes en el manual escolar chi-

leno son aquellos relacionados al itinerario político del retorno a la democracia, como le declara el manual: democracia, institucionalidad, Constitución, plebiscito, transición, régimen militar, Fuerzas Armadas. En menor medida encontramos conceptos relacionados con derechos humanos y políticas de reconciliación. Esta selección de contenidos refuerza el análisis preliminar señalado a partir de los hechos históricos mencionados anteriormente, pues, se relacionan con la construcción de un discurso genealógico y una memoria concebida desde arriba (gobiernos concertacionistas) cuyo objetivo es expresar un continuum entre el pasado y el presente.

En el caso de los conceptos preponderantes en el texto argentino, se relacionan con las dificultades económicas y las políticas económicas implementadas por los gobiernos democráticos argentinos, destacando inflación, privatización, crisis económica. Es interesante observar que fuera de estos conceptos económicos, encontramos el concepto de represión y corrupción como parte de los conceptos preponderantes. En menor medida encontramos, los conceptos de derechos humanos, transición democrática y obediencia debida, conceptos relacionados con los temas de derechos humanos y políticas de reconciliación.

Desde la *perspectiva de los actores claves e instituciones o grupos*, en el manual escolar chileno predominan: Fuerzas Armadas, Augusto Pinochet, Patricio Aylwin, Militares, Ejército, Partidos Políticos, Concertación de Partidos por la Democracia, el Frente Patriótico Manuel Rodríguez. Es interesante señalar que la selección realizada por el manual tiene un claro énfasis puesto en los líderes (militares y políticos) que pactaron el proceso de transición. En el caso de la mención del Frente Patriótico Manuel Rodríguez, podemos advertir que su inclusión en el manual escolar dice relación con la incorporación de múltiples perspectivas en torno al proceso de transición y la importancia de este grupo como actor clave en la resistencia a la dictadura.

Siguiendo con el análisis anterior, nos llama la atención que dentro de los actores claves e instituciones o grupos menos recurrentes en el manual escolar chileno, sean precisamente aquellos relacionados con el tema de los derechos humanos y las políticas de reconciliación. En este sentido, Manuel Contreras, Pedro Espinoza, dos importantes jerarcas de la DINA, se nombran solo una vez en el manual. En el caso de las instituciones, la DINA y la CNI (reestructuración de la DINA) también son nombradas pocas veces en el manual. Esta situación se puede explicar toda vez que el énfasis se encuentra en los actores, instituciones o grupos claves para la consolidación del proceso de transición.

Para el manual escolar argentino, los actores claves e instituciones o grupos predominantes son Raúl Alfonsín y Carlos Menem, en el caso de los actores claves. Esta situación es entendible toda vez que se trata de actores claves en el proceso de transición democrática y en el proceso de desarrollo económico de Argentina, respectivamente. En cuanto a las *instituciones o grupos*, destacan los militares, los sindicatos, la Unión Cívica Radical (Partido Político de Alfonsín) y organismos de derechos humanos. En el caso de los militares, por ejemplo, esta situación es coherente con los hechos históricos que se seleccionan en el manual argentino referentes al Juicio de

las Juntas Militares (1985); el Fracaso del Proyecto Punto Final (1987), el motín del coronel Aldo Rico y los “carapintadas” (1987), la Ley de Obediencia Debida (1987) y los indultos militares en 1990, revelando la importancia de las políticas de reconciliación y la consolidación de la transición en el manual argentino.

Manuales escolares y la memoria emblemática

A partir de estos datos, podemos constatar que en el caso del manual escolar chileno, promovería la construcción de una *memoria emblemática* utilizando categorías de reconciliación nacional y consenso y, además, la apuesta por un futuro modernizador como fuente de cohesión y sustentabilidad económica, lo cual se ve reflejado en la selección de hechos históricos que realiza la Editorial SM para el caso chileno. La misma situación se percata en los conceptos seleccionados, que rescatan primordialmente el itinerario político que guía el proceso de transición y conceptos de orden económico, toda vez que los manuales escolares consolidan, al igual que el currículum escolar chileno, los procesos de reforma neoliberal globalizados y los propósitos de crecimiento con equidad perseguidos una vez alcanzada la transición pactada (Rubio, 2016).

En el caso de los actores claves e instituciones/grupos se hace aún más clara la construcción de esta memoria emblemática en la medida en que los actores (Patricio Aylwin) e instituciones claves preponderantes son aquellos relacionados con el discurso (memoria emblemática) liderado por los gobiernos de la Concertación, los que una vez recuperada la democracia fundaron su gobernabilidad en una estrategia que procuró alejarse del pasado y consolidar la democracia a partir de un discurso modernizador-progresista socialmente compartido por los chilenos. En este sentido, no resulta extraño que en el manual escolar chileno se considere como actores poco relevantes a los principales jerarcas de las instituciones de represión estatal y de violación sistemática de los derechos humanos.

Esta situación dificulta considerar al manual escolar chileno como una herramienta que asuma la memoria colectiva, caracterizada por el deseo de mantener intacto el pasado vivido, por muy trágico que éste resulte, educando a las nuevas generaciones desde dimensiones morales y éticas sobre el pasado reciente. Al no rescatar significativamente la memoria histórica, no se permite una ampliación social de las interpretaciones sobre el pasado reciente determinando un discurso hegemónico sobre los acontecimientos (Jelin, 2002).

Para el caso argentino, la situación no cambia. En las pocas páginas que posee la Sub-Unidad de Transición, es aún más notoria la apropiación de una memoria emblemática en la que se destaca los factores económicos que caracterizaron el proceso de transición argentino, donde las figuras de Raúl Alfonsín y la de Carlos Menem adquieren una gran relevancia para la Editorial Santillana (manual argentino). En el caso de Alfonsín, esta situación se explicaría, según Jefferson Jaramillo, debido a que durante su gobierno la recuperación de una memoria emblemática en torno a un pasado violento (represión de los militares, motines, etc.) en pleno momento de la

transición permite justificar el ideario de reconciliación nacional (Jaramillo, 2009). En el caso de Menem, su mandato constituyó el inicio de una serie de medidas políticas tendientes a restablecer la autoridad del estado y reconstruir sus capacidades institucionales tras el colapso hiperinflacionario y una situación de total ingobernabilidad del país (Castro, 2016).

En el caso de las instituciones o grupos claves, se mencionan los organismos de derechos humanos y los militares. La explicación de su incorporación se debe encontrar en el carácter canónico que posee en la sociedad argentina el Informe del Nunca Más elaborado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas en el año 1984 (Jaramillo, 2009). Sin embargo, al igual que en el caso del manual chileno, el tema de los derechos humanos tiende a generalizarse (en víctimas y victimarios) y evita la individualización, promoviendo una falsa objetividad en el relato, impidiendo el desarrollo de múltiples interpretaciones en torno a un mismo hecho histórico y, por lo mismo, asume una memoria emblemática en torno a estos temas. Así, por ejemplo, no se hace referencia alguna a las organización de las Madres de Plaza de Mayo, actor clave en la memoria colectiva e histórica argentina en materia de derechos humanos, organización que, además, rechazó el Informe Nunca Más argumentando que [...] *interpretaciones tendenciosas y falsas conclusiones* [presentes en el Informe] *terminan convirtiendo al informe elaborado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas en un certificado de defunción masiva, con el que se pretende cerrar la mayor tragedia de la historia argentina* (Camacho, 2008:70).

A modo de conclusión

Hemos analizado el contenido textual seleccionados por ambas editoriales para identificar y comparar el tipo de memoria que promueve el relato presente en los textos escolares. Así, logramos señalar que, para ambos manuales escolares el tipo de memoria que se privilegia es la memoria emblemática, toda vez que la mayoría de esos elementos dicen relación con elementos construidos y reproducidos por la memoria oficial, invisibilizándose otros tipos de memoria (víctimas y militancia guerrillera), es decir, existe una preponderancia de la memoria oficial en relación al proceso de transición mismo (entendido como itinerario político), a las políticas de reparatorias y a la situación económica que viven ambos países una vez recuperada la democracia (modernización económica en el caso chileno y crisis económica en el caso argentino). A partir de estos resultados se evidencias que ambos manuales dificultan el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, ya que la mayoría de los recursos y actividades de aprendizaje propuestas, carecen de significancia para el desarrollo del aprendizaje activo y una comprensión profunda de los procesos históricos recientes.

Bibliografía

Antequerra, J. (2011). *La memoria histórica como relato emblemático*. Bogotá: CORCAS Editores.

Aguilar, M. (1991). Fragmentos de la memoria colectiva de Maurice Hallbwachs. *Revista de cultura psicológica*, 1.

Amézola, G. (2002). Una historia incómoda: la enseñanza escolar de la historia del tiempo presente, *Revista Quinto Sol*, 6, 156-170.

Amézola, G. (2003). La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 7-30.

Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible, *Revista Folios*, 42, 29-41.

Camacho, F. (2008). Memorias enfrentadas: las reacciones a los Informes Nunca Más de Argentina y Chile, *Revista Persona y Sociedad*, 22, 2.

Capdevila, L. (2010). La sombra de las víctimas oscurece el busto de los héroes. Historia del tiempo presente y construcción democrática (América Latina/Europa), *Revista Diálogos*, 14(1), 111-129.

Castro, J. (2001). Política y economía en la Argentina de los 90. La política económica de una sociedad en conflicto, Lozano Long Institute of Latinoamerican Studies, Estados Unidos, <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/vrp/castro.pdf> (Consultado el 15 de diciembre de 2016).

Carretero, M. Y borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela, *Revista Cultura y Educación*, 20, 2.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente, *Revista Escuela de Historia*, 1, 5.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Jaramillo, J. (2009). Tres procesos emblemáticos de recuperación de pasados violentos en américa latina: argentina, guatemala y colombia, *Revista antropología social*, 11.

Kriger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial

argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la ciudad de buenos aires y conurbano (2010-2011), *Revista persona y sociedad*, 25(3), 29-52.

Prats, J. y Santacana, J. (2001) *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Consejería de educación, ciencia y tecnología.

Rubio, G. (2016) Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 109-135.

Rubio, G. (2012) El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Revista estudios pedagógicos*, 28, 2.

Ricoeur, P. (2004) *La historia, la memoria y el olvido*. México: Fondo de cultura económica.

Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados*, 14.

Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: a framework for assessment in Canada. Centre For The Estudy For Historical Consciousness. Disponible en: http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf

26. Significados de la Dictadura en Chile. Interpretación de testimonios y desarrollo de la conciencia histórica en las narraciones de estudiantes de secundaria

Belén Meneses Varas

A 27 años del retorno a la democracia en Chile, la violación sistemática de los Derechos Humanos durante la Dictadura Militar de Augusto Pinochet (1973-1990) sigue siendo un tema sensible para la mayor parte de la sociedad. En el ámbito escolar, su incorporación en el currículo educacional no ha estado exenta de polémicas, fundamentalmente al ser considerada como una temática delicada de abordar en el aula (Carretero y Borrelli, 2008; Pagès, 2008; Plá y Pagès, 2014).

Su incorporación formal al currículo se realizó mediante una reforma educativa recién en el año 2009. Tres años después, esto suscitó un acalorado debate público, cuando el Consejo Nacional de Educación aprobó la modificación del término “dictadura militar” por “régimen militar”, lo cual debió ser retractado por el rechazo que se generó en diferentes sectores políticos y sociales. Inclusive, el periódico BBC Mundo, señaló que tanto alumnos como profesores chilenos, seguían considerándolo como un tema controversial a pesar de la distancia temporal que los separaba, por lo que “en la práctica, en gran parte de las escuelas este tema no se enseña” (Smink, 2013).

Desde el punto de vista de la didáctica, esta problemática política y social es considerada como una *questión socialmente viva* (Tutiaux-Guillon, 2011) al generar desacuerdos conceptuales y repercusiones mediáticas. Representan un deber social y un reto educativo que debe “afrontarse didácticamente en toda su complejidad y no ser solapado con el fin de evitar posibles controversias” (Carretero y Borrelli, 2008, p. 205). Por consiguiente, no se debe eludir sus componentes políticos, éticos, morales y emocionales.

Recuperar la memoria histórica se ha convertido en una cuestión de relevancia en lugares donde se han provocado situaciones traumáticas, como guerras civiles y dictaduras militares (Plá y Pagès, 2014). En este sentido, los testimonios como recurso educativo, deberían considerarse adecuados para trabajar *questiones socialmente vivas* en el aula, porque permiten trabajar memorias divergentes y contradictorias sobre un mismo hecho histórico. Igualmente, las diferentes experiencias vividas de actores muchas veces invisibilizados por la historia positivista, permiten mostrar diversas per-

cepciones, recuerdos y olvidos, los cuales deben ser interpretados y contrastados para que los estudiantes realicen una significación propia de la realidad (Meneses, 2016).

La interpretación de testimonios sobre la dictadura debería orientarse a lograr desarrollar conciencia histórica, la cual debe estar en función de una educación para la ciudadanía democrática (González, 2006; Manzi, Helsper, Ruiz, Krause y Krommüller, 2006). Con ello los estudiantes podrán juzgar de manera crítica la interrupción de la convivencia pacífica, ser capaces defender sus percepciones de justicia social hacia el presente, para así rechazar actos contrarios a la integridad humana en el futuro (Pagés, 2007).

Esta comunicación presenta algunos de los resultados de la investigación de Máster en Didácticas de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (2015-2016). Esta investigación analizó la habilidad de interpretación de fuentes orales como una competencia clave en el proceso de formación del pensamiento histórico del alumnado. Entre los datos obtenidos, se analizaron las narraciones construidas por jóvenes de secundaria con el objetivo de comprender cómo la interpretación de testimonios de la Dictadura Militar en Chile aporta en la construcción de los significados históricos y permite desarrollar la conciencia histórica.

Interpretación y conciencia histórica

La formación del pensamiento histórico es uno de los principales objetivos que debe tener la enseñanza de las Ciencias sociales en la escuela (Carretero y Borreli, 2008; Henríquez; 2009; Plá, 2005; Santisteban, 2010, Seixas y Peck, 2004). Basándonos en el modelo propuesto por Santisteban, González y Pagès (2010), el pensamiento histórico incluye cuatro tipo de competencias que permiten a los estudiantes elaborar construcciones mentales complejas, cargadas de valoraciones, juicios y reflexiones necesarias para construir sus propias interpretaciones del pasado, significarlos en su presente y proponer mejores alternativas para el futuro. Estas son las habilidades de *interpretación; representación, imaginación y conciencia histórico-temporal*.

Cada una de estas habilidades posee características individuales indispensables y que a su vez, se interrelacionan entre ellas. Sin embargo, para este escrito, se pone énfasis en dos de ellas. Primero, la Interpretación de fuentes puede ser entendida como una competencia clave y se relaciona con el proceso sistemático de construcción de conocimiento (González, Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, 2010) Y segundo, la Conciencia histórica puede ser entendida como una habilidad final y superior, ya que puede sintetizar e incluir de mejor manera el resto de competencias (Seixas y Peck, 2004; Rüsen, 2004, 2007).

Desde la perspectiva crítica, “*la Historia está compuesta por hechos contrastados, por interpretaciones múltiples de estos hechos y por las implicaciones que algunos de estos hechos y sus interpretaciones*” (Habermas, 1988 citado por Sant et al, 2014). Por ello, la Interpretación de fuentes orales debería considerarse como un

recurso educativo valioso para poder aprender una historia entendida como un pasado que se reconstruye. Esto permitiría que los estudiantes tengan contacto directo con los protagonistas del pasado y comprendan hechos o situaciones vividas, desde su realidad social, para luego construir conocimiento histórico mediante una interpretación coherentes y fundamentadas (Pagés, 2008).

Por su parte, la Conciencia Histórica es un conjunto de operaciones mentales (cognitivas, emocionales, conscientes o inconscientes) de la dimensión temporal pasado, presente y futuro. Su importancia radica en que pretende ser un orientador práctico para la vida del ser humano principalmente como mecanismo transformador de futuro (Arkermith, 2005; Plá y Pagès, 2014; Rüsen, 2004). Además, la conciencia histórica es fundamental en la formación democrática de la ciudadanía, ya que nos entrega la herramientas para construir un futuro basado la participación social y en la convivencia democrática (Santisteban, 2010; Santisteban y Anguera, 2014).

Significados históricos de los estudiantes sobre la dictadura militar en chile

La narración como forma lingüística de la Conciencia histórica (Rüsen, 2004) permite medir la perspectiva temporal, comprendiendo que se escribe desde la actualidad, basado en el pasado, contribuyendo a la comprensión del presente y a la construcción del futuro. Desde este punto de vista y de acuerdo a Gadamer (1999) el lenguaje puede considerarse como una condición ineludible de la interpretación y la comprensión del mundo, entendida como la forma donde se concreta la *conciencia de la repercusión histórica* (Gadamer, 999, p.393, citado por Mancilla, 2013, p 185).

Por ello, uno de los objetivos de la investigación fue evaluar las narraciones escritas por los estudiantes sobre la interpretación de las fuentes orales de la Dictadura militar y sus repercusiones en la construcción de sus significados históricos desde la perspectiva del desarrollo de la conciencia histórica.

La muestra total de la investigación consistió en 81 estudiantes de tres centros educativos de Chile (uno concertado, uno público y uno privado) de los cuales solo se lograron obtener 35 narraciones, correspondiente a un 43,20%. De ellas, el 24,13% correspondió al colegio público, 77,75% al concertado y 15,78% al privado.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa. El instrumento de medición fue un dossier que contenía actividades de interpretación de testimonio y una actividad de construcción de una narración histórica. El método de análisis fue la selección de cuatro de las preguntas propuestas por Sant, et. al (2014) relacionadas a la habilidad de Conciencia histórica y se añadió una relacionada con la incorporación de testimonios en las narraciones del alumnado (personajes, escenarios, hechos y explicaciones causales). En los porcentajes que se presentan en la siguiente tabla se consideró la totalidad de la muestra (35). Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 1: Porcentaje de logros.

	C. Públ 7	C. Con. 15	C. Priv 3	TOTAL
TESTIMONIOS				
1- ¿Incorpora testimonios en la narración?	5,71	11,42	0	17,4
CONCIENCIA HISTÓRICA				
2- ¿El texto sugiere una conciencia histórica crítica o genealógica?	17,14	68,57	2,85	88,57
3- ¿El narrador evalúa la información?	14,28	57,14	2,85	74,28
4- ¿La narración contiene una coda o retorno a la realidad?	14,28	57,14	5,71	65,71
5- ¿La narración contiene una prospectiva de futuro?	11,42	51,42	2,85	68,57

Fuente: Adaptación de la tabla de Sant et. al (2014)

De los datos obtenidos se evidencia lo siguiente:

1- La pregunta 1 evidencia una baja inclusión de testimonios en las narraciones (17,14%). Sólo seis estudiantes hicieron alguna mención de ellos. A modo de ejemplo, el estudiante C.Conc16 señala:

“La dictadura militar, la verdad es que ha sido muy mala, ya que como se ve en algunos testimonio, a las personas las pasaron a llevar y estaba vulnerable los derechos de las personas (en ocasiones hubieron maltratos y violaciones)”.

En el extracto anterior se evidencia que cuando se incorporan de manera indirecta los testimonios analizados en el dossier, no se mencionan nombres, ni detallan los escenarios, ni tampoco se profundiza en torno a los hechos relatados en la fuente.

2- El desarrollo de la conciencia histórica se evidencia en la mayor parte de las narraciones de estudiantes.

2.1- Dimensión temporal Pasado.

La conciencia crítica fue una de las principales habilidades encontradas en las narraciones. La pregunta 2 de la tabla señala un 88,57% de estudiantes que juzgan la vulneración de Derechos Humanos en dictadura. Así también, la pregunta 3 nos señala que un alto porcentaje de estudiantes (74,28%) evalúa la explicación mencionada, entregando algún tipo de valoración a los hechos. A modo de ejemplo, en la narración

del estudiante C.Conc16 se señala que:

“Las consecuencias de la dictadura militar fueron más malas que positivas, ya que la gente sufrió mucho en esa época ya que recibieron amenazas y torturas por parte de los militares que intentaban eliminar o sacar a los comunistas del país”.

En esta narración se evidencia un análisis crítico del pasado histórico. A pesar de que el currículo escolar está diseñado para que se enseñe de manera “neutral” el periodo de dictadura (con los supuestos avances económicos obtenidos con el sistema neoliberal), el estudiante significa su conocimiento dando mayor relevancia a la crítica por la vulneración de los Derechos humanos, responsabilizando a la lucha ideológica- política del contexto histórico.

2.2- Dimensión temporal Presente.

La pregunta 4 de la tabla muestra que un 65,71% de los estudiantes realiza un análisis del presente. El impacto de la dictadura en la actualidad fue visto de manera muy variada, destacándose principalmente aspectos como la división ideológica debido al trauma que provocó la represión de la sociedad. Pero por sobre todo, se mencionó los problemas sociales provocados por la instauración de una economía de mercado. A modo de ejemplo, el estudiante C. Públ 5 señala:

“Muchas de las consecuencias de hoy en día las vivo, ya que en un sistema neoliberal se cierran muchas oportunidades como de estudio, salud o a veces las necesidades básicas. También marca mucho las diferencias sociales que hay entre la gente creando desigualdades de oportunidades para surgir. Los derechos humanos son cada vez más respetados por decirlo así. Pero esto solo pasa en algunas partes, ya que como por ejemplo, en el pueblo mapuche se siguen cometiendo represión y violación a sus derechos”.

Es interesante destacar que se evidencia una relación con el presente marcado por un análisis crítico de la situación país. Desde su experiencia personal (*muchas consecuencias de hoy las vivo*) el estudiante reflexiona sobre el impacto social que ha provocado la instauración del sistema neoliberal, que se caracteriza principalmente por la gran brecha entre ricos y pobres. Además, se destaca la mención a la problemática mapuche, ejemplo claro de vulneración a los Derechos Humanos en la actualidad.

2.3- Dimensión Temporal Futuro.

Los datos de la pregunta 5 señalan que un 68,57% de los estudiantes realiza una prospección futura, proponiendo alternativas y soluciones para evitar vulneraciones de los Derechos Humanos. El estudiante C.Conc 27 reflexiona que:

“Actualmente, la Constitución creada en dictadura está vigente y se debe de cambiar para dar vuelta la página de la dictadura y para mantener

la paz y los Derechos de todos los seres humanos. Entre todos debemos preocuparnos por el futuro del país y la mejor forma de empezar es cambiando la Constitución, porque dentro de ella hay leyes que no son acorde a estos tiempos, en el cual se necesita de mayor libertad y reconocimiento de los derechos como la salud y educación principalmente”.

En este discurso se destacan dos aspectos importantes asociados a la proyección futura. Primero, el estudiante propone un cambio institucional coherente, considerando que en Chile se mantiene una Constitución política dictatorial después de 27 años de retorno a la democracia. Segundo, el estudiante hace mención a su responsabilidad, como miembro de una sociedad y como actor histórico activo para la realización de cambios que permitan construir un futuro mejor. Por lo tanto, se evidencia el logro del objetivo de la enseñanza de las Ciencias sociales en la escuela, donde la formación de la conciencia histórica es eje fundamental para desarrollar la conciencia ciudadana.

Conclusión

Trabajar con temáticas dictatoriales en el aula, a pesar del componente controversial, se vincula estrechamente con el ideal de que la educación debe ser crítica y transformadora. Además, esto permite propiciar instancias para el debate y el ejercicio democrático y desarrollar competencias históricas y ciudadanas.

La interpretación de fuentes orales puede aportar a que los estudiantes desarrollen habilidades para interpretar en clave histórica y desarrollar una conciencia histórica. Por ejemplo, al interpretar testimonios de la dictadura, los estudiantes analizan y contrastan memorias divergentes de un mismo hecho histórico. Pueden llevarlo al presente para entender su realidad y orientar sus acciones para la construcción del futuro más auspicioso.

Los resultados de esta investigación señalaron que no existió una repercusión significativa del análisis de testimonios de la dictadura militar al momento de construir sus propias explicaciones y significaciones de la historia. Esto nos lleva a reflexionar que, lamentablemente, puede que aún se consideren como referentes de única verdad histórica los canales tradicionales como el profesor o los libros textos.

Sin embargo, sorprendió el alto porcentaje de estudiantes que generaron reflexiones críticas sobre los hechos ocurridos en dictadura, su relación con el presente y su proyección para evitar futuras vulneraciones a los Derechos Humanos. En los porcentajes de logro, se destacó el centro concertado, quienes además de aportar con la mayor cantidad de narraciones, realizaron explicaciones más complejas relacionadas con la perspectiva de la temporalidad, pertenecientes a la Conciencia histórica.

Esta investigación nos lleva a validar la importancia de trabajar temáticas dictatoriales en el aula, sin eludir los componentes multidimensionales, conflictivos, experienciales y emocionales que posee. Con ello, los estudiantes chilenos podrán comprender que los lamentables hechos ocurridos en los 17 años de dictadura, aun

repercuten y se relacionan con su presente, por ejemplo con la permanencia institucional de la Constitución política que rige al país. Pero por sobre todo, para que los estudiantes comprendan que esta relación es útil en su vida en sociedad, para proyectar un futuro que se construye a partir de lo que anhelamos, perseguimos y defendemos. Así podríamos conseguir que el ¡Nunca Más! deje de ser un slogan y se convierta en una inapelable defensa de la democracia y los Derechos Humanos. Esto es sin duda el deber moral de la educación. O como lo plantean Santisteban y Anguera (2014):

“Ésta es seguramente la revolución más importante que se ha dado en los últimos tiempos en la enseñanza de la Historia y, también, es lo que ha acercado inevitablemente a la formación del pensamiento histórico y de la conciencia histórica a la educación para el futuro” (p. 254)

Bibliografía

Ankersmit, F. (2005). *Sublime Historical Experience*. California: Stanford University Press

Carretero, M., Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación Revista de teoría; investigación y práctica*, 20(2), 201-215.

González, M.P. (2006). Enseñanza de la historia reciente: datos de una investigación, retos para la formación. En A. E Gómez y M. P. Núñez. (Eds.). *Formar para investigar; investigar para formar en Didácticas de las Ciencias Sociales* (pp. 101-110). Málaga, España: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

González, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar pensamiento histórico? En P. Martínez, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 221- 231). Murcia, España: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Henríquez, R. (2009). Vivir en una historia lejana: Aprender a pensar históricamente en la heterogeneidad cultural. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 62, 66-79.

Manzi, J., Helsper, E., Ruiz, S., Krause, M y Kronmüller, E. (2006). El pasado que nos pesa. La memoria colectiva del 11 de septiembre de 1973 en Chile. En M. Carretero, A. Rosa y M. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 287-312). Buenos Aires, Argentina: Paidós educador.

Mancilla M. (2013) Experiencia de la historicidad e historicidad de la experiencia: el mundo como espacio hermenéutico. historical experience and historicity of the experience: the world as hermeneutical space. *Alpha*, 16, 77-190.

Meneses, B. (2016). El uso de testimonios en el desarrollo del pensamiento histórico. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

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. En R. Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. (pp. 205-215). Bilbao, España: AUPDCS.

Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.

Pla, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés S.A.

Plá, S. y Pagès, J. (Eds.) (2014). *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional. México: Bonilla Artigas Editores.

Rüsén, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. Seixas (Ed.): *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University Toronto.

Rüsén, J. (2007): "Memory, history and the quest for the future". En L. Cajani (Ed.): *History Teaching, Identities and Citizenship*. (pp.13-34). European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. En *Clio & Asociados. La historia Enseñada*, 14, 34-55.

Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & Asociados*, 18, 249-267.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J (2010). ¿Cómo se forma el pensamiento histórico? Una investigación que busca respuestas. *II Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia -XI Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia*. Salta.

Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González, N. y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *En Clio & Asociados*, 18-19, 166-182.

Seixas, P. y Peck, C. (2004). "Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117) Toronto: Pacific Educational Press.

Smink, V. (10 de septiembre de 2013). ¿Cómo se enseña el golpe de Pinochet en las escuelas de Chile?. *BBC. Mundo*. Recuperado de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130909_chile_golpe_escuelas_vs

27. Laboratori d'història: La correspondència durant la Guerra Civil. Un projecte de memòria històrica

Virginia Maldonado i Maria Sindreu

A l'edició anterior d'aquestes jornades us vam presentar el projecte de la Vida Social, un dels eixos vertebradors del projecte pedagògic de la nostra escola que parteix de la idea que l'escola és un espai d'aprenentatge i convivència.

La Vida Social afavoreix la participació dels alumnes en la gestió diària de l'escola i promou activitats d'aprenentatge-servi on es fomenten l'adquisició de valors i actituds que respecten els principis democràtics de convivència, cooperació, solidaritat, tolerància i igualtats. Sent l'objectiu principal fer homes i dones que viuen en societat.

A partir d'ESO la Vida Social de l'escola s'estructura mitjançant activitats d'aprenentatge-servi que els alumnes realitzen setmanalment durant una hora. L'aprenentatge-servi és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge entre els alumnes 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.

Entre aquestes activitats n'hi trobem vinculades directament a l'Escola com les de suport a les aules d'Educació Infantil i Primària, cuina, jardineria, laboratori, etc. Així com activitats vinculades a entitats de discapacitats, gent gran i immigració que es troben a l'entorn més proper del nostre centre.

Aquest curs, 2016-2017, hem iniciat una nova activitat d'aprenentatge-servi: el *Laboratori d'Història*. El propòsit d'aquesta és connectar els fets històrics amb les famílies de l'escola, a través dels objectes: eines, elements decoratius, cartes, fotografies, etc. En definitiva, records amb els que s'ha volgut reconstruir la història d'una època i d'una família.

Per entendre el nostre entorn, a nosaltres mateixos, és a dir, el nostre món, també és necessària la interpretació dels elements que ens accompanyen. L'existència de totes les cultures s'ha desenvolupat mitjançant objectes que un cop descodificats permeten una comunicació en diversos en àmbits.

El Laboratori d'Història està adreçat als alumnes de primer de Batxillerat, i neix amb el propòsit de reflexionar sobre els esdeveniments històrics i els seus protagonistes, perquè el que més apassiona del passat, no només són els fets per si mateixos sinó que darrera d'ells sempre hi trobes persones i els seus records. Per això, aquest any, hem volgut recuperar la història d'una època i d'una família mitjançant correspondència del període de la Guerra Civil.

Els alumnes s'han endinsat, a través de la correspondència, en les vivències narrades per una família de l'escola que, com tantes altres, van viure moments difícils durant la Guerra Civil i la postguerra.

Les cartes són fonts primàries que funcionen com un instrument pedagògic de gran valor ja que són un testimoni que permet reconstruir un període concret de la història. A més l'alumne pot experimentar l'ofici d'historiador aprenent a interpretar i manipular fonts escrites, com a part dels procediments propis de les ciències socials.

Alhora, la correspondència d'aquesta família representa una font d'informació única que permet interpretar el que hi ha més enllà de les paraules: la tinta, els segells, el tipus de grafia, el paper, etc. Són fragments del passat més quotidià que donen eines per entendre una època i no deixar d'emocionar-se.

Aquesta anàlisi permet un aprenentatge transversal, ja que hi apareixen continguts relacionats amb l'àrea lingüística (registres, ortografia, vocabulari, formalismes, etc.) i amb l'educació en valors, on es pren consciència que la comunicació ha estat sempre una necessitat bàsica de la humanitat que ha evolucionat amb el pas del temps. Aquestes cartes permeten conèixer aquesta evolució i entendre per què a l'actualitat segueix sent tan important aquest contacte amb els éssers estimats quan es viu una situació difícil.

Un cop decidit quins aspectes es treballarien i fetes les transcripcions de les cartes, els alumnes van pensar quina seria la millor manera de presentar-les. Van decidir editar un llibre per compartir-lo amb la comunitat educativa, el municipi i la família, tornant així el seu aprenentatge a la societat.

El llibre conté tant les cartes originals com la seva transcripció, una contextualització històrica de cadascun dels moments que s'expliquen (l'inici de la guerra, els bombardejos...), cronologies, un glossari, així com relats i il·lustracions de ficció on els alumnes s'han imaginat les vides que haurien pogut tenir els protagonistes.

La Guerra Civil, encara avui, té una atracció que sens dubte és producte de la transcendència que ha tingut aquest conflicte en la nostra societat. Aquesta no sols va provocar una involució dels valors democràtics sinó que va marcar profundament la vida de moltes famílies. Per això ens va semblar que aproximar aquest període als alumnes d'una altra manera seria clau perquè es sensibilitzessin amb la cruentat de totes les guerres i les seves conseqüències.

Aquests fets han estat estudiats a partir de diferents punts de vista. Des de la Dic-

tadura, quan el règim franquista la plantejava com una creuada contra el bolxevisme, fins a les visions més actuals, que centren el seu estudi en qüestions socioeconòmiques, en el rebuig de les solucions bèl·liques i en recuperar la Memòria Històrica, el tractament de la guerra tractament ha sigut variat. Seguint aquesta última línia d'interpretació, nosaltres hem volgut centrar l'estudi d'aquest període en la realitat quotidiana. És més, hem posat en el centre del projecte a algú molt proper, una família de la nostra escola per tal de fer que aquest aprenentatge sigui encara més significatiu.

Amb aquest objectiu els alumnes no només s'han aproximat als fets de la Guerra sinó que han entès la seva importància en el procés històric d'Espanya i han reconegut les seves repercussions en el present. Així hem volgut promoure una actitud de rebuig a les solucions bèl·liques i a la repressió davant els conflictes socials, alhora que hem estimulat el respecte cap els valors democràtics dels nostres alumnes.

D'altra banda, durant les sessions de treball, els nostres alumnes han pres consciència de les dificultats econòmiques que es van viure durant la guerra així com els problemes derivats de la militarització de la societat, la soledat del soldat, els bombardejos contra la població civil, com afecten els desplaçaments, l'enaltiment del feixisme, etc.

Tots aquests aspectes són comuns en totes les guerres. I avui, malauradament, tornem a viure en un món ple conflictes amb difícil solució. A més, les guerres d'ahir i d'avui, tenen en comú una altra realitat: la intervenció de grups extremistes que compliquen encara més el camí per la pau. És per això, que creiem que cal insistir en la màxima que les problemàtiques del passat ens ajuden a resoldre i a reflexionar sobre les del present. En el nostre cas ho fem a través d'activitats a l'aula que parteixen de realitats properes: recuperar la història d'una família de l'escola.

Ens sembla oportú poder presentar aquesta experiència didàctica a les XIV Jornades Internacionals de Recerca de Didàctica de les Ciències Socials, que enguany gira entorn de les problemàtiques universals com són els desplaçaments forçats, l'autoritarisme, la violència en la resolució de conflictes i la pervivència dels conflictes.

Bibliografia

Iturrate, G., Bardavio, A., Bou, N., Pérez, X. (1996). *Les fonts en les ciències socials. Instruments per a l'estudi de les societats*. Barcelona: Graó.

Preston, P. (2006). *La Guerra Civil española*. Barcelona: Random House Mondadori.

Termes, J., Cònsul, A. (2008) *La Guerra Civil a Catalunya (1936-1939)*. Barcelona: Raval Edicions SLU, Pòrtic.

VI. Què estem investigant?

28. Ensenyar ciències socials per llegir i escriure el món: una proposta didàctica sobre els infants refugiats

Breo Tosar Bacarizo

La literacitat crítica és una manera d'ensenyar i aprendre a llegir un món que es pot transformar en l'empoderament dels estudiants. Freire (1970) afirmava que la lectura del món precedeix la lectura de la paraula. De res no serveix llegir el món si no tenim les eines i actituds necessàries per transformar-lo.

Lankshear i McLaren (1993) assenyalen la reflexió entorn el coneixement, el llenguatge i les relacions de poder, per construir un món més democràtic des de les pràctiques discursives que organitzen maneres de pensar amb maneres de fer i de ser. Això representa una evaluació crítica de la intersecció del llenguatge, les relacions socials i la pràctica per a millorar el món (Ross, Mathison, i Vinson, 2014).

No s'hauria d'ensenyar ciències socials d'esquenes al món. Els estudiants han d'aprendre a interpretar textos amb preguntes rellevants: “Qui és representat? Quines veus falten? Qui es beneficia? Com et pot influir? Quines mesures podries prendre en base al text?”. La reflexió implica **un posicionament actiu davant les injustícies que s'amaguen rere les línies**.

Els discursos, que tenen el poder d'influenciar els nostres pensaments i les nostres accions, mai no són neutres –inclouen representacions, classificacions i valors, i n'exclouen d'unes altres. D'acord amb Wolk (2003), la literacitat crítica examina discursos socials per a connectar-los críticament amb la pròpia experiència. No es tracta només d'avaluar el missatge, sinó també els efectes en les persones.

McLaughlin i DeVoogd (2004) afirmen que aquest tipus de literacitat, que explora múltiples perspectives dels assumptes sociopolítics per l'acció, és essencial en la formació del pensament reflexiu. Wallowitz (2008) suggereix que cal aprendre a llegir descobrint les veus silenciades i a criticar la perspectiva privilegiada als discursos dominants. La literacitat crítica inclou la conscienciació davant la ideologia amagada als discursos, i l'acció per a resistir-los, exposar-los i anul·lar-los (Comber, 2001).

Quan s'emfatitza la mirada crítica de la literacitat a l'ensenyanament i aprenentatge de les ciències socials, els nois i les noies tenen l'oportunitat d'estudiar el passat,

pensar el present i treballar junts pel futur.

Una proposta didàctica

La literacitat crítica es pot desenvolupar a partir d'unes dimensions, d'acord amb Lewison, Flint, i Van Sluys (2002): la disruptió d'allò comú (examinar el contingut i la forma dels textos creats per algú, amb unes intencionalitats i una visió del món); la consideració de múltiples perspectives (entendre diferents mirades per analitzar i comprendre qui és representat i qui és silenciat en el text); l'avaluació d'assumptes sociopolítics (reflexionar sobre les relacions de poder que s'amaguen al discurs, i com aquestes afecten a les persones); i l'acció per a promoure justícia, igualtat i llibertat (emfatitzar la necessitat de la responsalitat per prendre decisions i solucionar problemes).

DESCRIPCIÓ	estructuració
Disrupció d'allò comú (pensament crític)	Consideracion de múltiple perspectiva (pensament holístic)
Què diu? • Quins interessos i parcialitats hi ha? • Qui es pot beneficiar d'això?	Com ho diu? • Quina visió del món està representada? • Quines veus falten? De qui parla? • Com seria el text des d'un altre punt de vista?
EXPLICACIÓ	ACCIÓ
Avaluació d'assumptes sociopolítics (pensament social)	Acció social (pensament creatiu)
Per què ho diu? • Quin coneixement necessites per a interpretar el missatge del text? • Quins efectes podria tenir el text en la gent? • Es juga amb les emocions?	Què pots fer tu? • Com aquest text afecta les teves emocions? Relaciona-ho amb la teva vida. • Com et posicione, a favor o en contra? • Quines accions reals pots fer?

La proposta serveix per donar l'oportunitat de fer-se preguntes rellevants, reconèixer les injustícies als discursos i dialogar amb un esperit crític per mirar el món i la pròpia experiència amb la realitat.

La formació de la consciència crítica sobre un mateix i l'alteritat neix a partir del diàleg, què és sempre relació amb l'altre. Freire (1970) mostra la importància del diàleg més enllà de la noció racionalista d'una dialèctica d'ideologies per una sincera comunicació entre persones. Això implica llegir el món posant en tela de jutjament les ideologies per construir-lo, sense censurar la realitat i explorant els desigus del cor.

Un exemple: “Cartes a una nena refugiada”

Es va analitzar el vídeo “*Most shocking one second a day*” (Save the Children©, 2014) a cinc escoles de primària, amb l'objectiu d'aprendre a interpretar el missatge d'un text i els seus efectes. El vídeo narra breument un any en la vida d'una nena blanca de classe mitja (d'uns onze o dotze anys d'edat), que es converteix en refugiada. La càmera mostra el primer pla de la nena en diferents situacions, i al final apareix el missatge: “Només perquè no estigui passant aquí, no significa que no estigui passant”. La intencionalitat queda palesa per conscienciar de la violència a la guerra de Síria, i en especial, dels infants que pateixen a tot el món les conseqüències dels conflictes bèl·lics.

Les dimensions de la literacitat crítica van servir d'eix de l'anàlisi i reflexió:

a) Disrupció d'allò comú

Els i les estudiants es van adonar que “estan acostumats” a imatges violentes a països pobres i llunyans. “Aquest tipus de violència és normal a Síria, però no a França”, va dir una noia. “Estem acostumats a veure violència a països llunyans i pobres”, va ratificar una altre.

Primer s'ha d'identificar el problema i després aplicar el pensament crític per denunciar que allò que sembla normal i corrent, no ho hauria de ser. Això hauria de fer trontollar els esquemes mentals i criticar com els discursos dominants perpetuen les injustícies socials.

b) Exploració de múltiples perspectives

Es va preguntar si el vídeo tindria el mateix impacte amb una nena africana o asiàtica. La majoria va reconèixer que estan acostumats, però no van saber identificar per què van escollir una nena blanca i de classe mitja. Què significa que els alumnes reconeguin que estan acostumats a imatges esfereïdors?

Reflexió sobre els assumptes sociopolítics

Els discursos poden reproduir o resistir les relacions de poder. Vaig preguntar si el missatge és un fet o una opinió, i es va encetar una discussió sobre el problema dels infants que pateixen la guerra, i la normalització d'aquest tipus d'imatges que anestesien la societat.

c) Acció social

Finalment, els i les estudiants havien d'escriure una carta a la nena del vídeo. Amb un total de 194 alumnes, el resultat va ser: un 52% li va desitjar bona sort i ànims; un 37% no va escriure res important; un 7% va reconèixer que algú li ajudaria; i només un 4% va convidar-la a casa seva. Es va discutir quina era la millor proposta d'acció,

i sobre el 4% que volia acollir-la.

També els vaig preguntar què podrien fer ells. El 15% va dir que podrien crear material reivindicatiu des de l'escola. El 40% va dir que no faria res perquè això és responsabilitat dels polítics. I el 45% restant no va dir res. Si tenim en compte que aquestes dades es van recollir durant la crisi dels refugiats, es podria constatar la urgència d'aquest tipus de literacitat d'activitats a primària.

De la disruptió a l'acció

L'escola hauria de ser un espai de diàleg per acollir l'altre, pensar i actuar entorn les problemàtiques socials. La reflexió i el diàleg entorn la visualització d'un vídeo i l'escriptura d'una carta són activitats que poden ajudar a introduir aquest tipus de literacitat. Les dimensions reflecteixen aquesta mirada: “disrupció” quan se n'adonen de la força de les imatges per a crear un impacte; “diferents perspectives” si pensen en el context de les persones invisibles als discursos; “exploració dels assumptes so-ciopolítics” per mitjà del diàleg; i “acció social” si les cartes porten a un canvi a la persona que les escriu.

El fet d'escriure una carta a una refugiada (encara que sigui de ficció) suposa una manera d'aprendre a pensar un món que cal millorar. Cal aprendre a examinar les ideologies, els silencis i les intencionalitats rere les línies, i prendre un posicionament davant els problemes. Són oportunitats de mirar-se un mateix i pensar en els altres, sense excuses.

El pas de la disruptió a l'acció necessita, sobretot, una actitud crítica. Mai no hauria d'implicar una acció segons la ideologia del mestre (això seria adoctrinament), sinó una participació activa des de la responsabilitat dels estudiants que es mouen amb el desig de millorar la societat i abraçar l'altre com un bé.

La literacitat crítica implica aprendre a llegir el món per denunciar si un discurs reproduceix o resisteix les desigualtats, en una resistència a l'status quo (Freire & Macedo, 1989; Giroux, 1993; Soares & Wood, 2010).

De res no serveix una ciutadania que sap llegir, però que és incapaç del compromís envers els que pateixen, els invisibles, com la nena refugiada. L'ideal és possible quan el mestre acompanya cada estudiant a llegir el món, a pensar per ell mateix i a actuar en una transformació que comença en un mateix.

Bibliografia

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Lewison, M., Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the

journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382–292.

Save the Children (2014). *Most Shocking Second a Day*. https://www.youtube.com/results?search_query=most+shocking+one+second+a+day+video

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

29. La lectura crítica dels mitjans digitals per la visualització i l'actuació contra les injustícies socials

Jordi Castellví Mata

Vivim a l'era digital. Un espai nou d'intercanvis i vivències que sembla no tenir límits espacials ni temporals, almenys per a una part del primer món. Sembla obvi i així ho posen de manifest la majoria d'intel·lectuals i investigadors contemporanis, que analitzen la globalització dels intercanvis econòmics, la fluïdesa i la flexibilitat en els processos de producció, distribució i consum, que plantegen a la ciutadania nous estímuls i possibilitats, alhora que nous desafiaments i noves incerteses per la rapidesa, profunditat i extensió dels canvis en tots els àmbits de la vida i els costums (Pérez Gómez, 2012).

Vivim en la societat de la informació, tanmateix, segons Debord la informació no necessàriament ha de suposar coneixement. La informació conduïda, propagandística i banal conforma l'espectacle que condiciona a les societats fomentant creences polítiques, religioses, socials i econòmiques. El que seria desitjable docis seria parlar de la societat del coneixement, i per arribar a aquest punt és indispensable el pensament crític (Ross, 2013).

Ennis (1991), assenyalà que el pensament crític és pensament reflexiu i basat en la raó, que se centra en decidir què creure i com actuar. Al seu torn, Scriven i Paul, en una conferència el 1987 descrivien el pensament crític com el procés intel·lectualment disciplinat que ens permet de manera activa i hàbil “conceptualitzar, aplicar, analitzar, sintetitzar, i/o avaluar la informació obtinguda de l'observació, l'experiència, la reflexió, el raonament o la comunicació, com una guia per a la creença i l'acció”.

Per a Giroux (1990) el pensament crític és la capacitat de problematitzar l'evident, d'examinar críticament la vida. Giroux argumenta que les classes de Ciències Socials s'haurien de plantejar des de problemes que cal analitzar i resoldre.

Altres autors com Legardez i Simonneaux (2006) també argumenten que per ensenyar a pensar de forma crítica s'hauria de plantejar l'ensenyança de les ciències socials a través de la problematització. Aquests autors parlen de treballar a partir de les *Qüestions socialment vives* que les defineixen com qüestions que no estan decidides ni per la ciència ni per la societat, que estan obertes, i susciten debats i controvèrsies de caràcter sobretot social. Són normalment una qüestió mediàticitzada i representen un repte social, mobilitzen valors, interessos i solen ser políticament sensibles.

En els últims temps alguns autors han tractat aquesta temàtica en els termes de “literacitat crítica” y “literacitat crítica dels mitjans” o “alfabetització mediàtica”.

L'educació de mitjans sorgeix de la idea d'educar els alumnes de forma que es mostrin crítics davant dels mitjans que diàriament els ofereixen informació, però també publicitat i espectacle, de forma que puguin entendre quan estan sent objectius d'una manipulació, sovint per exageració o omissió d'informació, i on es troba aquesta manipulació, a més de saber quins motius mouen al mitjà en concret per enviar el missatge en aquell sentit.

L'adaptació de l'educació a l'era digital no solament de forma instrumental, sinó de forma plena, es preveu indispensable per poder formar persones crítiques, capaces de visualitzar i actuar contra les injustícies socials.

La investigació duta a terme en el marc de la tesi doctoral se centra en la literacitat crítica i en la formació del pensament crític de nens i nenes del cicle superior de primària a través de quatre eixos que venim treballant des del grup de recerca GREDICS: La diferència entre fets i opinions, la veracitat i la fiabilitat de les fonts, la intencionalitat darrera la informació i els silencis i els buits en la informació.

Durant el pretest i el postest, els alumnes realitzen per parelles o per grups de tres una activitat en la que se'ls planteja cercar informació a Internet sobre una qüestió local socialment viva. En aquesta activitat han de cercar informació, anotar les fonts que utilitzen, analitzar la informació, construir un relat, i donar possibles solucions per a la qüestió socialment viva plantejada.

Una de les qüestions proposades és el cas real de la Marian, una dona que està immersa en un procés de desnonament i que recorre a robar en un supermercat per a poder alimentar als seus fills. És especialment interessant la visualització d'aquesta injustícia social, ja que depenen de les fonts consultades trobem qualificatius sobre aquests fets que van des d'anomenar-la lladre i delinqüent fins a alçar-la a l'estatus d'heroïna. Els alumnes, immersos en una allau d'informació, sovint contradictòria, se'ls demana d'analitzar la informació que trobin sobre aquesta qüestió, construir-ne un relat i proposar possibles solucions al conflicte, aquests relats seran posteriorment analitzats per veure si han estat elaborats de manera crítica o no.

El buidatge i anàlisi de les dades obtingudes dels primers qüestionaris ens ha permès arribar a unes conclusions iniciales:

Per un costat constatem que a pesar de la voluntat dels docents de que la informació es recerqui de forma estructurada partint del coneixement particular fins al coneixement general, començant pels coneixements propis, seguint pels coneixements que ofereixen les persones de l'entorn més immediat, seguint per la informació que ofereixen diccionaris i revistes de l'escola, i finalitzant per la informació que es pot trobar a Internet, sabem que els alumnes de cicle superior solen ser més pragmàtics i van directament a cercar informació a Internet.

Les dades obtingudes són força clarificadores, la majoria dels alumnes de cicle superior que han fet el qüestionari, el 86,66%, utilitzen Internet com una de les principals fonts genèriques d'informació. A més, el 45% afirma que és Internet la única font que consulta amb freqüència.

A internet cerquen particularment a la Viquipèdia, i ho fan perquè és on hi troben més informació i on han adquirit l'hàbit de cercar-la. La fiabilitat, per a ells, no és un dels principals motius pels quals cercar informació a la Viquipèdia tot i que si que consideren que és la web més fiable. Tanmateix, tenen dificultats per comprendre el concepte de fiabilitat i solen donar criteris intrínsecos a la seva persona per a justificar que la Viquipèdia és més fiable que les altres fonts. També ofereixen criteris extrínsecos molt relacionats amb l'efectivitat de la Viquipèdia com a font, és a dir, els serveix per a complir amb el treball o per a satisfer les seves necessitats informatives ja que la informació que ofereix, afirmen, és clara, de qualitat, abundant i popularment acceptada.

És destacable que a pesar dels temes plantejats de caràcter social i local una gran majoria apostà per a cercar a la Viquipèdia, lloc on és realment difícil trobar informació sobre conflictes socials de caràcter local o sobre qüestions locals socialment活ives. Les dades son reveladores, entre un 50% i un 87% dels alumnes, depenen de la situació plantejada, utilitzarien la Viquèdia com la primera font d'informació en els casos de voler-se informar sobre un problema social rellevant de la seva localitat. És a dir, utilitzen la Viquipèdia com una de les úniques, o en molts casos la única, font on cercar el que sigui.

Per a poder visualitzar i actuar contra les injustícies socials necessitem d'una societat que analitzi la informació de forma crítica, que s'adoni de les informacions contradictòries, de les opinions, dels buits i els silencis, de la ideologia darrere les línies o darrere el mitjà que estan consultant i que no s'arrossi d'avant de la gran quantitat d'informació que té a l'abast a internet i opti per a resguardar-se en la seguretat que dona l'ús de la Viquipèdia com a web senzilla, amb una gran varietat d'informació presentada de forma clara, popularment acceptada i, aparentment, imparcial.

Bibliografia

Ennis, R.H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1).

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía del aprendizaje. Barcelona: Piadós.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *Enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur.

Pérez Gómez, Á.L. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Ross, E.W. (2013). Spectacle, critical pedagogy and critical social studies education.

tion. En J. Díaz., A. Santisteban y A. Cascarejo (Eds.) *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social.* (pp. 19-43). Alcalá: Servicio de publicaciones.

30. Enseñanza de la historia y problemas del mundo contemporáneo. Una mirada a los documentos curriculares de Argentina, Cataluña y Sudáfrica

Julia Tosello

Vivimos en un mundo que siendo cada vez más interdependiente, está experimentando transformaciones profundas que redefinen las relaciones sociales y las subjetividades tanto a nivel local como planetario. Pero mientras en este contexto multicultural algunos grupos lideran este proceso y se benefician de estos cambios, otros van camino hacia un mayor aislamiento, pobreza, migraciones forzosas y una excesiva localización que los hace cada vez más invisibles (Andreotti, 2006), llevando a una creciente injusticia social y desigualdad tanto entre países como hacia su interior (González Valencia, Santisteban & Pagés, 2016). Las consecuencias de la globalización exigen nuevas responsabilidades sociales, más acciones solidarias y una mayor cooperación de la humanidad en su conjunto, lo que sugiere repensar la enseñanza de la historia de modo de denunciar las injusticias sociales que han existido en la historia de la humanidad y abordar los problemas del mundo contemporáneo desde una perspectiva histórica (Santisteban, Pagés & Bravo 2017) vinculando pasado y el presente para proyectar futuros.

En este marco y a modo de un primer acercamiento al análisis, esta comunicación tiene el objetivo de indagar brevemente cómo tratan los documentos curriculares de nivel secundario de Argentina, Cataluña y Sudáfrica la enseñanza de la historia en cuanto a los problemas del mundo contemporáneo, para luego, en un segundo término, pensar y reflexionar sobre los posibles aportes del avance de la investigación a potenciales propuestas e innovaciones curriculares en cuanto a la temática y a una educación para la ciudadanía en un mundo cada vez más global.

Considerando al currículum en su función social y como una síntesis de aspectos de la cultura que se transmiten y reproducen (De Alba, 1998) pero que también pueden contribuir a transformar la realidad, aquí se exploran la currícula de los tres sitios a través de un análisis cualitativo de documentos (Rapley, 2014), tomando en cuenta los contextos sociales de su producción y su redacción.

La enseñanza de la historia y los problemas del mundo contemporáneo

Si desde la teoría crítica, una de las finalidades más consensuadas de la Enseñanza de las Ciencias Sociales es aportar a una sociedad más justa en las que todos los sujetos participen cooperativamente para poder dar respuesta a los problemas de la desigualdad, la discriminación, la pobreza, la injusticia, desde lo local a lo global (Benejam, 1997), resulta pertinente preguntarse por la enseñanza de la historia en el siglo XXI para poder acceder al contexto histórico de la sociedad globalizada en la que vivimos hoy en día (Stearns, 2012).

Pero, ¿qué historia enseñar para los problemas del mundo contemporáneo? A modo de una breve aproximación a un marco teórico en construcción sobre la temática, en esta oportunidad me dedicaré a abordar algunos de los aspectos que aquí se consideran claves en un primer análisis de los documentos curriculares.

Dado el contexto globalizado y multicultural, en primer lugar, cabe concebir una enseñanza de la historia donde se muestre cómo se han desplegado las relaciones mundiales y cómo han interactuado las diferentes tradiciones culturales y políticas (Stearns, 2012) para acercarse a los orígenes de las relaciones y problemas globales de la actualidad. Esto no significa dejar de lado la historia de las naciones, sino abordar paralelamente las múltiples relaciones y contactos entre culturas, la construcción de identidades y las interacciones globales, evitando restringirse a relatos históricos y periodizaciones eurocéntricas. En este sentido, se ha de denunciar las injusticias sociales y la pobreza en las interacciones en la historia de la humanidad y sus consecuencias para África, América y todo el mundo (Santisteban, et. al. 2017).

Enseñar historia en un mundo cada vez más interdependiente, también requiere focalizarse en las interacciones entre lo local y lo global, para, como ya se viene diciendo, comprender las condiciones globales mediante una óptica histórica (Stearns, 2012). Pero esto no significa considerar una primacía de lo global sobre lo local, sino contextualizar los acontecimientos históricos a nivel local, nacional, y también global otorgándoles igual importancia y buscando las interrelaciones (Santisteban, et. al. 2017). Si bien hoy en día esto resulta más intenso por el contexto de globalización y la multiculturalidad, se trata de insistir en que estas interacciones siempre existieron, así sea con menor intensidad, y por esto, es posible rastreárlas en la historia y enseñarlas. La mezcla de lo local y lo global invita a interesarse por las complejas causas del cambio (Stearns, 2012) y a pensar explicaciones históricas multicausales, donde se tenga en cuenta la interrelación con situaciones globales de la historia (Santisteban, et. al. 2017). Según Stearns (2012), el análisis local/global es sencillamente un caso especial de análisis de causalidad que aquí llamaré causalidad glocal. Este caso aquí se plantea como asociado a los orígenes de los problemas sociales en la actualidad.

Por otra parte, aquí se considera que el regulador del tiempo histórico por excelencia para tratar los problemas sociales mundiales en este presente cada vez más complejo, ha de ser la contemporaneidad (González Valencia et. at., 2016; Llusá,

2016), por permitir identificar y relacionar sucesos simultáneos en una misma unidad temporal, evadiendo los análisis excesivamente fragmentados de origen eurocentrista. Como el operador que intercepta a la historia lineal, favorece a la búsqueda de relaciones entre los hechos habilitando a relacionar procesos locales para una reconstrucción más total de la historia (Llusá, 2016; Pagés, 2016).

Aquí se presenta a la comparación histórica (Pagés, 2016; Santisteban, et. al. 2017; Stearns, 2012) como una estrategia de enseñanza que puede facilitar al conocimiento de otras culturas diferentes a la propia para reconocer que han existido y existen sociedades con evoluciones históricas distintas pero con problemas sociales comunes (Santisteban, et. al. 2017). Comparar, supone explorar que tienen de similar y diferente diversas sociedades en momentos particulares de la historia y en reacción a estímulos más o menos compartidos (Stearns, 2012), conectando procesos históricos y los orígenes de problemas sociales comunes. Para que la comparación sea pertinente, ésta ha de estar centrada en un aspecto definido de al menos dos sociedades en un espacio de tiempo suficientemente considerable (Stearns, 2012). En este sentido, también puede ser viable enseñar mediante estudios de caso para poder individualizar procesos y reconocer aspectos de la realidad social no incluidos tradicionalmente en la enseñanza (Stearns, 2012), promoviendo una visión más total y a la vez particular de la historia.

Breve análisis de los currículums

Antes de analizar los documentos curriculares de cada sitio según los aspectos detallados en el apartado anterior, se realiza una breve descripción en cuanto a los contextos sociales de su producción y redacción y su- estructura.

La currícula de Argentina se organiza según los NAP -núcleos de aprendizaje prioritarios-, ordenados en cuadernillos por asignatura, incluidos el de Ciencias Sociales del cual en esta oportunidad solo se analizan los contenidos históricos. Redactados en castellano y desarrollados según una propuesta de inclusión social más allá de las particularidades sociales o territoriales, los NAP apuntan a componer una base común de saberes clave para la participación democrática (Ministerio de Educación República Argentina, 2011; 2012).

El currículum de Cataluña combina competencias básicas organizadas en ámbitos de conocimiento y enseñanza, compuestos por dimensiones con criterios de evaluación. Aquí solo se consideran el ámbito Social en relación a los contenidos históricos. (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2015). Si bien se admite una sociedad plurilingüe, los contenidos pertenecen exclusivamente a la Comunidad Autónoma estando redactados en catalán.

En cuanto a Sudáfrica, el currículum se organiza en temas exhaustivamente detallados por nivel organizados en proyectos y propuestas didácticas indicando carga horaria sugerida y sistema de evaluación. A pesar del énfasis en la multiculturalidad, los once idiomas oficiales y la sociedad post Apartheid, su redacción es en inglés

como una lengua impuesta a todos y todas. Como en los dos casos anteriores, de los documentos agrupados en Ciencias Sociales, aquí se analizan únicamente los apartados que refieren a los contenidos históricos (Department Basic Education South Africa, 2014a; 2014b).

En cuanto a las interacciones entre culturas (Stearns, 2012; Santisteban, et. al, 2017) en los documentos curriculares de los sitios, los tres admiten el contexto social mundial actual de multiculturalidad refiriendo a la globalización, pero en general no trabajan asiduamente las relaciones entre las culturas que existieron en la historia aportando al conocimiento de los orígenes de los problemas sociales.

En el caso de Argentina, el relato histórico que se propone gira preferentemente entorno a lo nacional y si aparecen interrelaciones entre culturas, se dirigen principalmente a las diferentes culturas que han convivido y conviven en el territorio nacional. Sí se observan interrelaciones de tipo políticas, relacionadas a procesos políticos europeos y latinoamericanos con matices eurocentristas. Cuando se trata de referir a las interrelaciones políticas estrictamente referidas a América Latina, estas corresponden a la historia reciente, considerándose los casos de las dictaduras vinculadas a la Revolución Cubana y a la Guerra Fría.

Con respecto a Cataluña, los documentos muestran relatos orientados a la construcción de una identidad colectiva que permite construir la propia historia a través de las relaciones entre pasado, presente y futuro. Si bien las interrelaciones con las culturas europeas que se proponen giran principalmente en torno lo político, también se considera el caso específico de los intercambios culturales -y también económicos- entre los países colonizadores del Mediterráneo y las poblaciones de la península Ibérica. Se propone así, una Cataluña inserta en Europa y las relaciones con América y sus culturas aparecen con la conquista de América. No se plantean explícitamente, al menos en esta primera aproximación, relaciones con África y Asia. Si aparece como contenido el nacimiento del Islam, pero no se plantea desde un objetivo de interrelación e intercambio entre culturas.

En cuanto a Sudáfrica, las interrelaciones entre culturas resultan mucho más manifiestas en los documentos. Las interrelaciones que se proponen van desde los comienzos de la humanidad, a través del ancestro común africano. Resulta pertinente aclarar, que el tema aparece en la currícula para abordar la ideología del racismo y por lo tanto, el problema social de la segregación. Si bien el currículum sudafricano, pone en un primer plano la relación de África con Europa marcando un cierto eurocentrismo, también aparecen menos intensamente las interrelaciones que se han dado hacia en el interior del continente y algunas relaciones más de tipo comerciales y religiosas con Asia. Aunque la historia del país, tiene un importante lugar en los documentos -principalmente en la historia más reciente y el Apartheid- las culturas no africanas tienen un importante lugar en la currícula.

En cuanto a la relación global/local que permite comprender las condiciones globales actuales (Santisteban, et. al. 2017; Stearns, 2012) y lo problemas del mundo

contemporáneo, en ninguno de los documentos relevados, aparecen explícitamente.

En los caso de Argentina y Cataluña, las relaciones que aparecen entre lo local y global, tienden a focalizarse principalmente en la necesidad de contextualizar procesos históricos nacionales por lo que si bien lo global tiene su lugar, aparece como subsidiario de lo nacional. En este sentido, no se observa una complejidad del cambio en la historia que pueda favorecer a una causalidad glocal de los problemas del mundo contemporáneo.

En cuanto a la currícula sudafricana, se observa una preocupación desde las finalidades de la enseñanza por preparar al estudiantado para la responsabilidad social local, regional, nacional, e inclusive continental y global. Esto hace que en los documentos se expresen relaciones entre lo local y global, como el ejemplo ya expresado entre la ideología del racismo fundamentalmente en Europa y el Apartheid en Sudáfrica. De todos modos, no se llega a presentar una causalidad glocal que permita aunar procesos.

En lo que respecta la contemporaneidad (González Valencia et. at., 2016; Llusá, 2016) como regulador del tiempo histórico para la comprensión del origen de los problemas sociales del mundo contemporáneo, en ninguno de los casos se relacionan sucesos simultáneos en una misma unidad temporal que permita una reconstrucción más total de la historia (Llusá, 2016; Pagés, 2016). En los documentos sudafricanos si se observa una propuesta de trabajar procesos simultáneos, pero no se observa una relación explícita entre ellos. En cuanto a Cataluña, solamente en un pequeño apartado se propone enseñar el concepto de simultaneidad junto con otros reguladores del histórico.

Por último, con respecto a la comparación histórica (Pagés, 2017, Santisteban, et. al. 2017; Stearns, 2012) como estrategia para facilitar al conocimiento de otras culturas diferentes con evoluciones históricas distintas a la propia, se encuentra solo sugerida indirectamente en el currículum sudafricano mediante la propuesta de abordar un proceso histórico correspondiente a una sociedad o cultura y seguidamente otro proceso análogo de otra cultura en otro territorio. Esto no asegura la comparación pero si supone proponer al menos realizar estudios de caso (Stearns, 2012). Un ejemplo puede observarse en cuanto a la Revolución Industrial en Europa, a la cual le sigue directamente en los documentos el caso de la Revolución Industrial Africana. En el único caso que se expresa explícitamente la propuesta de una comparación, es en el tratamiento del Apartheid como problema social, donde se lo compara históricamente con el Holocausto.

Algunos aportes para propuestas e innovaciones curriculares

Concibiendo al currículum en su función social como una posible vía para transformación de la realidad social (De Alba, 1998) y partiendo del análisis de la currícula de los tres sitios según este primer esbozo de un marco teórico para una enseñanza

de la historia para los problemas del mundo contemporáneo, se pueden esbozar algunos posibles aportes de la investigación a potenciales propuestas e innovaciones curriculares:

- Poner énfasis en las interrelaciones y contactos entre culturas (Santisteban, et. al. 2017; Stearns, 2012) en toda la historia, mostrando cómo se han desplegado las relaciones sociales mundiales, evitando los relatos eurocéntricos para poder acercarse al origen de los problemas sociales contemporáneos y comprenderlos más globalmente.
- Insistir en la relación global/local (Stearns, 2012). No solo contextualizar procesos históricos en lo continental y mundial, sino haciendo foco en lo glocal otorgándole igual importancia a lo local y a lo global para mostrar que estas interrelaciones siempre existieron en la historia, trabajando la causalidad glocal de los problemas sociales contemporáneos.
- Tratar los acontecimientos y procesos históricos a través del regulador de la contemporaneidad (González Valencia et. at., 2016; Llusá, 2016; Pagés, 2016) para favorecer a la indagación sobre las relaciones entre los hechos habilitando a relaciones entre procesos locales en una historia más total, en la que los problemas sociales tengan un lugar primordial.
- Apelar a la estrategia de la comparación histórica (Pagés, 2016; Santisteban, et. al., 2017; Stearns, 2012) y los estudios de casos (Stearns, 2012) para visualizar similitudes y diferencias en las evoluciones históricas de las diferentes culturas y sociedades en momentos particulares de la historia. Se trata de conectar comparativamente procesos históricos y los orígenes y desarrollo de problemas sociales comunes.

Pero dados los aportes del avance de la investigación en cuanto a la aproximación a un marco teórico y el análisis de los documentos curriculares, ¿qué puede llegar a aportar una enseñanza de la historia para los problemas del mundo contemporáneo a una ciudadanía en un mundo cada vez más global?

Dado este mundo cada vez más interdependiente y considerando lo analizado hasta aquí, una enseñanza de las historia para los problemas del mundo contemporáneo sugiere la posibilidad de desentrañar y mostrar las complejas estructuras desiguales y relaciones de poder (Andreotti, 2006) para promover sujetos que se sientan parte de la humanidad y participen más activamente para un cambio social mundial. Reconociendo el vínculo intrínseco entre historia y ciudadanía y entendiendo a esta interdependencia mundial como asimétrica, el abordaje histórico de los problemas sociales comunes puede llegar a aportar a ciudadanos y ciudadanas capaces de reflexionar y comprender lo que nos hace humanos y así responsabilizarnos por una mejor convivencia (Santisteban, et. al. 2017) y un futuro más justo.

Bibliografía

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development. Education Review*, 3, 40-51.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. Benejam, P. y Pagés, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (pp. 33-51) Barcelona: Horsori.

De Alba, A. (1998). *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Department Basic Education South Africa (2014a). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 7-9. Social Sciences*. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.

Department Basic Education South Africa (2014b). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 10-12. History*. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.

Departament d'Ensenyament Catalunya (2015b). *Curriculum Educació Secundària Obligatòria. Àmbit Cultura i Valors (Cultura i Valors Ètics)*. Barcelona: Departement d'Ensenyament Generalitat de Catalunya.

González Valencia, G.; Sant, E.; Santisteban, A. y Pagés, J. (2016). Enseñar ciencias sociales para la formación de una ciudadanía global. *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: El profesorado de ciencias sociales en la realidad iberoamericana*. Santiago de Chile: Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Llusá, J. (2013). El pasado, el presente y el futuro en la innovación de la investigación de la historia. Un estudio sobre la contemporaneidad. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 11, 11-18.

Llusá, J. (2016). La contemporaneitat una possibilitat educativa per a la formació de la ciudadanía global. En *Dossier XIII Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 116-117). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ministerio de Educación República Argentina (2011). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales. Ciclo Básico Educación Secundaria. 1º y 2º/2º y 3º Años*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Octubre.

Ministerio de Educación República Argentina (2012). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales: Historia - Geografía - Economía*. Campo de Formación General. Ciclo Orientado Educación Secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Pagés, J. (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. En C.R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 143-150). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS. *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una Ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS/ Universidad de las Palmas.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Santisteban, A., Pagés, J. y Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. En I. Davies, L. Ho, D. Kiwan, C.L. Peck, A. Peterson, E. Sant y Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. United Kingdom: Palgrave Macmillan

Stearns P. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la 'World History'*. Barcelona: Crítica.

31. La inclusión y los roles de las mujeres en las clases de Historia y Ciencias Sociales

Daniela Cartes Pinto y Jesús Marolla Gajardo

El currículo chileno desde el 2012 a la fecha ha desarrollado cambios curriculares en el sector de historia, geografía y ciencias sociales. Proponen nuevos enfoques historiográficos para analizar los fenómenos históricos. En el caso de temas de género sus propuestas van desde la lucha de derechos de hombres y de mujeres y la participación política, principalmente para validar el sistema político, social y respeto de los derechos humanos.

La investigación en historia como la didáctica de las ciencias sociales en las últimas dos décadas ha manifestado una amplitud en los temas que dan la posibilidad de mostrar nuevas formas de comprender la configuración social.

La emergencia de nuevos enfoques y perspectivas de análisis, la complementariedad generada entre la historia y otras ciencias sociales, han favorecido la superación del enfoque positivista. Los estudios acerca de la violencia y los conflictos, las relaciones de poder, las formas de comportamiento moral y, en general, las de sociabilidad y afectividad entre grupos y clases sociales y entre géneros, hoy forman parte de las nuevas preocupaciones.

Preguntas, objetivos y supuestos

Los problemas de violencia e injusticia social han creado un escenario complejo en la sociedad de hoy ¿cuál es el rol de la mujer en la sociedad de hoy y de ayer?

Objetivos y metodología

El objetivo es reflexionar sobre los roles que se le atribuyen a las mujeres desde las representaciones sociales del profesorado de historia y contrastar las ventajas de incluir las problemáticas por razones de género.

La investigación es cualitativa y está basada en un estudio de caso (Stake, 2007),

a partir de:

1. Fuentes documentales. Corpus archivístico de carácter judicial/criminal: 57 expedientes contenidos en los Fondos Judiciales de Concepción, Arauco, Nacimiento, Yumbel y Parral dentro del Archivo Nacional de Santiago, Chile.
2. Entrevistas. Fragmentos de entrevistas al profesorado chileno que están presentes en la tesis doctoral de Marolla (2016). Las entrevistas han sido semi-estructuradas (Stake, 2007). Los y las participantes de la investigación se describen en la siguiente tabla:

Nombre	Escuela	Experiencia laboral
Paula	Concertada mixta.	Menos de 5 años.
Luis	Pública mixta.	Menos de 5 años.
Marco	Pública de hombres.	Menos de 5 años.
David	Pública de mujeres.	Menos de 5 años.

Supuesto

Sostenemos que las representaciones del profesorado sobre el papel femenino se asocian a los roles tradicionales, lo que se relaciona con las conductas femeninas sobre las transgresiones y los delitos que han sido judicializados por la sociedad del siglo XIX y la actual.

Referencias teóricas

Las relaciones sociales históricas y los aportes de la didáctica de las ciencias sociales

La historiografía de cierto modo ignora este tipo de temáticas y conflictos y ha instado una imagen de institucionalidad y orden, según Lozoya (2014) la violencia es un elemento presente en la configuración histórica de la sociedad chilena y se vincula a tres problemáticas conceptuales: sujetos populares, violencia y política. En el ámbito de nuestro interés, la dimensión política de las acciones de violencia llevadas a cabo por los sujetos populares ha sido negada sistemáticamente y en especial el sujeto femenino, negando los conceptos de política (institucionalidad) y violencia (sujeto irracional, locura). En el caso de los sectores subalternos, las acciones de violencia política, económica y social han estado presente a lo largo de su historia y configuran el arte de la identidad de los sujetos. Es así como estos han erigido acciones de violencia, en primer lugar han desarrollado actos violentos como respuesta a la violencia estructural; un segundo aspecto han sido las trasgresiones permanentes de los sujetos

subalternos a los patrones de la élite; en tercer lugar que en estas transgresiones y violencia permanente, los sujetos subalternos fueron creando patrones culturales propios al margen del poder (Lozona, 2014, p. 9-10).

Desde la educación y la didáctica de las ciencias sociales la presencia de las mujeres ha sido mínima (Pagés y Sant, 2012). En efecto, Appleby, Hunt y Jacob (1994) afirman que la construcción de la historia se ha realizado desde los valores nacionales y masculinos, en donde la diversidad y los y las distintas actrices que han formado parte de los procesos históricos han estado excluidas. A pesar de la existencia de corrientes como la Nueva Historia, la “Historia desde Abajo” y los planteamientos que afirman que “todo tiene una historia” (Burke, 1999; Hobsbawm, 1982), la historia se ha construido a manera de posicionar a los hombres blancos con poder político, económico y/o militar por sobre las acciones de las mujeres (y todos y todas aquellas que no encajaban dentro de las construcciones patriarcales).

La violencia en las relaciones de género

Las tensiones sociales en el Chile de hoy están cruzadas por relaciones sociales de violencia, altos índices de criminalidad y feminicidios.

Históricamente la situación de violencia en el espacio fronterizo no es un elemento coyuntural, sino que obedece a un largo proceso de contacto entre el mundo Hispano-criollo e Indígena, de características cambiantes, a veces definido por el predominio de las relaciones pacíficas y otras por la tensión, el conflicto y violencia. El permanente proceso de redefinición de este tipo de contactos es lo que ha dado lugar a un prolífico número de investigaciones bajo el rótulo de estudios fronterizos. Un contacto entre hombres y mujeres con tendencia a la insubordinación, la indisciplina y el desarraigo. De acuerdo a Góngora (1966) en su estudio Vagabundaje y sociedad fronteriza en Chile (XVII a XIX), sería este grupo y su condición de permanente movilidad, así como su resistencia a formar parte de un modelo y sistema estable de trabajo, lo que dio origen a toda una representación sobre las costumbres y conductas de los mismos.

Las investigaciones de Goicovic (2013), “nos permite observar que la violencia ha sido parte intrínseca de la humanidad” (Goicovic, Pinto, Lozoya, & Pérez, 2013, p.7). John Keane (2000) analiza los aspectos teóricos de la violencia y las posibles medidas para controlarla por parte de la ley. Mellafe (2004) y Undurraga (2013) han visto cómo ha evolucionado la violencia en los discursos y estrategias de agentes del Estado en virtud de la normalización de las conductas violentas de los sujetos, en espacios especialmente propensos al desarraigo y las transgresiones.

La violencia en las relaciones de género

Al observar las dinámicas históricas del fenómeno, la condición de la provincia de Concepción actuó como un:

“Espacio bisagra entre una sociedad articulada del Maule al norte, y otra absolutamente porosa, del Bío-Bío al sur, contribuyó a dotar a sujetos y poblaciones de rasgos particulares, dentro de las cuales, la movilidad, el desarraigamiento y las formas alternativas de relación derivaron muchas veces en franca transgresión del orden, haciendo de la violencia, la antesala de la criminalidad, la rebeldía y el desacato” (González, 2012, p. 171-172).

Rojas (2012) y González (2012), coinciden en visualizar a la provincia de Concepción como un espacio regional de características peculiares por su condición de territorio y sociedad fronteriza, situación que se configura desde finales del período de conquista y que, a juicio de González, incluso es posible de reconocer en rasgos actuales de comportamiento de espacios y sujetos.

¿Qué sujetos son criminales e infringen la ley? Según Monteverde (2010) bajo su estudio de la criminalidad en Chile (siglos XVI-XVIII), elabora un perfil de la condición social de los delincuentes: clases bajas, personas desarraigadas y sin patrimonio y en la mayoría de los casos analfabetos, lo cual se ve reflejado claramente en los expedientes judiciales estudiados.

Para la investigación las relaciones de género estarían dadas por una construcción social simbólica que está normada y codificada según la cultura, ahora bien ¿cómo operan las normas sociales? Y ¿quién las regula? Según Foucault (2005) la situación de sujeción y regulación del cuerpo está dado por dos elementos; primeramente, el poder regulador no sólo actúa sobre un sujeto preexistente, sino que también labra y forma al sujeto; además, cada forma jurídica de poder tiene su efecto productivo, y en segundo punto radica que al estar el cuerpo sujeto a un reglamento es también estar subjetivado por él, es decir, devenir como sujeto precisamente a través de la reglamentación. Aquí el poder regulador tiene características históricas y que no solo operan sobre el género, sino también sobre lo inteligible.

Desde el género y la teoría *queer* se cuestionan las construcciones de las identidades y los roles como espacios únicos y cerrados (Butler, 2006). Según Brah (2011) tanto los roles como las identidades no son fijas, al contrario, responden a la multiplicidad de relaciones entre los géneros. Scott (2008) dicen que tales aspectos son construidos basados en la diferencia sexual más que en las determinaciones de la biología. Butler (2001) y Foucault (2008) agregan que las identidades, así como los roles que se les atribuyen a las mujeres, se construyen dentro de complejas interacciones entre los discursos y el poder de las estructuras culturales heterosexuales.

Se destaca que hay centros de poder y de discursos que elaboran y construyen las identidades (Butler, 2007). En este sentido, la mujer con los roles que se le otorgan solo existirían en los sistemas heterosexuales de pensamiento que la definen y cons-

truyen (Wittig, 2006). Se debería considerar, como plantea Mouffe (1993), que las identidades y los roles son parte de múltiples y constantes cambios culturales, sociales y políticos.

Butler (2006) y Foucault (2008) coinciden en que el género es una construcción social formada por el poder y el saber. Lo fundamental es el análisis y la comprensión sobre cómo se construyen y se instauran en la sociedad. Scott (2008) agrega que se deben hacer visibles las acciones de todos y todas las protagonistas de la historia desde las problemáticas en que han vivido, como la represión, la marginación y la discriminación. Para ello se deben construir nuevas periodizaciones y narrativas desde la historicidad femenina. Los roles, la identidades y los géneros, agrega Scott (2008) están en constante producción, reproducción y transformación.

En el entramado social, la producción de las formas “culturales apropiadas” entre hombres y mujeres dista mucho, según lo observado en los expedientes revisados. Lo anterior, lo explica Scott (2008) apuntando que los comportamientos culturales apropiados entre los hombres y las mujeres, están dados por las complejas interacciones de instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas que organizan los valores y prácticas sociales. El punto no es enfascarse en la relación asimétrica, sino más bien explicar porque se dan ese tipo de relaciones (Lamas, 2007).

Resultados

Las entrevistas abordadas al profesorado en Marolla (2016), visualizan que la investigación historiográfica puede ser de utilidad frente a lo que han dicho los y las profesoras que han participado en la tesis doctoral. Los datos historiográficos que se presentan sobre las mujeres podrían contribuir a las peticiones y comentarios que ha realizado el profesorado. Los y la profesora de la tesis de Marolla (2016) coinciden en que no conocen materiales ni investigaciones historiográficas que incluyan a las mujeres y que posibiliten los espacios para reflexionar sobre los roles, los prejuicios y los estereotipos.

El profesor Luis ha dicho que en general no han tenido cursos sobre las mujeres. Los profesores Marcos y David han coincidido y manifestado que los cursos se orientaban en: “(...) *virtud de la cronología* (...).” Marcos reconoce, al igual que el resto de profesores que: “(...) *uno cae lastimosamente en no considerar a la mujer aún como un sujeto histórico importante, y por tanto, lo que uno termina haciendo es una especie de anecdotario de lo que constituyeron las mujeres o ciertas mujeres en la historia* (...).” La profesora Paula puede agregar que si se incluyeran las mujeres podrían plantearse contextos de mayor “igualdad” entre hombres y mujeres.

El profesorado coincide en que la inclusión de las mujeres y su historia desde perspectivas tradicionales, podría contribuir a que las generaciones no tengan una “(...) *condición misógina sobre la construcción de la historia*” (Marcos). David agrega que la inclusión y la reflexión sobre los roles de las mujeres contribuiría a que

se construyeran identidades alternativas a las tradicionales: “(...) *ellas se pueden ver identificadas, como una clase social o como género (...)*”. Luis dice que la reflexión sobre los roles podría contribuir a generar transformaciones sociales sobre la marginación y la desigualdad en que han vivido las mujeres. Por tanto, la investigación que se presenta, podría contribuir a los y a las profesoras para repensar y plantear un trabajo alternativo al tradicional sobre los roles y las identidades de las mujeres.

Al respecto David dice que uno de los problemas en la inclusión es que: “(...) *los estudios son menores (...)*”. Luis agrega que: “(...) *el tratamiento ha sido desde el punto de vista del hombre. Escrita por hombres, con protagonistas hombres (...)*”. David afirma que: “(...) *si no se considerar las investigaciones historiográficas sobre mujeres, continuarán existiendo desigualdades entre los hombres y las mujeres*”. En este punto radica la importancia de presentar roles de las mujeres que generan un ruptura con los estereotipos, los prejuicios y las construcciones sociales heterosexuales que las han marginado.

En términos historiográficos, la investigación analizó delitos cometidos por mujeres en la provincia de Concepción, se presentan 57 causas entre el periodo 1839-1898, los cuales al desglosarlos por tipos de delitos, éstos alcanzan un 40% hurtos (23 causas), 12,2% pendlencias (7 causas), 10,5% homicidios (6 causas), 10,5% abigeatos (6 causas), 7% robos (4 causas), 5,3% injurias (3 causas), 5,3% adulterios (2 causas), 3,5 % infanticidio (2 causas), 2% maltrato infantil (1 causa), 2% concubinato (1 causa), 2% incesto (1 causa) y un 2% estafas (1 causa).

Según los archivos judiciales, la frecuencia de los delitos femeninos acaecidos en el periodo de 1839 y 1898 en la provincia de Concepción, nos muestran que las mujeres trasgredieron la ley en relación a crímenes y simples delitos contra el orden de las familias (adulterio); contra las personas (homicidio e infanticidio) y delitos contra la propiedad (robo, hurto, estafas, entre otros). Las fuentes nos hablan de mujeres en su mayoría solteras, su edad fluctúa entre los 18 a los 45 años, analfabetas, se desempeñan en labores domésticas, en su mayoría son lavanderas, cocineras, costureras, hilanderas y sirvientas en espacios urbanos, como es el caso de la ciudad de Concepción.

La población femenina carece de grado de instrucción, solo un 10,5% (6 causas) se explicita un nivel de instrucción, donde las acusadas declaran saber leer y escribir, pero un porcentaje significativo es analfabeta, lo que equivale a un 89,5% (51 causas).

En relación al estado civil la mayoría de las mujeres son solteras, solo 15 casos explicitan su condición civil de ser casadas.

En cuanto a su ocupación, la población femenina está supedita a las actividades domésticas, de baja condición y remuneración, lo cual se correlaciona con su bajo nivel de instrucción. Un número significativo de las imputadas se desempeñan como sirvientas, lavandera y cocineras. Dichas labores no son reconocidas y excluyeron el trabajo femenino.

Frente a la práctica delictual de las mujeres, uno de los tipos de delitos más comunes fue el hurto, en el caso de del departamento de Concepción este fenómeno supera el 40%. Esto será un fenómeno común dentro del expediente revisado y recurrente dentro de las mujeres en el siglo XIX, este presenta 23 expedientes. Los efectos hurtados comunes por las mujeres de la época, pertenecen a diferente tipo de especies, entre ellas mercaderías, ropa (vestidos, pañuelos, cortes de algodón, camisas, matas), dinero y joyas (anillos).

En general, la investigación presenta una perspectiva histórica sobre las mujeres que podría generar una ruptura con los roles, los prejuicios y los estereotipos que se han construido en torno a ellas. En efecto, el estudio presenta a las mujeres desde una perspectiva que se podría considerar masculina (Hutchinson, 1992). Los delitos, la violencia y en especial los hurtos en general se asocian a conductas de los hombres, donde las mujeres solo se han presentado desde los espacios privados, domésticos y pasivos (Wittig, 2006).

Conclusiones

Siguiendo a Crocco (2008) y Grever (1991) al trabajar con las experiencias de las mujeres, se podrían favorecer espacios para reflexionar sobre los estereotipos, los prejuicios, la discriminación y los roles que se han construido en torno a sus identidades. La reflexión, además, podría provocar que los y las jóvenes se identificaran con el pasado con que se trabaja y establecieran relaciones con el presente en torno a las problemáticas de las mujeres. De esa manera se podrían plantear espacio para generar transformaciones ante las desigualdades, además de que las chicas se podrían empoderar a fin de plantear cambios frente a sus problemas.

Trabajar con fuentes alternativas a las tradicionales debería plantearse, siguiendo a Crocco (2008) desde un cambio en los discursos sobre la participación ciudadana, el género y la historia. La inclusión de las mujeres y el trabajo con fuentes que las posicione como protagonistas podría provocar que se reflexionara sobre las estructuras y los modelos en que se ha construido la historia (Fernández, 2006 y Tomé y Rambla, 2001). Blanco (2013) y Espigado (2004) coinciden en que para incluir materiales como el que se ha presentado y plantear espacios que fomenten la diversidad de género, es necesario reinterpretar la historia y fomentar el pensamiento crítico en torno a los roles que se les ha impuesto a las mujeres.

Desde el género se propone que al trabajar desde la innovación, se debería plantear la transformación social (Butler, 2006). La diversidad y las acciones de las mujeres deberían ser representadas y trabajadas a fin de problematizar las opresiones. Es fundamental que el trabajo sea realizado desde nuevos vocabularios y discursos que multipliquen y resignifiquen las categorías tradicionales sobre los roles. Scott (2008) dice que el trabajo con las mujeres y su historia no se debe remitir al recuento de las grandes obras realizadas por las mujeres, sino que debe tratar sobre las acciones silen-

ciadas y aquellas que generan rupturas con las construcciones, los estereotipos y los prejuicios tradicionales sobre las mujeres.

Trabajar con la etapa histórica investigada y con los roles de las mujeres que se presentan, podría contribuir a aspectos como:

1. Facilitar materiales al profesorado para generar innovaciones desde la didáctica, la historia y el género sobre las mujeres.
2. Se podrían generar espacios de reflexión sobre los roles, los estereotipos y los prejuicios que se han construido sobre las mujeres. La investigación presenta a las mujeres desde roles que han sido invisibilizados por la enseñanza de la historia.
3. Se podría reflexionar sobre las construcciones sobre los géneros que han provocado la marginación no solo de las mujeres, sino que del resto de personas que no se enmarcan en las perspectivas definidas por el patriarcado.
4. La reflexión sobre las construcciones podría promover que las chicas comprendieran que existe una historia de las mujeres que ha sido invisibilizadas. De igual manera, que los roles que se han otorgado a las mujeres han sido construidos por el patriarcado (Scott, 2008), y que de esa manera se pueden deconstruir desde una perspectiva de justicia social (Marolla y Pagés, 2015).
5. Se debe repensar la historia, las cronologías y las prácticas de enseñanza (Pagés y Sant, 2012). Es necesario reflexionar sobre las propias prácticas a fin de contribuir a que los y las chicas se empoderen y participen activamente en la sociedad y luchen por los cambios.

Referencias

Fuentes de archivo

Archivo Nacional de Chile (ANHCh), Fondo Judicial de Concepción, Legajos 143 al 203.

Bibliografía

Álvarez, L. (2014). El tiempo (histórico) en la enseñanza de la historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura didáctica de la historia, de la carrera de profesorado de historia de FHUC-UNL. *Clío & Asociados*, 18-19, 328-346.

Ávila, R., Rivero, M., & Domínguez, P. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando El Católico”.

Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 12, 27-35.

Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.

Arriagada, I. (2005, 04). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *CEPAL*, 101-113.

Asencio, M., Pozo, J., & Carretero, M. (1989). *La comprensión del tiempo histórico*. Madrid: Ediciones Visor.

Blanco, A. (2007). Las representaciones del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo en la enseñanza secundaria obligatoria. Tesis doctoral. Barcelona, España: Universidad de Barcelona

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

Borghi, B. (2010). Las fuentes de la historia entre investigación y didáctica. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 75-84). Zaragoza: Institución “Fernando El Católico”.

Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de sueños.

Burke, P. (1999). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

Crocco, S. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En L. Leystik, y C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies education* (pp. 172-196). New York: Routledge.

De Castro Siman, L. (2005). A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: Desafios para o ensino e a aprendizagem. En V. Sabongi De Rossi y E. Zamboni (Eds.), *Quanto tempo o tempo tem!* (pp. 251). Campinas: Editora Alínea.

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. (2007, 06 29). Generalitat de Catalunya. Retrieved 04 28, 2015, from <http://dogc.gencat.cat/ca/>

Espigado, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En C. Rodríguez (Eds.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 113-145). Argentina: Niño y Dávila.

Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Ferro, M. (1991). Visions de l'histoire et périodisation, une typologie. *Périodes*, 99-101.

Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.

Galindo, G. (2010). Los estudios subalternos, una teoría a contrapelo de la historia. *Humanas*, 2.

Goicovic, I., Pinto, J., Lozoya, I., y Pérez, C. (2013). *Escrita con sangre. Historia de la violencia en América Latina: Siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Ceibo.

González, Y. (2012). Conflicto, violencia sexual y forma de transgresión moral en el obispado de Concepción 1750-1890. Tesis doctoral . Huelva, España: Universidad de Huelva.

Grever, M. (1991). Pivoting the centre. Women's history as a compulsory examination subject in all Dutch secondary schools in 1990-1991. *Gender and History*, 3, 65-81.

Góngora, M. (1966). Vagabundaje y sociedad fronteriza en Chile (siglos XVII a XIX). *Cuadernos del CESO*, 3(2), 1-42.

Hassani, M. (2005). *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. París: L'Harmattan.

Henao, B. (2002). A propósito de la relación Ciencias Sociales-Tiempo. *Educación y Pedagogía*, 19(34), 113-118.

Hobsbawm, E. (1982). *Industria e Imperio*. Barcelona: Ariel.

Hutchinson, E. (1992). El feminismo en el movimiento obrero chileno: la emancipación de la mujer en la prensa obrera feminista, 1905-1908. *Proposiciones*, 21 .

Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. En F. Imbernón (Ed.), *La investigación educativa como herramienta de la formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 11-65). Barcelona: Graó.

Keane, J. (2000). *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Alianza.

Lamas, M. (2007). Género, desarrollo y femenismo en América Latina. *Pensamiento Iberoamericano*, 0(1), 133-140.

Laurin, S. (1999). La relation espace-temps dans la formation a l'univers social. En J. Klein, y S. Laurin (Eds.), *L'education géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale* (pp. 9-31). Saint Nicolas, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Levine, R. (2006). *Una geografía del tiempo*. España: Siglo Veintiuno editores.

Llusà, J. (2015). Ensenyar història des de la contemporaneitat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneitat a l'ESO. Tesi doctoral . Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Lozoya, I. (2014). *Delincuentes, bandoleros y montoneros. Violencia social en el espacio rural chileno (1850-1870)*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.

Marimán, P. (2015). La necesidad de otra escuela y universidad Mapuche. (C. d. Mapuche, Interviewer)

Marolla, J. (2016). La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio colectivo de casos sobre sus posibilidades y limitaciones. Tesis doctoral . Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Marolla, J., & Pagès, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, 21 , 223-236.

Mattozzi, I. (2010). La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 95-104). Zaragoza: Institución "Fernando El Católico".

Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos*, 19(1), 57-72.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

Mellafe, R. (2004). *Historia social de Chile y América*. Santiago de Chile: Universitaria.

Misterio de Educación de Chile, & Fundación Chile. (2017, Enero 10). Educarchile. Retrieved from <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=130271>

Monteverde, A. (2010). La criminalidad en Chile durante el período indiano (siglo XVI a XVIII). *Estudios Históricos-Jurídicos*, 32.

Moreno, I. (2017, enero 24). La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. Retrieved from Universidad Computense de Madrid: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

Mouffe, C. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate feminista*, 4(7), 3-22.

Noronha, O. (2003). ¡Quanto tempo o tempo tem! *Educação & Sociedade. Campinas*, 24(85), 1415-1418.

Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santamaría (Ed.), *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI* (pp. 123-129). Logroño: Díada Editora-Universidad de La Rioja.

Pagès, J. (2004). "Tiempos de cambios...¿cambios de tiempo?". Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI". En F. Ferraz (Ed.), *Reflexões sobre espaço-tempo*. Salvador de Bahía: Centro de estudos do Imaginário Contemporâneo.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.

Pagès, J. (2009). Consciència i temps històric. *Perspectiva Escolar*, 332, 2-9.

Pagès, J. (1998). La didáctica de la historia y de las ciencias sociales y la formación del profesorado. En N. González (Ed.), *Una Historia abierta* (pp. 607-618). Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona/Universitat Autònoma de Barcelona .

Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam (Ed.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (p. 255). Barcelona: ICE/ HORSORI.

Pagès, J., y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza:¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesa. CDhis*, 25 (1), 91-117.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *CEDES Campinas*, 30(82), 281-309.

Plá, S., y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. México DF: Bonilla Artigas editores.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malagá: Ediciones Aljibe.

Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban y Pagès, J. (Eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 229-247). Madrid: Síntesis .

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*,

Santisteban, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials. Tesi doctoral . Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2009). Temps al temps a l'escola: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar*, 332, 9-15.

Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En C.R. Ávila, M. Rivero, y P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución “Fernando El Católico”.

Scott, J. (2008). *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata S.A.

Tomé, A., & Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.

Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Trepaut, C., y Comes, P. (2015). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

Undurraga, V. (2013). *Los rostros del honor. Normas culturales y estrategias de promoción social en Chile colonial, siglo XVIII*. Santiago de Chile: dibam.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.

Velasco, Á. (2012). Enseñar a pensar históricamente: un compromiso del docente de ciencias sociales. En Á. Castellanos, A. Velasco y C. Abril, (Eds.), *Historias que hacen historia*. Bogotá: Serie Innovación/IDP.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.

32. La justicia social frente a la ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

Jesús Marolla Gajardo y Joan Pagès Blanch

Reconociendo la problemática de la ausencia de las mujeres, desde la didáctica de las ciencias sociales han existido distintos esfuerzos por problematizar los discursos y las prácticas a favor de la inclusión en las clases de historia. Trabajos como los de Fernández (2006), Sant y Pagès (2011 y 2012), García Luque (2013) y Marolla y Pagès (2015) se han planteado problemas como la ausencia de la diversidad de género en las prácticas, la formación, los programas y el currículo de historia y ciencias sociales.

La reflexión en las aulas resulta fundamental para promover innovaciones desde la didáctica de las ciencias sociales. Apple (1991) y Giroux (1998) dicen que el problema para plantear nuevas perspectivas en los discursos y en las prácticas radica en que en las construcciones curriculares, como en la formación ha primado una estructura hegemónica que transmite las ideologías de los poderosos, las élites y quienes controlan los gobiernos. Para Barton (2002) esto da cuenta de que la escuela y la enseñanza transmite el *status quo* de los grupos dominantes. Así se silencian las voces que están fuera de la cultura dominante, en especial las voces de las mujeres, las etnias y los y las niñas.

Bonilla y Martínez (1992) afirman que la reflexión sobre las construcciones de la historia, la sociedad y el poder debería producir un cambio de enfoques en las narrativas, los discursos y en las prácticas que se realizan en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales (Woyschner, 2002). El fin debería ser, siguiendo a Noddings (1992), es que los y las estudiantes comprendan y puedan reflexionar sobre las construcciones androcéntricas y tradicionales de la historia y de la sociedad. El profesorado debe facilitar el empoderamiento de los y las chicas con el objetivo de promover la participación ante las desigualdades sociales y de género.

Los y las invisibles en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, un problema de justicia social.

Pagès y Sant (2012) y Appleby, Hunt y Jacob (1994) coinciden en que la construcción de la historia se ha enmarcado en el fomento de valores nacionales, eurocéntricos

y masculinos, por sobre el tratamiento de la diversidad y la serie de actores que han formado parte de los procesos históricos. La historia tradicional se ha destacado por transmitir pautas de comportamiento y de valores basados en construcciones racistas, sexistas y homofóbicas.

Pagès y Sant (2012) afirman que las mujeres (sin dejar de mencionar a los pobres, los niños, las niñas, los y las ancianas, así como aquellos y aquellas pertenecientes a etnias no blancas), han padecido y siguen padeciendo opresión y dominación. Las mujeres representan el 50% de la población del mundo, sin embargo, su presencia en la historia y en la enseñanza de la historia es mínima en contraste a lo que se trabaja sobre los hombres.

La reflexión a realizar en las aulas debería ser, siguiendo a Fernández (2006) y Sarasúa y Gálvez (2003), sobre quiénes han sido los protagonistas de la historia y bajo qué pautas y modelos se ha construido la sociedad. A pesar de que se propone la igualdad de género desde distintos sectores de la sociedad (incluyendo a la educación), la desigualdad y el androcentrismo en las escuelas y en la enseñanza aún es un problema que conlleva graves consecuencias.

Autoras y autores como Crocco (2008), Fernández (2006) y Tomé y Rambla (2001) plantean que trabajar con las experiencias de las mujeres, desde una perspectiva crítica, podría provocar que los y las chicas se identifiquen con las acciones que se presentan sobre el pasado y se empoderen en el presente. La participación activa en la sociedad podría generar que lucharan en contra de las desigualdades de género, los estereotipos y la marginación de las mujeres.

Giroux (2003) plantea que se deben cuestionar las estructuras de la modernidad y las categorías conceptuales que se han creado. Los conceptos que se utilizan y que hacen referencia a las mujeres se han construido en un marco desigual y patriarcal. Tal marco provoca que los roles y las identidades, así como la participación se comprenda desde la pasividad y las esferas privadas. Woyshner (2002) afirma que se debe plantear un discurso desde la crítica y que favorezca la posibilidad a favor de problematizar la exclusión de los grupos subordinados y así construir nuevos discursos, vocabularios y prácticas desde la justicia social. Giroux (2003) agrega que se debe considerar posmodernismo feminista en la formación y en las prácticas. Desde una perspectiva crítica se ofrece al profesorado las herramientas para cuestionarse las relaciones de poder tanto en las narrativas como en las prácticas que se realizan. La justicia social se plantea tanto para el empoderamiento de las chicas y de los chicos, como desde la participación ciudadana y la lucha contra las estructuras de poder, el patriarcado y las jerarquías basadas por razones de género. Para el autor es una de las maneras de que se construya, entre todos y todas, una sociedad democrática, inclusiva y justa.

La investigación en didáctica de las ciencias sociales: un reto para la justicia social.

Para el siguiente escritos consideramos la tesis doctoral de Marolla (2016) que trata sobre la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. El trabajo se ha llevado a cabo a través de un estudio múltiple de casos¹ que ha tenido por objetivo comprender y reflexionar en torno a las posibilidades y a los obstáculos que manifiestan los y las distintas participantes ante el reto de incluir y problematizar a las mujeres y su historia en las clases. Entre los principales resultados, destaca la importancia de la justicia social en las aulas como un reto llevado a cabo no solo por la didáctica de las ciencias sociales, sino que debería ser posicionado como vertebrador de los discursos y de las prácticas educativas.

En el estudio se afirma que actualmente la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales más que cambiar las estructuras desiguales de género, las reproduce y las normaliza. Foucault (1979) dice que la tradición es el constructo bajo el cual se validan y se normalizan las estructuras sociales y las jerarquías que generan las opresiones y las subyugaciones. Scott (2008) por su parte plantea que la historia se ha construido en base a una jerarquía que ha posicionado el rol de los hombres como protagonistas (soldados, científicos y líderes) frente a los roles que les asignan a las mujeres (dueñas de casa, costureras y damas de clase alta, entre otros), los cuales están ligados a los planos privados y domésticos (Levstik y Barton, 1997). Pagès y Sant (2012) coinciden con lo presentado en la investigación, donde los temas que se trabajan en las escuelas tienen relación con la política, las guerras y la economía. Ámbitos en donde se destaca el protagonismo de los hombres. En cambio, las mujeres y sus narrativas son considerados temas de segundo orden (Giroux, 2003). El problema que se genera, además, es que se tienden a naturalizar desigualdades como la marginación, la subordinación y los prejuicios y estereotipos en torno a las mujeres (Scott, 2008).

De la investigación, además, se desprende que se ha entregado una imagen y unos roles que representan a las mujeres desde la subalternidad, siendo “espectadoras” de una historia que ha tenido como protagonistas a los hombres (Spivak, 1992). La visibilización de las mujeres bajo el contexto antes presentado provoca que las alumnas construyan sus roles e identidades como ciudadanas que no cuentan con el protagonismo ni los roles que llevan a cabo los hombres. Es decir, los “líderes”, “valientes”, “dominantes” se atribuyen como características masculinas. En cambio, a las mujeres se les atribuyen roles pasivos, ligados a los espacios privados y como “compañeras” en los procesos que llevan a cabo los hombres.

Resulta complejo, siguiendo a Scott (2008) que se provoquen transgresiones a las estructuras de género, ya que la sociedad misma las castiga a fin de validar a un grupo en el poder por sobre otro. Al respecto Butler (2006) y Foucault (2008) coinciden en que los roles y las identidades son producidas en una “matriz organizadora de las prácticas”, donde se establecen las “coherencias” y las “continuidades” y se construyen las

¹ Los casos que han formado parte de la tesis son los grupos de historiadores e historiadoras (4 participantes), profesores y profesoras de didáctica de las ciencias sociales (5 participantes), profesores y profesoras que se desempeñan en el sistema escolar chileno (4 participantes), y alumnos y alumnas que forman parte de los cursos que realizan los y las maestras anteriores (4 grupos focales).

expresiones de género de las personas.

Crocco (2010) coincide con los resultados y afirma que si se incluyeran a las mujeres desde perspectivas que problematizaran la ausencia y los discursos que se trabajan sobre ellas, se podría promover -desde el pensamiento crítico- modelos de identidades alternativas y el empoderamiento para la participación. Lo fundamental, siguiendo a Butler (1999) y Cummins (2001) es deconstruir las estructuras de desigualdad, de diferencia y de silencio que se les han impuesto a las mujeres.

Una de las estrategias que se podría utilizar para llevar a cabo lo anterior podría ser la empatía histórica (Heimberg, 2005) ante los roles, las identidades y las narrativas que se transmiten sobre la participación de las mujeres en la historia. Para que las chicas se empoderen y participen para eliminar las desigualdades de género, es necesario que se reconstruyan las narrativas históricas, las cronologías así como las finalidades y la elección de los y las protagonistas de los procesos. La historia podría reconstruirse considerando las experiencias de vida, las subordinaciones, las desigualdades y las posibilidades de crítica y de emancipación en todos los espacios de la sociedad (Lerner, 1979 y McIntosh, 1983).

Otra de las propuestas que se desprenden del estudio es la problematización y la reconstrucción de las narrativas sobre los y las protagonistas de la historia a través de las cuestiones socialmente vivas o problemas socialmente relevantes (González y Santisteban, 2011). Se podría comprender que la exclusión y la ausencia son generadas de forma intencional y debido a las estructuras de poder que han dominado los hombres (Foucault, 2008). Lo que representaría las posibilidades de deconstrucción y transformación dirigidas hacia la justicia social para las mujeres. Se deben reconocer las identidades y los roles oprimidos de las mujeres y proponer que se construyan nuevas estructuras y categoría que las incluyan en igualdad y diferencia, ahí es donde radicaría la justicia social.

La finalidad de la justicia social para las problemáticas de género y de las mujeres, debería ser, que la inclusión no fuera desde las estructuras desiguales y patriarcales que han provocado su exclusión, invisibilización y marginación. Al contrario, es crear nuevas estructuras de reconocimiento hacia la diversidad de identidades, de protagonismo y de participación a lo largo de la historia. Se debe dar el espacio de cuestionar lo establecido y construir marcos que den las posibilidades de empoderamiento y participación social y ciudadana a todos y todas quienes han estado oprimidos y ausentes de las clases de historia y de la sociedad².

Conclusiones: la formación del profesorado y la reflexión sobre las prácticas para la justicia social frente a las desigualdades de género.

² Por oprimidos y excluidos, nos referimos tanto a las estructuras de género, de clase y de etnia que han marginado, silenciado y subordinado a distintas personas en la sociedad.

Entre las ideas que se desprenden de la investigación de Marolla (2016), es posible comentar algunas conclusiones desde el enfoque de la justicia social para la transformación de las prácticas de enseñanza con la inclusión de las mujeres.

Por un lado las prácticas del profesorado se enmarcan en perspectivas tradicionales. Prima un modelo de enseñanza con protagonistas hombres en temas como la política, los conflictos bélicos y su participación en el comercio. Al no existir reflexión sobre las prácticas y los discursos que se transmiten, se entrega una imagen y unos roles subordinados de las mujeres por sobre los hombres. Esto provoca que se reproduzcan las jerarquías, las desigualdades de género y la posición de las mujeres como espectadoras de la historia.

Para ello, desde la investigación se propone que se reflexione y se problematizan los discursos y los silencios sobre las mujeres. Desde el estudio mencionado, se plantea que uno de los problemas desde la perspectiva de género y de diversidad son los discursos y las prácticas que se realizan, debido a que las chicas se identifican y reproducen en la sociedad las imágenes y los roles de mujeres pasivas, subordinadas a los hombres y ligadas a los espacios privados.

Es probable que si la imagen bajo la cual se hace visible y se trabaja a las mujeres está construida bajo perspectivas androcéntricas, las chicas se identificarán y reproducirán tales modelos. De manera similar, si lo que se presenta sobre los hombres es desde el protagonismo, el poder y la participación, los chicos comprenderán que son los únicos capaces de liderar los movimientos, de realizar acciones y cambios en la sociedad.

En la investigación se afirma que si se repensara la historia se podrían incluir las mujeres a fin de fomentar espacios de diversidad. La reflexión sobre las prácticas debería provocar que los discursos y las prácticas de enseñanza incluyeran perspectivas críticas de género en las aulas. El objetivo debería ser la promoción del compromiso de las chicas y los chicos por la lucha contra la discriminación y las desigualdades de género.

Se debe fomentar que las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales consideren la justicia social, la inclusión y la participación de todas las personas en contextos de igualdad y de diferencia. Para promover la lucha en contra de la discriminación y las desigualdades de género se deben establecer como finalidades los procesos antes mencionados. Una buena estrategia podría ser trabajar desde los problemas sociales relevantes o la empatía histórica en función de modelos tradicionales y subordinados de mujeres. Se podrían establecer contrastes con modelos de mujeres empoderadas a lo largo de la historia, como en sus propias realidades.

En la investigación de Marolla (2016) es posible destacar que los y las estudiantes afirman que si se incluyeran mujeres desde perspectivas críticas, se podría reflexionar sobre las construcciones patriarcales y las jerarquías de género. Los y las chicas comprenden que la historia no es objetiva. Para ellos y ellas las mujeres sí han realizado acciones de importancia, no obstante, han sido marginadas por decisión de los hom-

bres. Reconocen que están en una sociedad que experimenta distintas problemáticas de género, de las que la enseñanza debería hacerse cargo.

Incluyendo a las mujeres y la perspectiva de género, la crítica y la problematización de los discursos, las narrativas y las prácticas que se llevan a cabo en la enseñanza podrían plantear un escenario de transformación a la tradicionalidad. De esa manera se podría deconstruir tales estructuras y construir roles e identidades alternativas a las tradicionales. Esto posibilitaría la justicia social para las mujeres a través del empoderamiento, la emancipación y la participación en la sociedad.

Bibliografía

Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.

Barton, K. C. (2002). Masculinity and Schooling. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 306-312.

Bonilla, A. Y Martínez, I. (1992). Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas. En M. Moreno (Ed.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 60-92). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Colección Estudios.

Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Crocco, M. S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabani. En W. Parker (Ed.), *Social Studies Today: Research and Practice* (pp. 175-182). New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Crocco, S. M. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. *Handbook of Research in Social Studies Education*, 172-196.

Cummins, J. (2001). Empowering Minority Students: a Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 71(4), 649-675.

Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género. *Íber*, 47, 33-44.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García Luque, A (2013). *Igualdad de género en las aulas de la educación primaria: bases teóricas y guía orientativa de recursos*. Jaén: Servicio de Publicaciones. Universidad de Jaén.

Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y cultura. En H. Giroux y P. McLaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila editores.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores.

González, N. y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas, *Aula de Innovación Educativa*, 188, 41-47.

Heimberg, C. (2005). L'alterité et le multiculturalisme au coeur de l'histoire enseignée. En C. García Ruiz, y E. Gómez Rodríguez, M.D. Jiménez Martínez, J.M. López Andrés, J.M. Martínez López y C. Moreno Baró (Eds.). *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural* (pp. 17-32). Almería: Universidad de Almería.

Lerner, G. (1979). *The Majority Finds it Past: Placing Women in History*. New York: Oxford University Press.

Levstik, L. y Barton, K. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Marolla Gajardo, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en las aulas en las aulas de historia y ciencia sociales. Estudio colectivo de casos sobre sus posibilidades y sus limitaciones*. Tesis de doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona.

Marolla, J. y Pagès, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clio & Asociados, La historia enseñada*, 21, 223-236.

McIntosh, P. (1983). Interactive phases of curricular re-vision. *Working Paper 124*, Wellesley College, Wellesley, Massachusetts.

Noddings, N. (1992). Social studies and feminism. *Theory and Research in Social Education*, 20(3), 230-241.

Pagés, J. y Sant, E. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.

Pagés, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, 25(1), 91-117.

Sarasúa, C. y Gálvez, L. (2003). Mujeres y hombres en los mercados de trabajo ¿Privilegios o eficiencia?". En L. Gálvez y C. Sarasúa (Eds.), *¿Privilegios o eficiencia?: mujeres y hombres en los mercados de trabajo*. Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.

Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: FCE.

Spivak, G. (1992). French Feminism Revisited: Ethics and Politics. En J. Butler y J. W. Scott (Eds). *Feminist Theorize the Political* (pp. 54-85). New York: Routledge.

Tomé, A. y Rambla, X. (Eds.) (2001). *Contra el sexism. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis/ Universidad Autónoma de Barcelona.

Woyshner, C. (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354-380.

33. Las mujeres como sujetos en la enseñanza de las ciencias sociales. Una práctica de aula del grado de magisterio

Helena Rausell Guillot

Podemos entender la justicia, desde un punto de vista filosófico, como cada uno de los logros en aquello que le es debido a un individuo y la justicia social como un elemento regulador de las relaciones de alteridad. En este sentido, el término justicia social ha sido utilizado tradicionalmente para referirse a las exigencias de distribución equitativa de la riqueza o la retribución y el acceso al trabajo. También para aludir a una desigualdad *justificada* por determinados criterios, lo que convierte los problemas de igualdad en problemas de justicia (Erik Allardt, 1973).

Si tomamos estas aseveraciones como punto de partida, creemos que es innegable que las mujeres, entendidas como colectivo y también desde un punto de vista individual, han de ser incluidas dentro de las invisibilidades e injusticias existentes frente a personas y colectivos. Como señala Dolores Juliano, estar juntos no significa ser iguales y muchas culturas, también la nuestra, no sólo han imaginado normas de comportamiento diferentes para hombres y mujeres, sino que han ordenado éstas jerárquicamente, asignando mayor valor a las producciones masculinas que a las femeninas (Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2002: 19).

Por ello, abordar el tema de la coeducación o de la implementación del género y la diversidad sexual, en este caso, aplicada al marco educativo, no es sino una forma más de justicia social. En trabajos anteriores reflexionábamos sobre la dispar distribución de las cuestiones referentes a la coeducación o a la implementación del género y la diversidad sexual por comunidades autónomas en los estudios y la etapa de Educación Infantil y Primaria. También sobre su presencia en los planes de estudio de formación de los futuros maestros y, más concretamente, en los planes de estudio del grado de magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Valencia, en los que no aparece ninguna referencia al género más allá de dos menciones presentes en las competencias específicas: una alusión a “la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres” (CE33) y a otra a la coeducación (CE7) (Rausell y Talavera, 2017).

Desde hace años, sin embargo, la cuestión del género gana terreno dentro y fuera de las aulas. Tras la Conferencia de la Mujer de Beijin de 1995, la Unión Europea y,

con posterioridad, otras regiones del planeta adoptaron el *mainstreaming de género*, esto es, la transversalidad de la perspectiva de género, en los diferentes ámbitos de intervención de las políticas públicas. Esta ha sido definida por el propio Consejo de Europa como “*la (re)organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos para incorporar, por parte de los actores involucrados normalmente en dichos procesos, una perspectiva de igualdad de género en todos los niveles y fases de todas las políticas*” (1998). Es este un hecho que vendría corroborado por nuestra propia experiencia docente en estos últimos años, en los que hemos podido constatar que, a pesar de la reseñada ausencia oficial en los currículos, la presencia de la perspectiva de género va haciendo su aparición, aunque lentamente, en la práctica de aula. De un lado, a través de la incorporación parcial de las cuestiones de género a diferentes asignaturas. De otro, a través de la elaboración de materiales curriculares alternativos (Feminario de Alicante, 1987; Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2002; Dermenjian, Jami, Rouquier, Thébaud, 2010; Pagès, Nomen, González, 2010). También mediante la elección del género como temática en los Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster o en tesis doctorales (entre ellas Marolla, 2016). A pesar de ello, creemos, siguiendo a Rebollar que su presencia podría y debería ser mucho más elevada en los Planes de Formación (2013).

Objetivos

Con este trabajo queríamos descender al nivel más específico de la práctica de aula para mostrar los resultados de una propuesta metodológica concreta, planteada desde la didáctica de las ciencias sociales, que introduce la perspectiva de género en una asignatura troncal de tercer curso del grado de magisterio en la Universidad de Valencia. Dicha propuesta ha sido aplicada a lo largo de diferentes cursos, concretamente, desde el año académico 2014-2015, aunque los resultados de las encuestas iniciales que se presentan para su valoración se corresponden con el curso 2015-2016.

Desde hace años venimos utilizando el concepto de género en nuestras prácticas docentes, tanto en las materias impartidas en el grado de magisterio de la Universidad de Valencia como en aquellas desarrolladas en el Master Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria de esta misma universidad. Lo hacemos a partir de la noción de identidades sociales del psicólogo británico Henry Tajfel (1982) pero también de un análisis del concepto de mujer creadora en la historia del arte o de la mujer como protagonista de la historia y las ciencias sociales, desarrollado por autoras como Antonia Fernández Valencia o Juliana Corregido (Fernández Valencia, 2001). Nuestro objetivo era tratar de introducir algún tipo de modificación en lo que Dominique Julià definió como cultura escolar, esto es, el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, así como el cúmulo de prácticas constituidas históricamente en el interior de la escuela que permiten la transmisión de los conocimientos disciplinares y la incorporación de los comportamientos (Julia, 2001:10).

Descripción: el trabajo sobre las identidades de género y el diseño del taller.

La asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales. Aspectos Básicos” es una materia obligatoria, de 4’5 créditos, que cursaban todos los alumnos de tercero de la facultad. Nosotros la impartimos, concretamente, a 116 estudiantes pertenecientes a tres menciones diferentes (Educación Física, Pedagogía Terapéutica e Inglés). En la guía docente de la asignatura se reseñaban algunas competencias específicas que podrían estar relacionados con nuestra propuesta pedagógica, como el fomento de la educación democrática de la ciudadanía, la práctica del pensamiento social crítico y la defensa de los derechos humanos desarrollando competencias en la comprensión de la sociedad sin discriminaciones por razón de sexo, cultura o religión o aquella que atañe a conocer y utilizar el lenguaje, los conceptos, los procedimientos explicativos y los procedimientos de investigación-verificación de las ciencias sociales como forma de aproximación crítica al mundo social.

De hecho, el del género fue uno de los conceptos considerados clave a lo largo de nuestra docencia, al igual que otros como el de identidad, didáctica, ciencias sociales, nacionalismo, paradigma... Eran términos que aparecían de forma recurrente en nuestra práctica de aula, tanto en el vocabulario empleado por el profesor, como en los textos presentados a analizar por los alumnos o en las prácticas diseñadas. Era, además, un concepto que nuestros alumnos debían de ser capaces de definir, debatir, discutir pero, también, que queríamos que llegasen a incorporar a su vocabulario. La cuestión de las identidades de género se abordó de forma específica dentro del tema dos, que estudiaba los usos públicos de las Ciencias Sociales y su función socio-educativa. Lo hacíamos tras reflexionar sobre el papel de las Ciencias Sociales en el proceso de socialización del individuo y tras realizar un análisis del rol jugado por las Ciencias Sociales en la construcción de identidades nacionales e inmediatamente antes de pasar a reflexionar sobre la construcción de la alteridad y la potenciación de una educación intercultural (Rausell, 2015).

A la hora de analizar las identidades de género, comenzábamos por explicar dicho concepto de forma teórica, para presentar a continuación los orígenes de la historia de las mujeres y algunas de sus principales aportaciones: las nuevas temáticas introducidas, los distintos elementos que se considera son constitutivos de la diferencia de género y algunas de las formas básicas que adoptan las relaciones entre ellos. A ello se añadió el diseño específico de un taller con actividades y fuentes para trabajar con los estudiantes las identidades de género. En la concepción de las propuestas metodológicas de dicho taller incorporamos algunas de los materiales y actividades presentados la guía didáctica *Mujeres en la Historia* publicada por el Instituto Asturiano de la Mujer (2010). En una de dichas actividades, demandábamos a nuestros alumnos que reflexionasen acerca de la visión de la mujer en las llamadas sociedades patriarcales y de los llamados “roles de género”, para poder discutir si consideraban que estos seguían estando vigentes en nuestra sociedad: asociación de la mujer a la esfera doméstica, mayor vinculación a una inteligencia emocional y no racional,

pasividad, debilidad física y/o emocional... También proponíamos una selección de textos, que, a nuestro modo de ver, ilustran el llamado “discurso de la misoginia” y que, por tanto, ejemplifican muchos de los argumentos biológicos, religiosos, filosóficos o científicos que han venido argumentando tradicionalmente la inferioridad de la mujer frente al varón. Concretamente, les pedíamos que seleccionasen uno o dos de los textos, aquellos que les llamasen más la atención y explicasen por qué habían optado por ellos. Normalmente, sus respuestas expresaban sorpresa, rechazo o indignación, aunque aquello por lo que parecían especialmente desconcertados era por la autoría de las fuentes consideradas, suscritas por filósofos, médicos, teólogos que ellos conocían (Aristóteles, Pitágoras o Platón, Rousseau, Nietzsche, Gregorio Marañón...), pero cuya obra y pensamiento habían abordado siempre desde otra óptica.

Las mujeres como protagonistas de la historia. Los resultados de las encuestas iniciales

La cuestión del género había sido planteada a nuestros alumnos desde el propio comienzo de la asignatura, porque estaba presente en las evaluaciones iniciales que realizamos al comenzar el curso. Desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales se diseñó un cuestionario de evaluación inicial que fue contestado por 106 de los 116 alumnos matriculados. En él pedíamos a los alumnos que definiesen algunos conceptos clave, como didáctica o Ciencias Sociales. También que respondiesen a cuestiones de tipo motivacional respecto a la elección de estudios. En otra de las preguntas se les indicaba que identificasen cinco hombres y cinco mujeres importantes para las ciencias sociales. Queríamos con ello realizar un sondeo acerca del papel desempeñado, en su opinión, por las mujeres dentro de las ciencias sociales.

Como señalábamos, la encuesta fue realizada el primer día de curso por alumnos pertenecientes a tres menciones diferentes (Educación Física, Pedagogía Terapéutica e Inglés). La mayoría de los estudiantes tenían entre 19 y 21 años de edad y, mayoritariamente accedían a nuestra materia desde segundo curso. Por lo que respecta a su distribución por género, nuestros alumnos eran mayoritariamente mujeres, en una proporción de dos a uno, tal y como refleja el gráfico nº 1.

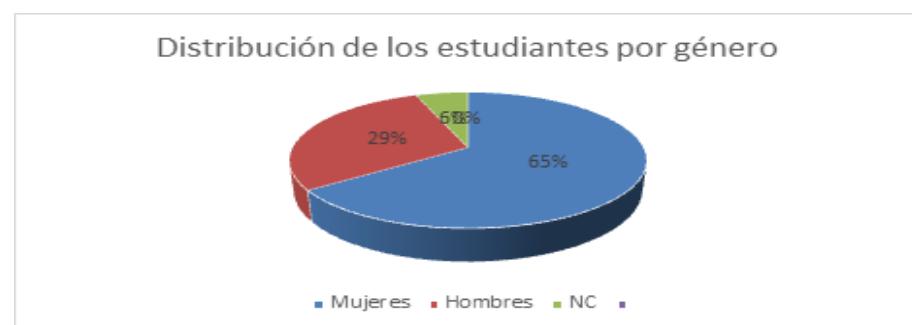


Gráfico nº 1. Distribución de los alumnos de la muestra por género.

La pregunta formulada pedía a los alumnos que identificasen hasta cinco hombres y cinco mujeres que ellos considerasen relevantes para las ciencias sociales. El objetivo era descubrir si existían diferencias entre el número de personajes identificados por géneros y hasta qué punto identificaban o no a las mujeres como protagonistas de la historia o de las ciencias sociales en general. Los resultados evidencian, en general, la invisibilidad de las mujeres. Tan sólo en seis casos los estudiantes son incapaces de citar algún hombre importante para las ciencias sociales (5'66%). Este porcentaje se triplica en el caso de aquellos que son incapaces de identificar a alguna mujer (18'86%) (Gráfico nº 2).

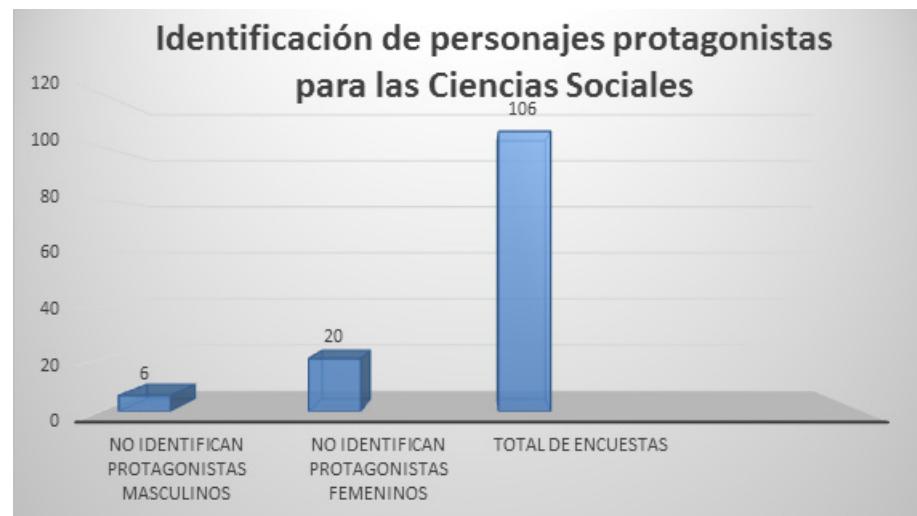


Gráfico nº 2. Número de encuestas que no identifican personajes masculinos o femeninos importantes en las Ciencias sociales.

A ello se añade el hecho de que el número de los personajes masculinos identificados como relevantes para las ciencias sociales prácticamente duplica al de personajes femeninos. Concretamente los alumnos son capaces de proporcionar hasta 424 nombres para referirse a los hombres, mientras que sólo aparecen 227 en el caso de las mujeres (gráfico nº 3).

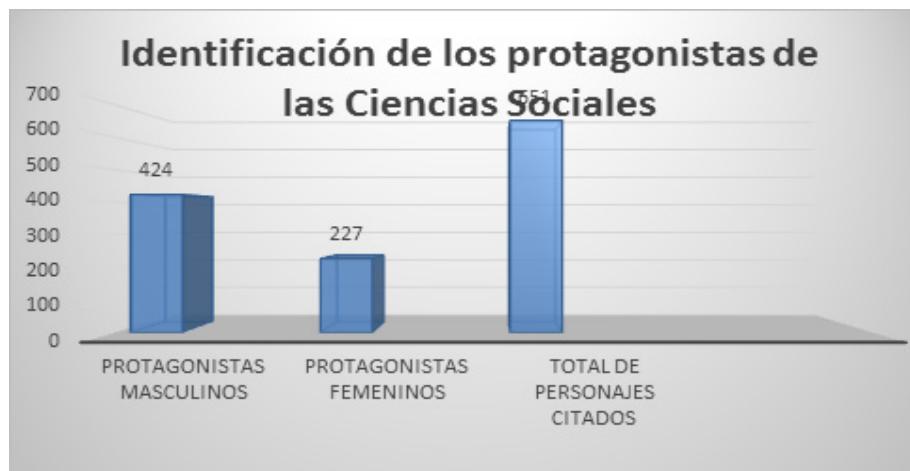


Gráfico nº 3. Número de personajes masculinos y femeninos considerados relevantes en las encuestas.

Tal y como recogen los datos del gráfico nº 4, si lo consideramos de manera porcentual, los resultados prácticamente son idénticos, aunque invertidos, de aquellos que aparecen en el gráfico nº 1. Es decir, aunque el 65'09 % de los estudiantes de la muestra son mujeres, el 65'13% de los personajes identificados como relevantes para las ciencias sociales son hombres.



Gráfico nº 4. Distribución de los personajes considerados relevantes por nuestros estudiantes por género (%)

Conclusión

Nuestros trabajos muestran resultados semejantes a los obtenidos por Joan Pagès y Edda Sant cuando interrogaron a algunos alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria sobre los personajes de la historia de Cataluña. Como ellos bien señalan, es muy corta la memoria entre los alumnos de las mujeres que “han hecho historia” (Pagès y Sant, 2011: 130). Entre las posibles razones, la extensión a todo el alumnado de modelos desarrollados desde la perspectiva androcéntrica, lo que se traduce en un empobrecimiento de las opciones posibles o el continuado predominio en nuestros libros de texto de la historia política sobre la historia social (Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2002: 61; Pagès y Sant, 2011: 131- 138). En nuestro caso, resulta cuanto menos significativo que las futuras maestras sigan identificando, mayoritariamente, como protagonistas de la historia a reyes, dictadores y presidentes, antes que a reinas, creadoras, políticas o educadoras. Creemos que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe de comenzar a reivindicar el papel en ellas de las mujeres, especialmente si queremos que estas mujeres puedan llegar a desarrollar un papel destacado y reconocido en nuestra sociedad.

Bibliografía

Dermenjian, Jami, Rouquier, Thébaud (2010). *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. París: Belin.

Feminario de Alicante (1987). *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*. Alicante: Victor Ortega.

Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M. y Caba, A. (2002). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.

Julia, D. A. (2001). “La cultura escolar como objeto histórico”. *História da Educação*. Brasil: Sao Leopoldo.

Marolla Gajardo, J. P. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Pagès, J., Nomen, J. y González, N. (2010). *Les dones del 36*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

Rebollar Sánchez, E. M. (2013). *El género en los Planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.

Sant, E. y Pagès. J. (2011) ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista historia y memoria*, 3, 129-146.

Rausell Guillot, H. (2015). *La didáctica de las Ciencias Sociales. Aspectos básicos*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Rausell Guillot, H. y Talavera, M., (2017, en prensa). Las dificultades de la co-educación en la formación inicial del profesorado. *Feminismos*. Alicante: Universidad de Alicante.

VVAA (2010). *Mujeres en la Historia. Guía didáctica*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.

34. Quines són les aspiracions socioprofessionals i els projectes de vida dels nois i noies en un context de crisi econòmica?

Rafa Olmos Vila y Joan Pagès Blanch

Aquesta investigació és un estudi longitudinal, en el qual observem les continuïtats i els canvis en les aspiracions i expectatives dels nois i noies amb 13-14 anys, a 2n ESO, i tres anys després, quan ja es troben cursant el Batxillerat.

El nostre objectiu és conèixer quina incidència té el gènere i el nivell socioeconòmic de les famílies en els projectes de vida que els il·lusionen, en les dificultats que pensen que trobaran i si la crisi és un fenomen que els i les condiciona o no té rellevància en els seus somnis.

Antecedents. Com naix la preocupació per investigar aquest tema?

L'any 2012 realitzarem una recerca per conèixer les idees de futur dels nens i nenes de 2n ESO i com la crisi podia influir en les feines que es veien desenvolupant.

Comptàvem amb dos grups, un de famílies de nivell socioeconòmic mig-alt i l'altre més desfavorit, en el que els pares i les mares tenien feines lligades a l'hostaleria (cambreres de restaurants, d'habitacions d'hotels, ajudants de manteniment, etc.). Es tractava de treballs de baixa qualificació professional, els més vulnerables a la crisi, que més havien empitjorat les condicions laborals. Canvis que suposàvem tindrien rellevància en les representacions socials dels fills i filles.

Les set preguntes relacionades amb el seu futur personal que els fèiem eren: *Assenyala els tres treballs desitjats en ordre de preferència i explica breument el motiu de les teues eleccions? Quines dificultats creus que trobaràs per a aconseguir-ho? De què penses que tindràs més probabilitats de treballar? Per què? Creus que la crisi que estem vivint determinarà el teu futur? Com?*

Les professions triades per nois i noies de classes socials diferents eren molt paregudes, però la principal diferència estava entre les noies. Totes volien ser mestres, metges, veterinàries... però les de famílies més desfavorides es veien en un futur

com netejadores, cambreres d'hotel, a una botiga de roba o un bar, justificant que no valien per a estudiar i ocuparien treballs precaris sense formació. L'autopercepció negativa de les xiques respecte als xics, ens va fer introduir la variable del gènere i de la construcció dels rols de la feminitat i masculinitat, al nostre següent estudi.

El marc teòric

Els future studies i l'educació per al futur.

L'anomenada història contrafactual o virtual, proposa plantejar com a hipòtesi de partida un altre resultat dels esdeveniments passats. Un exercici de ficció, consistent en reflexionar sobre quina seria la situació al present si s'haguera complit tal hipòtesi.

En el cas dels estudis de futur no es fan simulacions sobre el passat, sinó amb el futur possible. El futur, com s'imagina i com es construeixen aquestes imatges, es converteix en un camp d'estudi per a la didàctica de les Ciències Socials. Des de la història: els aprenentatges del passat, de les civilitzacions que varen desaparèixer o entrar en decadència es poden projectar cap al futur per a resoldre els problemes presents. També des de la Geografia: els problemes relacionats amb el medi ambient, el canvi climàtic, el consum dels recursos com el petroli... són exemples a partir dels quals projectar les diferents hipòtesis i cercar alternatives.

Als països anglosaxons cal destacar als professors Hicks (2006 i 2007) i Holden (2007). Hicks (2006) defén que treballar el futur amb l'alumnat, aconsegueix despertar la consciència crítica, fent-los responsables, per empoderar-los en la transformació del món des de la seua creativitat.

A l'àmbit català, segons Anguera (2012) la presència dels estudis de futur al currículum és mínima. Únicament algunes recerques consideren les possibilitats didàctiques del futur (Pagès i Santisteban, 2008). En aquest sentit -a les societats capitalistes caracteritzades per cicles econòmics d'auge i decadència- la crisi econòmica, les seues conseqüències i solucions, caldia que fora un tema clau en l'educació per al futur (González i Pagès, 2010). Pensar el futur no té únicament una dimensió mundial o col·lectiva, sinó també personal i individual, els joves han de pensar què els oferirà el futur, com podran fer-li front i com han de preparar-se tan laboral com emocionalment.

Els gender studies i l'educació per a la igualtat.

Els estudis de gènere abracen diferents camps d'estudi des del feminismisme, les polítiques de gènere fins a la coeducació. En relació a la nostra recerca, Armento (2003) analitza les aspiracions laborals a partir de les variables de gènere i classe social. Compara els somnis de nens i nenes de 5 a 12 anys en dos grups, el primer format per alumnes afroamericans d'un barri marginal, l'altre, d'alumnes blancs d'una escola privada d'una zona residencial. En aquestes edats, ja hi ha una gran diferència entre

els treballs que desitgen els nens i nenes, així com les dificultats que suposen trobaran segons la pertinença a una classe social o l'altra.

Els discursos de gènere s'interioritzen de ben menuts. En el cas dels adolescents les recerques als EEUU (Correll, 2001) i Europa (Huguet i Régner, 2007; Padilla, García i Suárez, 2009) mostren que a l'adolescència encara es perpetuen més els estereotipus de gènere, associant determinades competències als nois i altres a les noies. Es comet el prejudici de pressuposar que algunes carreres com les enginyeries o la informàtica s'adapten millor a les qualitats d'ells, i feines com infermera, psicòloga o mestra al rol femení.

Justificació, pregunta i objectius de la investigació

La nostra investigació es contextualitza a Benidorm, un enclavament que fomenta la seua economia i la seua oferta laboral en el turisme i els serveis. Un turisme *low cost*, que demana treballadors de baixa qualificació professional, amb horaris nocturns i de cap de setmana, dificultant la conciliació amb la vida familiar. Són molts els estudis que afirmen que el factor més determinant en l'assoliment dels estudis és la formació acadèmica del pare i en especial de la mare (Marí-Klose i Granados, 2009), de manera que cobra importància estudiar si ens trobem en un cercle viciós: el mercat laboral, l'ocupació dels pares i mares, condiciona la formació i les projeccions de futur de les noves generacions.

Les preguntes que ens plantejarem van ser les següents:

- ¿Quines són les imatges del seu futur professional dels nois i noies? Ha influït la crisi econòmica en aquestes projeccions?
- Condicionen les variables gènere/classe social les seues aspiracions?
- Els objectius de la investigació foren:
- Identificar i analitzar les representacions del futur dels i les alumnes.
- Analitzar i valorar críticament la influència del context socioeconòmic familiar i el gènere.

Metodologia

Els instruments utilitzats van ser: 1) el qüestionari amb les mateixes preguntes que els formularem a 2n ESO; 2) l'elaboració de dos eixos cronològics, el primer sobre la vida que voldrien tenir, la que desitjarien, i el segon sobre la que creien que tindrien

realment; 3) entrevistes individuals i 4) grups focals.

Consideracions sobre la població de l'estudi

Dels 68 alumnes que comptàrem a la investigació en 2013, ara només 27 en formaren part. Únicament un xic i dues xiques del grup més desfavorit es troben cursant el Batxillerat. En la resta del grup amb menys recursos s'han confirmat les seues prediccions, es troben fent un grau mitjà d'hostaleria, treballant en botigues, cercant feina o cursant FP Bàsica¹.

Els 27 alumnes es complementen amb 31 més que provenen dels centres escolars adscrits. Aquests nois i noies nouvinguts al centre, són de famílies amb un nivell socioeconòmic mig-alt. En definitiva 68 alumnes, 35 noies i 33 nois.

Els resultats

Els treballs desitjats pels nois, els seus motius i les dificultats.

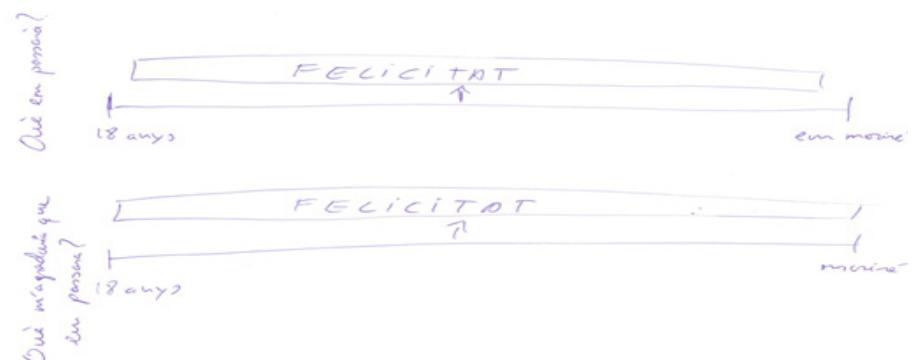
Entre els nois destaca futbolista com la professió preferida, 8 la situen la primera opció. També programador de videojocs (animació), que l'han triada en primer lloc 6 alumnes; 4 volen ser metges; 3 farmacèutics, 2 militars, 2 policies, 2 arquitectes, 2 periodistes, 1 geògraf, 1 bomber, 1 economista i 1 professor de trompa.

Els dos factors determinants per al 70% són que t'agrade la professió i la retribució econòmica: “que et done per a viure d'això que has estudiat” (Lluís, 17 anys, programador de videojocs), “poder tenir un bou sou fent el que t'agrada” (Vicent, 17 anys, professor de trompa). El 15% únicament destaca els diners, “viure amb tots els luxes i capritxos” (Dani, 17 anys, programador de videojocs), “tenir un nivell alt de vida” (Marc, 17 anys, metge), l'altre 15% prioritza gaudir del treball. Dos dels futbolistes destaquen la “passió i l'esforç” (Ruben i Ethan 17 anys), els militars i el bomber poder ajudar als altres.

La dificultat principal és la dedicació, les hores d'estudi (85%), “hauré de sacrificar la meua vida social estudiant molt” (Robert, 17 anys, farmacèutic), “esforçar-me per treure una nota alta a les PAU” (Joan, 16 anys, metge). Tots es veuen en el futur desenvolupant el que han decidit estudiar, la crisi suposarà major competència, però no impedirà assolir els seus treballs. Únicament el bomber, si que vincula la crisi amb les possibilitats professionals, per la reduïda oferta a les oposicions; l'estudiant que vol ser periodista assumeix que haurà de marxar a l'estrange i els arquitectes creuen

que la crisi tindrà incidència en els seus futurs, “amb la crisi es fan menys obres i hi ha menys projectes” (Thiago, 17 anys).

Cal destacar l'optimisme dels futbolistes. En dos casos, només han escrit futbolista, deixant les altres dues opcions en blanc, “cal no pensar en si tens opcions o no, quan confies en tu” (Guillem, 17 anys) i “és el meu somni, és el meu repte” (Ethan, 17 anys). Un d'ells al seu eix cronològic fa coincidir exactament els itineraris de la vida desitjada i de la real.



Imatge 1. Eix cronològic de l'alumne futboler.

Els treballs desitjats per les noies, els seus motius i les dificultats.

Només una alumna mostra poca convicció en aconseguir la feina desitjada, però la resta estan plenament convençudes de ser psicòlogues (10), professors d'infantil (7), de primària (1), d'educació especial (1), d'anglès (1), dissenyadores de moda (2), cirurgianes (2), tatuadores (1), policia (1), guia turística (1), notària (1), criminòloga (1), biòloga (1), bioquímica (1), pediatra (1) i odontòloga (1). Encara que la psicologia és la professió majoritària, en 8 casos trien professora d'infantil com la segona o tercera opció.

La noia que no té convicció en el seu futur, realment es troba dubitativa, ja que al qüestionari pensa que aconseguirà treballar del que vol, però a l'eix cronològic hi ha diferències entre la vida que vol i la que tindrà, on comenta “no trobaré feina i treballaré d'alguna cosa que no m'agradarà”.

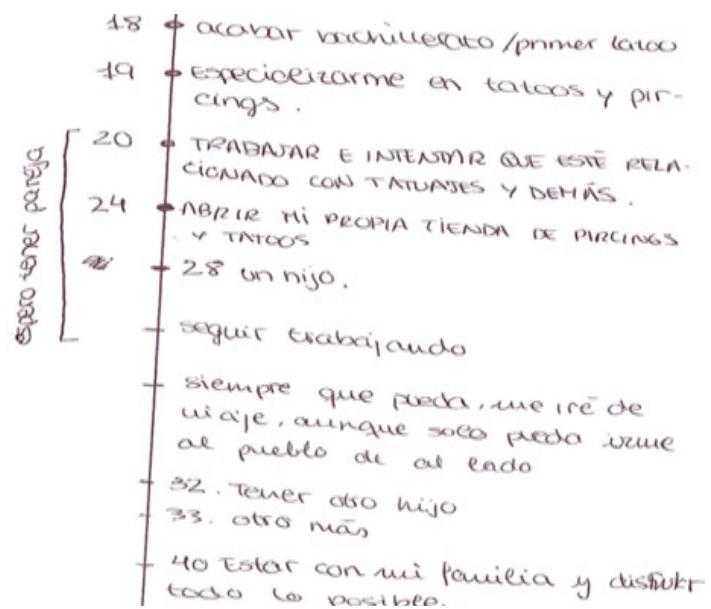
El plaer de desenvolupar la professió que les agrada és la principal motivació. En conjunt argumenten “que sigues feliç” (Júlia, 16 anys, dissenyadora), “que t'ompli” (Eva, professora d'anglès, 17 anys), “és la meua vocació” (Judit, 17 anys, dissenyadora), “la medicina és un camp d'estudi que desperta la meua curiositat” (Clàudia, 17 anys, cirurgiana), etc., però també destaquen “poder ajudar als altres” (Mònica, 16 anys, professora d'infantil) perquè “se'm dóna bé escoltar i aconsellar a la gent”

¹ Es tracta d'un curs dirigit a l'alumnat que es preveu que tindrà dificultats per treure el graduat ESO. Està orientat a continuar els estudis en un cicle mitjà.

(Imma, 17 anys, psicòloga), “se'm donen bé els xiquets” (Zahira, 16 anys, professora d’infantil). Els diners són molt secundaris, únicament dues alumnes mencionen “tenir un bon sou” (Gemma, 17 anys, notària) i “que em done per viure bé” (Laura, 17 anys, cirurgiana), però juntament amb les ganes de dedicar-se al que les motiva.

Les dificultats que veuen són fonamentalment acadèmiques, treure bones qualificacions i en dos casos econòmiques. Dificultats que no són obstacle per no assolir els objectius: “serà difícil, però ho aconseguiré” (Aroa, 17 anys, bioquímica), “demanen molta nota, però confie portar una bona nota del Batxillerat” (Sofia, 16 anys, criminologia).

La transcendència de la crisi en els seus futurs és la següent: un 20% no ho saben; una pensa que ja estarà solucionat quan ella acabe els estudis; les més pessimistes/realistes veuen que cada vegada hi ha menys treball (30%), hauran de marxar fóra de Benidorm (28%), la reducció de beques i l’encariment de les carreres (14%), una noia es mostra preocupada per les possibilitats econòmiques dels seus pares de fer front a les despeses, mentre que altra veu que “la jubilació es retarda i les joves troben menys vacants” (Imma, 17 anys, biòloga).



Imatge 2. Eix cronològic d’una noia.

Interpretació dels resultats i amb altres investigacions

El gènere és una variable significativa en l’elecció de les professions. Com podem veure a la Taula I, únicament coincideixen nois i noies en l’elecció de dedicar-se a la

medicina i de ser policies, sembla que hi ha unes *carreres o feines d’homes i altres de dones*.

Professió	Nois	Noies
Futbolista	8	
Programador de videojocs	6	
Metges/cirurgianes	4	2
Farmacèutics	3	
Militars	2	
Policies	2	1
Arquitectes	2	
Periodistes	2	
Geògraf	1	
Bomber	1	
Economista	1	
Professor de trompa	1	
Psicòlogues		10
Professores d’infantil		7
Professora d’anglès		1
Professora d’educació especial		1
Professora de primària		1
Dissenyadores de moda		2
Guia turística		1
Tatuadora		1
Notària		1
Criminòloga		1
Biòloga		1
Bioquímica		1
Pediatra		1
Odontòloga		1

Taula I. Eleccions professionals dels nois i noies.

Les feines elegides per les noies estan vinculades en molts casos a la cura dels altres o ensenyament dels infants (Comins, 2009). De fet recorren a raons vocacionals o emocionals: “ajudar als altres escoltant-los” o “m’omplí ensenyant”. Els nois que trien ser metges, a diferència de les professores o la pediatra, no destaquen el valor d’ajudar

als altres, només el bomber i els militars valoren la solidaritat de les seues professions.

La recerca d'Armento (2003) il·lustrava que els nens i nenes amb menys recursos triaven en un 40% treballs no qualificats, mentre que desapareixen en l'elecció de l'alumnat del barri residencial. Una situació idèntica a la nostra investigació: en 2n ESO les noies amb mares que treballaven als hotels o bars, es veien en treballs no qualificats; en canvi en Batxillerat es veuen realitzant professions vinculades a la formació superior. Les dues alumnes del grup més desafavorit en 2 ESO supervivents en Batxillerat, ara han canviat els seus desitjos inicials (cuinera i cambrera de pisos) per cursar estudis superiors (psicòloga i mestra d'infantil).

Seguint a Armento (2003) desapareixen els treballs no qualificats, però augmenten treballs com *actor, artista, modelo, director de cine y futbolista o jugador de baloncesto*. Un 30% de los niños del barrio periférico proporciona ejemplos de empleos que corresponden a esta categoría, mientras que sólo un 2% de los niños de la ciudad mencionan estos ejemplos (Armento, p.16). Activitats que ara desitgen el 17%: els futbolistes, les dues dissenyadores de moda, el professor de trompa i la tatuadora. Si afegim els programadors de videojocs (animació) ens aproparíem al 30% amb un 26%.

Tos i totes tenen convicció en les seues possibilitats i han desaparegut entre les xiques, excepte en una alumna, les veus resignades amb el seu futur. Malgrat aquesta confiança compartida, hi ha diferències importants si els comparem. En primer lloc els nois, especialment els futbolistes, infravaloren les dificultats i no són conscients de la viabilitat dels seus projectes: tenen 17-18 anys juguen en 1^a regional juvenil, no són professionals, paguen una quota poder jugar, però creuen que podran viure bastant bé del futbol. L'eix cronològic del futbolista (Imatge I), reflecteix aquest estat d'eufòria i el poc contacte amb la realitat.

Les xiques atorguen major pes a les dificultats sense renunciar als seus somnis. Així les que es troben cursant el batxillerat de ciències –les cirurgianes, la química, la criminòloga, la biòloga i l'odontòloga- es mostren més lluitadores i competitives per les altes notes de tall que exigeixen les seues carreres. Destaquen en menor grau el plaer per les seues feines, respecte a les companyes d'humanitats.

L'optimisme en el futur és semblant amb els resultats de la investigació d'Anguera (2012) realitzada a més de 50 alumnes de 3r ESO en els primers anys de la crisi econòmica. El 79% es veien treballant en una feina per la qual havien estudiat i amb un sou adequat, un 17% amb un sou baix, però en el que havien estudiat i únicament un 4% en feines que no els agradaven i mal remunerades. Recordem que únicament 1 alumna dels nostres 68 nois i noies, no es veia en un treball vinculat a la seua formació acadèmica.

Hi ha un esdeveniment que cal distingir entre els eixos cronològics dels nois i noies: la maternitat. En el cas dels nois únicament apareix alguna referència de tipus general com “*viure amb la meua família a una mansió*” (Marc, 17 anys, metge). En les noies es tracta d'una decisió rumiada i planificada, en general situen als 26-28 anys

el primer nadó i el segon sobre els 30. Són conscients que és una decisió que han de postergar més enllà dels anys de formació acadèmica i que marcarà la seua trajectòria laboral, serà el seu “*sostre de vidre*”.

Conclusions

Hem vist que desapareixen els missatges pessimistes i les frustrations sobre el seu futur entre les alumnes quan arriben a Batxillerat. Continuar la formació més enllà l'ensenyament obligatori, no significa únicament dirigir el futur cap a feines allunyades del sector majoritari de l'economia de la zona, sinó també injectar una dosi d'autoestima en les capacitats de les noies.

També observem que aquestes capacitats, aquesta autoavaluació de les competències dels nois i noies, són diferents, i en conseqüència es veuen més aptes per a unes o altres feines. D'igual manera també trobem una certa distància entre les justificacions de les noies que trien carreres associades tradicionalment a les dones, respecte a les que pensen realitzar estudis majoritàriament cursats per homes. Les primeres pensen que tenen aptituds per a curar, escoltar o ensenyar i les altres creuen que hauran de ser més competitives. Per tant podem afirmar que el gènere sí que té transcendència en les seues aspiracions, en les eleccions que realitzen i en les aptituds que pressuposen.

També la classe social té incidència en els treballs que es veuen desenvolupant. Les arts i els esports són elegides pels fills i filles de les famílies acomodades, mentre que els treballs sense qualificació desapareixen. Sí que hi ha una similitud entre els nois i noies provinents de famílies acomodades: la dificultat associada a l'esforç per les hores d'estudi, possiblement pels discursos dels pares.

Per últim, tots imaginen un món cada vegada més complicat per la crisi econòmica, però que no canviará els seus plans laborals i vitals.

Bibliografia

Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària*. Tesi Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

Armento, B. J. (2003). Conceptos sobre el trabajo y aspiraciones de niños y niñas de un barrio del centro de la ciudad y de un barrio periférico. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2, 13-25.

Comins, I. (2009). El cuidado en la trayectoria vital: rompiendo moldes con criterios de justicia y felicidad. *Recerca, revista de pensament i anàlisi*, 9, 81-101.

Correll, S.J. (2001). Gender and the career choice process: the role of biased

self-assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1691-1730.

González, N. i Pagès, J. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52-60.

Hicks, D. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.

Hicks, D. i Holden, C. (2007) Remembering the future: What do children think? *Environmental Education Research*, 13(4), 501-512.

Huguet, P. i Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 545-560

Marí-klose, P.; Marí-klose, M.; Granados, F. (2009). *Informe de la Inclusión social en España 2009*. Barcelona: Obra Social de la Caixa.

Padilla, M.T., García, M.S. i Suárez, M. (2009). Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 311-334.

Pagès, J. i Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. Jara, M.A. (comp). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Rio Negro: EDUCO.

35. Conflictos y potencialidades en América Latina. Una mirada desde las respresentaciones sociales de estudiantes chilenos

Evelyn Ortega Rocha

Esta comunicación surge de las preocupaciones didácticas respecto al tratamiento de América Latina como contenido geográfico en el aula. El objetivo es conocer las representaciones sobre conflictos y potencialidades que asocian los estudiantes de enseñanza secundaria al espacio latinoamericano. Corresponde a un estudio exploratorio, cuya metodología es de carácter mixta (cuantitativa - cualitativa). Se utilizan mapas mentales y un cuestionario como instrumentos. Los participantes son 116 estudiantes de enseñanza media en Chile.

La valoración del estudio se centra en comprender como los estudiantes viven, conciben y representan el espacio latinoamericano y reflexionar como docentes sobre ¿Qué y cómo enseñamos América Latina?

Preguntas, objetivos y metodología

La lógica neopositivista y la enseñanza de una geografía concéntrica se contraponen a las realidades territoriales, donde niños y jóvenes se mueven en un mundo bombardeado por información que les lleva a transitar en múltiples escalas, principalmente a nivel virtual. Desde mi experiencia docente observo que aún se mantiene una Geografía escolar que no se hace cargo de estas realidades ni de abordar los problemas actuales de la ciudadanía.

Marrón (2011) explica en un estudio realizado en la Universidad Complutense de Madrid con estudiantes de magisterio sobre la percepción de la Geografía y el modo en que han abordado su tratamiento en los niveles de educación Primaria y Secundaria, que: “el modo dominante de abordar la enseñanza – aprendizaje de la Geografía, es eminentemente memorístico, mecánico y repetitivo, que se limita a la mera descripción de formas y elementos territoriales” (pág. 323).

Así, desde la investigación en Didáctica de las ciencias sociales, Pagès y Santisteban (2014) plantean que enseñar los conocimientos geográficos de manera clásica,

es decir, presentar una geografía concéntrica, no ayuda a formar en los jóvenes una conciencia territorial, sino que sólo sirve a los estudiantes para rendir evaluaciones y superar cursos, pero no aporta a la formación de un pensamiento social y geográfico.

En Chile, la Sociedad Chilena de Geógrafos (SOCHIEGO, 2013) da cuenta que esta disciplina escolar ha sido minimizada como disciplina con objeto, método y lenguaje propio, manteniéndole supeditada a la Historia. Por su parte, la construcción del espacio latinoamericano como contenido escolar, se encuentra asociado mayoritariamente a localizaciones y como “espacio contenedor” en los análisis históricos.

Dado el problema que se identifica, la pregunta sobre la cual se centra la investigación es:

¿Qué representaciones espaciales de Latinoamérica tienen los alumnos y las alumnas de Enseñanza Media?

El objetivo de la investigación se centra en:

- Conocer y analizar las representaciones sobre conflictos y potencialidades que asocian los estudiantes de enseñanza media al espacio latinoamericano.

La investigación se enmarca en un estudio exploratorio. Consideramos que el modelo más idóneo es el uso de la metodología mixta, donde el análisis de datos cualitativos se complementa con un análisis cuantitativo.

Se han seleccionado 116 participantes, de los cuales 63 corresponden a estudiantes primer año de enseñanza media y su edad fluctúa entre 13 y 15 años; y 53 estudiantes de cuarto año de enseñanza media, entre 16 y 18 años. Del total de participantes, 65 son hombres y 51 mujeres. El estudio se realiza en un colegio de dependencia particular subvencionado de la ciudad de Temuco, Región de la Araucanía, Chile.

Referentes teóricos

La investigación se sustenta en las representaciones sociales, concepto acuñado por Moscovici (Jodelet, 1986) y que se trabaja desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Este trabajo nos permite comprender el espacio como un concepto social, es decir, cómo lo viven los estudiantes, cómo lo conciben y cómo lo representan a través de los múltiples lenguajes de que disponen (Santisteban, 2011).

Representaciones Sociales

Las representaciones sociales son la base en el proceso de deconstrucción de los saberes, ya que, se encuentran arraigadas a partir de elementos simbólicos y significantes en los individuos y construidas socialmente por la experiencia, la cultura, los

medios de comunicación y la escolarización; lo que a su vez, les otorga autonomía y creatividad (Guerrero, 1997). Así, cuando se conocen y reconocen se pueden transformar, complejizar, precisar y por sobre todo ser útiles a cada individuo para actuar de forma eficaz y creativa en su sociedad (Comes, 1998). En otras palabras se entienden como el conocimiento del sentido común y/o práctico (Jodelet, 1986).

Merenne – Schoumaker (2005) expresa que: “*en effect, il ne faut jamais perdre de vue la finalité du raisonnement qui est de “savoir penser l'espace” ou encore de “mieux comprendre pour mieux agir” en tant que citoyen d'aujourd'hui et de demain*” (p. 94). Para lograr “saber pensar el espacio” las representaciones espaciales son fundamentales, no se pueden ignorar ni invisibilizar, ya que, no es realista intentar construir aprendizajes de forma independiente a los conocimientos previos, representaciones o conceptos que se encuentran en las mentes de nuestros estudiantes. Partir de las representaciones no tan sólo nos muestra la multiplicidad de formas de leer los territorios sino también transforma las relaciones entre profesores y estudiantes.

Se considera la propuesta de André, Bailly, Ferras, Guérin & Gumuchian (1989), que entienden las representaciones como creación social y/o individual de un esquema correspondiente a la realidad; y agregan, que una representación espacial es desarrollada y puede depender de múltiples imágenes del espacio, imágenes que incluso pueden ser contradictorias. Proponen para abordarlas: seleccionar mediadores como discurso lingüístico, iconográficos u otros, como cartas mentales y encuestas. Así, en el análisis de las representaciones del espacio latinoamericano, se considerarán narrativas (discurso), categorización de conceptos y mapa mental (dibujo).

En síntesis, investigar e indagar sobre representaciones espaciales de los alumnos resulta de suma importancia. Estas representaciones hablan de cómo entienden su entorno los alumnos. Así, ayudan en la formación de profesores y en la toma de decisiones sobre lo que deberán enseñar y lo que deberán aprender sus alumnos y alumnas y cómo deberán enseñarlo y cómo aprenderlo (Pagès & Santisteban, 2011).

Resultados

Partimos del supuesto que las ideas o conceptos que los estudiantes asocian al territorio latinoamericano se encuentran mediatisadas por la información que reciben de los medios de comunicación y redes sociales. Se basan en discursos construidos que se mueven en una visión de un territorio altamente conflictivo en contraste con una imagen turística, potenciada por la riqueza natural y cultural de este espacio.

Consideramos el ítem IV del Cuestionario, compuesto de tres preguntas, que tiene como finalidad conocer los conceptos que los estudiantes asocian al territorio latinoamericano, dispuestos en clave de: conflictos y potencialidades.

Ítem IV: Conceptos

1.- De la siguiente lista de CONFLICTOS Y POTENCIALIDADES, SELECCIONA 3 DE CADA UNO; aquellos que te parezca que reflejan más claramente a América Latina. Marca con una "X" los conceptos seleccionados.

CONFLICTOS	"X"	POTENCIALIDADES	"X"
DESIGUALDAD		BIO – DIVERSIDAD	
CORRUPCIÓN		RIQUEZA CULTURAL	
CONTAMINACIÓN		RIQUEZA NATURAL	
ANALFABETISMO		DEMOCRACIA	
DEFORESTACIÓN		INTEGRACIÓN REGIONAL	
POBREZA		IGUALDAD DE GÉNERO	
NARCOTRÁFICO		POBLACIÓN JOVEN	
PRECARIZACIÓN MERCADO LABORAL		EXPORTADORES DE MATERIAS PRIMAS	
EXPLOTACIÓN RECURSOS NATURALES		CRECIMIENTO DE POBLACIÓN	
CONFLICTO DE FRONTERAS		TECNOLOGÍA Y REDES DE COMUNICACIÓN	
MIGRACIONES		PARTICIPACIÓN INDÍGENA	
CRISIS ECONOMICA		COHESIÓN SOCIAL	
CATÁSTROFES NATURALES		SEGURIDAD	
REGIMENES AUTORITARIOS		RESPETO DERECHOS HUMANOS	
ALTA CONCENTRACIÓN DE POBLACIÓN		CRECIMIENTO ECONÓMICO	

2.- De los 6 conceptos que seleccionaste, elige UN CONFLICTO Y UNA POTENCIALIDAD que son más claros para ti en reflejar a América Latina y explícalos:

3.- Si hay un concepto que para TI refleja América Latina y NO está en la lista anterior, sugiérelo y explícalo.

A partir de los datos recopilados en este ítem y de la triangulación realizada con los mapas mentales, narraciones y preguntas del cuestionario asociadas a los medios de referencia (libros, documentales, periódicos, tv, radio, redes sociales, etc) que utilizan frecuentemente los estudiantes se realiza un análisis de los conceptos que asocian al territorio latinoamericano y que medios han ayudado a construir esas representaciones.

Conflictos y potencialidades en América Latina ¿qué imagen tienen los estudiantes de enseñanza media?

En la primera pregunta pedimos a los estudiantes seleccionar tres conflictos y tres potencialidades que consideran más representativos en cada lista. Los resultados se evidencian en el gráfico N °1 que indica para primer año de enseñanza media que los estudiantes observan el territorio latinoamericano como un espacio de contaminación (16,9 %), pobreza (12,2 %) y desigualdad (11,6 %). Sin embargo, sus elecciones tienden a diversificarse entre los conceptos planteados.

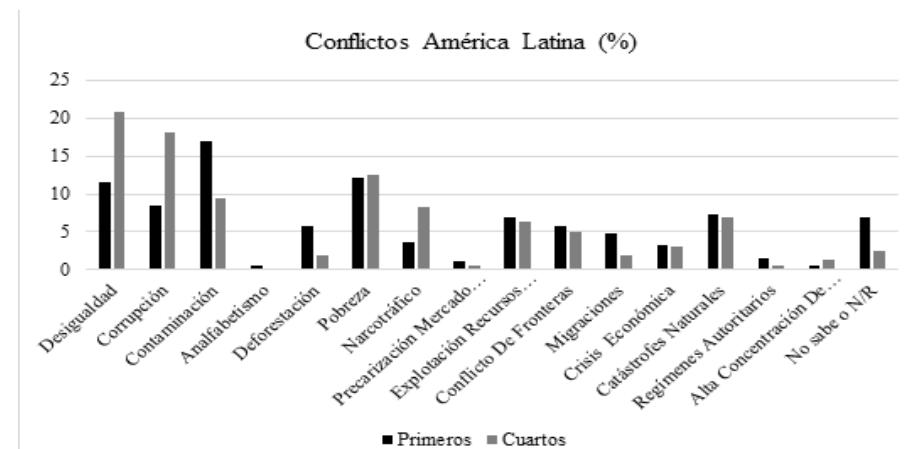


Gráfico N°1: Conflictos en América Latina seleccionadas por Alumnos de Primer y Cuarto Año de Enseñanza Media.

Fuente: Elaboración propia.

En cuarto año priorizan como conflictos la desigualdad (20,8%), corrupción (18,2%) y pobreza (12,6 %), conceptos que suman un 51,6%, lo que indica un mayor consenso entre los estudiantes de este nivel educativo sobre los conflictos observados en América latina. Una de las razones puede estar dada por que los medios de información que utilizan se diversifican, por ejemplo, un 35,8 % dice leer periódicos y menciona entre ellos: The Clinic. Un 45,3% asegura haber leído a autores como: Gabriel García Marquéz, Eduardo Galeano e Isabel Allende.

En el gráfico N°2 se observan las potencialidades en América Latina. Los estudiantes de primer año priorizan la riqueza natural (13,2%) y los alumnos de cuarto año la riqueza cultural (22 %), lo que indica que a pesar de no tener mayor claridad sobre la distribución de elementos físicos (Cordillera de los Andes, Amazonas, El Caribe, Patagonia, Orinoco) y constructos socio-espaciales (focos de pobreza, turístico, narcotráfico, entre otros), han internalizado la idea de que Latinoamérica es un territorio diverso en términos naturales y culturales.

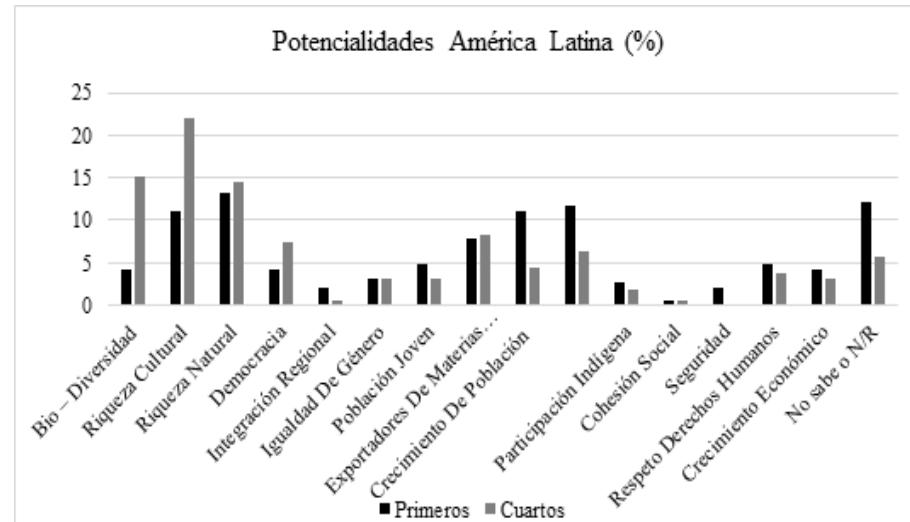


Gráfico N° 2: Potencialidades en América Latina seleccionadas por Alumnos de Primer y Cuarto Año de Enseñanza Media.

Fuente: Elaboración propia.

Si analizamos la pregunta N° 2, donde se pide a los estudiantes que reduzcan los conceptos seleccionados y expliquen sólo el que refleje más claramente la imagen de América Latina, nos encontramos con los siguientes resultados:

En primer año de enseñanza media, seleccionan la contaminación como uno de los conflictos más importantes en el territorio (23,8%), asociando sus justificaciones a la intervención del hombre en la naturaleza: la basura que se encuentra al visitar parques, el cuidado en reservas naturales y bosques, el crecimiento poblacional y parque automotriz, los medios utilizados para la calefacción y el comportamiento cultural (falta de conciencia ambiental).

Por ejemplo, el participante P22_LC_IA, 14 años expresa: “nosotros somos muy sucio, cochinos, no sabemos comportarnos con la basura”. En sus palabras reconoce

ser parte del problema, pero no sabemos si ha planteado soluciones o si desea hacerlo.

Los estudiantes de cuarto año se focalizan en la desigualdad (26,4%) y la corrupción (20,8%). La primera es asociada a las diferencias en ámbitos como el trabajo, el sistema de salud, la justicia y la segregación territorial; la brecha entre ricos y pobres e incluso plantean como el poder económico que maneja una parte mínima de la población se transfiere a un poder político, social y cultural, en desmedro de la gran mayoría de la población. Asocian la desigualdad a conceptos como segregación, marginación, explotación y corrupción; último concepto que es exemplificado por los casos mediatisados de Chile, Argentina y Brasil y con ello una imagen negativa de los políticos.

Cabe mencionar que si bien los estudiantes de primer año han mostrado un mayor rechazo por vivir en Perú y Bolivia, haciendo alusión a discursos gestados en los períodos de mayor auge por los conflictos limítrofes con estos territorios, ninguno de ellos le otorga importancia al momento de priorizar la selección de conflictos.

En cuarto medio se registra un 9,4% que hace alusión a los conflictos de frontera. Por ejemplo, el alumno P103_GU_IVB, de 17 años expresa: “*Ya que Chile está en disputa con Bolivia porque Bolivia quiere mar y el mar es de Chile (de los 7 dueños de la costa)*”. El alumno reconoce un conflicto limítrofe: las disputas entre Chile y Bolivia por una salida al mar; pero aún más, evidencia el problema de distribución de la riqueza presente en Chile.

En términos de potencialidades, existe un mayor consenso en las prioridades, sin embargo los alumnos de primer año sitúan la riqueza natural con un 17,5% y la riqueza cultural con un 15,9%; destacando un alto porcentaje (22,2 %) de alumnos que no sabe o no responde. Entre las razones para justificar sus elecciones se encuentran: diversidad de paisajes naturales, la belleza de América latina, conservación de selvas nativas y la potencialidad turística y económica.

En el caso de cuarto año, sitúan la riqueza cultural con 45,3% y la riqueza natural con un 15,1%. La riqueza cultural como una potencialidad se asocia a la identidad, la historia, la memoria ancestral, la presencia y el legado de grandes civilizaciones, y el intercambio cultural.

Las palabras de la estudiante P46_CH_IVB, de 17 años expresa la idea de intercambio cultural: “*nos caracteriza bastante a las personas de América latina, ya que en todos los países hay o ha existido una gran variedad de pueblos indígenas y por el proceso de colonización e inmigración ha existido un gran intercambio en las culturas y estos se han ido enriqueciendo*”. La participante valora el espacio latinoamericano como un espacio construido por los aportes de los pueblos indígenas, los colonizadores y los inmigrantes que se han ido asentando durante los últimos siglos.

Finalmente, se invita a los y las estudiantes a mencionar conceptos que no estaban presentes en la lista preestablecida y que ellos consideren fundamental para comprender el espacio latinoamericano en su construcción social. Éstos plantean conceptos como: xenofobia, solidaridad (apoyo en catástrofes), delincuencia, sub-

desarrollo (asociado a la eliminación de la pobreza), poco respeto a las comunidades indígenas, influencia de Estados Unidos (explotación y expansión ideológica) y crisis política. Como observamos tratan principalmente de una imagen conflictiva del territorio y con pocos elementos positivos.

En los mapas mentales sólo tres participantes incorporaron elementos socio-territoriales. El resto del estudiantado se centró en dibujar una imagen cartográfica tradicional (basada en una división político-administrativa). Por ejemplo el participante P43_FA_IB (figura N°1), 15 años y alumno de primer año medio ilustra en su dibujo:



La idea de riqueza natural del territorio a través de montañas, aves, ríos y árboles.

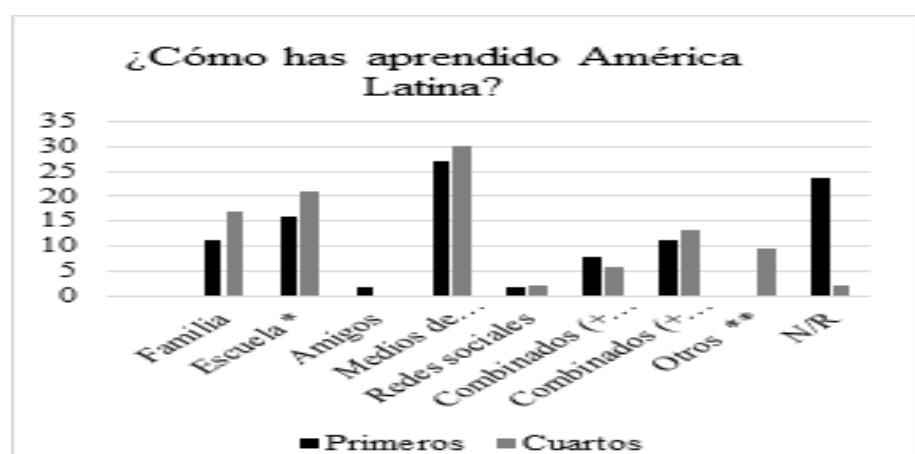
Considera una imagen conflictiva del territorio a través del dinero asociado al gobierno y éste a la delincuencia, lo que podría interpretarse como corrupción, debido a los últimos acontecimientos mediáticos en Chile.

Dibuja una cruz: puede reflejar agonía respecto a los espacios naturales o a los diversos conflictos presentes en el territorio.

En su narración exalta la belleza natural: “*Latinoamérica posee una enorme cantidad, incontable, de parajes naturales bellos, grandes montañas, imponentes mares, extensos ríos y tranquilos lagos (...)*” y en los conceptos selecciona como claves: corrupción, expresando que: “*es un mal que está presente en la mayoría de los gobiernos de los países latinoamericanos*” y riqueza natural.

En términos didácticos, estas representaciones ofrecen la oportunidad de trabajar con los estudiantes, a partir, por ejemplo de la propuesta de Fien (1992), basada en describir, explicar y evaluar, lo que permitiría a los estudiantes hacerse conscientes de sus representaciones, complejizarlas teóricamente, debatir y buscar enfoques alter-

nativos para resolver los problemas y tomar decisiones sobre su realidad. Se otorga al estudiante la oportunidad de apropiarse del espacio, ser consciente que ese actor principal y que sus decisiones pueden contribuir a la construcción de un mundo mejor.



¿Cómo han aprendido de América Latina los estudiantes de Enseñanza Media?
Gráfico N° 3: ¿Cómo has aprendido América Latina?

Los resultados indican que un 27% en primer año y un 30,2 % en cuarto año expresan informarse o haber adquirido aprendizajes sobre América latina desde los medios de comunicación, incluso este porcentaje puede ampliarse si se considera aquellos participantes que manifestaron diversas fuentes, pero donde primaban los medios de comunicación.

A modo de conclusión

Los y las participantes a través de sus narraciones, asociación de conceptos y preguntas del cuestionario evidencian sus representaciones de América Latina que se han construido principalmente por estereotipos y discursos elaborados a través de múltiples medios, entre ellos la familia, la educación recibida en el colegio; pero en mayor medida producto de la información recibida por los medios de comunicación e internet.

Los discursos tienden a fomentar una imagen problematizadora del territorio, donde los conflictos que se reconocen son variados, asignándoles mayor relevancia en relación a las potencialidades, que se centran principalmente en la riqueza natural y cultural del territorio, y asumiendo estas potencialidades como un recurso para fomentar el turismo, más allá de valorar un conocimiento complejo sobre esa realidad.

Los y las estudiantes al argumentar sobre los conflictos y potencialidades que re-

conocen en el territorio latinoamericano ejemplifican hechos u opiniones presentes en la agenda informativa y que se relacionan principalmente con territorios localizados en Chile, Perú, Bolivia, Argentina y Brasil; dejando una gran parte de América latina invisibilizada.

Bibliografía

André, Y., Bailly, A., Ferras, R., Guérin, J. & Gumuchian, H. (1989). *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. Paris: Anthropos.

Comes, P. (1998). El espacio en la didáctica de las ciencias sociales. En C. Trepat y P. Comes (Eds.), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123-191). Barcelona: Graó.

Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents D'Anàlisi Geográfica*, 23, 73-90.

Guerrero, A (2007). Imágenes de América Latina y México a través de los mapas mentales. En A. Arruda y M. De Alba (Eds.). *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 235 - 282). México: Anthropos.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. París: PUF.

Marrón, M. J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 57, 313-341.

Merenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En A. Santisteban, y J. Pagés (Eds). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 23-40). Madrid: Síntesis.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. 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* (pp. 17-39). Barcelona: AUPDCS.

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagés (Eds). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Madrid: Síntesis.

