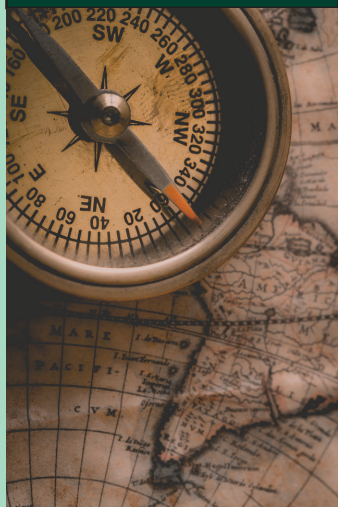


Docs. 2



Maria Ballbé
Neus González-Monfort
Antoni Santisteban (eds.)

Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?

**Els reptes de l'ensenyament
de les ciències socials,
la geografia i la història**



Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials



Universitat Autònoma
de Barcelona



Ajuntament
de Barcelona

Maria Ballbé, Neus González-Monfort,
Antoni Santisteban (eds.)

Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?

**Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials,
la geografia i la història**



Grup de Recerca en Didàctica
de les Ciències Socials

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona



**Ajuntament
de Barcelona**

Primera edició: Desembre 2019

Tots els drets reservats. Queda expressament prohibida, sota les sancions establertes per la llei, la reproducció total o parcial d'aquesta obra sense l'autorització escrita dels titulars del copyright, tant si és feta per reprografia 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, 2019

© Per a aquesta edició: GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Universitat Autònoma de Barcelona, 2019.

Dipòsit legal: B-20812-2019

ISBN: 978-84-490-8792-9

Índex

Introducció	9
Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? <i>Joan Pagès i Blanch</i>	11
I PÒRTICS	37
The Challenges of Teaching Social Studies: What Teachers? What Citizenship? What Future? A Tribute to Joan Pagès Blanch <i>E. Wayne Ross</i>	39
Preocupaciones y retos de la didáctica de las ciencias sociales en América Latina <i>Liliana Bravo Pemjean y Evelyn Ortega Rocha</i>	53
La evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España: trayectoria, problemas y retos. Una mirada a partir de experiencias <i>Francisco F. García Pérez y Nicolás de Alba Fernández</i>	71
Enseñar a interpretar problemas y conflictos contemporáneos: los marcos teóricos para investigar e innovar <i>Antoni Santisteban y Neus González-Monfort</i>	91
II RECERQUES EN EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA	105
La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes en un aula de infantil <i>Manuel José López Martínez</i>	107
L'equitat i la responsabilitat en la participació com a valors per a l'aprenentatge cooperatiu <i>Antoni Gavalrà y Josep M. Pons-Altés</i>	113
Uso de fuentes en el aula de historia, ¿para qué? <i>Fernando Fermín Godoy Vera</i>	121
Las fuentes históricas como herramienta para una ciudadanía crítica. Un reto para la educación del futuro <i>Belén Meneses Varas y Daniela Cartes Pinto</i>	129
Instrumentos metodològics per treballar el discurs de l'odi a les aules d'educació secundària <i>Albert Izquierdo Grau</i>	137
Enseñanza de la historia y derechos humanos en un mundo global. Representaciones sociales del profesorado <i>Julia Tosello</i>	147

III RECERQUES EN FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT	155
Aprender a enseñar la literacidad crítica. Reinterpretar el conocimiento social desde la educación infantil <i>Carmen Rosa García Ruiz y Arasy González Milea</i>	157
Representações da História e do Ensino da História na Formação Inicial de Professores: um estudo exploratório <i>Alfredo Gomes Dias</i>	167
¿Qué piensan las estudiantes del profesorado de nivel inicial sobre las finalidades de la didáctica de las ciencias sociales? <i>Miguel Ángel Jara, María Esther Muñoz, Mariela Hirtz y Valeria Benavidez</i>	175
La inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales: análisis de los discursos y expectativas docentes de los y las estudiantes de Magisterio <i>Delfín Ortega Sánchez y Joan Pagès Blanch</i>	183
Acerca de los modos en que los docentes y los estudiantes piensan y hablan la educación intercultural: un estudio exploratorio en la formación de maestros (6-10 años) <i>Maria João Barroso Hortas</i>	191
El desarrollo del pensamiento social en las y los estudiantes de pedagogía. Una experiencia formativa <i>Lucía Valencia, Paloma Miranda y Nicole Abricot</i>	203
Formación histórica de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria: análisis de narrativas <i>María Belén San Pedro Veleo, Miguel Ángel Suárez Suárez y Sué Gutiérrez Berciano</i>	211
Escolarización y pueblos del campo en Latinoamérica: deconstruyendo identidad y formación ciudadana <i>Marco Antônio de Carvalho y Léia Adriana da Silva Santiago</i>	219
Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia para la educación ciudadana del siglo XXI. Experiencias en Argentina <i>Alicia Graciela Funes, María Celeste Cerdá y Miguel Ángel Jara</i>	227
Formar a maestros en el área de didáctica de las ciencias sociales. Entre la crítica y la confianza <i>Roser Calaf Masachs, Carmen Fernández Rubio, Miguel Ángel Suárez Suárez y Sué Gutiérrez Berciano</i>	233
Problemas en torno a la relación entre ciudadanía y la historia como disciplina escolar. Cambios y continuidades en la construcción ciudadana <i>Silvia Amanda Zuppa</i>	243
La didáctica como coreografía de enseñanza. El reconocimiento del sujeto en la formación de profesorxs en historia para el nivel secundario <i>Sonia Bazán y Braïan Marchetti</i>	251
Comprender el sentido del tiempo histórico para enseñar la historia: una propuesta de investigación <i>Carmen Escribano Muñoz y Enrique Gudín de la Lama</i>	259

El espacio educativo como marco para el ejercicio de una ciudadanía democrática. Centros escolares con nombre de mujer <i>Helena Rausell y Marta Talavera</i>	269
La ciudadanía brasileña: el indígena en los libros de texto de historia <i>Léia Adriana da Silva Santiago, Nayane Ribeiro da Silveira y Marco Antônio de Carvalho</i>	275
<i>Guirnaldas de la Historia: género y enseñanza en el franquismo Ana de la Asunción Criado y José Luis de los Reyes Leoz</i>	287
Materiales curriculares para la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales: contextos de producción, evaluaciones y propuestas <i>Viviana Zenobi, Mariela Alejandra Coudannes Aguirre y Miguel Ángel Jara</i>	295
IV EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES EN INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA	303
Mis primeros pasos con Clío: el aprendizaje del tiempo histórico en tercer grado de primaria <i>Siddharta A. Camargo y Victoria González Juárez</i>	305
Despertar l'esperit crític sobre la informació que rebem. Experiències didàctiques sobre la història que s'ensenya i aprèn a secundària <i>Joaquín Aparici Martí</i>	313
Aprenem Junts <i>Josep Ortega, Jordi Nomen</i>	321
Pedagogia ocasional, una font d'aprenentatge <i>Mireia Vila, Maria Tarragó, Rosa Ricol i Montserrat Yuste</i>	331
Handwork: un projecte de cooperativa per a l'Aula Oberta en l'alumnat d'ESO <i>Àngel Gallart i Oriol Guinart</i>	341
Historia local e memoria: unha proposta educativa sobre a Segunda República e a Guerra Civil <i>Sandra Blanco Fernández</i>	347
<i>Jamás tendré 20 años: la Guerra Civil y las competencias sociales y cívicas través del cómic Belén Fernández Muñoz</i>	353
<i>La profesora de Historia</i> (2014), de Marie-Castille Mention-Schaar, o un nuevo enfoque de la enseñanza de las ciencias sociales <i>Igor Barrenetxea Marañón</i>	361
El consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de una institución educativa en Colombia: un escenario para reconfigurar la educación inclusiva desde una innovación didáctica y curricular <i>Henry Portela Guarín, Javier Taborda Chaurra y Carlos Alberto Murillo Medina</i>	369
GRECOL. Getting Ready for European Citizenship on-line <i>Cristina Fuertes y Camino Lanero</i>	377

V EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES EN FORMACIÓ DEL PROFESSORAT 383

Una mirada de género al Museu de Prehistòria para la formación
del profesorado de primaria *Paula Jardón Giner y Begoña Soler Mayor*..... 385

Formar profesores reflexivos. Un reto para transformar la enseñanza
y el aprendizaje del conocimiento social en la educación básica
Martha Cecilia Gutiérrez G., Orfa Buitrago J. y Diana Marcela Arana H. 393

Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales
destinado a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos.
Proyecto Asistencia Técnica GEOG 1 IPGH 2016 *Rosser Bianchi,*
Andoni Arenas, Alejandro Pimienta y Raquel Pulgarín y Ana Sconess 403

Paisaje y educación: el Convenio Europeo del Paisaje
Rubén Fernández Álvarez y Erica Morales Prieto413

Aprendizaje basado en problemas que queremos evidenciar:
tasas, colores y nuevas visiones *María del Consuelo Díez Bedmar*..... 423

Visibilizando otros patrimonios para la formación
de un profesorado crítico *Laura Triviño Cabrera* 433

La arqueología como recurso educativo: ejemplos en la Región de Murcia
José Antonio González Guerao 441

Repensar nuestro mundo a través de la obra de arte *Irene Laviña* 449

VI QUÈ ESTEM INVESTIGANT? 461

Desenvolupar el pensament crític, una competència imprescindible
en la formació inicial dels docents *Roser Canals Cabau* 463

Els fets i les opinions a l'aula del segle XXI *Jordi Castellví i Breo Tosar* 473

Museos y formación del pensamiento social en educación primaria.
Un estudio de caso *Francisco Gil Carmona y Sandra Muzzi*..... 479

Protagonistes històrics: aules endins, aules enfora *Mariona Massip i Sabater*..... 485

Introducció

Quins són els reptes de l'ensenyament de les ciències socials i de l'educació per a la ciutadania? Per contestar aquesta pregunta hauríem de pensar quina ciutadania volem educar, quin professorat volem formar i quin futur volem construir.

En un món global on les tecnologies de la informació, de la comunicació i dels intercanvis són cada dia més avançades, els problemes socials relacionats amb la pobresa, la manca de democràcia, la desigualtat, les injustícies o els conflictes bèl·lics semblen augmentar.

En aquest context, l'ensenyament de les ciències socials ha de ser un instrument de reflexió sobre la justícia social i per a l'acció social, una crida a la consciència històrica com a consciència crítica de la ciutadania, una aportació essencial per a la millora de la salut democràtica.

La història i la geografia no són disciplines acadèmiques que acumulen coneixements, sinó conceptes i procediments per a la intervenció social, amb una determinada ideologia, que pot defensar l'immobilisme o que pot promoure el canvi social.

El concepte de ciutadania cal reconsiderar-lo des de l'humanisme més radical, ja que sembla insuficient per definir les persones que conviuen en un lloc. L'ensenyament de les ciències socials té com a objectiu fonamental l'educació per a una ciutadania global crítica.

Tothom és ciutadania. Cap persona no pot ser marginada o exclosa per raons del seu origen, de la seva religió, de la seva ètnia o de les seves idees. La pluralitat i la diversitat són principis de convivència irrenunciables i positius en la construcció d'una nova societat.

L'ensenyament de la geografia, de la història o de les ciències socials ha de recuperar la presència humana en els seus programes, ja que són les persones les protagonistes de la societat, les que han construït el temps i l'espai, i el concepte de ciutadania.

L'ensenyament de les ciències socials ha de fer visibles totes les persones. No poden ser invisibles els nens i nenes, les dones, la gent gran, els malalts, determinats grups socials o identitats.

Hem de pensar en els professors i professores com a intel·lectuals que han de decidir per què, què i com ensenyar, més enllà de qualsevol currículum oficial. El professorat ha de ser autònom i crític.

El professorat com a pràctic reflexiu ha de ser competent per analitzar i millorar la seva pròpia pràctica i compartir el seu saber, per fer de la pràctica teoria i per revertir una determinada teoria en innovació en la pràctica. El professorat ha de ser competent per portar a l'aula qüestions socialment vives, en definitiva, temes controvertits que donen sentit a l'ensenyament de la geografia, de la història o de la resta de ciències socials.

Si hem de definir l'ensenyament de les ciències socials podríem dir: «És imprescindible per entendre el present i construir un futur millor». I, tal vegada, això sembli una utopia, però potser ara més que mai calen utopies, en un món ple de distopies quan es pensa en el futur.

En aquestes línies hem presentat alguns dels reptes de l'ensenyament de les ciències socials. Moltes de les línies de recerca i docència que hem dibuixat deuen molt a la persona a qui volem retre homenatge: Joan Pagès i Blanch.

Se trata, en definitiva, de dotar a los alumnos y alumnas de instrumentos que les hagan más sabios y más autónomos, que les permitan escribir sus propios textos y desarrollar sus propios proyectos. Las competencias ciudadanas deberían convertirles en unos ciudadanos y ciudadanas más comprometidos con su mundo y con su futuro. Y, probablemente, hacerles más felices. (Joan Pagès, 2009)

En fi, sembla inevitable repensar el currículum i les pràctiques d'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història, de l'educació per a la ciutadania. Ho hem fet sempre i ho seguirem fent. Hem d'ensenyar per a la vida. (Joan Pagès, 2011)

En aquest llibre hi trobareu experiències educatives d'educació primària, secundària i universitària. També hi trobareu recerques realitzades en totes les etapes educatives, que ens ajuden a pensar la innovació en 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, 2019.

Llicó magistral, Joan Pagès i Blanch

Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?

Joan Pagès i Blanch

Universitat Autònoma de Barcelona

A la Pili, amb qui he compartit i espero seguir compartint la vida i gràcies a la qual, al seu treball i als seus sacrificis, he pogut fer tot el que he fet.

A la Laura i a en Jan, els meus futurs.

A la Mare, que em recorda sovint el passat d'on vinc.

A totes aquelles persones —moltes— que han fet possible que fos qui sóc.

L'assumpció del passat fa possible el futur que precisament ara determina el meu present.¹ (Pág. 25). En: Francesc Gomà, 1988. «Antropologia del temps». Oppenheimer, C. (coord.). *El temps. Cicle de conferències*, 11-30. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions

I begin my pedagogical creed with the statement «education is a process of becoming». In this sense, education is life, but not all experiences in life are educative. Experience is education when it is critically examined in relation to the past, present, and the future, and when external conditions interact with the subjectivities of the person having the experience. An educative experience suggests the past is part of who we are now, and that the present is important as a precondition for resolving major social contradictions in the future. These kinds of experiences help us construct personally meaningful understandings of the world and, in the process, to

¹ La asunción del pasado hace posible el futuro que precisamente determina mi presente. Trad. J. Pagès.

make change.² (Pág. 142). Wayne Ross, E. 2015. «Teaching for Change: Social Education and Critical Knowledge of Everyday Life». En: Samuel Totten (ed). *The importance of Teaching Social Issues. Our Pedagogical Creeds*, 141-147. Nueva York: Routledge.

Introducción

He querido recordar en mi trabajo las palabras del Dr. Gomà que utilicé para encabezar uno de mis primeros trabajos sobre la enseñanza del tiempo histórico y que creo que siguen teniendo un gran significado a pesar de que ahora las he de leer desde otra perspectiva, ya que tanto mi pasado como mi presente y mi futuro son distintos a aquellos en que las utilicé por primera vez.

También he querido citar las palabras de Wayne Ross tanto en agradecimiento por sus enseñanzas y por su amabilidad como por envidia. Comparto sus ideas, pero no he sido capaz de plasmar en un texto algo que fuera parecido a un credo pedagógico como el que él escribió.

En mi trabajo seguiré literal y fielmente los conceptos que componen el título. Empezaré con una breve introducción sobre lo que pasa en el mundo, proseguiré con unas reflexiones sobre los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, y continuaré con otras sobre el profesorado, la ciudadanía y el futuro.

He visto que alguien ha bautizado mi intervención como mi clase magistral. No sé si será muy magistral. Sí sé que me ha costado mucho pensarla y escribirla. Y probablemente me costará más dictarla. En fin, gajes del oficio.

¿Qué pasa en el mundo?

Existen, desde hace ya algunos años, bastantes evidencias de que los saberes sociales, geográficos e históricos tienen poco impacto en la comprensión y en la orienta-

2 Comienzo mi credo pedagógico con la frase «la educación es un proceso de futuro». En este sentido, la educación es vida, pero no todas las experiencias en la vida son educativas. La experiencia es educación cuando se examina críticamente en relación con el pasado, presente y futuro, y cuando las condiciones externas interactúan con las subjetividades de la persona que tiene la experiencia. Una experiencia educativa sugiere que el pasado es parte de lo que somos ahora, y que el presente es importante como precondition para resolver las principales contradicciones sociales en el futuro. Este tipo de experiencias nos ayudan a construir entendimientos personales significativos del mundo y, en el proceso, a hacer cambios. Trad. Joan Pagès.

ción de la vida cotidiana de nuestro alumnado. Sabemos, por las investigaciones, que las prácticas son heterogéneas y complejas, que los currículos contienen demasiados contenidos y que, a menudo, son contenidos obsoletos. También sabemos que la formación del profesorado no acaba de gustar a casi nadie.

Esta situación era ya presentada como un problema a finales del siglo xx por autoras como Lautier (1997), Tutiaux-Guillon y Mousseau (1998), en Francia; Baiesi y Guerra (1997), en Italia, o Prats (2001), en España, quienes la ejemplificaban en el aprendizaje de la historia. En sus textos se hablaba de divorcio, de poca relación entre presente y pasado, de que la juventud se sentía fuera de la historia. Hay más ejemplos. También en el mundo anglosajón y en Latinoamérica. Del conjunto de registros que realicé en aquellos años, he rescatado uno de un profesor de historia que me parece suficientemente relevante. Se trata de Pascal Diard, profesor de historia en un *collège* francés, que empezaba el artículo «Quand les élèves créent eux-mêmes l'événement historique!» (*Dialogue*, Revue du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, «Devoir de mémoire, travail d'histoire» n.º 93, été 1999, 4-7) con las siguientes palabras:

31 de août 1997, France-Infos, à l'heure où les profs rentrent des vacances: «La mort de Lady Diana restera l'un des événements majeurs de l'histoire du xxème siècle», annonce un journaliste, péremptoire.³

Y se preguntaba:

¿Cómo hacer entender a los alumnos de 3ème que no hay nada que se pueda comparar entre las revoluciones rusas de 1917, la llegada de Hitler al poder o Auschwitz, de un lado, y la muerte accidental de una personalidad, aunque sea real, aunque sea mundialmente conocida, de otro?

En su trabajo intentaba darle respuesta.

He seguido indagando en la situación de la enseñanza de las ciencias sociales y en sus aprendizajes. Recientemente, presenté una especie de balance de la situación de la enseñanza de la historia en el Congreso de Historiadores de Colombia, en el que recogía reflexiones realizadas en Francia, Inglaterra, Italia y otros países sobre los pobres resultados del aprendizaje de la historia (Pagès, 2017). Prácticamente los mismos síntomas y los mismos resultados, a pesar de los cambios y del tiempo transcurrido. La anécdota que llevo un tiempo utilizando para ilustrar esta situación, además de

3 ¿Cuando los estudiantes crean el evento histórico por sí mismos! (...). 31 de agosto de 1997, France-Infos, en el momento en que los profesores regresan a casa después de las vacaciones: «La muerte de Lady Diana seguirá siendo uno de los principales acontecimientos en la historia del siglo xx», anuncia un periodista.

reflexiones más sesudas de colegas historiadores o de didactas, es la siguiente (en los medios apareció la protagonista en un auto al lado de Hitler y Mussolini):

La joven Alice Sabatini, la nueva Miss Italia de 2015, de 18 años, jugadora de baloncesto y estudiante, respondió a las preguntas de cultura general que le hicieron para alcanzar el título de Miss afirmando que le hubiera gustado vivir durante la Segunda Guerra Mundial: «Como soy mujer, no habría tenido que hacer el servicio militar». Este era su argumento: «Sucedieron cosas terribles, pero hoy todo es tan rutinario...».

¿Sabe qué sucedió realmente durante la Segunda Guerra Mundial, esta joven?, ¿y antes?, ¿y después? Tal vez lo mismo que muchos jóvenes que hoy militan en distintos países europeos en organizaciones xenófobas y neonazis.

Los problemas son profundos. La crisis económica de 2008 los agudizó. Son de todo tipo. Desde mi punto de vista, los más preocupantes son los que se relacionan con el discurso del odio y el uso de la violencia, de cualquier tipo de violencia, pero, en particular, la que se ejerce contra las mujeres, los niños y las niñas y los y las ancianas y contra las personas y colectivos que quieren ser diferentes. El incremento de actitudes sexistas, homófobas, racistas, xenófobas, intolerantes y su traducción política en Europa, en América y en prácticamente todo el mundo debería ser objeto de una enorme preocupación y debería hacernos plantear cuáles son los retos a los que deberíamos dar respuesta a través de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y la formación de su profesorado.

¿A qué retos tiene que hacer frente la enseñanza de las ciencias sociales hoy?

Sin duda, durante el siglo **xxi** han ido apareciendo circunstancias nuevas y se han ido produciendo cambios en el mundo que justifican la necesidad, y la urgencia, de repensar los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales. También, subsisten, y se arrastran, algunos problemas del siglo **xx** que traté en otros lugares y que es conveniente recordar, no olvidar (Pagès, 2007).

La urgencia de repensar el significado, el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia tiene, en mi opinión, relación con el retrato que presentó H. Svi Shapiro en las primeras palabras del prefacio titulado *Education in a Time of Crisis*, de la obra de la que he extraído el texto de Wayne Ross:

There is surely little doubt that we face a deep crisis of meaningful citizenship in this country. And in this regard education has abdicated its responsibilities. Indeed, schooling contributes in important ways to the

evisceration of civic culture and the erosion of identities that are capable of seriously enacting democratic citizenship.⁴ (VIII)

¿Solo en Estados Unidos se produce este fenómeno? ¿Qué pasa en Europa? ¿Qué pasa en Cataluña y en España? ¿Qué pasa en el mundo? La ciudadanía democrática debería ser, sin lugar a dudas, la meta principal de una enseñanza que tienen que poner el énfasis en lo que nos hace humanos, en todos los derechos de todas las personas y en la dignidad humana por encima de cualquier otra cosa. No hay absolutamente nada que justifique las diferencias económicas, sociales, políticas, culturales, religiosas, etcétera, y mucho menos las injusticias, cuando no la violencia, el hambre o la muerte que se derivan de ellas. En cambio, hay muchas razones que justifican la diversidad de respuestas a los problemas comunes de las personas. Y esto que se denomina cultura es un bien a defender por encima de imposiciones de cualquier tipo.

Para aprender sobre cómo nos hemos construido, cuál ha sido la larga lucha que ha conducido a la humanidad a estar donde estamos, es necesario el desarrollo de un pensamiento social, geográfico e histórico crítico y creativo, de una conciencia ciudadana, geográfica e histórica, que permita a los niños y a las niñas, a la juventud, crecer plenamente como personas y ser responsables de su pensamiento y de sus acciones y buscar la coherencia entre ambos.

El desarrollo del pensamiento debe construirse con el estudio de problemas sociales relevantes o de cuestiones socialmente vivas. El estudio de problemas tiene que tender a fortalecer un sistema social y político basado en la democracia, en la paz, en la solidaridad y en la justicia social. No habrá paz en el mundo si siguen las injusticias, las discriminaciones de todo tipo, el odio, la pobreza o la violencia. Si el diálogo desaparece de nuestras vidas y es substituido por la ley del más fuerte o el imperio de los medios. Los PSR y/o las CSV tienen que ser uno de los ejes vertebradores de los contenidos que harán posible el desarrollo del pensamiento y de la conciencia de la infancia y de la juventud.

La enseñanza de las ciencias sociales debe desvelar a las jóvenes generaciones que es posible crear otro mundo y que, a pesar de todo lo que sucedió en el pasado siglo xx y de lo que está sucediendo en este, es necesario construir un mundo diferente y mejor basándose en los aspectos positivos que la humanidad nos ha legado. Este mundo futuro tienen que ser, sin embargo, el resultado de una decisión libremente aceptada por todos los hombres y todas las mujeres. No puede ni debe ser una decisión impuesta por un

4 Hay pocas dudas de que nos enfrentamos a una profunda crisis de ciudadanía significativa en este país. Y a este respecto, la educación ha abdicado de sus responsabilidades. De hecho, la escolarización contribuye de manera importante a la eliminación de la cultura cívica y a la erosión de las identidades que son capaces de promulgar seriamente una ciudadanía democrática.

sector a otro sector de la humanidad. Esto es lo que ha pasado hasta ahora y ya se conocen los resultados, resultados que han de ser estudiados críticamente por el alumnado.

Otro reto fundamental tiene relación con los contenidos para acceder a estos propósitos. La humanidad, a lo largo de la historia, ha intentado explicarse y explicar lo que ha sucedido y lo que está sucediendo. Y ha pensado alternativas. Ha organizado las respuestas en ciencias y en disciplinas. Ahora bien, ¿los saberes escolares tienen que ser una traslación de lo que han construido estas ciencias? No lo creo. Es evidente que los saberes científicos nos han de permitir entender mejor las cosas, saber por qué son como son y saber que pueden ser diferentes. Pero las cosas que nos preocupan y nos ocupan como seres humanos casi nunca las relacionamos directamente con los saberes científicos. Simplemente las relacionamos con problemas. En consecuencia hemos de pensar los contenidos del currículo y de la enseñanza desde una perspectiva diferente de la clásica disciplinar. Tenemos que generar criterios claros y concisos sobre las ciencias a las que hemos de recurrir, y sobre lo que deberemos seleccionar de ellas en función de los problemas a los que el alumnado deberá dar respuesta. En su momento, desde este departamento apostamos por los conceptos clave como elementos para la selección y la secuencia de los contenidos. Creo que es importante mantener y actualizar esta propuesta, pues facilita enormemente la toma de decisiones en relación con lo que tenemos que enseñar y tienen que aprender los y las alumnas. Y se complementa bien con la apuesta por una selección a partir de PSR o CSV.

No tiene sentido volver de nuevo a las viejas guerras entre disciplinas del área. No tienen sentido las llamadas a la defensa de la independencia de la historia o de cualquier otra disciplina social. El área de conocimientos es un territorio tan libre como queramos, y puede permitir elaborar propuestas curriculares pluridisciplinarias, interdisciplinarias o integradas. Creo que si ponemos el énfasis en los PSR o en las CSV, en el presente y en el futuro, la perspectiva de la selección y la secuencia de contenidos cambian radicalmente. Ahora bien, para esto los y las docentes deberán tomar decisiones como tales y no como historiadoras o geógrafos que hacen de docentes porque no tienen otra alternativa. Tienen que reivindicarse como docentes y reivindicar unas competencias propias. Y tal vez una de las más importantes es decidir qué y cuándo su alumnado debe aprender un determinado contenido y en qué formato. Y no hace falta insistir en que nadie puede enseñar lo que no sabe.

Vinculado a este reto y a la posible integración de contenidos distintos a partir de PSR, es necesario considerar tres aspectos más: a) los problemas, y de sus ámbitos temáticos que, en mi opinión, han de tener una visión global, total, han de responder a la amplitud de aquello que nos hace humanos aunque se estudien en forma de problemas concretos; b) tienen que incluir a todos y todas las protagonistas, sin excepciones; y c) deben ubicarse en el espacio y en el tiempo. Todos estos aspectos se tienen que combinar en una propuesta de secuencia que nunca podrá ser más que una hipótesis que deberá ir ajustándose al alumnado a quien va dirigida. Este tipo de secuencias dan

al traste con la organización por círculos concéntricos de la geografía y con la organización cronológica de la historia.

La selección de los contenidos sociales, geográficos e históricos puede ser tan amplia como amplios son los problemas de la vida. Pero su amplitud ha de tener la coherencia suficiente para dar respuesta a los problemas de la ciudadanía a partir de un trabajo interactivo y no una memorización no comprensiva de los mismos, que solo pretende llenar unas cabezas que se vaciaran con la misma facilidad que se llenaron. La joven ciudadanía tiene que tener hoy la cabeza bien ordenada para seguir aprendiendo y para discernir la racionalidad y la verosimilitud de las informaciones que le llegaran a través de la escuela, de los medios, de las redes, de la familia y de la calle.

Esta situación obliga —es otro reto— a utilizar todo tipo de recursos. Desde los más tradicionales a los vinculados a las tecnologías. Hemos de conseguir que los niños y las niñas, que las y los jóvenes dominen las tecnologías pero que no se dejen dominar por ellas. Que las utilicen críticamente para buscar información de los problemas y para comunicar la información construida a otros. Tenemos que retirar gradualmente de las aulas los libros de texto que, en todo el mundo, siguen siendo el recurso básico del profesorado y del alumnado de ciencias sociales, geografía e historia. Y hemos de conseguir que entren los libros en las aulas, todo tipo de libros. Tenemos que recuperar los recursos más clásicos, la observación, la historia oral y las entrevistas, los mapas —la cartografía histórica—, las pinturas, los grabados, la fotografía, el vídeo. Con originalidad. Y, de vez en cuando, las dramatizaciones, las simulaciones de situaciones reales o imaginarias. Y los proyectos de intervención en la práctica.

Otro reto tiene relación con la evaluación. Voy a ser crítico en este campo. Parece que las competencias y la evaluación son las soluciones a los problemas de la enseñanza, de cualquier enseñanza, y por supuesto también de la enseñanza de las ciencias sociales. Tengo mis dudas sobre todo cuando no se ha invertido en formación o en mejorar las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje. ¿Acaso los y las docentes no saben, mirando a los ojos de sus estudiantes —incluso de estudiantes universitarios—, si han aprendido lo que les hemos enseñado? Creo que es importante indagar de donde parte el alumnado al inicio de un proceso de aprendizaje. Conocer sus representaciones sociales para adecuar el programa a su punto de partida. También creo que es fundamental seguir el proceso de aprendizaje e indagar los obstáculos y los problemas en que se encuentra el alumnado como consecuencia de una mala programación, de una inadecuada selección de material, del mal planteamiento de una actividad o simplemente del poco interés que tienen los y las estudiantes para aprender aquello que quiero que aprendan. Tal vez nos deberíamos centrar en evaluar menos y programar más y mejor. Cuando se preparan bien las clases, las posibilidades de éxito son, sin duda, superiores a una mala o superficial programación.

En cualquier caso, y en tiempos de competencias, convendría no olvidar aquellos trabajos que algunos autores realizaron para evaluar los aprendizajes

realizados desde la lógica de las taxonomías y de Bloom. Trabajos que no solo permitían evaluar, sino, en especial, programar mejor las actividades que el alumnado debía realizar para aprender. Estoy pensando en los trabajos de, por ejemplo, Scipione Guarracino (1984), para la enseñanza de la historia, o de Lafourcade (1977) y de Orlandi (1975), para el conjunto de ciencias sociales, excelentes referentes para un buen diseño de actividades de aprendizaje centradas en las capacidades cognitivas.

No me gustaría acabar este rápido viaje por los retos sin hablar del lugar de los sentimientos y de las emociones en la enseñanza de las ciencias sociales, es decir, de aquello que en última instancia determina los aprendizajes. Como sabemos, las emociones y los sentimientos también son construcciones sociales. Se educan en el medio en el que uno nace y vive. Hoy ocupan un lugar importante en la investigación de las disciplinas sociales, y desde la neurociencia se les está dando una importancia extraordinaria. Hemos podido comprobar cómo actúan en varias investigaciones. Es mucho más difícil cambiar un sentimiento fuertemente arraigado en los niños y niñas, en los y las jóvenes que conseguir que aprendan contenidos de geografía e historia, contenidos que, casi siempre, son mediatizados por los sentimientos o las emociones que provocan determinados contenidos o determinados protagonistas. Es sabido que el discurso del odio se basa precisamente en el peso de los sentimientos a la hora de observar, interpretar, valorar una realidad e intervenir en ella, como ha puesto en evidencia la periodista alemana Carolin Emcke (2017) en un excelente libro, *Contra el odio* (Taurus), en el que analiza lo que sucede en la vieja Europa, en Alemania y en casi todas partes. Algunos fragmentos con los que poner punto final a este apartado:

Cómo articular una política educativa que no solo se dirija a los hombres jóvenes que demanda el mercado laboral, sino también a sus madres, que deberían manejar la lengua con la que crecerán sus hijos y sus nietos, la lengua de la Administración y del mundo que las rodea. Cómo proteger a los refugiados del racismo y la violencia crecientes. Y cómo evitar una jerarquización del sufrimiento o de la pobreza entre los distintos grupos que son marginados. (Pág. 43)

El odio no surge de la nada (...). El odio tiene siempre un contexto específico que lo explica y en el que surge. (Pág. 63)

Cualquier crítica externa a las propias convicciones y prácticas ni siquiera es objeto de análisis. La exposición frontal de un mundo polarizado basado en lo *propio* y en lo *ajeno*, el *nosotros* contra *ellos*, rechaza de plano la más mínima crítica, que se ve desacreditada como un acto de censura, represión y manipulación de quienes libran la única batalla justa y verdadera por salvaguardar el propio país, el propio pueblo, la propia nación. (Pág. 72-73)

¿Qué profesorado?

Susan Adler escribía en 2004 en relación con el profesorado de estudios sociales norteamericano:

La educación del profesor, tanto su preparación inicial como su desarrollo posterior, está en una época de cambio y de desafío. Los educadores de profesores están enfrentados a la necesidad de preparar a profesores para satisfacer un complejo y cambiante sistema de demandas. (...) Se espera que las escuelas hoy se aseguren de que todos los niños aprendan, y de que se realicen en los más altos niveles. Los estudiantes deben ser preparados para el *trabajo del pensamiento* que exige la sociedad actual (...). Se espera que los estudiantes tengan mayores niveles y los profesores son presionados para preparar a sus estudiantes para demostrar esta capacidad con puntajes altos en los programas de exámenes estandarizados.

Al mismo tiempo, los profesores están trabajando con una población estudiantil más diversa que antes. Los niños, que alguna vez podrían haber abandonado la escuela o ser atendidos en colegios en ambientes protegidos, ahora se espera que permanezcan en la escuela, por lo menos durante la secundaria y que reciban una educación de alto nivel. Los profesores han de estar preparados para trabajar con aprendices que hablan una variedad de lenguas, así como con los que tienen discapacidades y presentan desafíos. Se espera que trabajen con niños que traen antecedentes culturales diversos en su aprendizaje, así como una amplia gama de estilos de aprendizaje y de talentos. Se espera que los maestros satisfagan las necesidades de todos los aprendices y que lo hagan de una manera que les ayuda a tener éxito. En las escuelas actuales, los maestros deben conocer el contenido, y dominar una variedad de estrategias de enseñanza, y ser capaces de evaluar a los alumnos y adaptar su enseñanza adecuadamente y de manera oportuna. (Pág. 1-2)

Y proseguía:

La Educación en Estudios Sociales se enfrenta al reto de confrontar las complejas cuestiones que rodean la formación de docentes hoy, y de pensar acerca de esta en el contexto de estudios sociales. Si la formación del profesorado de estudios sociales, su preparación y su desarrollo profesional, ha de ser diferente, entonces, los educadores de maestros de estudios sociales deben examinar sus prácticas y deliberar acerca de sus metas. (Pág. 3)

Han pasado unos años pero creo que la reflexión de Adler sigue siendo muy actual. La manera de dar respuesta a esta situación —que también se vive en España y en la inmensa mayoría de países del mundo— es repensar la formación del profesorado de ciencias sociales, geografía e historia a la luz de los retos que el mundo está plan-

teando a niños y niñas y a jóvenes y que, con bastante seguridad, seguirá planteando en un futuro inmediato. En mi opinión, se debería repensar el perfil del futuro profesorado, al menos, en cuatro grandes campos: el conocimiento epistemológico, el conocimiento curricular, el conocimiento metodológico y el conocimiento práctico.⁵

La necesidad de conocer la naturaleza del conocimiento social, geográfico e histórico y de su construcción se revela cada vez más como un conocimiento mucho más importante para el profesorado que el aprendizaje de conocimientos factuales. Su formación ha de permitirle analizar y valorar la naturaleza y la adscripción paradigmática de los conocimientos curriculares y construir conocimientos escolares que se adecuen simultáneamente a los problemas sociales, a la ciencia y a quienes vayan a aprenderlos. La epistemología, junto con la sociología, debería constituir uno de los soportes básicos de la formación del profesorado porque en la práctica de enseñanza deberá tomar muchas decisiones sobre los contenidos que merecen la pena ser enseñados y sobre su valor educativo.

Un segundo campo ha de ser de naturaleza curricular. Tiene que centrarse en el conocimiento escolar y en la profesión de profesor de ciencias sociales. El profesor construye conocimientos cuando enseña, aun en el supuesto más alejado de tal propósito: el de quienes *se limitan* a transmitir de manera literal conocimientos contruidos por otros y presentados en distintos formatos (fundamentalmente en los manuales, aunque cada vez están apareciendo materiales *on line* con la misma intención y con las mismas características teóricas que los manuales). El profesor ha de saber qué intereses y qué racionalidad existe detrás de las decisiones curriculares, y ha de saber escoger los materiales curriculares en función de la coherencia entre la racionalidad de los saberes seleccionados, y de su presentación, y las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen en las distintas propuestas. Pero, sobre todo, ha de ser capaz de utilizar creativamente, y de manera original, estos materiales en los complejos contextos de unas prácticas heterogéneas, pero a la vez ricas, en las que unos niños o unos jóvenes han de aprender porque quien les enseña les ha sabido predisponer para participar en la apasionante aventura de aprender del presente y de relacionarlo con el pasado y con el futuro y con sus propias vidas y las vidas de los suyos.

Para ello la formación del profesorado de ciencias sociales tiene que poner un especial énfasis en la metodología y en la comunicación. Él y la docente tienen que ser excelentes comunicadores, creadores de situaciones ricas y variadas de enseñanza y de aprendizaje en las que utilicen, y enseñen a utilizar a su alumnado, todo tipo de fuentes, y recursos, adecuándolos convenientemente a las posibilidades de los jóvenes

5 Recupero parte del texto que escribí en la introducción a la obra de la Dra. Alicia Graciela Funes. Pagès, Joan (2013). «Enseñar historia en la Patagonia y en cualquier lugar de este pequeño mundo». En: A. G. Funes. *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*, 9-13. Neuquén: Educo.

de los distintos cursos y etapas educativas. En este tercer eje, deben tener un peso importante las tecnologías de la información y de la comunicación (las TIC). Nadie puede creer, sin embargo, que las TIC por sí mismas van a generar en nuestros jóvenes conocimientos, van a facilitar la formación de su pensamiento geográfico, histórico o social y el desarrollo de su conciencia democrática. Tal vez lo frenen o lo obstaculicen si no se les enseña a utilizarlas adecuadamente. Son, en definitiva, solo un medio. Para que las TIC puedan ser un medio útil y facilitar un mejor aprendizaje, el profesorado tiene que conocer sus posibilidades y utilizarlas en su propia formación como profesor. La formación como profesor de ciencias sociales y la formación en las TIC deberían plantearse como actividades propias de la didáctica de las ciencias sociales.

El cuarto campo es el conocimiento práctico. El estudiante de profesor de ciencias sociales ha sido durante mucho tiempo estudiante tanto en la universidad como en la enseñanza primaria y secundaria. Y ha sido enseñado por un profesor que antes había sido también estudiante de. Tener en cuenta esta situación es fundamental en didáctica de las ciencias sociales. El estudiante de profesor posee una fuerte representación sobre lo que significa enseñar y, en concreto, sobre lo que significa enseñar ciencias sociales, geografía e historia, y sobre cómo tiene que enseñarlas. El origen de esta representación no es otro que la larga experiencia vivida como estudiante, a la que a veces se le añaden otros factores como, por ejemplo, el interés por el pasado o por los viajes, el impacto del cine o de determinados hechos vividos directa o indirectamente, la ideología... Conocer y saber analizar y valorar el origen de esta representación es un primer paso, y muy importante, para la formación de buenos profesionales de la enseñanza de las ciencias sociales. Conseguir superar esta representación y ayudar a los y a las futuras docentes a pensar alternativas propias para la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia es avanzar en la profesionalización de la docencia y dotar de instrumentos teóricos a los y a las estudiantes para poder llegar a ser unos profesionales reflexivos y críticos.

Los y las futuras docentes de ciencias sociales han de tener la oportunidad de conocer e intervenir en experiencias prácticas ricas y variadas. Han de poder ver en acción a buenos profesores y profesoras y han de poder analizar y valorar la racionalidad de sus prácticas, así como sus resultados en términos de los aprendizajes alcanzados por su alumnado. Han de poder intervenir en tales prácticas para aprender el oficio de enseñar en la propia realidad de la enseñanza. Desde la didáctica de las ciencias sociales, es fundamental establecer colaboraciones con maestros y maestras de infantil, primaria y secundaria para que tutelen las prácticas de nuestros alumnos e intervengan de manera decisiva en su formación. Hay que abrir las puertas de nuestras facultades a los buenos y buenas profesionales para que colaboren en la formación del futuro profesorado, para que aporten sus experiencias y sus conocimientos. Pero, además, hay que estar dispuestos a ir a trabajar con ellos en sus lugares de trabajo. El profesor de didáctica no puede hablar sobre la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia sin conocer lo que ocurre en las aulas cuando se enseñan y se aprenden estas disciplinas. La experiencia Pla Farreres, realizada en la antigua

Escola de Mestres Sant Cugat a iniciativa de la Dra. Pilar Benejam por ella misma, por la Dra. Montserrat Casas y por quien os habla, fue profundizada y enriquecida por la Dra. Benejam en la formación del profesorado de geografía y por mí mismo en el FOPI, formación permanente institucional, organizada por el gobierno catalán para actualizar en horario lectivo al profesorado. Dicha formación me permitió relacionar la formación inicial con la continua, habida cuenta que mis estudiantes de profesorado suplían a los y las docentes en formación, previo un período intenso de práctica en común de un mes y medio de duración. Valiosas experiencias que pasaron a la historia sin ni siquiera haber sido evaluadas. Y que no estaría mal recuperar. Aprovecho, además, la ocasión para recordar —y reivindicar— una de las características por las que se construyó la antigua Escola de Mestres: el importante rol de los y las maestras en la formación de los y las futuras maestras. Y lamento que, actualmente, se penalice la práctica y la reflexión sobre la práctica, y valga mucho menos que la publicación en revistas indexadas que no lee nadie, como hemos tenido ocasión de comprobar recientemente en nuestra unidad departamental.

Además de esta intervención en los contextos prácticos, las y los futuros docentes tienen que ver en la universidad que nuestras clases son modelos de buenas prácticas de formación. Tienen que ser ellos mismos protagonistas del desarrollo de determinadas teorías de la enseñanza y del aprendizaje como el constructivismo o el trabajo cooperativo, por ejemplo. Nuestras aulas universitarias han de convertirse en espacios de formación democrática, donde los futuros maestros y maestras, el profesorado, aprendan a enseñar, contrastando la teoría con la práctica, analizando la racionalidad de las prácticas, interviniendo continuamente en ellas. Y se apasionen por el oficio de maestro, por la enseñanza de las ciencias sociales.

Es necesario convertir nuestras aulas universitarias en espacios de investigación. La formación del profesorado de ciencias sociales debe basar su currículo en los resultados de investigar en profundidad las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en educación primaria y secundaria, pero también en las prácticas donde se realiza su formación como profesores. Ambas son necesarias para poder intervenir en la formación del profesorado con todos los elementos que caracterizan el oficio de enseñar. La formación de un profesor no es la formación de un joven escolar que, probablemente, optará para ser, en el futuro, cualquier cosa menos profesor. La mirada que realicemos a las prácticas de enseñanza en la escuela primaria o secundaria nos informará de una tipología de situaciones y de problemas que tendrán relación con la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, mientras que la mirada a las prácticas de formación como profesores de ciencias sociales, geografía e historia nos informará sobre situaciones y problemas derivados de la naturaleza del oficio de enseñar ciencias sociales, geografía e historia.

Nuestras aulas universitarias han de convertirse en lugares donde se practique el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo, el constructivismo social, donde se reflexione sobre la importancia de las ciencias sociales para

la acción social, y para la democracia. Nuestra tarea como formadores de profesores no consiste en enseñar ciencias sociales, geografía o historia y lo que se puede enseñar de ellas y cómo hacerlo, sino que consiste en ayudar a las y a los futuros profesores a construir conocimientos en los campos mencionados, conocimientos didácticos, que les guíen en el mundo de la práctica, para que aprendan a interpretarla, a analizar y valorar su racionalidad, y sean capaces de intervenir en ella con conocimiento de causa. Para que sean capaces de crear ricas y variadas situaciones de aprendizaje que predispongan a las y a los jóvenes alumnos a aprender y aprendan. Así, y solo así, preparemos al profesorado del futuro para que pueda ejercer con éxito el oficio de enseñar ciencias sociales, geografía e historia.

Parte de estas concepciones responde a posibles respuestas a problemas muy actuales, como se han encargado de señalar personas como las profesoras brasileñas Selva Guimâraes o Caroline Pacievitch. Para la primera:

A reflexão sobre a construção da cidadania nos espaços escolares implica pensar a formação de professores de historia como sujeitos de direitos e deveres, profissionais, cidadãos com postura ética e compromisso social e político com a educação.

En su reflexión destaca como la formación de profesores de historia durante la última dictadura brasileña fue «desqualificada, manipulada o deformada» (Guimarães, 2016: 80). No es la misma situación, pero algo parecido se intenta hoy en Brasil con el movimiento de la Escuela sin Partido. Por su parte, Pacievitch en su tesis demostró que los problemas de la formación y de la profesionalización de los y de las docentes de historia son muy parecidos en Brasil (São Paulo) y en España (Barcelona).

Los problemas de la formación del profesorado en general y de ciencias sociales en concreto no son, sin embargo, ninguna novedad. Son tan antiguos como la escuela pública y la enseñanza de nuestras disciplinas. Por esta razón es conveniente que en la formación inicial del profesorado figure una asignatura sobre la evolución de la escuela y de la formación de su profesorado realizada desde los supuestos de la nueva historia social y cultural y no desde la historia de la pedagogía. Quiero citar, a modo de ejemplo, y para destacar el compromiso social que han tenido algunas maestras y maestros con la profesión, unas frases de una maestra anarquista argentina, extraídas de un librito que me regaló, hace menos de un año, una maestra, y buena amiga, de Bahía Blanca, Gabriela Andreozzi. El librito se lo había regalado una maestra suya con la siguiente dedicatoria: «Que el fuego no se apague!!! Roberta». Ella no la borró, sino que añadió la siguiente frase dirigida a mí: «Gracias por seguir encendiendo el fuego de la pasión por enseñar! Gabriela. Bahía Blanca, 2017». La maestra se llamaba Herminia Brumana. El librito, *Tizas de colores*. Fue editado por primera vez en Buenos Aires en 1932 por Rivadavia y reeditado en 2016 en Villa Ventana por la Editorial Maravilla. En sus palabras, Herminia destaca puntos fuertes y debilidades de la tarea docente que, en algunos aspectos, siguen en

vigor. Citaré, como conclusión de este apartado, dos ideas que me llamaron profundamente la atención cuando las leí por primera vez. Incluyen debilidades y fortalezas. La primera cita dice:

Es doloroso confesarlo y más doloroso aún comprobarlo: la mayoría de las maestras de mi país vive al margen de la hora actual. (...) Les ha bastado pasar por la Escuela Normal y salir con su diploma bajo el brazo para sentirse dueñas y señoras de su misión. (...) Ciertamente, el diploma es escudo; pero el escudo es necesario a quienes deben defenderse, y el maestro no tiene que defenderse sino atacar, atacar siempre los prejuicios, la rutina, la ignorancia, la injusticia. (Pág. 35)

La segunda:

El maestro debe definirse y ser antes que nada el más fervoroso antimilitarista. Esto no significa ser antipatriota. ¿Cómo puedo dejar de amar a mi patria? Sería renegar de mi pueblo, de los frutos de la tierra que hicieron la carne de mi cuerpo y la luz de mi alma, olvidarme de las chicas con quienes jugaba y reñía en la escuela, de las flores que me mandaba mi novio, de los rulos que caían sobre mis hombros, de la visión de mamá esperándome en la puerta al regreso del colegio, de los bailes, de mis amigos, de mis enemigos también, que son parte de mi vida y de mi patria, sería renegar de este montón de hombres hermosos y de mujeres bonitas que hablan como yo y andan por las mismas calles de mi ciudad, acaso llevados por el mismo afán. (...)

Pero si mi amor por la patria —que es todo esto— debe detenerse en la frontera, yo reniego del patriotismo, porque entonces el patriotismo es un molde demasiado chico para mi amor. (...) Yo no sé odiar a las demás patrias. Amo a la mía sobre todas las otras, pero no contra todas las otras. (...) Un amor que se detiene en la frontera no es más que odio». (...) La maestra no debe odiar, porque ella debe tender al triunfo del amor y no del odio. (Pág. 43)

Las citas se refieren al compromiso social, político e ideológico del magisterio, de los y de las docentes, más allá del dominio de una técnica o de una metodología más o menos sofisticada.

Creo que estas reflexiones completan bien mi propuesta anterior. La formación del profesorado del siglo XXI tiene que pensarse explícitamente en términos políticos e ideológicos, tiene que incluir el dominio de unas técnicas y debe realizarse desde una praxis que permita ir más allá de la obtención de un título, que le permita ser el intelectual reflexivo y comprometido que Giroux propuso hace unos años y que desde la teoría crítica se está reivindicando continuamente.

¿Qué ciudadanía?

En general, el currículo prescrito de ciencias sociales, de geografía e historia pocas veces ha pretendido educar a los niños y a los jóvenes para que piensen el mundo y su mundo desde los saberes escolares, para que aprendan a interpretarlos y a participar activamente en ellos, sino simplemente para que sepan que su mundo se ubica en el mejor de los lugares posibles, que su geografía es única, y que es el resultado de la obra de unos hombres, de unos héroes, y de unos hechos gloriosos que han que recordar y preservar. No son estos mis propósitos ni los que hemos defendido desde este departamento, como se han encargado de dejar claro mis colegas. La ciudadanía que estamos formando en las escuelas y la que formaran en los próximos años ha de estar dotada de los conocimientos, de los procedimientos y de los valores para saber cómo tienen que labrar su futuro personal y social.

Hemos de enseñar a proyectar los conocimientos sociales en el presente y en el futuro, hacia la toma de decisiones en el corto y en el medio plazo. No hemos de limitarnos a llenar las cabezas con los nombres de los principales accidentes geográficos de una región, de un país, de un continente, del mundo. O con los nombres de los héroes y de las batallas u otros acontecimientos en los que participaron. No hay que pretender que construyan una foto en un solo color de lo que se considera el conocimiento objetivo imprescindible para poder formar parte de una comunidad. Se trata, siguiendo a Létourneau, en palabras referidas a la función del saber histórico —que bien podría generalizarse al resto de ciencias sociales— de:

Ouvrir la mémoire apprise et la conscience simpliste, défaire les représentations acquises, complexifier les visions assises et parvenir à la critique: tel est le but de l'éducation historique.⁶ (Pág. 233)

Por todo ello, y como escribí en otro lugar en relación con la enseñanza de la historia y la formación ciudadana (Pagès, 2007), la ciudadanía a la que creo que tenemos que formar ha de:

- a) Tener una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico.
- b) Adquirir una madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo.
- c) Relacionar el pasado, el presente y el futuro y utilizar su conciencia histórica para sentirse dentro de la historia, su conciencia geográfica para defender la

6 Abrir la memoria aprendida y la conciencia simplista, deshacer las representaciones adquiridas, complejizar las visiones adquiridas y alcanzar la crítica: tal es el fin de la educación histórica.

sostenibilidad del planeta tierra y de todos sus habitantes, y su conciencia democrática para hacerlo a través del diálogo.

- d) Saber posicionarse ante los problemas sociales y políticos, ante los problemas contemporáneos. Debe disponer de una conciencia crítica para discrepar de manera inteligente y civilizada, para saber debatir, construir sus propias opiniones, criticar, analizar y valorar los hechos y las opiniones sobre los hechos y elegir con conocimiento de causa.
- e) Construir sus propios relatos, defenderlos públicamente con argumentos consistentes, tiene que saber relativizar y verificar la consistencia de los argumentos de los demás antes de darles credibilidad.
- f) Desarrollar sus identidades con respeto y empatía hacia las otras personas. Debe defender la multiculturalidad y la diversidad étnica y la diversidad de género y sexual.
- g) Defender los derechos humanos y todos los derechos económicos y sociales aprobados por las Naciones Unidas y los principios de la justicia social y económica, y rechazar la marginalización de las personas y su exterminio físico y moral
- h) Combatir para la eliminación de los odios, los prejuicios y los estereotipos de unas personas, de unos grupos, de unas clases, de unas culturas, de una etnias, de unas religiones, de unas naciones contra otras, y tienen que impedir que los conflictos que se produzcan entre ellos se resuelvan recurriendo a la violencia.
- i) Crear actitudes positivas ante realidades culturales distintas a la propia, y participar con ilusión y esperanza en la construcción de un futuro multicultural basado en los derechos humanos y la solidaridad entre las personas y entre los pueblos.

Para el desarrollo de estos principios es fundamental dar la palabra al alumnado. Son niños y niñas, son jóvenes, pero no son tontos. Desde que han nacido han ido construyendo conocimientos sociales, geográficos e históricos sobre el mundo para poder orientarse en él, entenderlo y participar en su construcción. La escuela, y en ella la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, tiene que potenciar su capacidad de poder crecer intelectualmente y prepararlos como personas formadas e informadas, solidarias y justas.

Además, los chicos y las chicas al finalizar la escolaridad obligatoria tienen que saber qué está pasando en Cataluña, en España, en Europa y en el mundo, y tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos ante aquellas situaciones que requieren un posicionamiento, y a veces una acción explícita como ciudadanos o ciudadanas. Y han de saber dónde pueden hallar la información necesaria para seguir aprendiendo.

Las ciencias sociales, la geografía y la historia aportan a la formación de la conciencia democrática de la ciudadanía los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarios para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha sido, de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizador, en el que hará falta saber en cada momento que decisiones que se toman a muchos kilómetros de donde residimos pueden llegar a afectarnos con mucha mayor fuerza que decisiones que se toman al lado de casa. Y, al revés, que acciones que tomemos cerca de nuestra casa pueden tener un peso decisivo para frenar situaciones que están sucediendo a miles de kilómetros de donde vivimos. La ciudadanía en la que creemos cada vez será cada vez más global y se verá menos limitada por las fronteras artificiales creadas por los hombres.

¿Qué futuro?

El futuro debería haber sido el contenido central de mi intervención. Por muchas razones. La primera porque es el motor de la historia. Las personas, las sociedades, los grupos tomamos decisiones continuamente pensando en el futuro que queremos construir. Es en función de este futuro que en la escuela, y en la enseñanza de las ciencias sociales, preparamos a la ciudadanía de una manera o de otra, les enseñamos unas cosas u otras. Y formaremos al profesorado para que, a su vez, forme ciudadanas y ciudadanos libres o súbditos que sigan sin cuestionar lo que otros piensan por ellos.

¿Qué futuro queremos?, ¿qué debemos enseñar del pasado y del presente para poder intervenir en la construcción del futuro? La respuesta no es fácil. Entre otras razones porque no hay una sola respuesta ni una sola manera de acercarse al futuro. Y mucho menos de decidir incorporarlo en la enseñanza de las ciencias sociales. Me he documentado. Historiadores e historiadoras, científicos sociales, intelectuales, filósofos, periodistas ponen su atenta mirada hacia el futuro y sugieren posibles vías de acceso a él. He revisado las ideas de tres autores. El historiador Josep Fontana, el economista y político Jacques Attali y el filósofo Daniel Innerarity.

Sin embargo, antes de adentrarme en sus aportaciones sobre el futuro, he revisado algunas de las cosas que convendría tener presentes del siglo xx. Como hijo del siglo xx, y como profesor formado por el siglo xx para formar a jóvenes ciudadanos y a docentes de este siglo, considero que la reflexión sobre qué futuro debemos enseñar hay que realizarla a la luz de lo que fue el xx. Por esta razón me parece que es un contenido histórico al que no se puede ni se debe renunciar en la escuela obligatoria. Todo lo que sucede hoy tiene sus raíces en lo que sucedió en el pasado siglo. Todo lo bueno y todo lo malo. Por esto es sensato defender, en la formación inicial de docentes de ciencias sociales, el estudio del siglo xx. Obras como las de Josep Fontana (*El siglo de la Revolución. Una historia del mundo desde 1914*, 2017), Enzo Traverso (*L'histoire comme champ de bataille. Interpréter les violences du xx siècle*, 2012), Eric Hobsbawm (*Historia del siglo xx*, 1994), Tony Judt (*Algo va mal*, 2010) o Timothy

Snyder (*Sobre la tirania. 20 lliçons que hem d'aprendre del segle xx*, 2017), por citar solo unos ejemplos que, en ningún caso, pretenden dejar de lado a otros autores o a otras obras, deberían formar parte de las lecturas de los futuros y futuras docentes de cualquier etapa educativa con una doble intención: conocer para saber qué enseñar a las jóvenes generaciones, y ubicar su desarrollo profesional en los problemas del presente y del futuro.

Snyder, autor de la publicación más reciente de las seleccionadas, lee la situación actual en los Estados Unidos en clave histórica. Europa, y en general lo que sucedió en el siglo xx, es objeto de atención para instruir a la ciudadanía sobre lo que puede pasar. En su trabajo hay frases muy ilustradoras de la utilidad del pasado, como: «La història no es repeteix, però instrueix» (pág. 9); «La història pot documentar, pot advertir» (pág. 11); «La postveritat és el prefeixisme» (pág. 69); «La història ens permet veure pautes i treure conclusions».

En su breve pero densa obra hay una frase que comparto plenamente: «Una cosa és segura: si els joves no comencen a fer història, els polítics de l'eternitat i la inevitabilitat la destruiran. I per fer història, els joves nord-americans n'hauran de saber una mica. Això no és el final, sino un començament». (Pág. 123)

Y este inicio en el xx tiene que tener inevitablemente su continuidad en el xxi, en el que ya ha sido y en el que podría ser. Fontana, por ejemplo, en su obra *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo xxi* (Barcelona, 2013, Pasado&Presente), nos da idea sobre cómo deberíamos tratar de enseñar el futuro. Advierte, por ejemplo, que las crisis periódicas del sistema desde finales del siglo xx, y en particular la de 2008, han acabado con aquella concepción que creía que la evolución de la humanidad era un ascenso sin interrupciones en el cual el nivel de vida de las personas avanzaba gradualmente. Para este autor, la crisis amenazaba la continuidad del estado de bienestar, la democracia y la sociedad civil que mantiene. Afirmaba:

(...) debemos revisar nuestra visión de la historia como un relato de un progreso continuado para percatarnos de que estamos en un período de regresión. Resulta evidente que las conquistas sociales que se obtuvieron en dos siglos de luchas colectivas no estaban aseguradas, como creíamos [y yo añadiría y enseñábamos], y que para recomenzar una nueva etapa de progreso habrá que volver a ganarlas con métodos nuevos, porque las clases dominantes han aprendido a neutralizar los que usábamos hasta hoy. (Pág. 19)

¿Puede una nueva manera de pensar la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ser considerada un método nuevo?, ¿y unas ciencias sociales más centradas en los problemas reales de las personas? En otro lugar de su trabajo, cuando plantea la existencia de otras vías de protesta a esta situación, afirma que los medios de comunicación «son los que con sus informaciones y análisis conforman

nuestra visión del mundo» (pág. 150). Si a ello le añadimos el papel de las redes y el discurso de la posverdad, tenemos un reto claro ante nosotros que justifica aún con mayor motivo la necesidad de una enseñanza de las ciencias sociales centrada en la formación de la conciencia democrática de la ciudadanía. Es decir, de una conciencia geográfica para hacer frente a los retos medioambientales y poder tomar decisiones sobre la sostenibilidad del planeta. De una conciencia histórica que nos ayude a entender la historicidad del presente y a deconstruir determinadas interpretaciones del pasado para construirlas a la luz de los problemas del presente y del futuro que queremos construir, y finalmente una conciencia democrática que nos permita profundizar en la convivencia pacífica entre distintos, en el dialogo y en la justicia social.

A la moderación pero también a una cierta dosis de utopía recurrió Jacques Attali en su trabajo *Une brève histoire de l'avenir* (París, 2009):

Aujourd'hui se décide ce que sera le monde en 2050 et se prépare ce qu'il sera en 2100. Selon la façon dont nous agirons, nos enfants et nos petits-enfants habiteront un monde viable ou traverseront un enfer en nous haïssant. Pour leur laisser une planète fréquentable, il nous faut prendre la peine de penser l'avenir, de comprendre d'où il vient et comment agir sur lui. C'est possible: l'Histoire obéit à des lois qui permettent de la prévoir et de l'orienter.⁷ (Pág. 9)

Su propuesta debería poder generar enseñanzas de futuro en la escuela. Retrata esta breve historia del futuro a partir de cinco oleadas. La primera, el fin del imperio americano; la segunda, la existencia de un sistema policéntrico; la tercera, el hiperimperio; la cuarta, el hiperconflicto, y la última, la hiperdemocracia. En sus propósitos iniciales afirma:

Enfin, si la mondialisation peut être contenue sans être refusée, si le marché peut être circonscrit sans être aboli, si la démocratie peut devenir planétaire tout en restant concrète, si la domination d'un empire sur le monde peut cesser, alors s'ouvrira un nouvel infini de liberté, de respons-

7 Hoy decidimos cómo será el mundo en 2050 y lo que será en 2100. Dependiendo de cómo actuemos, nuestros hijos y nietos vivirán en un mundo habitable o pasarán por el infierno odiándonos. Para dejarles un buen planeta, debemos tomarnos el tiempo para pensar sobre el futuro, comprender de dónde viene y cómo actuar sobre él. Es posible: la historia obedece leyes que permiten preverlo y dirigirlo.

abilité, de dignité, de dépassement, de respect de l'autre. C'est ce que je nommerai l'hyperdémocratie.⁸ (Pág. 10)

Como ejemplo de sus aportaciones, me centraré en la hiperdemocracia, en algunas de sus características, en su finalidad y en las utopías que encierran sus palabras. Utopías que no deben dejarnos indiferentes y que podrían ser utilizadas en nuestras enseñanzas.

Attali cree que las bases de esta hiperdemocracia se construyen a partir del presente. En su opinión depende de nosotros y de si nos creemos [y enseñamos] que la humanidad no está condenada a destruirse «ni par le marché, ni par la science, ni par la guerre, ni surtout par la bêtise et la méchanceté» (pág. 266).⁹ Cree que la finalidad de la hiperdemocracia será el bien común:

Ne sera ni la grandeur, ni la richesse, ni même le bonheur, mais la protection de l'ensemble des éléments qui rendent possible et digne la vie; climat, air, eau, liberté, démocratie, cultures, langues, savoirs... Ce bien commun sera comme une bibliothèque à maintenir, un parc naturel, à transmettre après l'avoir cultivé et enrichi sans l'avoir modifié de façon irréversible.¹⁰ (Pág. 281)

Uno de los bienes esenciales de esta hiperdemocracia será el acceso a lo que Attali denomina «le bon temps»:

Un temps où chacun vivra non pas le spectacle de la vie des autres, mais la réalité de la sienne propre. Chacun y aura la possibilité de choisir son modèle de réussite, d'épanouir ses talents, y compris ceux que chacun ne se connaît pas encore. «Prendre du bon temps» signifiera alors vivre libre,

8 Finalmente, si la globalización puede contenerse sin ser negada, si el mercado puede ser circunscrito sin ser abolido, si la democracia puede convertirse en planetaria sin dejar de ser concreta, si la dominación de un imperio sobre el mundo puede cesar, entonces se abrirá una nueva infinidad de libertad, de responsabilidad, de dignidad, de superación, de respeto por los demás. Esto es lo que llamaré hiperdemocracia.

9 ni por el mercado, ni por la ciencia, ni por la guerra, ni especialmente por la estupidez y la malicia.

10 ni la grandeza, ni la riqueza, ni la felicidad, sino la protección de todos los elementos que hacen la vida posible y digna; clima, aire, agua, libertad, democracia, culturas, idiomas, conocimiento... Este bien común será como una biblioteca para mantener, un parque natural, para transmitir después de haberlo cultivado y enriquecido sin haberlo modificado irreversiblemente.

longtemps et jeune, et non pas, comme dans l'Ordre marchand, se hâter de «profiter».¹¹ (Pág. 284)

Construir este mundo, esta utopía, no será fácil. Cree que antes de finalizar el siglo ^{xxi} será posible. Los obstáculos, sin embargo, serán grandes, pero ellos mismos conducirán a la solución. Tal vez para acelerar el proceso conviene modificar sustancialmente la enseñanza de las ciencias sociales y pensar en unos contenidos que ayuden a la joven ciudadanía a construir en vez de destruir, a avanzar en vez de retroceder y a convertirnos en seres humanos libres en vez de en seres humanos dependientes:

Le veux croire enfin que l'horreur de l'avenir prédit ici contribuera à le rendre impossible.

Si tels est le cas se dessinera, au-delà d'immenses désordres, la promesse d'une Terre hospitalière pour tous les voyageurs de la vie.

D'ici là auront eu lieu bien des événements, pires et meilleurs que ceux imaginés ici. La beauté aura su héberger et protéger les ultimes étincelles d'humanité. On aura écrit et façonné des chefs-d'œuvre; on aura découvert des concepts; on aura composé des chansons. Surtout, on aura aimé. Et on aimera encore.¹² (Pág. 287)

Enseñar para la utopía, es decir para el futuro, puede ser una alternativa razonable a una enseñanza obsoleta y alejada de los problemas actuales de la ciudadanía.

El filósofo Daniel Innerarity (2009. *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*. Barcelona: Paidós), por su parte, advierte:

La transformación que las sociedades democráticas necesitan vendrá de la mano de una apertura a considerar el futuro como su espacio más interesante de acción, si acertamos a la hora de establecer procedimientos para liberarnos de la tiranía del corto plazo y abrirnos hacia el horizonte más ambicioso de la *longue durée*. (Pág. 13)

11 Un tiempo en el que todos vivirán no el espectáculo de las vidas de los demás, sino la realidad propia. Todos tendrán la oportunidad de elegir su modelo de éxito, desarrollar sus talentos, incluidos aquellos que aún no conocen todos. «Pasar un buen rato» significará vivir libre, largamente y joven, y no, como en el Orden comercial, apresurarse a «disfrutar».

12 Queremos finalmente creer que el horror del futuro predicho aquí ayudará a que sea imposible. Si tal es el caso, la promesa de una tierra hospitalaria para todos los viajeros de la vida se revelará más allá del inmenso desorden. Hasta entonces, habrá habido muchos eventos, peores y mejores que los que se imaginaron aquí. La belleza habrá albergado y protegido las últimas chispas de la humanidad. Habremos escrito y creado obras maestras; habremos descubierto conceptos; habremos compuesto canciones. Sobre todo, habremos amado. Y amaremos de nuevo.

Y añade: «La tarea principal de la política democrática es la de establecer la mediación entre la herencia del pasado, las prioridades del presente y los desafíos del futuro» (pág. 13-14). Es decir, el desarrollo de la conciencia histórica, uno de los fundamentos de una conciencia democrática crítica. En este sentido, la propuesta de ubicar los estudios del futuro en la larga duración es plenamente coincidente con las propuestas realizadas por Jo Guldi y David Armitage (2016) en su trabajo *Manifiesto por la historia* que reivindican la vuelta a la larga duración de Braudel y acabar con el cortoplacismo. Y desde luego es coincidente con un enfoque geohistórico de la enseñanza de la historia, con un enfoque retrospectivo —y proyectivo— y con los problemas sociales relevantes que deben contextualizarse en una perspectiva macro y estudiarse en una perspectiva micro.

Finalmente, el mismo Innerarity señala tres características de los estudios de futuro que entroncan perfectamente con una tradición didáctica deudora de los principios de la escuela activa. Para este autor, «el conocimiento del futuro presupone, en primer lugar, una capacidad de identificación de lo nuevo» (pág. 72). «El segundo elemento de toda prospectiva es la observación del presente. Todo descubrimiento del futuro comienza con una aproximación cognitiva hacia la realidad. La verdadera dificultad de predecir el futuro se debe a lo poco que conocemos el presente» (pág. 75). Y, finalmente, «la tercera característica de la prospectiva es su carácter de conocimiento práctico» (pág. 76).

Ninguno de los autores nos ha dicho qué deberíamos enseñar en el futuro del futuro o del pasado del futuro o del presente del futuro. Pero sí nos abren interesantes expectativas que pueden ser un acicate para impulsar otra enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia.

Y concluyo. Tenía un par o tres de opciones para ello. Finalmente, he decidido copiar. Quiero concluir con la misma reflexión con la que concluí mi intervención en Primer Encuentro Internacional Calasanz de la Infancia y de la Juventud, celebrado en 2012 en la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz (México), y que luego publiqué con Gabriel Villalón (2013). He elegido este texto porque está escrito pensando en los protagonistas del futuro, niños y niñas como mi nieto Jan, a quienes deberíamos dar la oportunidad de aprender unas ciencias sociales, una geografía y una historia que les fueran útiles para la vida y que fueran útiles para el mundo.

Decía entonces:

En definitiva, nos queda mucho por hacer. Tenemos ante nosotros un futuro interesante y unos retos que nuestros niños y niñas —los adultos del futuro— no nos perdonarán si no empezamos a abordarlos ya con una

cierta urgencia. Compartimos la afirmación de los autores y las autoras de la historia de la infancia publicada por Amnistía Internacional.¹³

No podemos hacer nada, por ejemplo, por los niños y niñas esclavos que vivieron y murieron en las plantaciones de algodón de los Estados Unidos antes de la abolición de la esclavitud. Por los niños y niñas sacrificados en ceremonias rituales en distintas culturas de la antigüedad. O por las niñas y niños que han muerto a lo largo de los siglos a causa de los conflictos bélicos que han asolado las aldeas o las ciudades donde vivían.

No podemos hacer nada por todos los menores asesinados, maltratados, violados, explotados y humillados que a lo largo de los siglos han vivido dolorosamente y muerto prematuramente. En todos los continentes y culturas. Ya no podemos hacer nada por ellos.

Pero sí que podemos hacer algo por aquellos niños y niñas que hoy siguen viviendo en las condiciones más precarias, sin que sus derechos más elementales sean respetados, víctimas de conflictos bélicos, de maltratos, de explotación laboral, etcétera.

Para poder hacer, para actuar, para cambiar, hay que conocer. A los niños y a las niñas, pero también al profesorado y, en general, a la sociedad adulta. Una sociedad integrada por exniños y exniñas ha de saber cómo se ha llegado a la situación actual y cómo y por qué se producen desequilibrios tan graves que hacen que muchos niños y niñas vivan situaciones muy parecidas a las que vivieron *nuestros* niños y niñas hace muchos años.

Estudiar el presente y el pasado de la infancia es un requisito fundamental para hacer otra infancia, para construir otro mundo. Con realismo, sin duda, pero con la suficiente dosis de utopía para pensar que es posible establecer las bases para construir por los niños y niñas del futuro, pero también por las mujeres, los pobres, los marginados y las minorías, por todos y todas, otro mundo mejor, más justo y solidario.

Moltes gràcies. Muchas gracias.

13 Ver historia de la infancia en <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/h-index.html> (consulta, julio de 2012).

Bibliografia

ADLER, S. (ed.) (2004). *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. EE. UU.: IAP (Information Age Publishing).

ATTALI, J. (2009). *Une brève histoire de l'avenir*. París: Fayard.

BAIESI, N.; GUERRA, E. (1997). *Interpreti del loro tempo. Ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*. Bolonia: Clueb.

EMCKE, C. (2017). *Contra el odio*. Barcelona: Taurus.

FONTANA, J. (2013). *El futuro es un extraño país. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona: Pasado&Presente.

— (2017). *El siglo de la revolución. Una historia del mundo desde 1914*. Barcelona: Crítica.

GUARRACINO, S. (1984). *Guida alla storiografia e didattica della storia. Per insegnanti di scuola media e superiore*. Roma: Riuniti.

GUIMARAES, S. (2016). *Ensino de história e cidadania*. Brasil: Editorial Papirus.

GULDI, J.; ARMITAGE, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Madrid: Alianza Editorial.

HOBBSAWM, E. (1994). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

INNERARITY, D. (2009). *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*. Barcelona: Paidós.

JUDT, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.

LAFOURCADE, P. D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve-d'Ascq: Press Universitaires du Septentrion.

ORLANDI, L. R. (1975). «Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria». En: B. S. Bloom; J. T. Hastings; G. F. Madaus. *Evaluación del aprendizaje*, 2, 243-315. Buenos Aires: Troquel.

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. M. Avila; R. López;

E. Fernández (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, 205-215. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

— (2017). «¿Qué ocurre en el mundo, qué historia enseñamos a la juventud en las escuelas? Reflexiones para adecuar la enseñanza de la historia a la realidad». En: XVIII Congreso de Historia de Colombia. Medellín.

PAGÈS, J.; VILLALÓN, G. (2013). «Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. Analecta Calasantiana». *Publicación semestral religioso cultural y de investigación histórica. Suplemento de revista de ciencias de la educación. Tercera época, LXXIV* (109), 29-66.

SNYDER, T. (2017). *Sobre la tiranía. Veinte lecciones que aprender del siglo XX*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

TRAVERSO, E. (2012). *L'histoire comme champ de bataille. Interpréter les violences du XXe siècle*. Paris: Editions La Découverte.

TUTIAUX-GUILLON, N.; MOUSSEAU, M. J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne «Youth and History»*. París: INRP.

I PÒRTICS

The Challenges of Teaching Social Studies: What Teachers? What Citizenship? What Future?

A Tribute to Joan Pagès Blanch

E. Wayne Ross

University of British Columbia

Introduction¹⁴

The impact of Professor Pagès work as a researcher and educator stretches far beyond UAB. Professor Pagès is one of the world's leading scholars on teaching history and social sciences. His scholarship has had a profound effect on the theory, research, and practice of teaching history and social sciences worldwide. The creative and collaborative scholarship of Professors Pagès, along with Professors Antoni Santisteban and Monserrat Oller, and members of GREDICS have made UAB one of the single most important sources of research knowledge, and new researchers, in the world.

The impact of Professor Pagès' work can be found in the research literature as well as classrooms and curriculum documents across the world and more importantly his influence is embodied in the many UAB graduates who are now teachers, scholars, and leaders in the field of teaching social science and history. Professor Pagès has lead the creation of a truly world-class teaching and research program here at UAB, which I have benefited from through my work with and connection to people such as Edda Sant, Renato Gazmuri, Breo Tosar, Gustavo González, Maria Espinet, as well as Liliana Bravo and Lucía Valencia.

Since my initial visit to Barcelona in 2012, I have had the opportunity to know Professor Pagès on a more personal level and, in addition to his scholarship, I admire his enthusiasm for life, his love of family, his support for Espanyol and his taste for cava.

14 Please note that in my presentation today I use of the North American terms "social studies" and "social studies education" rather than "didàctica de les ciències socials"

- What Kind of Teachers? • Teachers and Curriculum
- Ideology of Neutrality
- Dialectics as Method

Thank you Joan for all of your many contributions to the field and the lives and work of your students and colleagues.

Social Studies Teachers and Curriculum

Embedded within the language of schooling and the images and metaphors it fosters are certain assumptions about means and ends (e.g., how children learn, appropriate teacher-student relations, what knowledge is of most worth, the purposes of schools). For example, some common metaphors used to describe the work of teachers include: gardener, facilitator, guide, pilot, navigator, mapmaker, gatekeeper, change agent and activist. Each of these metaphors communicates certain assumptions about teaching and learning and the relationship between teachers and curriculum. What are our images of teachers and curriculum? How do these images shape our approaches to creating curriculum and teaching?

The distinction between teaching and curriculum is founded on the belief that decisions about aims or objectives of teaching must be undertaken prior to decisions about the how to teach. This is a distinction between ends and means. For researchers, this distinction provides a way to place boundaries on their inquiry into the complex worlds of teaching and schooling. In schools, this distinction fits into a bureaucratic structure that seeks to categorize areas of concern with an emphasis on efficiency in decision-making. The means-ends distinction has produced abstract categories of research and discourse that bear little resemblance to the lived experience of teachers in the classroom, where ends and means are so thoroughly intertwined.

Language use, educational practices, and social relationships contend with each other in the formation of teachers' professional identities and the institutional culture of schools. For example, when curriculum and teaching (ends and means) are conceived as independent entities, curriculum activities become the work of one group and curriculum implementation becomes the work of another. This division of labor, in turn, affects the social relations between these groups as one group defines the goals or conceptualizes the work and the other is responsible for accomplishment of the goals. The apparent "indifference" of educational research and bureaucratic decision-making to the reality of classroom teaching creates unequal participation and power relations.

The strict distinction between ends and means in curriculum work is problematic in a number of ways. First, the ends-means distinction does not accurately reflect how the enacted curriculum is created. Secondly, it justifies the separation of conception and execution in teachers' work, which reduces teachers' control over their work. Thirdly, it marginalizes teachers in formal curriculum decision-making.

The ends-means split between curriculum and teaching narrows the professional role of teachers to the point where they have little or no function in formal curriculum creation. Many teachers have internalized the ends-means distinction between curriculum and their work, as a result, they view their professional role as instructional decision-makers not as curriculum creators. But it is clear from studies of teacher decision-making that teachers do much more than select teaching methods to implement formally adopted curricular goals.

If we conceive of social studies teaching and learning as activities that require us to pose and analyze problems in the process of understanding and transforming our world, the limitations of an ends-means approach to curriculum is clear. Social studies teaching should not be reduced to an exercise in implementing a set of activities pre-defined by policy makers or a test. Rather, teachers should be actively engaged in considering the perennial curriculum question—what knowledge is of most worth?

Social studies learning should not be about passively absorbing someone else's conception of the world, but rather it should be an exercise in creating a personally meaningful understanding of the way the world is and how one might act to transform that world.

Thinking of curriculum not as disciplinary subject matter, but as something experienced in situations is an alternative to the traditional ends-means approach to curriculum. This is a conception of curriculum as experience, in which teachers and students are at the center of the curriculum.

American philosopher John Dewey argued that teachers must be students of both subject matter and “mind activity” if they are to foster student growth. The teaching profession requires teachers who have learned to apply critical thought to their work. To do this, they must have a full knowledge of their subject matter as well as observe and reflect on their practice. Dewey's notion of the classroom laboratory placed the teacher squarely in the center of efforts to understand educational practice and develop educational theory.

Problems of teaching and curriculum are resolved not by discovery of new knowledge, but by formulating and acting upon practical judgment. This aim presents problems in that sometimes teachers may not be conscious of the reasons for their actions or may simply be implementing curriculum conceived by others. This means that reflective practice must focus on both the explicit and the tacit cultural environment of teaching—the language, manners, standards, and values that unconsciously influence the classroom and school environment and the ways in which teachers respond to it.

Social studies teaching and learning should be about uncovering the taken-for-granted elements in our everyday experience and making them the target of inquiry. In this mode, teaching and curriculum making become problematic situations. Critical

examination of the intersection of language, social relations, and practice can provide insights into our work as teachers and uncover constraints that affect our approaches to and goals for social studies education.

The teacher and curriculum are inextricably linked. Our efforts to improve and transform the social studies education hinge on developing practices among teachers and their collaborators (colleagues, students, research workers, teacher educators, parents) that emerge from critical analyses of the contexts teaching and schooling as well as self-reflection.

Ideology of Neutrality and Deciding What Ought to be the Case

While nearly all social studies educators agree that the purpose of social studies is to prepare young people so that they possess the knowledge, values and skills needed for active participation in society, the devil is in the details.

Dewey's *Democracy and Education* (1916) opens with a discussion of the way in which all societies use education as a means of social control by which adults consciously shape the dispositions of children. He argues that education as a social process that has no definite meaning until we define the kind of society we have in mind. In other words, there is no "objective" answer to the question of what the purposes of social studies education should be, because those purposes are not things that can be discovered.

As philosopher Paul Taylor argues in his book *Normative Discourse* (1961), "We must decide what ought to be the case. We cannot discover what ought to be the case by investigating what is the case."

We—that is educators and citizens—must decide what ought to be the purpose of social studies. That means asking what kind of society (and world) we want to live in. Or, in what sense of democracy do we want this to be a democratic society? In order to construct meaning for social studies education, we must engage these questions not as merely abstract or rhetorical, but in relation to our lived experiences and our professional practice as educators.

Taking this approach to teaching presents an important challenge to social studies teachers, specifically, how do we overcome the ideology of neutrality?

Educators often reject openly political or ideological agendas for teaching and schools as inappropriate or "unprofessional." This type of thinking permeates society, particularly when it comes to schooling and teaching. "Stick to the facts." "Guard against bias." "Maintain neutrality." These are goals expressed by some teachers when asked to identify the keys to successful teaching. Many of these same teachers (and teacher educators) conceive of their roles as designing and teaching courses to ensure that students are

prepared to function nondisruptively in society as it exist. This is thought to be a desirable goal, in part, because it strengthens the status quo, and is seen as being an “unbiased” or “neutral” position. Many of these same teachers view their work in school as apolitical, a matter of effectively covering the curriculum, imparting academic skills, and preparing students for whatever high-stakes tests they might face. Often these teachers have attended teacher education programs designed to ensure that they were prepared to adapt to the status quo in schools. It is a paradox that some teacher education programs teach the importance of maintaining neutrality while advocating “social justice education.”

The “ideology of neutrality” that dominates current thought and practices in schools (and in teacher education) is sustained by theories of knowledge and conceptions of democracy that constrain rather than widen civic participation in society and functions to obscure political and ideological consequences of so-called “neutral” schooling, teaching, and curriculum. These consequences include conceptions of the learner as passive; democratic citizenship as a spectator project; and ultimately the maintenance of status quo inequalities in society.

The question in teaching is not whether to allow political discourse in schools or whether to advocate or not, but the nature and extent of political discourse and advocacy.

It is widely believed that neutrality, objectivity, and unbiasedness are largely the same thing and always good when it comes to schools and teaching. But, consider the following. Neutrality is a political category—that is—not supporting any factions in a dispute. Holding a neutral stance in a conflict is no more likely to ensure rightness or objectivity than any other and may be a sign of ignorance of the issues.

It seems better not to require that schools include only “neutral” teachers at the cost of including ignoramuses or cowards and getting uperficial teaching and curriculum.

Absence of bias is not absence of convictions in an area, thus neutrality is not objectivity. To be objective is to be unbiased or unprejudiced. People are often misled to think that anyone who comes into a discussion with strong views about an issue cannot be unprejudiced. The key question, however, is whether and how the views are justified.

A knowledge claim gains objectivity as a result of exposure to the fullest range of criticisms. Thoughts and beliefs that depend upon authority (e.g., tradition, instruction, imitation) and are not based on a examination of evidence are prejudices. Thus, achieving objectivity in teaching and the curriculum requires that we take seriously alternative perspectives and criticisms of any particular knowledge claim. How is it possible to have or strive for objectivity in schools where political discourse is circumscribed and neutrality is demanded? Achieving pedagogical objectivity is no easy task. The objective teacher considers the most persuasive arguments for different points of view on a given issue; demonstrates evenhandedness; focuses on positions that are supported by evidence, etc.

This kind of approach is not easy, and often requires significant quantities of time, discipline, and imagination. In this light, it is not surprising that objectivity is sometimes regarded as impossible, particularly with contemporary social issues in which the subject matter is often controversial and seemingly more open to multiple perspectives than in the natural sciences. However, to borrow a phrase from Karl Popper, objectivity in teaching can be considered a “regulative principle,” something toward which one should strive but which one may never attain.

What Methods Should Teachers Use?

Reality is more than appearances and focusing exclusively on appearances—on the evidence that strikes us immediately and directly—can be misleading. Basing an understanding of ourselves and our world on what we see, hear, or touch in our immediate surroundings can lead us to conclusions that are distorted or false.

As Bertell Ollman argues,

Understanding anything in our everyday experience requires that we know something about how it arose and developed and how it fits into the larger context or system of which it is a part. Just recognizing this, however, is not enough ...

After all, few would deny that everything in the world is changing and interacting at some pace and in one way or another, that history and systemic connections belong to the real world. The difficulty has always been how to think adequately about them, how not to distort them and how to give them the attention and weight that they deserve. (Ollman, 1993, p. 11)

Dialectics, Ollman explains, is an attempt to resolve this difficulty by expanding the notion of “anything” (e.g., concepts, objects, events, narratives) to include (as aspects of what is) both the process by which it has become that thing and the broader interactive context in which it is found.

Dialectics restructures thinking about reality by replacing the commonsense notion of “thing,” as something that has a history and has external connections to other things, with notions of “process” (which contains its history and possible futures) and “relation” (which contains as part of what it is its ties with other relations). Or, as Sciabarra puts it, dialectics is the “art of context-keeping ...”

[Dialectics] counsels us to study the object of our inquiry from a variety of perspectives and levels of generality, so as to gain a more comprehensive picture of it. That study often requires that we grasp the object in terms of the larger system within which it is situated, as well as its development

across time. Because human beings are not omniscient, because none of us can see the “whole” as if from a “synoptic” godlike perspective, it is only through selective abstraction that we are able to piece together a more integrated understanding of the phenomenon before us—an understanding of its antecedent conditions, interrelationships, and tendencies. (2005, para. 8)

Abstraction is like using camera lenses with different focal lengths: a zoom lens to bring a distant object into focus (what is the history of this?) or using a wide-angle lens to capture more of a scene (what is the social context of the issue now?) This raises important questions, such as: Where does one start? and What does one look for?

The traditional approach to inquiry starts with small parts and attempts to establish connections with other parts leading to an understanding of the larger whole. Beginning with the whole, the system, or as much as we understand of it, and then inquiring into the part or parts of it to see how it fits and functions leads to a fuller understanding of the whole.

For example, many people of various political persuasions have pointed out the paradox of the growing wealth of the few and the increasing poverty of the many, as well as connections between the interests of corporations, the actions of governments, and of being powerless and poor. As Ollman (1993) points out, despite awareness of these relations, most people do not take such observations seriously. Lacking a theory to make sense of what they are seeing, people don’t know what importance to give it; forget what they have just seen, or exorcise the contradictions by labeling them a paradox.

The problem is that the socialization we undergo (in and out of school) encourages us to focus on the particulars of our circumstances and to ignore interconnections. Thus, we miss the patterns that emerge from relations. Social studies education plays an important role in reinforcing this tendency. The social sciences break up human knowledge into various disciplines (history, geography, anthropology, sociology, etc.) each with its own distinctive language and ways of knowing, which encourages concentrating on bits and pieces of human experience. What existed before is usually taken as given and unchanging. As a result, political and economic upheavals (such as the revolutions of 1789, 1848, 1917, and 1989) are treated as anomalous events with discreet explanations.

Dialectical thinking, on the other hand, is an effort to understand the world in terms of interconnections—the ties among things as they are right now, their own preconditions, and future possibilities. The dialectical method takes change as the given and treats apparent stability as that which needs to be explained (and provides specialized concepts and frameworks to explain it). Dialectical thinking is an approach to understanding the world that requires not only a lot of facts that are usually hidden from view, but a more interconnected grasp of the facts we already know. What Citizenship?

The Dangerous Kind

The notion of dangerous citizenship is something I developed with Kevin D. Vinson.

Early on we were inspired by the work of the Situationists, and the events of May 1968 in Paris. We asked ourselves how we could use the work of Guy Debord and Raoul Vaneigem in particular, to understand and respond to contemporary education contexts.

May 1968 in France was a revolutionary moment aimed at transforming the social and moral aspects of the “old society” and was focused in particular on educational institutions. Hundreds of thousands of university students and their allies – including high school students, but not trade unions and established left – took over universities and battled with police and the military while invoking Situationist inspired slogans such as: *Soyez réalistes, demandez l'impossible* (“Be realistic, demand the impossible”). 1968 saw student rebellions around the world in Mexico, Brazil, Argentina, Japan, across Europe and the United States. In many cases the state responded violently. In Mexico, police and military occupied UNAM, the largest university in Latin America, and massacred hundreds (perhaps thousands) of students at Tlatelolco [La-te-lo-co].

It is quite clear that exercising popular democratic rights with the aim of transforming the “old society” is a dangerous undertaking. Schools have always been about some form of citizenship education, framed primarily from an essentialist view of good citizen as knower of traditional facts, but there have been attempts to develop a social reconstructionist view of the good citizen as agent of progressive (and even radical) social change. Given its fundamental concern with the nature of society and with the meanings of democracy, social studies education has always been a contested territory.

Dangerous citizenship is about crafting an agenda dedicated to the creation of education that struggles against and disrupts inequalities and oppression. Classroom practice that is committed to exploring and affecting the contingencies of understanding and action and the possibilities of eradicating exploitation, marginalization, powerlessness, cultural imperialism, and violence in both schools and society.

In essence, dangerous citizenship requires that people, individually and collectively, take on actions and behaviors that bring with them certain dangers (like the students in 1968, for example); it transcends traditional maneuvers such as voting and signing petitions, etc. And instead strives for a praxis-inspired mindset of opposition and resistance, an acceptance of a certain tactical stance. Of course, the implication is that dangerous citizenship is dangerous to an oppressive and socially unjust status quo, to existing hierarchical structures of power.

Dangerous citizenship embodies three fundamental generalities: political participation, critical awareness, and intentional action. Its underlying aims rest upon the imperatives of resistance, meaning, disruption, and disorder. In essence, dangerous citizenship

is a conceptual container for the developing a radical critique of education as social control and a collection of strategies that can be used disrupt and resist the conforming, anti-democratic, anti-collective, and oppressive potentialities of education and society.

The premises of dangerous citizenship include: (1) democracy and capitalism are incompatible; (2) teachers and curriculum have been subjected to intensifying policy regimes that attack academic freedom and discourage critical social analysis; (3) Capitalist schools are aimed at social control and winning over children to be loyal, obedient, dutiful and useful to the ruling classes; and (4) Civil obedience, not disobedience, is the problem we must overcome to transform education and society.

Dangerous citizenship challenges assumptions about the state of the world and requires exploration of questions that make some uncomfortable: Given what we know about the lack of democracy in the world today, is it even possible to teach for a democracy that is not dominated by capital? Do we want to teach for capitalist democracy? Is there an alternative? Is the concept of democracy bankrupt? Is democracy as a concept and practice even salvageable? If democracy is salvageable then it seems to me that teaching about and for democracy in contemporary times cannot be done without engaging the complexities and contradictions that have come to define what really existing (or non-existing) democracy is. It is a practice that must be understood as difficult, risky, and even dangerous.

I have long been intrigued by the public pedagogy of politically inspired performance artists who aim to creatively disrupt everyday life through creative resistance, much like the Situationists, and I see these as powerful imaginaries for a pedagogy of dangerous citizenship.

What Future? Individuals, Institutions, Social Change, and Critical Pedagogy

The core idea of critical pedagogy is to submit received understandings to critical analysis, with the aim of increasing human knowledge and freedom. Ira Shor offers straightforward description of critical pedagogy:

Habits of thought, reading, writing, and speaking which go beneath surfacemeaning, first impressions, dominant myths, official pronouncements, traditional clichés, received wisdom, and mere opinions, to understand the deep meaning, root causes, social context, ideology, and personal consequences of any action, event, object, process, organization, experience, text, subject matter, policy, mass media, or discourse. (Shor, 1992, p. 129)

Critical pedagogy as a practice has been critiqued both internally and externally. For example, McLaren laments “the domestication of critical pedagogy,” that is cri-

tical pedagogy efforts that have been accommodated to mainstream liberal humanism and progressivism and “marked by flirtation with but never full commitment to revolutionary praxis” (2000, p. 98).

On the other hand, postmodernist Elizabeth Ellsworth (1989) maintains that the discourse of critical pedagogy gives rise to repressive myths that perpetuate relations of domination where “objects, nature, and “Others” are seen to be known or ultimately knowable, in the sense of being ‘defined, delineated, captured, understood, explained, and diagnosed’ at a level of determination never accorded to the ‘knower’ herself or himself” (p. 321). In response to critical pedagogy Ellsworth offers her preferred version of classroom practice as a kind of communication across difference:

If you can talk to me in ways that show you understand that your knowledge of me, the world, and ‘the Right thing to do’ will always be partial, interested, and potentially oppressive to others, and if I can do the same, then we can work together on shaping and reshaping alliances for constructing circumstances in which students of difference can thrive. (p. 324)

Ellsworth’s critique identifies an important blind spot within critical pedagogy regarding the individual, the personal, and identity.

In his excellent history of the democratic free school movement of the 1960s, Ron Miller (2002) revives the legacy of John Holt. Holt was a moralist and reformer, a thinker described as a social ecologist and constructive postmodernist, who became closely associated with the deschooling and homeschooling movements in North America.

Holt’s emphasis on the personal dimension of social reality addresses a blind spot within critical pedagogy, which too often privileges the institutional analysis at the expense of existential authenticity, that is the individual person’s concern that his or her life is meaningful and fulfilling. Holt described his deepest interest as, “how can we adults work to create a more decent, humane, conserving, peaceful, just, etc. community, nation, world, and how can we make it possible for children to join us in this work?” (Miller, p. 86).

Holt emphasized the connection between the social and the individual, between the political and the existential. Human beings could not grow whole in a fragmented or violent culture, but at the same time a decent culture would only emerge when people personally experienced meaning and fulfillment. (Miller, p. 86)

Holt held several fundamental principles that should be taken seriously by critical educators:

- the dignity and value of human existence and faith in the human capacity to learn;

- concern for freedom and belief that it was being seriously eroded by the impersonality of large organizations and the forms of surveillance and control practiced in social institutions, particularly schools;
- opposition to centralized political and economic power that rests on scientific-technological management of natural and human resources;
- the driving concern for the need of each person to find a meaningful, fulfilling sense of identity in a mass society that makes this difficult. (Miller, p. 83)

Holt “sought a thorough renewal of culture that would be as concerned with personal wholeness and authenticity as with social justice” (Miller, p. 85). In the tradition of Thoreau, he saw himself as a “decentralist” who “leaned in the direction of anarchism,” he “did not so much seek to reform social institutions as to circumvent and thus deflate them” (Miller, p. 85). Holt was primarily concerned about human growth and learning, but he focused on the relationship between social institutions and human development.

Miller argues that what distinguishes Holt’s position from “progressive” critiques was his insistence that reform of social institutions alone was not sufficient for cultural renewal. For Holt, the source of violence, racism, and exploitation was not in institutions as such, but in the psychological reality people experience as they live in society. The implication for critical pedagogy is that its focus on institutional transformation has neglected the existential dimension of meaning, too often ignoring personal desire for belonging, community, and moral commitment.

To be clear, neither Holt nor I am advocating a perspective that is merely personal or individualistic. Holt was very aware of political forces and expressed his concern that the worship of progress and growth was inevitably leading to fascism. In his 1970 book, *What Do I Do Monday?* Holt suggests that alienation bred by authoritarian education could “prepare the ground for some naïve American brand of Fascism, which now seems uncomfortably close.” Miller quotes a letter Holt wrote to Paul Goodman, in 1970:

I keep looking for and hoping to find evidence that [Americans] are not as callous and greedy and cruel and envious as I fear they are, and I keep getting disappointed. ... What scares me is the amount of Fascism in people’s spirit. It is the government that so many of our fellow citizens would get if they could that scares me—and I fear we are moving in that direction. (p. 89).

Unfortunately, Holt was prescient about politics in the United States, as well as about institutional, particularly school, reform, as an effective path for social change. In 1971 Holt wrote in *New Schools Exchange Newsletter*,

I do not believe that any movement for educational reform that addresses itself exclusively or even primarily to the problems or needs of children can progress very far. In short, in a society that is absurd, unworkable, wasteful, destructive, coercive, monopolistic, and generally anti-human, we could never have good education, no matter what kind of schools the powers that be permit, because it is not the educators or the schools but the whole society and the quality of life in it that really educate ... More and more it seems to me, and this is a reversal of what I felt not long ago, that it makes very little sense to talk about education for social change, as if education was or could be a kind of getting ready. The best and perhaps only education for social change is action to bring about that change...

There cannot be little worlds fit for children in a world not fit for anyone else. (Quoted in Miller, 2002, p. 90)

In his 1972 book, *Freedom and Beyond*, Holt grappled with the key concepts of critical pedagogy: social justice, racism, poverty, and class conflict, arguing, as Miller points out, that schools were contributing to these problems rather than helping to solve them. He wondered whether “we are trying to salve our consciences by asking our children to do what we can’t and don’t want to do” (1972, p. 232).

Holt concluded that schools “tend to take learning out of its living context and turn it into an abstraction, a commodity” (Miller, p. 95). Or as he once said, “I’m enough of an anarchist to feel that things are improved in general when they are improved in their particulars.” And this is the principle that addresses, at least in part, the concerns Ellsworth famously raised in her critique of critical pedagogy.

Holt argued that attempting to change society through schools was an evasion of personal responsibility because authentic meaning cannot be cultivated en masse. “People don’t change their ideas, much less their lives, because someone comes along with a clever argument to show that they’re wrong” (Holt, 1981, p. 66). So, critical educators, are left with a conundrum.

The question becomes how can we create a better balance between the abstraction (a focus on the general nature of things) and authenticity (a focus on the particulars) within critical approaches to teaching and learning.

Conclusion

Social studies is the most dangerous of all school subjects. Its danger, however, is a matter of perspective.

Like the schools in which it is taught, social studies is full of alluring contradictions. It harbors possibilities for inquiry and social criticism, liberation and emancipation. Social studies could be a site that enables young people to analyze and understand social issues in a holistic way – finding and tracing relations and inter-connections both present and past in an effort to build meaningful understandings of a problem, its context and history; to envision a future where specific social problems are resolved; and take action to bring that vision in to existence. Social studies could be a place where students learn to speak for themselves in order to achieve, or at least strive toward an equal degree of participation and better future. Social studies could be like this, but it is not.

In practice, social studies has been and continues to be profoundly conversing in nature.

Social studies is the engine room of illusion factories whose primary aim is reproduction of the existing social order, where the ruling ideas exist to be memorized, regurgitated, internalized and lived by. Social studies too often teaches myths instead of encouraging critical explorations of human existence. Schools are fundamentally authoritarian, hierarchical institutions, they produce myriad oppressive and inequitable by-products and social studies is an integral component in this process.

The challenge, perhaps impossibility is discovering ways in which schools in general and social studies in particular can contribute to positive liberty. That is a society where individuals have the power and resources to realize and fulfill their own potential, free from the obstacles of classism, racism, sexism and other inequalities encouraged by educational systems and the influence of the state and religious ideologies. A society where people have the agency and capacity to make their own free choices and act independently based on reason not authority, tradition, or dogma.

In 1843, Arnold Ruge overcome with revolutionary despair, wrote a letter to Karl Marx lamenting the impossibility of revolution because the German people were too docile: “our nation has no future, so what is the point in our appealing to it?” To which Marx replied “You will hardly suggest that my opinion of the present is too exalted and if I do not despair about it, this is only because its desperate position fills me with hope.”

This is an example of what philosopher Giorgio Agamben has called “the courage of hopelessness.” The courage of hopelessness is an optimistic response to pessimistic circumstances. The equivalent of responding to the criticism that you are “being too idealistic” with “be realistic, demand the impossible!”

The hegemonic system of global capitalism dominates not because people agree with it. It rules because most people are convinced “There Is No Alternative.” Indeed, the dominant approach to schooling and curriculum, particularly in social studies education, is aimed at indoctrinating students into this belief.

Utopian thinking allows us to consider alternatives/pedagogical imaginaries, in attempt to open up spaces for rethinking our approaches to learning, teaching, and experiencing the world. These imaginaries are necessary because traditional tropes of social studies curriculum (e.g., democracy, voting, democratic citizenship) are essentially lies we tell ourselves and students (because democracy is incompatible with capitalism; capitalist democracy creates a shallow, spectator version of democracy at best; democracy as it operates now is inseparable from empire/perpetual war and vast social inequalities).

We certainly have plenty of fuel for our hopes. The challenge we face as social studies educators is to not warm our students' hearts with empty hopes, but rather confront what are seemingly hopeless times for freedom and equality with a pedagogy and curriculum that come from a courage of hopelessness.

Our aim should be to rethink social studies so it becomes a site where students can develop personally meaningful understandings of the world and recognize they have agency to act on the world, to make change. Social studies should not be about showing life to students, but bringing them to life. The aim is not getting students to listen to entertaining lectures, but getting to speak for themselves, to understand people make their own history (even if they make it in already existing circumstances). These principles are the foundation for a new social studies, one that is not driven not by standardized curriculum or examinations, but by the perceived needs, interests, desires of our students, our communities of shared interest, and ourselves as educators.

Preocupaciones y retos de la didáctica de las ciencias sociales en América Latina

Liliana Bravo Pemjean
Universidad Alberto Hurtado

Evelyn Ortega Rocha
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción¹⁵

La didáctica de las ciencias sociales se ha introducido en la discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lo social en América Latina de manera desigual en términos de producción e investigación. Así lo constatan Plá y Pagès en una aproximación realizada en el año 2014 sobre el desarrollo de la didáctica de la especialidad en nuestro continente.

Pero más allá de las diferencias conceptuales, temáticas y/o metodológicas que se han dado en los últimos 20 años, y que se seguirán dando entre quienes nos dedicamos a esta especialidad, nos parece importante detenernos a reflexionar y dialogar sobre qué se está debatiendo hoy en América Latina a la hora de hablar y producir desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales.

El objetivo es analizar, desde una mirada retrospectiva y proyectiva, algunos de los problemas, preocupaciones, retos y sentidos —pasados y actuales— de la didáctica de las ciencias sociales en el contexto latinoamericano. Lo haremos desde nues-

15 El desafío de «hacer un trabajo a dos voces, para analizar el pasado, presente y futuro de la DCS (investigación y docencia) en Latinoamérica», se enmarca en un homenaje a la trayectoria y las aportaciones de Joan Pagès a propósito de su jubilación. ¿Quiénes éramos? Hasta ese día, dos desconocidas enfrentadas al desafío de «intentar» dar cuenta de las preocupaciones y los retos de la didáctica de las ciencias sociales (DCS) en América Latina. ¿Qué nos unía? Una pregunta que con 20 años de distancia nos hizo cruzar el océano Atlántico: ¿cómo hacer mejores clases para que nuestros estudiantes aprendan mejor? ¿Qué nos une hasta el día de hoy? Un maestro que, en lugar de darnos respuestas, nos has llenado de nuevas preguntas y búsquedas. Es por el sentimiento de infinito agradecimiento al doctor Joan Pagès que, de manera casi irresponsable, dijimos que sí al desafío de abordar un tema que, si bien nos atañe, no ha sido —hasta ahora— el centro de nuestro trabajo académico.

tras experiencias de aula, desde nuestras experiencias formativas e investigativas y desde nuestras permanentes preguntas sin resolver. Como ejes articuladores de este trabajo estarán la centralidad de los problemas de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos sociales y la urgencia de una investigación que, junto con visibilizar los problemas de la práctica y el surgimiento de nuevas realidades y demandas, entregue información y orientaciones para la transformación del aula desde una perspectiva política y social contextualizada.

Con la intención de seguir avanzando en la consolidación de nuestra área y continuar con un diálogo transoceánico que creemos que nos beneficia a todos, intentamos realizar un retrato de las preocupaciones y los retos de la DCS en nuestro continente, considerando tres posibles entradas:

- Una mirada a la evolución del debate y la investigación en la DCS en América Latina.
- La situación actual de la DCS en América Latina:
 - Panorama global: ¿qué se debate e investiga hoy en América Latina?
 - Panorama local: ¿qué se debate e investiga hoy en Chile?
- Retos actuales para la investigación en la DCS en América Latina.

Evolución del debate y la investigación en la DCS en América Latina

Para desarrollar esta primera parte, hemos seleccionado dos textos que nos parece que abordan procesos clave en el camino de instalación y reconocimiento de la didáctica como una disciplina del ámbito de las ciencias sociales y como un campo de investigación con interrogantes y recorridos propios. Ambos temas han sido abordados y trabajados por Pagès y dan cuenta de una sintonía en las preocupaciones que han movilizado a ambos lados del Atlántico.

El primer texto es de autoría argentina, uno de los países con más productividad escrita en el ámbito de la didáctica del cono sur. Alicia Camilloni (1996), en su artículo «De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica», da cuenta del proceso de discusión y debate sobre la definición y el lugar de las didácticas en el campo de la educación. Mientras que el segundo texto, escrito por Joan Pagès y Sebastián Plá (2014), «La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina», puede ser entendido como un ejercicio de sistematización de lo realizado en esta área para el fortalecimiento de líneas de investigación. Ambos textos y ambos temas son orientadores para una conversación sobre la evolución del debate de la didáctica de las ciencias sociales en América Latina.

Como ya hemos dicho, Alicia Camilloni se hace cargo de un debate que ha sido recurrente en el campo de la academia y que, con mayor o menor fuerza, sigue estando presente en nuestros días y que tiene relación con la conceptualización y definición del campo de estudio de la DCS y de su reconocimiento como ciencia social. Este debate, para muchos innecesario, es clave para evaluar la investigación sobre la enseñanza, sobre su sentido y sobre su posible impacto en las aulas universitarias y escolares. Desde un estatus de ciencia, la didáctica debe dar cuenta de rigurosidad metodológica, claridad y consistencia argumentativa y capacidad de actualización para responder a las necesidades reales de las comunidades destinatarias.

Camilloni enfrenta la tarea de definir la didáctica y de delimitar su campo de estudio desde su vinculación con otras disciplinas sociales, que bien la proveen de marcos teóricos referenciales, como es el caso de la psicología, o la tensionan en su proceso de delimitación, como es el caso de las disciplinas a enseñar, o la interpelan en torno a la necesidad de una definición epistemológica propia. Preferentemente aborda en su texto la relación con la psicología, con las disciplinas a enseñar, con la filosofía en cuanto constitutiva de corrientes de pensamiento, con las ciencias políticas y sociales en términos de referencias epistemológicas.

Entendiendo la didáctica como el campo de reflexión de la enseñanza, en este artículo Camilloni le atribuye a la psicología un lugar relevante en el camino a «convertirse en una disciplina científica» en cuanto de ella recoge («hereda», en palabras de la autora) distintos enfoques teóricos y metodológicos. En cuanto a la relación de la didáctica con las disciplinas a enseñar, Camilloni afirma que es una relación sobre la cual es necesario detenerse a reflexionar para preguntarse sobre los riesgos y beneficios de asumir una perspectiva cuyo origen es el trabajo y la mirada de especialistas que, si bien pueden ser relevantes para la didáctica, no se configuran a partir de preguntas, ni buscan respuestas teniendo como centralidad la reflexión sobre la enseñanza y el aula. En este sentido, las discusiones y preguntas que se levantan desde el campo de la didáctica de una especialidad y desde la especialidad en sí misma son o pueden llegar a ser cualitativamente muy diferentes a pesar de enunciados similares. Nos parece que la relevancia de esta precaución/advertencia se sustenta en el reconocimiento de una natural relación de referencia que debe tener la producción disciplinar en la definición y revisión de enfoques y perspectivas de toda didáctica específica. Debate aún vigente en términos de demarcación de campos de investigación.

En términos de diagnóstico, hace 20 años Camilloni afirmaba: «El campo de la didáctica (era) reconocido y demarcado por los didactas, pero (...) difícilmente reconocido por otras disciplinas y de demarcación *poco clara*» (Camilloni, 1996: 22). Ello, según la misma autora, podría explicar la escasa referencia a la didáctica desde otros ámbitos de la educación. En términos de desafíos, planteaba la necesidad de emprender la reconstrucción clara de nuestro campo disciplinar, y la definición de su propia identidad.

Por su parte, el trabajo de sistematización realizado por Joan Pagès y Sebastián Plá (2014) arroja como principal conclusión que la DCS se ha introducido en la discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lo social en América Latina de manera desigual en términos de producción e investigación. Los cambios políticos, económicos y educativos durante la última década del siglo xx han favorecido la consolidación de la disciplina didáctica, pero el camino recorrido ha estado marcado por oportunidades desiguales en la constitución de referentes y diálogos en los distintos países de la región.

Pagès y Plá constatan que, aunque desde los años 90 el contexto ha sido propicio para el desarrollo de la didáctica, en algunos países su progreso ha sido desigual en las distintas disciplinas que tienen un espacio de desarrollo en la escuela. A nivel latinoamericano, se ha visto favorecida esencialmente la enseñanza de la historia, abordándose la enseñanza del pasado como un problema político y/o como un pretexto para la promoción del desarrollo de competencias. En términos de producción publicada y difundida destacan Brasil, Argentina y Colombia.

En el recuento realizado por Pagès y Plá se retrata lo realizado en investigación aproximadamente desde los años 90 hasta el año 2011. Como una primera conclusión, destacan como las categorías más recurrentes en los estudios llevados a cabo por los investigadores latinoamericanos la conciencia histórica, el pensar históricamente y la memoria colectiva.

A nivel de objetos de estudio en el contexto latinoamericano, es posible reconocer como ejes centrales de la investigación una gran diversidad temática. Las preguntas que han movilizado a los investigadores en las últimas décadas dan cuenta del interés por indagar sobre el lugar y el posible impacto de variables que son reconocidas como claves en los procesos de enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la instalación de temáticas y enfoques investigativos que responden a preguntas sobre los sentidos y aportes de las ciencias sociales en los contextos sociopolíticos desde los que se investiga y actúa. Los profesores, los materiales didácticos, los contenidos históricos específicos, los tipos de lenguajes utilizados para la enseñanza, la historia reciente, el análisis curricular, el aprendizaje de los contenidos, los conceptos y procedimientos históricos aplicados en el aula, la historia y su relación con la memoria e identidades culturales, evaluación de aprendizajes, la formación ciudadana, la enseñanza de la historia como política pública y la didáctica de la historia son temas presentes en todos los países con diferentes énfasis. Sin embargo, esta pluralidad no significa la imposibilidad de detectar ciertos temas privilegiados por los estudiosos en casi todos los países.

Dentro de los sujetos privilegiados de la investigación encontramos al profesor. Pagès y Plá (2014: 28) plantean:

El profesor es visto como un sujeto constructor de los procesos educativos, dueños de un ethos profesional que lo identifica como profesor de historia. Esta identidad y sus consecuentes formas de crear la enseñanza de la historia tienen que ver con su formación profesional, su historia personal y su propio posicionamiento político hacia la enseñanza de la historia.

Por su parte, el estudiante no cobra mayor relevancia en los estudios. Existe como sujeto de estudio en cuanto ofrece información sobre algo más, como los procesos de evaluación. En cambio, los libros de textos han pasado de la revisión de temáticas, la presencia y el análisis de información gráfica a la investigación sobre su uso y utilidad en la enseñanza de las ciencias sociales.

Para Pagès y Plá (2014) hay dos temas que se han ido consolidando cada vez más en la enseñanza de la historia y que tienen una gran relevancia para levantar y fortalecer líneas de investigación desde el contexto latinoamericano: la historia plural de los pueblos latinoamericanos y la historia reciente.

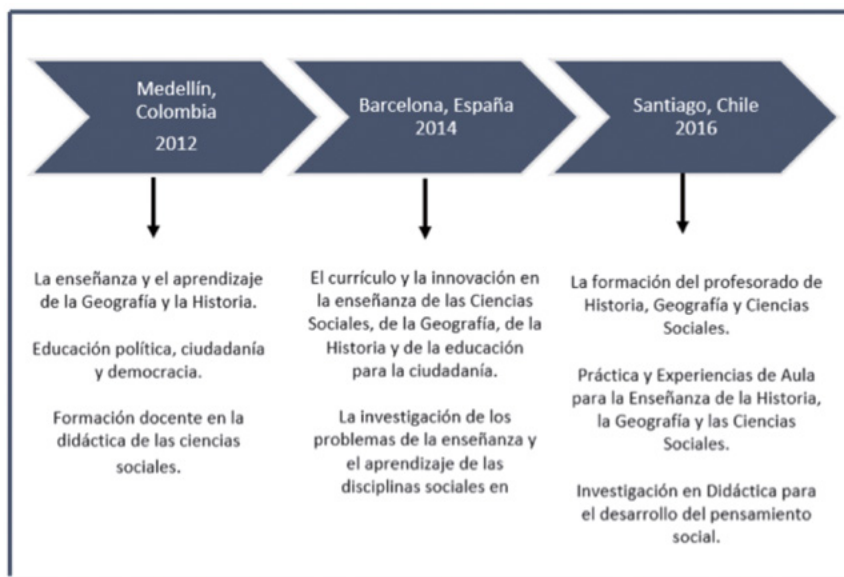
A partir de esta primera aproximación, el reto es fortalecer la didáctica en aquellos países con escasa o nula participación en investigación en DCS. El desafío como comunidad latinoamericana es ampliar e incentivar la participación de investigadores y docentes de estos países en grupos de trabajo, encuentros y escritos. En esta línea, el aporte generoso de Joan Pagès es invaluable.

La situación actual en América Latina: temas e interrogantes

Lo que presentamos en este apartado es un panorama general de lo que se debate en DCS en América Latina y una aproximación a lo que ha ocurrido en Chile en las últimas décadas. El panorama de América Latina lo desarrollamos a partir de una revisión de los trabajos presentados en instancias regulares de discusión y difusión de la didáctica de la especialidad y de la enseñanza de las ciencias sociales. Las instancias seleccionadas son aquellas que, a nuestro parecer, pueden ser consideradas propias de nuestra disciplina y de nuestro ámbito de acción: los Encuentros de la Red Iberoamericana de Investigación en DCS y las revistas *Reseñas de la Asociación de Profesores/as Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales* (APEHUN), de Argentina, y *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, publicación coordinada de manera conjunta por la Universitat Autònoma de Barcelona y la Universitat de Barcelona. Los encuentros y ambas publicaciones se han constituido en un espacio de intercambio y difusión que nos parece que refleja el camino recorrido en las últimas décadas por la DCS. La mirada a lo que ha ocurrido en Chile responde a una selección por áreas de especialidad de las autoras: enseñanza de la historia, enseñanza de la geografía, y creemos que puede ser un aporte al análisis del desarrollo local de la DCS.

Panorama global: ¿qué se debate e investiga hoy en América Latina?

Como lo planteamos en el párrafo anterior, nuestra primera fuente fue lo discutido y difundido en los encuentros de la Red Iberoamericana de Investigación en DCS (RIDCS). Estos encuentros han aportado sustancialmente en los diálogos continentales e intercontinentales, construyendo y consolidando redes de trabajo, temas comunes y debates permanentes. La revisión de las actas nos ha permitido determinar los temas centrales que nos movilizan como didactas de la especialidad y nos permiten reconocer puntos de encuentro para avanzar en la constitución de líneas y posibles programas de investigación comunes a nivel latinoamericano (tabla 1).



El primer encuentro de la RIDCS se realizó en la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) los días 6 y 7 de diciembre del año 2012 y contó con la participación de ponentes de Argentina, México, Brasil, Colombia, Chile y España. La conferencia inaugural estuvo a cargo del Dr. Joan Pagès, uno de los principales gestores de la iniciativa para la conformación de la Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En su conferencia, el profesor Pagès propone dialogar sobre lo que se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales, y comparte preocupaciones que se constituyen en retos centrales de la DCS y que siguen vigentes en la discusión latinoamericana actual:

- La formación de docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro.

- El peso y la utilidad, entendidos como posibilidad de impacto, de los resultados de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales en las decisiones curriculares, en la escuela, en los profesores.

Ambas preocupaciones nos remiten a la discusión sobre la finalidad de la DCS y el sentido de la investigación para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

El segundo encuentro, que coincide con la celebración del XXV Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales organizado por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), se desarrolló en la Universitat Autònoma de Barcelona (España) entre los días 8 y 10 de abril de 2014. En este marco de convergencia de encuentros, se presenta un panorama de preocupaciones comunes (Pagès y Santisteban, 2014):

- Se ha investigado la formación inicial del profesorado más que la formación permanente.
- Se conoce menos la práctica de la enseñanza que el pensamiento de los y las docentes.
- Se sabe más sobre lo que piensa y dice el profesorado que sobre lo que realmente hace.
- Se ha investigado más lo que dice el currículum o lo que hay en los manuales que lo que ocurre en las aulas con el currículum o con los manuales.
- Los resultados de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales no son utilizados como referentes en la construcción del currículo.

En esta oportunidad se destaca que la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía y de las ciencias sociales tienen problemas similares en todo el mundo, con aspectos que se repiten y que debemos abordar con especial interés desde el campo de la investigación y de la práctica.

- Desde la investigación: la proyección de sentido y uso de lo que se investiga para quienes enseñan día a día en las aulas escolares y universitarias.
- Desde la práctica: la necesidad de un cambio que acerque los contenidos y los modos de enseñar a las nuevas necesidades del alumnado y que le ayude a comprender el presente y a solucionar sus problemas.

El tercer encuentro, organizado por la Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales junto a la Universidad de Santiago de Chile, la Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Alberto Hurtado, la Universidad de Concepción y la

Universidad de Tarapacá, se desarrolló en Santiago de Chile entre los días 5 y 7 de octubre. En este encuentro se presentan 293 resúmenes para ser evaluados y finalmente se seleccionan 124 ponencias que se distribuyeron en 33 mesas de trabajo, cuyos ejes temáticos se centraron en: representaciones sociales; desarrollo del pensamiento histórico, geográfico y social; saberes culturales, experiencias y relatos docentes; currículum y textos escolares; problemas sociales relevantes; contextos educativos y desarrollo del pensamiento social; modelos de formación del profesorado (enfoques didácticos); patrimonio; formación ciudadana e historia y enseñanza de la historia (historia reciente/memoria).

En el gráfico n.º1, «Presencias/Ausencias III Encuentro Iberoamericano de Investigación en DCS», se observan los países participantes y la concentración de ponencias en las áreas de formación, investigación y prácticas de cada país participante. Se mantiene una fuerte presencia de Chile, Argentina, Brasil y Colombia. Sin embargo, poco a poco se han ido incorporando investigadores y docentes de México y Perú, diversificando los temas y objetos de estudio.

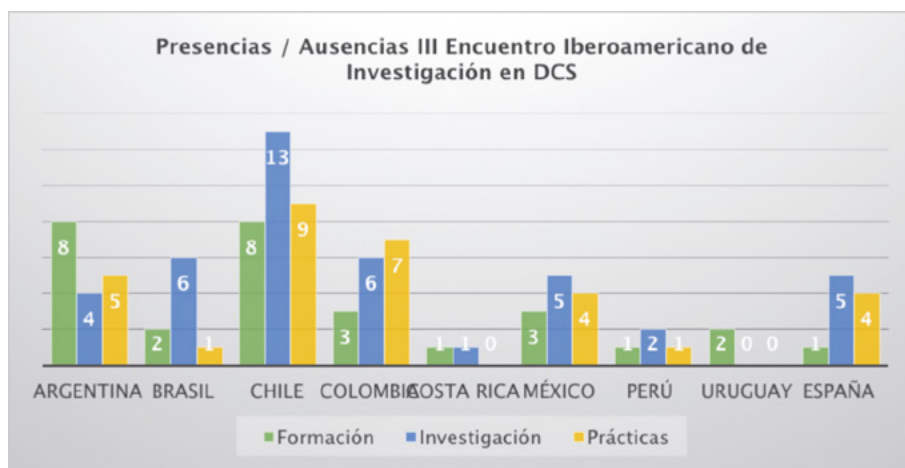


Gráfico n.º1: Presencias/Ausencias III Encuentro Iberoamericano en DCS.

Respecto a los temas de estudio, se reiteran algunos, pero con orientaciones renovadas en cuanto vinculación teoría-práctica y se relevan otros que han ido ganando espacio en la construcción de una DCS que reconoce su dimensión ideológica.

Entre las temáticas que se reiteran, se encuentra el análisis de libros de texto o manuales escolares y del currículum y los programas de estudio, pero con énfasis en su uso e impacto en el aula. En el caso de los programas de estudio de las universidades, hoy se busca consolidar la DCS como una disciplina esencial en la formación docente,

partiendo de la selección de contenidos que sean atingentes a las realidades educativas y respondan de forma efectiva a los problemas de la práctica.

Por su parte, entre los temas que van relevando nuevas miradas y formas de concebir el papel de la DCS, destacamos la línea de investigación sobre historia reciente y memoria con relación a su aporte regional en el contexto latinoamericano, especialmente en Argentina, Colombia y recientemente en Perú.

Desde Perú, el trabajo de Augusta Valle sobre representaciones sobre los últimos cien años de la historia peruana de los estudiantes de educación en la especialidad de historia y ciencias sociales articula en su análisis dos ejes temáticos clave: representaciones sociales e historia reciente. Frente a la pregunta sobre cómo se interpreta la historia reciente, una de las conclusiones centrales es que para la «mayoría de los futuros docentes la historia peruana del siglo xx está marcada por la corrupción, la crisis económica y la sobreexplotación de los recursos naturales» (Valle, 2016: 9). Predomina una interpretación negativa y la autora expresa que es necesario fomentar la historia reciente en la formación inicial docente para facilitar el diálogo entre las diversas «memorias» que se encuentran en la escuela.

En Argentina, esta línea de investigación se ha encontrado dentro de las preocupaciones de los investigadores y docentes. Las preguntas han evolucionado, y hoy el debate no se centra en la instalación de la enseñanza de la historia reciente en aulas universitarias y escolares, sino que se orienta principalmente en evaluar cómo se ha enseñado la historia reciente en las escuelas y qué memorias se han construido.

De Amézola, Dicroce y Garriga articulan su trabajo «Argentina: a 40 años de la dictadura y 20 de su enseñanza escolar: logros, limitaciones y posibilidades futuras de la historia reciente en las aulas» en función de las siguientes preguntas: ¿cuál ha sido el resultado del estudio de la dictadura militar en la escuela secundaria?, ¿qué ocurre con la valoración de la democracia y los derechos humanos por los jóvenes?, ¿cómo se enseña en la escuela? La lectura de este trabajo nos invita a reflexionar sobre qué sentidos atribuyen los jóvenes a la participación política y cuáles son las formas de organización alternativas a las tradicionales que privilegian y en las cuales se asumen como ciudadanos.

En esta misma línea, destacamos el trabajo «Memorias para armar: la construcción de la(s) memoria(s) en una escuela secundaria», de Garriga y Pappier, que explica una experiencia educativa que consistió en erigir en el patio de entrada de la Escuela Normal Superior Número 2 Dardo Rocha 3, de la ciudad de La Plata-Provincia de Buenos Aires, un monumento conmemorativo de los estudiantes desaparecidos durante la última dictadura militar como una práctica de memoria en diálogo con la enseñanza de la historia en un 6.º año del nivel secundario, evidenciando las relaciones que los estudiantes establecen entre su propia experiencia, el pasado y el futuro.

Este trabajo nos permite entender la escuela como un espacio que no es ajeno a las discusiones y conflictos que implica la construcción social de la memoria colectiva en torno a este pasado, al contrario, es protagonista. Estas experiencias no tan solo fortalecen la construcción de memorias, sino que también son acciones de una ciudadanía activa.

Como segunda fuente, las publicaciones de las revistas *Reseñas y Enseñanza de las Ciencias Sociales* entre los años 2012 y 2016 (período de creación y desarrollo de la RIDCS), confirman, por una parte, un desarrollo desigual de la investigación en América Latina y, por otra, la incorporación de temáticas que dan cuenta de ámbitos que por su persistencia y continuidad se han instalado como líneas de investigación.

Destacan a nivel general de América Latina la formación inicial del profesorado, con énfasis en el estudio de las representaciones que tienen los futuros profesores respecto de las disciplinas que enseñan, del proceso de enseñanza y de sus finalidades y las prácticas como fase de configuración profesional como profesores de la especialidad, el estudio y análisis del currículum y de recursos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales como referentes para comprender el quehacer en el aula y los discursos sobre la historia y las ciencias sociales que se construyen a partir de estos dispositivos, y el desarrollo de habilidades de pensamiento social a partir de la indagación sobre lo que los estudiantes creen o piensan respecto de contenidos específicos o el dominio o comprensión de conceptos claves.

En cuanto a las temáticas que se han incorporado en la última década, los escritos presentados en ambas revistas dan cuenta de las que ponen en el centro de la discusión didáctica la realidad social actual: multiculturalidad, migraciones, ciudadanía, entre otros.

A modo de síntesis, podemos decir que los ejes temáticos que han marcado el desarrollo de la investigación en DCS de manera general en América Latina se relacionan con el estudio de:

- Las representaciones sociales de los profesores y estudiantes.
- El desarrollo del pensamiento histórico, geográfico y social.
- El análisis del currículum y recursos para el aprendizaje.

Mientras que las temáticas que han adquirido mayor presencia en los últimos años se relacionan con el estudio de:

- La incorporación y/o formas de abordar problemas sociales relevantes en el aula.
- La formación ciudadana a través del aprendizaje de las ciencias sociales.
- La incorporación y/o formas de abordar la historia reciente y la memoria.

Panorama local: ¿qué se debate e investiga hoy en Chile?

El debate sobre la enseñanza de las ciencias de las ciencias sociales en Chile ha estado marcado por la naturalización de la coexistencia de enfoques que, respondiendo a concepciones disciplinares, pedagógicas y didácticas contrapuestas, conviven en las aulas; el modelo tradicional y el modelo constructivista. Esta coexistencia se desarrolla cuando, sin mediar una reflexión crítica de las maneras de concebir las ciencias sociales y los modos de construir conocimiento disciplinar, se incorporan y realizan acciones llamadas innovadoras sin que se modifiquen las finalidades del aprendizaje. La reforma educacional de los 90 se sustentó en cambios estructurales que no fueron comprendidos y que definitivamente no llegaron a las aulas. A partir de entonces, las sucesivas disposiciones curriculares que han tenido como objetivo central el paso de una enseñanza centrada en la memorización y reproducción de contenidos a una centrada en la comprensión de la formas de construcción de conocimiento que permita a los y las estudiantes comprender y actuar en el mundo que habitan se han constituido en espacios propicios, aunque no masivos, de discusión sobre temas centrales a la hora de pensar y desarrollar la enseñanza de las ciencias sociales. La discusión sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, sobre las concepciones de las disciplinas a enseñar, sobre del lugar del contexto y de las experiencias sociales cotidianas en la construcción de significados de la realidad social del presente y del pasado ha estado presente en las últimas décadas y, aunque de manera irregular, ha marcado en gran medida el debate sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

La enseñanza de la historia

Específicamente desde el ámbito de la enseñanza de la historia, la coexistencia de dos enfoques se traduce en que, a pesar de todos los cambios curriculares, en nuestras aulas podemos observar tanto un modo de enseñar y aprender basado en el conocimiento y la memorización como una propuesta de corte constructivista en la que se promueve el desarrollo del pensamiento histórico (Zúñiga, 2015). Esta coexistencia ha marcado el debate y la investigación en el área. La necesidad de movilizar el aprendizaje de la historia de un enfoque memorístico reproductivo a uno comprensivo interpretativo ha llevado a los especialistas a revisar no solo los contenidos a enseñar y aprender en la escuela, sino a revisar y replantear las finalidades de la historia en el currículum, las necesidades de la formación inicial, las metodologías y estrategias a implementar en el aula y lo que se debe evaluar.

Teniendo lo anterior en cuenta, se entiende que el debate inicial se centrara en los significados y alcances de las reformas curriculares y en las concepciones y representaciones de quienes enseñan y aprenden la historia. A partir de esta constatación, se puede afirmar que la investigación sobre la formación inicial docente, el desarrollo del pensamiento histórico y la formación ciudadana se han constituido en núcleos investigativos relevantes. Cuenta de ello son las tesis doctorales que se han centrado

en al estudio de estos temas. Algunos ejemplos son las tesis de Laura Valledor (2011), «La comprensión del tiempo histórico en los estudiantes chilenos»; Carolina García (2016), «Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile: una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia»; Liliam Almeyda (2016), «Arrojados en la acción: aprender a enseñar historia y ciencias sociales en la práctica profesional»; María José Cot (2017), «La formación continua en el contexto de reforma educativa chilena. Los programas ofrecidos por el CPEIP a los profesores de historia y ciencias sociales de educación media para enfrentar la reforma curricular (1998-2010): su contexto, diseño, implementación y resultados»; Renato Gazmuri (2017), «Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de historia, geografía y ciencias sociales.

Más recientemente, se han desarrollado trabajos sobre temáticas vinculadas a la enseñanza de temas controversiales (María Isabel Toledo, 2013).

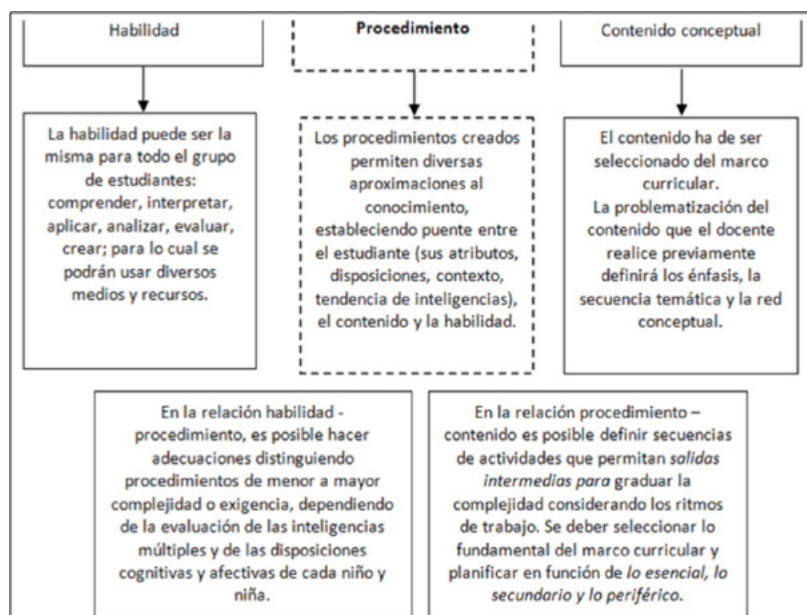
Si retomamos la preocupación sobre el peso y la utilidad de la investigación para el aula, planteada por Pagès en la conferencia inaugural del primer encuentro de la RIDCS, creemos que la investigación y el debate sobre la enseñanza de la historia mira y analiza el aula, pero no ha entrado al aula para modificar las prácticas.

Tal vez la solución sea que la investigación se levante desde el aula. En esta línea se sitúa la investigación acción realizada por Jahel Ramírez, profesora de Enseñanza General Básica (primaria), como trabajo final de un programa de especialización en ciencias sociales patrocinado y financiado por el Ministerio de Educación y coordinado por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Como parte de este programa de dos años (2008-2009), Jahel cursó asignaturas orientadas a la especialización en ciencias sociales y en didáctica de la especialidad y participó en talleres de análisis del aula. Finalmente realizó un trabajo de indagación sobre la realidad de su aula y se planteó el desafío de movilizarse desde un enfoque de enseñanza uniformador a uno que reconoce la particularidad de cada estudiante.

Camino recorrido:

- Observar sus propias clases para el reconocimiento y la visibilización de las diferencias de sus estudiantes entendiéndolas como posibilidades más que como limitantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Decidir sobre qué tipo de diversidad investigaría, teniendo en perspectiva la aplicabilidad en la sala de clases de aquello que generara. La apuesta fue crear una estrategia que conjugara la teoría de las inteligencias múltiples con la enseñanza de la historia, la geografía y ciencias sociales (HGCCSS) desde un enfoque de desarrollo de competencias.
- Diseñar, implementar y evaluar una propuestas de trabajo.

Las decisiones tomadas por Jahel se sintetizan en el siguiente esquema (tabla 2):



La experiencia diseñada e implementada por Jahel significó un desafío no solo desde el aula escolar, sino también desde el aula universitaria. En innumerables oportunidades se interpeló a la didáctica por una posible incapacidad para pensar y entregar herramientas que permitieran hacer realidad un discurso que promueve el pensar y diseñar una enseñanza desde la diversidad de los sujetos que comparten un espacio de aprendizaje.

La propuesta de Jahel pone en el centro al sujeto de aprendizaje, situando el estudiante en un aula en particular, reconoce su especificidad e interpela a la didáctica para resolver un problema. En este camino se cuestiona y resignifica creencias y comprensiones; en este camino se resitúa el debate.

Enseñanza de la geografía

En Chile, el papel de la geografía en la enseñanza ha sido debatido constantemente en los últimos años. El currículum se ha actualizado en los años 2009 y 2013, incorporando entre sus ejes el desarrollo de un pensamiento geográfico. Sin embargo, este pensamiento se aborda de manera insuficiente en la propuesta de objetivos, contenidos, ya que esta disciplina escolar ha sido minimizada como disciplina con objeto, método y lenguaje propio, manteniéndola supeditada a la historia.

Arenas (2017) explica que la ambigüedad de la geografía escolar en el currículo chileno y la debilidad de la formación inicial de los docentes, así como la casi inexistente formación de carácter continuo, dejan a los profesores con escasas, y a veces confusas, herramientas teórico-prácticas para enseñar geografía de un modo adecuado, predominando los contenidos de la geografía física y la cartografía cartesiana desde una perspectiva positivista y descriptiva.

En este debate, Araya (2012) propone que, desde su opinión, el currículo chileno otorga dos posibilidades para la enseñanza de la geografía: educación geográfica para la sustentabilidad y educación geográfica para la formación ciudadana. Agrega que la dificultad es que muchos profesores no están preparados para tratar estos temas con sus alumnos. Sin embargo, valora la vinculación de la educación geográfica con las problemáticas sociales y ambientales porque corresponde a una concepción renovada y altamente recomendable para enfrentar los desafíos de esta disciplina en la actualidad.

La investigación en educación geográfica y didáctica de la geografía en Chile es reciente, escasa pero promisoría. Garrido (2010) explica, en un recuento de las investigaciones hasta el año 2001, que estas se centraron esencialmente en demostrar a los miembros de la comunidad científico-geográfica que el diagnóstico, en términos de la enseñanza de la geografía, era bastante malo.

Posteriormente la investigación se ha centrado en los docentes, sus representaciones y su práctica de aula (Araya, 2012 Arenas, 2017). Y otra autora, Miranda (2014), ha buscado ir estableciendo elementos teórico-conceptuales que permitan consolidar y ampliar este campo disciplinar.

Uno de los focos de investigación es el Laboratorio de Geografía y Educación (se creó en el año 2010) en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Arenas (2017) explica que se han realizado una serie de investigaciones y publicaciones nacionales e internacionales, cuyos resultados se resumen en:

- Una fuerte tensión entre la formación inicial, los currículos nacionales y las experiencias personales de los maestros cuando se moldea el significado de la geografía, su tema, conceptos e importancia como asignatura escolar («¿Qué geografía enseñamos?», investigación realizada entre el año 2013 y el 2015 donde se analizaron las prácticas de enseñanza de los docentes de Red Maestros de Maestros y de Microcentros Rurales).
- Destaca la formación inicial y continua de profesionales en geografía como un ámbito estratégico prioritario y evidencia una permanente pugna entre geografía tradicional-geografías renovadas.

En este sentido, Fabián Araya ha realizado importantes contribuciones en el campo de la enseñanza de la geografía. Se ha dedicado a investigar temas asociados a la edu-

cación geográfica para la sustentabilidad, la educación geográfica para la formación ciudadana y el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial.

Una de las preguntas y preocupaciones que rondan nuestro pensamiento es: ¿cuánto y qué de lo que investigamos impacta en el aula para generar cambios en la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales?

A partir de esta interrogante, observamos un trabajo que aporta al debate y abre posibilidades para desarrollar proyectos contextualizados. Se trata de la tesis doctoral de Froilán Cubillos, desarrollada en el contexto del doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona. La investigación se denomina «Conocimiento territorial ancestral de las comunidades mapuches. Atlas didáctico bilingüe para la enseñanza del territorio Mapuche Bafkehce del lago Budi», finalizada en el año 2016.

Es una investigación sustentada en la educación con pertinencia cultural que intentó implicar a la comunidad mapuche en la recreación y reproducción de su cultura. Junto a profesores y autoridades mapuches, se elaboró una propuesta didáctica de enseñanza del territorio basada en los conocimientos territoriales de las comunidades Mapuche Bafkehce (Gente del Mar). El objetivo de la investigación era analizar las representaciones espaciales del conocimiento Mapuche Bafkehce para identificar los contenidos para la enseñanza y aprendizaje del territorio (Cubillos, 2016).

Esta investigación aporta a la discusión didáctica en temas como el currículo emergente, revalorización de la historia oral, el diálogo con espacialidades y temporalidades de los distintos pueblos originarios del territorio chileno y la interculturalidad (entendida como conocimiento y aceptación de dos culturas).

La investigación didáctica diseñada desde realidades concretas con finalidades y expectativas de impacto situado es un aporte al desarrollo del área. La experiencia de Jahel, profesora de aula que se pregunta por la diversidad de sus estudiantes a la hora de enseñar historia, y de Froilán, investigador que propone el estudio del territorio desde las comprensiones de una comunidad mapuche, son dos ejemplos de un enfoque de la DCS que ha ido tomando fuerza en la región. Se trata de una didáctica que investiga desde y para el aula porque el objeto de estudio de la didáctica es el aula, y su finalidad, el aprendizaje que en ella debe desarrollarse.

Retos actuales para la investigación en la didáctica de las ciencias sociales en América Latina

El panorama actual de la investigación en América Latina, a pesar del desigual desarrollo entre países, es alentador. Hoy existen espacios de diálogo e intercambio que hasta hace unos años no existían, y es posible reconocer líneas de investigación que nos permiten

proyectar una DCS pensada y construida desde Latinoamérica. En esta línea, el aporte local y regional de Joan Pagès ha sido y sigue siendo fundamental. Este aporte se ha dado a través de su trabajo con universidades y centros de formación de profesores, su guía rigurosa, exigente y colaborativa con doctorandos y doctores, su visión y reflexión crítica de la enseñanza de las ciencias sociales, su trayectoria investigativa y su vasta producción escrita.

Mirando hacia delante, consideramos que los retos no son menores porque, si bien la DCS se ha ganado un espacio en el campo de la educación, es necesario avanzar en la consolidación de propuestas en tres ámbitos:

Formación de profesores

El reto en este ámbito es pensar el ciclo de formación docente considerando la trayectoria de desarrollo profesional en su conjunto, identificando las necesidades de cada etapa formativa: inicial y continua. En la actualidad se ha avanzado en formación inicial docente, incorporando la didáctica dentro de sus mallas curriculares, y ha aumentado el número de profesionales que se han formado en DCS, pero tenemos una gran deuda con los docentes que se encuentran trabajando en aula y que en sus años de formación docente no les formaron en didáctica de las ciencias sociales. Una gran parte del profesorado no está preparado didácticamente para enseñar ciencias sociales.

Prácticas de aula

El gran reto en este ámbito es reconocer el aula como objeto de estudio de la didáctica; el aula como espacio de encuentro entre sujetos y objetos de la enseñanza y el aprendizaje: profesor, estudiantes, contenidos y significados de lo que se enseña y se aprende desde la trayectoria de cada uno. En esta línea, las prácticas de aula deben sustentarse en la comprensión de la complejidad de este espacio y en un quehacer que reconoce el valor del proceso de reflexión didáctica.

Un segundo reto es avanzar en un diálogo universidad-escuela bajo condiciones de horizontalidad. Un diálogo entre investigadores y docentes de aula donde las preocupaciones, las preguntas y los problemas sean genuinos en cuanto surgen del aula y compartidos en la búsqueda de un impacto que mejore los aprendizajes como resultado de una práctica reflexiva. Se trata de dejar de ver la sala de clases como un laboratorio de investigación/experimentación.

Investigación

Una crítica recurrente de los profesores del sistema educacional es que las políticas educativas y las investigaciones se encuentran desvinculadas de las realidades

concretas en las cuales se desarrollan diariamente las actividades educacionales. Ello obstaculiza el desarrollo de innovaciones y aportes directos al mejoramiento de la calidad educativa. Por lo anterior, es necesario que docentes y profesionales de la educación participen activamente en procesos de investigación-acción que permitan instalar procedimientos y estrategias acordes con el avance del conocimiento en materia didáctica y de especialidad.

Desde nuestra región es necesario conformar grupos de investigación que nos permitan fortalecer y crear líneas y programas propios que contribuyan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales para que nuestros estudiantes comprendan el mundo y participen en su construcción.

Estos retos no son fáciles, pero estamos convencidas de que son posibles de asumir a partir de tres miradas: lo que hemos construido en las últimas décadas, lo que estamos haciendo actualmente y los desafíos que nos esperan como comunidad. ¿Qué hemos hecho? Posicionar la DCS como una disciplina fundamental para comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje en la escuela. ¿Qué estamos haciendo? Incrementar las investigaciones, diversificar los temas y objetos de estudio, ampliar las redes entre investigadores de diversos países y situar el aula como un espacio de investigación, colaboración, reflexión y creación didáctica. Y ¿qué desafíos tenemos? Buscar instancias para concretar diálogos en condiciones de horizontalidad entre investigadores, docentes, estudiantes y comunidad educativa que nos permitan replantear marcos conceptuales y materiales didácticos pertinentes a una didáctica de las ciencias sociales comprometida con una ciudadanía democrática y la justicia social.

Bibliografía

ARAYA, F. (2012). «Antecedentes para una historia de la educación geográfica en Chile». *Revista de Historia y Geografía*, 27, 21-45.

ARENAS, A. (2017). «Conclusiones relevantes de investigaciones chilenas en educación geográfica». En: A. Câmara; E. Sande; M. Magro (coords.). *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia, Educação Geográfica na Modernidade Líquida*, 677-690. Lisboa: Associação de Professores de Geografia.

CAMILLONI, A. (1996). «De herencias, deudas y legados: una introducción a las corrientes actuales de la didáctica». En: A. Camilloni; C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto; S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas*, 17-40. Argentina: Paidós.

CUBILLOS, F. (2016). «Conocimiento territorial ancestral de las comunidades mapuches. Atlas didáctico bilingüe para la enseñanza del territorio Mapuche Bafkehce

del lago Budi (tesis doctoral)». <http://www.tdx.cat/handle/10803/384601>.

GARRIDO, M. (2010). «Progresión teórica y posibilidades prácticas de la crítica: una mirada a las investigaciones en educación del espacio y didáctica de la geografía en Chile (1991-2001) y en América Latina (1997-2001)». *Boletim Paulista de Geografia*, 89, 197-216. São Paulo.

MIRANDA, P. (2014). «La educación geográfica en Chile: desde su aparición en el currículum escolar en el siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010». *Anekumene*, 1 (4), 51-71.

— (2014). «Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales». En: J. Pagès; A. Santisteban (coords.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 17-39. Barcelona: AUPDCS.

PAGÈS, J.; PLÀ S. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Editores Bonilla Artigas / Universidad Pedagógica Nacional.

RAMÍREZ, Jahel (2012). «¿Cómo atender la diversidad de mis estudiantes en el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales?: Una interrogante y un desafío para el docente y para la didáctica». *Cuaderno de Educación* (43), mayo de 2012. http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_43/pdf/Articulo_cuaderno43_Jramirez.pdf.

Toledo, M. Isabel (2013). «Golpe de estado y dictadura militar: Estudio de un caso único de la enseñanza de un tema controversial en un sexto año básico de un colegio privado de la Región Metropolitana-Santiago». Chile. <https://www.researchgate.net/publication/262743450>.

ZÚÑIGA, Carmen Gloria (2015). «¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria». En: *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52 (1), 119-135. file:///C:/Users/CSMC/Downloads/680-2140-1-PB.pdf.

La evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España: trayectoria, problemas y retos. Una mirada a partir de experiencias

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla

Nicolás de Alba Fernández

Universidad de Sevilla

Introducción

A partir de la experiencia de los autores y del contexto profesional, se hace una breve revisión de la trayectoria del área de didáctica de las ciencias sociales en España, sin pretensión de exhaustividad, sino más bien haciendo emerger algunos debates que han ido jalonando el devenir de la citada área y que hoy siguen constituyendo problemas generadores de nuevo conocimiento didáctico y profesional. Teniendo en cuenta el panorama dibujado por dicho diagnóstico —inevitablemente subjetivo—, se esbozan algunos retos para el futuro de la didáctica de las ciencias sociales, destacando la necesidad de orientar con decisión la enseñanza de las ciencias sociales hacia la formación ciudadana y reformar, en consecuencia, la formación del profesorado hacia un perfil profesional que se adecúe a la citada finalidad.

Este recorrido se realiza a través de tres líneas de análisis: la exposición de la trayectoria de algunos modelos de docencia frecuentes en el área, la presentación de los principales ámbitos de investigación del área desde hace tres décadas y la valoración del desarrollo profesional docente que se ha venido gestando en el profesorado de este campo académico. Estos análisis pretenden actualizar los problemas básicos de debate del área, potenciar la mejora de la docencia a partir de los resultados de la investigación y, en definitiva, reorientar el papel del área de didáctica de las ciencias hacia la función prioritaria de educación ciudadana antes citada.

Este trabajo es una oportunidad de intercambio de ideas y de construcción conjunta de conocimiento; con mayor razón, en esta ocasión, con motivo del homenaje a un docente e investigador que ha realizado aportaciones relevantes al área de didáctica de las ciencias sociales, el profesor Joan Pagès. En ese sentido, creemos que tanto las coincidencias en los enfoques como los debates en torno a las posibles diferencias

son vías complementarias que hacen avanzar el conocimiento en nuestra área. En este caso, intentaremos realizar nuestra aportación —como indica el subtítulo— con «una mirada a partir de experiencias», porque muchas de las cosas que vamos a decir se fundamentan, sobre todo, en nuestras experiencias más que en datos obtenidos directamente de la investigación. Desde este supuesto mantendremos una perspectiva desde el presente al pasado y desde el presente al futuro, asumiendo que esta perspectiva será inevitablemente subjetiva e «interesada», en cuanto que nos resulta imposible analizar la trayectoria del área de didáctica de las ciencias sociales sin hacerlo desde los intereses que hemos tenido en el contexto del proyecto IRES (García Pérez, 2000), el marco de referencia en el que hemos venido desarrollando nuestra investigación y nuestra docencia.

Organizamos el contenido de nuestra intervención en cuatro apartados, en un recorrido de aproximación a las reflexiones finales: planteamientos docentes; evolución de la investigación; evolución de la profesionalidad; perspectivas de futuro. Primero, en efecto, vamos a analizar brevemente los planteamientos docentes que hemos conocido en la trayectoria del área: cómo se organiza la docencia en el área de didáctica de las ciencias sociales, a qué modelos responde esa docencia y qué evolución ha habido a lo largo del tiempo. Luego haremos un recorrido por la trayectoria de la investigación, valorando lo que nos han aportado las diferentes etapas y líneas presentes en el área. En el tercer punto mostraremos un cierto panorama de la evolución de la profesionalidad, por tanto, abordaremos la relación de la docencia con la investigación y también con la situación profesional y laboral en el área. Para terminar, en el punto cuarto, intentando suscitar la reflexión y el debate, nos plantearemos algunas perspectivas de futuro.

1. Planteamientos docentes

A pesar de que la cuestión docente se preste quizá menos al debate y la discusión que la investigadora, sí consideramos que se pueden plantear algunas preguntas que nos permitan reflexionar en torno a algunos asuntos de interés. Estas podrían ser: ¿cómo se ha organizado la docencia en el área de didáctica de las ciencias sociales desde sus orígenes?, ¿qué modalidades se han dado?, ¿ha habido alguna evolución en estos modelos de docencia a lo largo del tiempo?

Estamos ante un área joven, que nace en la universidad española en los años 80 y, como es lógico, se tiene que plantear qué finalidades cumple, qué contenidos trabaja y a través de qué metodologías habría que formar a los estudiantes (futuros docentes) en la educación superior. Sería interesante valorar si estas opciones didácticas que se toman en la docencia del área desde los primeros momentos se podrían modelizar de alguna manera y si esos modelos han tenido algún tipo de evolución.

Al tratarse de un área nueva sin tradición en la universidad española o de nuestro entorno, se constituye de una manera muy heterogénea sin un corpus de contenidos establecido ni estrategias metodológicas bien definidas. Por primera vez en los mapas de áreas universitarias, se reconoce la existencia de unas disciplinas denominadas «didáctica de»; algo que no existía en otros países. Esto es así, en cierto grado, gracias a aportaciones como las de la Universitat Autònoma de Barcelona, en la medida en que era la única universidad española donde había unas disciplinas como las didácticas de las ciencias sociales, de las ciencias naturales y de las matemáticas, distintas a lo que figuraba en el resto de planes de estudio de las Escuelas de Magisterio, donde las asignaturas eran del tipo siguiente: la Historia y su Didáctica, la Geografía y su Didáctica, la Matemática y su Didáctica... Es decir, donde se enseñaban, fundamentalmente, contenidos disciplinares y, en todo caso, «la forma de enseñarlos». La Ley de Reforma Universitaria (1983) aprueba este mapa de áreas, lo que genera un problema, ya que la mayor parte de profesores de escuelas universitarias de formación del profesorado tienen la ocasión de ir, si quieren, a hacer investigación en ciencia base a los departamentos de referencia. Por tanto, mediante la LRU la universidad intenta homogeneizarse horizontalmente, los departamentos no son ni de escuelas universitarias ni de facultades, son de universidades. Sin embargo, este tipo de docentes, dedicado a la formación del profesorado de primaria y no a la investigación en sus disciplinas científicas de referencia, se resiste a este tipo de investigación, de la que se encuentra bastante alejado, por lo que, en general, decide permanecer en las Escuelas de Magisterio, aunque con unos planteamientos docentes muy pegados a la enseñanza de las disciplinas de referencia. Esto hace que los primeros debates en torno a la cuestión del corpus de contenidos de la enseñanza del área sean de mucha dureza.

Sin embargo, desde los primeros momentos la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)¹⁶ sí hace un esfuerzo por ir definiendo este tipo de cuestiones. Tras el primer simposio de la AUPDCS en Salamanca (1987), se celebra el segundo simposio en Córdoba (1990), dedicado a *Los nuevos currícula de DCCSS para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria*, en el que se intenta establecer, por primera vez, un currículo de didáctica de las ciencias sociales a nivel estatal a partir de las cuestiones: ¿qué enseñamos?, ¿qué debemos enseñar en nuestras clases de didáctica de las ciencias sociales? El resultado fundamental de lo allí discutido, recogiendo una gran diversidad de programas, fue publicado en el segundo número del Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales (AA.VV., 1990). Este trabajo supone un intento, sobre todo por parte de la profesora Pilar Benejam, de establecer un modelo de docencia que a partir de ahí tuvo continuidad, con variantes, en diferentes universidades.¹⁷ Una de las cuestiones centrales que se manejan de un modo más decidido es la inspiración en la idea de la transposición didáctica (Chevallard, 1985), que después ha servido de base para

16 Para más información, consultar: <http://didactica-ciencias-sociales.org>.

17 Sobre la aportación de la profesora Pilar Benejam a la consolidación del área de didáctica de las ciencias sociales puede consultarse, por ejemplo, Pagès, 2004.

debatir sobre la cuestión de los contenidos de ciencias sociales y que en ese momento se instauró como uno de los grandes paradigmas dentro de la docencia en el área.

A partir de ese momento se podría decir que el área adquiere cierta solidez teórica, un discurso compartido y una identidad, lo que hace que ya la mayoría de las universidades caminen dentro de un marco bastante coherente, aunque este se plasme en dos versiones, como se verá a continuación. Tan es así, que las cuestiones de qué enseñar y por qué enseñar no se han vuelto a plantear en el seno del área, de modo que se asume de manera colectiva un modelo que se extendió y consolidó en muy poco tiempo, constituyendo así una tradición docente bastante persistente en el tiempo. Como se acaba de decir, dentro de esta cristalización se podrían identificar a su vez dos grandes modelos.

Un primer modelo más disciplinar, en el que fundamentalmente todo gira en torno a la didáctica de las disciplinas. A pesar de que el área tiene una denominación intencionadamente muy integradora, no podemos obviar la formación disciplinar de origen de los profesionales que nos dedicamos a la misma, lo que marca, en cierta medida, cómo se organizan los planes de estudio y los currículos en las diferentes universidades. En esta primera versión, las programaciones se centran más en la didáctica de las disciplinas y en los recursos apropiados para las enseñanzas de dichas disciplinas. Se trataría así, sintetizando, de una especie de metodología de enseñanza de las disciplinas científicas para su docencia, fundamentalmente, en la educación primaria, teniendo una gran importancia las prácticas «disciplinares» con «recursos» apropiados. En todo caso, en este modelo suele contemplarse la reflexión sobre la didáctica como nueva disciplina y sobre algunos conceptos básicos, en especial el espacio y el tiempo.

En segundo lugar, se puede definir otro modelo más integrador que se centra en los elementos curriculares clásicos, es decir, para qué enseñar ciencias sociales, qué enseñar, cómo enseñar y cuándo y cómo evaluar. En este modelo, que apareció con posterioridad, no se insiste, por tanto, en la perspectiva disciplinar, sino, como decimos, más en la curricular. Cuando, desde este modelo, nos planteamos en principio qué es enseñar no se hace pensando solo en historia o geografía, sino que se hace referencia a las ciencias sociales desde un marco más global y más integrador. Se trata, en definitiva, de un enfoque menos preocupado por el contenido de las áreas de referencia y más centrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Ambos modelos, como decimos, han ido conviviendo de una manera bastante natural y sin excesivas fricciones entre ellos. De hecho, no solo no han competido entre sí, sino que han ido más bien complementándose. Así pues, hemos contado con esas dos vertientes de nuestro trabajo y lo hemos vivido con bastante naturalidad aprovechando lo positivo de cada una de ellas.

Los factores que influyen en esta rápida consolidación de los planteamientos docentes del área son de corte profesional e incluso, podríamos decir, administrativo.

Así, los programas se consolidan en parte por el debate y por el intercambio que se dio entre los profesionales, por ejemplo, en este simposio de Córdoba al que nos acabamos de referir. Por otro lado, hay que considerar el proceso administrativo de «habilitación» que llevó a la estabilización profesional de la mayoría del profesorado del área y que permitió que se compartieran discursos y materiales docentes entre los distintos profesionales del área a la hora de preparar las pruebas.

2. Evolución de la investigación

Para hacer una sintética reseña de la trayectoria de la investigación nos basamos en la revisión que se hizo en 2017 —en la conferencia de F. F. García Pérez— en el XVIII Simposio de la Asociación, en Córdoba, siguiendo, en las distintas etapas, el hilo de estas cuestiones básicas: ¿cómo ha evolucionado la investigación en el seno de área de didáctica de las ciencias sociales?, ¿qué debates se han ido generando al hilo de esta evolución?, ¿qué conocimiento didáctico y profesional se ha ido construyendo? Como hemos dicho, hacemos esta revisión desde nuestra mirada, a partir del proyecto IRES. Se trata de visualizar, a grandes rasgos, un campo que es muy amplio y muy diverso, que incluso ha sido algo disperso —aunque podamos ver ciertos agrupamientos temáticos—, pues se ha investigado sobre muchas temáticas y con diversos enfoques:¹⁸ investigaciones sobre profesorado, alumnado, currículum; investigaciones en campos disciplinares e investigaciones con enfoque integrador; investigaciones sobre tópicos de tradición académica o sobre temáticas recientes... Por lo demás, es apreciable una clara evolución: desde una situación inicial, en los años 80 del pasado siglo, en que muchas investigaciones eran «deudoras» de otras áreas disciplinares de referencia (geografía, historia, etcétera) o de la pedagogía o la psicología, a la consolidación actual de líneas de investigación nuevas de carácter específico, como ciudadanía, patrimonio, sostenibilidad, multiculturalidad...

Nos referiremos, en esta revisión, a cinco grandes ámbitos de investigación, buscando una cierta gradación desde planteamientos que, en términos generales —y a riesgo de simplificar— nos parecen algo más elementales a planteamientos que nos parecen un poco más complejos (o que han sintonizado más con nuestros intereses). El ámbito de la metodología didáctica, la búsqueda de nuevas formas de enseñar, que es un ámbito en el que se ha investigado bastante, sobre todo en los primeros tiempos, cuando se realizaron muchos estudios sobre metodología, recursos, etcétera. El ámbito de las ideas de los alumnos y el aprendizaje, que quizá haya sido el más masivo, el que más ha producido, y que tuvo una época de gran desarrollo (en los años 80 y 90 del pasado siglo).

18 En todo caso —como se ha dicho—, no intentamos hacer una revisión sistemática de las investigaciones en el área, tarea que, por lo demás, se ha venido realizando a través de diversas aportaciones, como, por ejemplo, Estepa, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011; Pagès, 1997 y 2000; Prats, 1997; Santisteban 2006; Travé, 1998.

El del conocimiento escolar, que quizá, como tal, no ha sido un ámbito de investigación muy trabajado pero que consideramos muy relevante para la didáctica, sobre todo si se quiere superar la idea de que la didáctica sea mera metodología y que los contenidos ya vienen dados, por decirlo así, por las disciplinas de referencia; esa perspectiva se ha ido superando y de ahí precisamente que esta reflexión que indaga sobre el conocimiento escolar, sobre sus características, sobre cómo se relaciona con el conocimiento cotidiano y con el conocimiento científico, nos parece especialmente interesante, y queda mucho que investigar sobre ello. Luego, ya más claramente en el siglo XXI, eclosionan nuevas tendencias, como la educación para la ciudadanía, abordada desde muchas perspectivas, lo que constituye un cuarto ámbito. Y por fin siempre ha estado presente ese quinto ámbito, un ámbito clave, al que se han dedicado muchos esfuerzos investigadores: el desarrollo profesional docente, aprender a ser profesor.

El ámbito de la metodología didáctica

La investigación en el ámbito de la metodología didáctica, es decir, la búsqueda de nuevas formas o modelos de enseñar, ha estado muy vinculada con los caminos de la innovación, y por lo tanto tiene mucho que ver con cómo empezamos muchos de nosotros a investigar, partiendo de la innovación, buscando cómo enseñar de otra manera que garantizara un mejor aprendizaje. Ello nos llevó a buscar modelos metodológicos, a profundizar en la potencialidad educativa de determinados recursos, a diseñar nuevas actividades, etcétera.

El trabajo investigador en este ámbito ha suscitado debates que tienen mucho que ver con los modelos de metodología. Es decir, que, más allá de la concepción de que «cada maestrillo tiene su librillo» y, por tanto, de que se pueden utilizar diferentes tipos de metodologías, en un momento dado, el debate surgido a partir de este campo de investigación empieza a mostrar ciertas pautas o patrones en la metodología, es decir, «modelos» que presentan una lógica interna, unos basados más bien en el activismo o en el espontaneísmo, otros en ciertos enfoques tecnológicos, otros en la idea de investigación escolar o en el tratamiento de problemas. Así, la experimentación didáctica de innovaciones y el debate surgido a partir de la investigación empiezan a generar un bagaje conceptual sobre metodología que va creando un cierto cuerpo de conocimiento didáctico. Y de ello hemos aprendido que solo cambiando la metodología no se cambia la enseñanza, aunque por lo general se suele empezar por ahí. Investigar solo las metodologías o los recursos de forma aislada tiene, pues, un recorrido corto; es indispensable adentrarse, desde ahí, en otros elementos de la didáctica.

El ámbito de las ideas de los alumnos y el aprendizaje

En efecto, si no revisamos y cuestionamos el contenido que enseñamos, no mejora el aprendizaje, porque los alumnos no comprenden realmente lo que pretendemos

enseñarles. Cuando partimos de la existencia de un conocimiento que se considera dado, acotado, codificado en el currículum, y solo cambiamos la manera de enseñarlo, los recursos, los instrumentos con los que enseñamos, se comprueba que, aunque nos aproximemos un poco más al alumnado, sigue habiendo un desajuste entre el conocimiento académico manejado por el docente y el conocimiento habitual que manejan los alumnos y alumnas; y esa brecha no es fácilmente superable. La conciencia de esa dificultad estimuló, sin duda, el desarrollo de todo un ámbito de investigación, que podemos considerar especialmente fructífero porque ha producido una gran cantidad de investigaciones. Estas investigaciones han intentado entender cómo piensan los alumnos no solo en cuanto a evolución de sus estructuras de conocimiento —lo que ya había sido tomado en consideración a partir de las aportaciones de Piaget asumidas en el campo de la didáctica—, sino, más específicamente, cómo piensan los alumnos en relación con las temáticas de enseñanza del mundo social, es decir, en relación con aquellos conceptos que iban a ser objeto de enseñanza (ámbitos temáticos como la ciudad, el mundo rural, la historia...), pero también en relación con la manera de razonar sobre esas temáticas, en relación con los estereotipos y con las actitudes ante situaciones sociales, etcétera.

Este ámbito de investigación eclosionó a partir de los años 80 del pasado siglo, bajo el influjo, en gran parte, de la psicología y también de los estudios didácticos del mundo anglosajón, como es el caso, por ejemplo, de las aportaciones pioneras de Rosalind Driver en el campo de la didáctica de las ciencias experimentales. De hecho, los avances en el área de didáctica de las ciencias experimentales tuvieron un claro influjo en nuestra área. Se abre así un campo de investigación muy rico sobre las concepciones o sobre las representaciones sociales del alumnado —ya sabemos que la terminología es diferente según procedan las aportaciones, respectivamente, del mundo anglófono o del mundo francófono— y empezamos a disponer de un extenso catálogo de resultados sobre las ideas o el conocimiento de los alumnos —terminología que preferimos utilizar en el proyecto IRES (García Díaz, 1998; García Pérez, 2000)— que ha constituido un importante capítulo del cuerpo de conocimiento de la didáctica.

Ello nos ha llevado a debates muy interesantes como, por ejemplo, el citado desajuste entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar, o el tipo de relaciones que hay entre conocimiento científico, conocimiento cotidiano y conocimiento escolar (García Díaz, 1998; García Pérez, 2007). También hemos tenido que abordar otras contradicciones o aporías, como la constatación de que el alumno, en el sistema escolar, no es solo «un sujeto» que aprende y evoluciona desde el punto de vista cognitivo —como suele ser investigado por los psicólogos—, sino «un alumno», es decir, alguien indesligable del marco escolar, en el que juega un rol determinado y en el que está sujeto a una serie de condicionantes específicos. En ese sentido, en un contexto escolar, es probable que ese alumno no razone de la misma manera que una persona cualquiera en el contexto social general, por lo que no podremos interpretar sus modelos mentales de la misma manera que lo hacen otros investigadores, como es el caso de los psicólogos o los sociólogos, pues en el marco escolar razona y procesa la información de una forma específicamente contextualizada.

A pesar de todo lo producido en este campo de investigación, todavía queda bastante trabajo por hacer, pues quizá se ha explorado mucho sobre concepciones de los alumnos sobre el tiempo, sobre el espacio, sobre la ciudad, sobre tópicos diversos, pero con frecuencia se estaban interpretando los resultados como concepciones de los adolescentes, de los niños, pero no de alumnos escolarizados. Dentro del proyecto IRES hemos intentado dar un paso más en ese sentido: no nos importa tanto el catálogo de ideas de los alumnos como tal compendio —que también lo hay en otras materias, en especial en ciencias experimentales—, sino que nos interesa obtener implicaciones para plantear conocimiento escolar. ¿Por qué nos interesa saber si los alumnos manejan la idea de que el suelo urbano es escaso o si no manejan esa idea?, ¿por qué nos interesa saber la escala de análisis que maneja el alumno (si es una escala muy local o es una escala más amplia)?... No es solo por la curiosidad de saberlo, sino porque, si vamos a proponer conocimiento escolar sobre la ciudad, tenemos que buscar un ajuste entre los modelos mentales de los alumnos sobre esa temática y la propuesta de contenido escolar sobre la misma. En ese sentido el concepto de «ajuste» —que hemos manejado mucho dentro del IRES (García Díaz, 1998)— no consiste en buscar una coincidencia entre ambos tipos de conocimiento, sino en encontrar —conforme al concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo— una propuesta de conocimiento que intente conectar con el estado de las ideas o concepciones de los alumnos.

Por tanto, aún necesitamos entender mejor el mundo de ideas del alumnado, integrar ese conocimiento con nuestras propuestas de enseñanza; en definitiva —como decimos desde el IRES—, comprender el aprendizaje escolar como un «enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumnado» (García Pérez, 2000). De ahí el sentido del siguiente ámbito de investigación, relativo al conocimiento escolar.

El ámbito del conocimiento escolar

Este ámbito de investigación, aunque no haya generado tanta producción como el anterior —como ya se ha dicho—, es en realidad un ámbito de gran relevancia, al menos para nosotros. Bien es verdad que desde los comienzos de la Asociación se ha producido investigación sobre los contenidos de enseñanza, buscando la relación entre el contenido a enseñar, procedente de las disciplinas, y las ideas de los alumnos, con un fuerte componente de conocimiento cotidiano, y constatando cómo esa relación se produce en el contexto de la escuela, dando lugar al conocimiento escolar. Las relaciones entre esos tres tipos de conocimiento (científico-disciplinar, cotidiano y escolar) son complejas, de forma que resulta difícil de entender por qué el alumno, dentro del sistema escolar, maneja un conocimiento que a veces tiene más componentes de razonamiento cotidiano y otras veces tiene más componentes de conocimiento escolarizado.

En ocasiones se ha considerado que el conocimiento cotidiano de los alumnos podría ser sustituido, con no demasiada dificultad, en la escuela por un conocimiento

«superior» procedente de las disciplinas de referencia, produciéndose un «cambio conceptual», tal como se recoge en investigaciones del ámbito de la psicología, o incluso de la didáctica de las ciencias experimentales. Pero ese modelo del «cambio conceptual», tal vez válido para entender los procesos de aprendizaje de determinados conceptos concretos de las ciencias experimentales, se nos ha revelado como poco adecuado para el campo de las ciencias sociales.

Sin embargo, ha sido de mayor interés otra aportación del debate científico en el campo de la psicología: el hecho de que los escolares parecen activar —de manera prácticamente separada— su conocimiento cotidiano para responder a situaciones de la vida cotidiana —incluso a veces para algunas situaciones del mundo escolar—, mientras que manejan su conocimiento escolar para situaciones claramente escolares, como las tareas de clase o los exámenes. Según esto, si le planteamos a un alumno fuera del contexto escolar una determinada cuestión, que como docentes esperamos que responda con su bagaje de conocimiento escolar, probablemente quedemos decepcionados ante la incapacidad para hacer uso del conocimiento supuestamente aprendido en las clases de ciencias sociales. En este sentido, podemos decir que la investigación sobre estos temas no ha terminado de llegar al fondo de la cuestión, conectar las complejas relaciones que hay entre el conocimiento científico, el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano, por lo que valdría la pena visitar este campo de investigación desde nuevas perspectivas.

Una línea de investigación especialmente interesante, a este respecto, es la que ha indagado en los orígenes del conocimiento escolar con una mirada sociogenética, que nos ha permitido entender el conocimiento escolar de la geografía y de la historia como una construcción social contextualizada en determinados momentos históricos, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX (Cuesta Fernández, 1997; Chervel, 1988; Goodson, 1995). En ese sentido, aunque el conocimiento escolar deriva, en principio, de las disciplinas científicas de referencia, cobra vida propia y mantiene un desarrollo paralelo al del conocimiento científico, adoptando una estructura codificada que tiende a mantenerse estable y resistente a los cambios. Esta aportación de la investigación reabre el debate acerca de la transposición didáctica, que no podría, según esto, ser entendida como una mera adecuación de la disciplina científica a la correspondiente disciplina escolar. En definitiva, aún queda un gran campo de investigación abierto en torno al conocimiento escolar, como un núcleo básico de la didáctica (García Pérez, 2015).

El ámbito de la educación de ciudadanos del siglo XXI

Ya en el siglo XXI, cada vez han sido más frecuentes las investigaciones sobre temáticas transversales, en especial sobre la educación para la ciudadanía, sobre todo a partir del momento en que el nuevo currículo de la LOE (2006) da lugar a un cierto debate social en torno a esta cuestión. Sobre educación para la ciudadanía se ha investigado, y se sigue investigando, desde diversas áreas y con perspectivas asimismo di-

versas, sin que haya, por el momento, síntomas de agotamiento.¹⁹ Si lo pensamos bien, se trata de una cuestión que nos hace remontar, al menos, a comienzos del siglo xx, a los planteamientos de Dewey y, en general, del movimiento de la Escuela Nueva, pues educar para la ciudadanía es, simplemente, educar o, dicho a la inversa, educar es, en último término, educar para la ciudadanía; es la finalidad básica de la educación, y la enseñanza de las ciencias sociales tiene una especial responsabilidad a este respecto (Pagès y Santisteban, 2010).

En efecto, cuando hablamos de educación para la ciudadanía, lo primero que tenemos que hacer es definir qué entendemos por ciudadanía, y ahí el área de didáctica de las ciencias sociales tiene mucho que decir. ¿Qué estamos queriendo decir cuando hablamos de ciudadanía? Esa cuestión —cuya respuesta muchas veces se ha dado por sobreentendida— debería estar en la base del debate, y a partir de ella llegar a un segundo paso: ¿qué es para nosotros educar para la ciudadanía?, ¿qué tipo de persona queremos formar como ciudadano o ciudadana? Es este, pues, un debate ineludible, en el que merece la pena seguir profundizando. Pero el debate en torno al mismo —y quizá también la investigación subsiguiente— nació condicionado, al menos en parte, por la polémica en torno a la aparición de la educación para la ciudadanía como asignatura con la LOE —como se ha dicho—, y ello incidió en que la mirada —también la mirada investigadora— ha sido a veces demasiado curricular, demasiado centrada en si se tiene que enseñar o no ciudadanía en una sociedad como la nuestra. Y se ha tardado en afrontar la cuestión básica citada: en qué ciudadanía hay que educar a los estudiantes, si queremos realmente —como se proclama en el propio currículum— formar ciudadanos activos, comprometidos con la sociedad en que nos ha tocado vivir.

También hemos tardado en abordar otras cuestiones fundamentales: si los profesores somos capaces de enseñar ciudadanía a los alumnos, y, por fin, si los formadores de profesores somos capaces de formar a los futuros profesores para enseñar educación para la ciudadanía. Lo uno incluye a lo otro, en estrecha conexión. Por consiguiente, nos reiteramos en la idea de que, en medio de tanta producción sobre educación para la ciudadanía, es necesario parar y repensar qué es lo que hay que investigar en este campo. En ese sentido, una línea de investigación especialmente reveladora es, efectivamente, si los profesores estamos preparados para educar en algo que fundamentalmente está constituido por valores. En efecto, el sistema escolar nos lleva a codificar el conocimiento, a compartimentarlo, a trocearlo para ser explicado y examinado. Y cuando tenemos que enseñar algo que no se somete a estos parámetros, cuando tenemos que educar en valores, cuando tenemos que formar políticamente (es decir, en actitudes activas, en la sociedad), nos encontramos con importantes dificultades para integrar esto en la estructura escolar convencional, pues es algo que resulta ajeno a la cultura escolar en la que estamos inmersos.

19 Un amplio panorama de este campo quedó recogido en el libro de actas del XXIII Simposio de la Asociación, celebrado en Sevilla (Alba Fernández, García Pérez y Santisteban, 2012).

Desde una perspectiva integradora, podemos mirar —e investigar— la educación para la ciudadanía como una especie de «transversal de las transversales», en cuanto que podría —debería— incorporar otras educaciones, como la educación para la sostenibilidad, la educación para el patrimonio, la educación para el consumo responsable, la educación para la igualdad de género, etcétera, pues el ciudadano del siglo XXI tiene que ser un ciudadano responsable y comprometido, que ha de desenvolverse y actuar en múltiples campos, un ciudadano global al tiempo que local. Por tanto, la educación para la ciudadanía tiene que ser revisitada desde esta nueva mirada, y en ese sentido puede seguir siendo un fructífero ámbito de investigación.

El ámbito del desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional de los docentes no es un ámbito más, sino que constituye un ámbito transversal que de alguna manera engloba, afecta e interacciona con todos los anteriores. Las líneas de investigación antes citadas se ocupan de cuestiones que podemos considerar como temáticas, al estar relacionadas con el currículo, la metodología, las ideas de los alumnos, el conocimiento escolar, la educación para la ciudadanía, etcétera. Pero nuestra tarea específica, y por tanto la de la Asociación del Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales, es el desarrollo profesional del profesorado, es decir, entender cómo llegamos a ser profesores, cuáles son las características del profesorado —en nuestro caso, el profesorado de ciencias sociales—, cómo mejorar la docencia. Se trata, pues, de un campo de investigación estratégico, en el que se han hecho muchas y relevantes aportaciones investigadoras por parte de los miembros de la Asociación.

La investigación desarrollada en este ámbito nos lleva a planteamientos de debate de mucho interés, como la relación de la teoría con la práctica, los contenidos y las estrategias de formación del profesorado, el desarrollo profesional docente, etcétera. Siendo un campo en el que, con un enfoque general, han trabajado mucho los pedagogos, es de valorar que desde el campo específico de la formación del profesorado de ciencias sociales se hayan hecho aportaciones que sobrepasan nuestro ámbito disciplinar. Y sigue abierto el campo a planteamientos investigadores necesarios, como el carácter de proceso gradual que tiene el desarrollo profesional —rompiendo la tradicional frontera entre formación inicial y formación permanente—, las dificultades que obstaculizan ese desarrollo, la relación de la formación del profesorado con la experimentación de innovaciones...

Perspectivas futuras de la investigación

Como hemos visto, dentro del área de didáctica de las ciencias sociales se han desarrollado diversas líneas y ámbitos de investigación. Muchas de las temáticas investigadas siguen siendo relevantes para comprender mejor los procesos de enseñanza

y poder intervenir mejorándolos. Al hacer referencia a los debates que pueden acompañar a la producción investigadora, pretendemos abrir perspectivas de investigación que permitan aproximaciones nuevas y más complejas a las cuestiones nucleares de la didáctica. En ese sentido, ámbitos más recientes, como la ciudadanía, el patrimonio o la sostenibilidad, ofrecen buenas oportunidades para enfoques de investigación que atiendan más a temáticas transversales, vinculadas a valores que la educación debe trabajar, y que superen las fronteras tradicionales de las disciplinas. En ese sentido, creemos que sería interesante ir definiendo futuras investigaciones en esos campos fronterizos, una vez que otros campos temáticos están ya más trabajados.

Por otra parte, convendría —sin merma del rigor necesario— no establecer delimitaciones tan rígidas entre los procesos de innovación y los procesos de investigación. A este respecto hay que recordar que muchas investigaciones de interés proceden de las conclusiones y de los problemas surgidos en la práctica innovadora. Y, por otra parte, tampoco debemos olvidar que las conclusiones de la investigación en nuestra área están destinadas, en último término, a mejorar la enseñanza real a través de innovaciones bien fundamentadas en dicha investigación. En ese sentido, habría que ubicar el trabajo futuro en el campo de relaciones existente en el territorio que delimitan tres referentes básicos de nuestra profesión: la investigación, la innovación y la formación del profesorado.

3. Evolución de la profesionalidad

Por último, estructuraremos este tercer análisis en torno a las preguntas: **¿cómo** se ha ido construyendo la identidad del área?, **¿cómo ha evolucionado la estructura profesional del área?**, **¿cómo** se ha relacionado la docencia con la investigación? Se trata de ver cómo han confluído la docencia y la investigación y de qué modo esto ha ido construyendo la identidad y la estructura profesional del área de didáctica de las ciencias sociales en España.

Si comenzamos por la cuestión de la identidad, podemos decir que estamos en un área fronteriza, de síntesis o de mestizaje. Los profesionales que la componemos hemos bebido de muchas fuentes, partiendo de nuestras disciplinas de referencia: la geografía, la historia, la historia del arte; pero también hemos bebido de la psicología, de la pedagogía, de la didáctica general o de la historia de la educación. La relación con otras didácticas específicas merecería mención aparte por su gran proximidad en muchos casos. Así, por ejemplo, nuestro departamento de la Universidad de Sevilla nos ha hecho convivir con el área de didáctica de las ciencias experimentales, con quienes hemos compartido proyectos y nos hemos retroalimentado constantemente. Todo eso hace que generemos un campo que hemos llamado didáctica de las ciencias sociales o investigación en la didáctica de las ciencias sociales, que, además, interacciona con la práctica docente innovadora. Y eso nos da una riqueza extraordinaria.

Esta posición intermedia a veces es incómoda por no participar de los campos profesionales y académicos clásicos de la universidad. Sin embargo, esa identidad mixta nos da también una gran oportunidad, porque nos hace jugar un papel decisivo en medio de muchos campos interesantes, y entre ellos y la docencia en educación infantil, primaria y secundaria. Eso nos está otorgando, y nos va a otorgar cada vez más, un papel decisivo como área de cara a afrontar los complejos problemas que conlleva la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales en el momento actual.

Esa identidad, además, se ha ido construyendo al hilo de una estructura profesional. A lo largo de este trabajo hemos hecho referencia en varias ocasiones a la AUPDCS, ya que esta vertebró de un modo decisivo el área desde su constitución jugando un papel muy interesante de construcción de identidad y de ámbito donde compartir a nivel humano y profesional, como compañeros y colegas de trabajo. Además, ha dado lugar a producciones muy interesantes que también nos ayudan a seguir comprendiendo la estructura de la propia área. Por ejemplo, el trabajo que hicieron Ana María Aranda y Esther López (2017), en el que estudiaron la evolución de las personas que constituyen el área a nivel de formación, figuras contractuales, etcétera. Algunas de las tablas y los gráficos que aportan son muy ilustrativos del modo en que ha ido evolucionando y organizándose el área desde una perspectiva profesional. Así por ejemplo, podemos ver cómo ha ido evolucionando el número de profesionales que se han dedicado a trabajar en didáctica de las ciencias sociales desde el año 1987 (ver tabla 1). Puede verse claramente que hemos pasado de 152 personas en España en 1987 hasta los casi 600 que somos en la actualidad, incluyendo al profesorado de las universidades privadas.

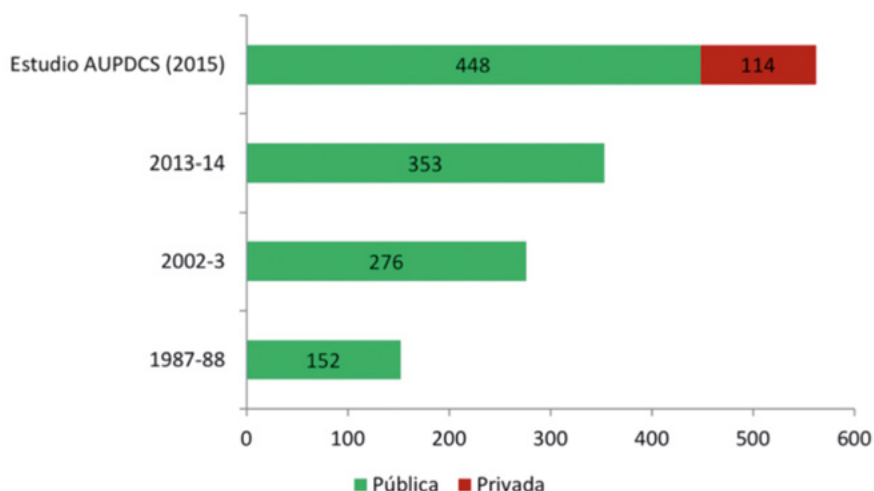


Tabla 1. Evolución del número de profesorado del área de didáctica de las ciencias sociales en las universidades españolas. Fuente: Aranda Hernando y López Torres, 2017.

Otra cuestión interesante a considerar es cómo han ido evolucionando las categorías profesionales en el área (ver tabla 2). Así por ejemplo, los profesores titulares de escuela, que en los años 80 estaban en torno a 97 y en los 2000-2003 eran 121, a partir de ahí empiezan a bajar, al desaparecer como figura en la LOU (2001) y quedar como algo residual. Sin embargo, los profesores contratados en el año 1987 eran minoritarios, mientras que son mayoría en la actualidad, con un incremento progresivo y sostenido desde la aprobación de la LOU en 2001, con una progresión espectacular de profesores contratados no funcionarios.

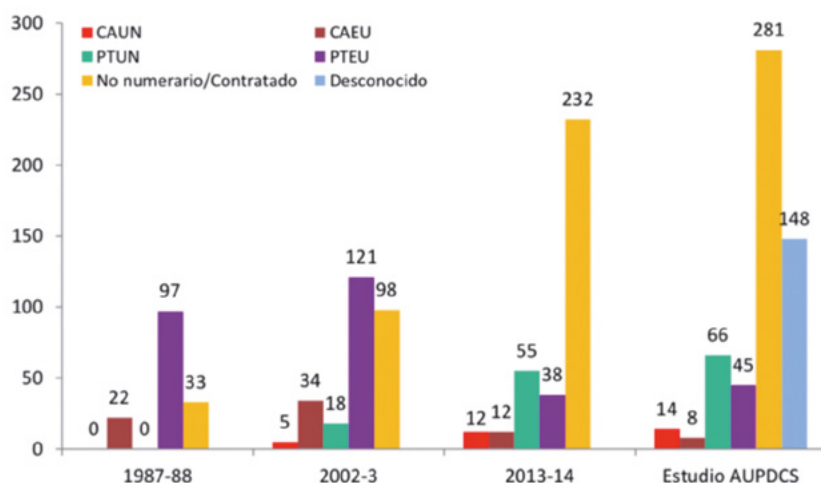


Tabla 2. Evolución de la categoría profesional del profesorado del área de didáctica de las ciencias sociales. Fuente: Aranda Hernando y López Torres, 2017.

Por otro lado, si consideramos cómo se distribuyen los profesores doctores que imparten asignaturas en relación con su categoría profesional (ver tabla 3), en los años 70 son todos catedráticos de universidad y, a partir de ahí, empiezan a diversificarse. Si consideramos lo más reciente, a partir de la llegada de la LOU (2001) crecen de manera espectacular los profesores contratados asociados. Y a partir de ahí parece que se mantiene una variedad reduciéndose los titulares de universidad. Es decir, que se ve también como, cada vez más, la estructura profesional va oscilando hacia la inestabilidad, la desfuncionarización y los contratos en precario.

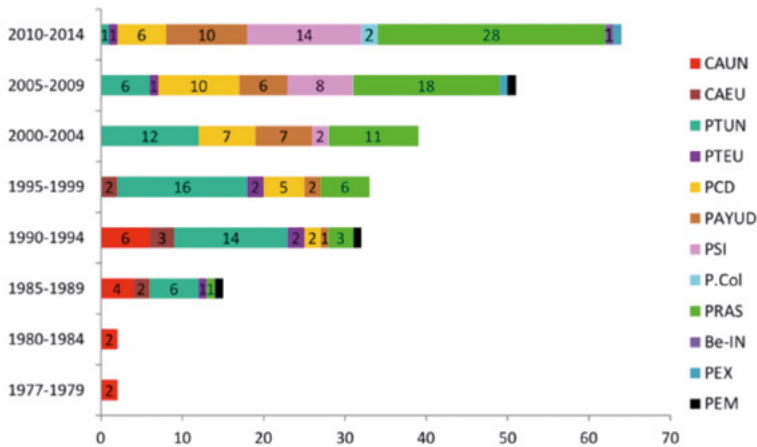


Tabla 3. Distribución del profesorado doctor que imparte asignaturas de didáctica de las ciencias sociales en relación con su categoría profesional. Fuente: Aranda Hernando y López Torres, 2017.

Si atendemos a las áreas en las que hemos realizado nuestras tesis doctorales los profesores de didáctica de las ciencias sociales, en 2015 (ver tabla 4) la mayoría del área, casi el 40 %, habían hecho sus tesis doctorales en historia. También en prehistoria, arqueología y, a continuación, el 27 % ya en el área de didáctica de las ciencias sociales. El 15 % en geografía, el 7 % en historia del arte y, a partir de ahí, otras minoritarias. Es curioso considerar que la inmensa mayoría tiene una formación vinculada a la tesis doctoral en su disciplina de origen (en torno al 65 %) y no en didáctica de las ciencias sociales, quedando como muy minoritaria la presencia de otras áreas vinculadas a la educación.

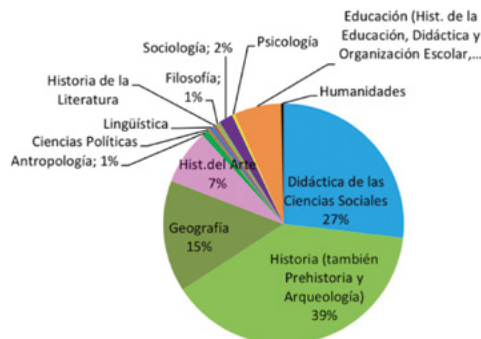


Tabla 4. Área de conocimiento en que ha realizado la tesis doctoral el profesorado doctor del área de didáctica de las ciencias sociales. Fuente: Aranda Hernando y López Torres, 2017.

Por último, podemos ver en qué área se ha realizado la tesis, en función de la categoría profesional (ver tabla 5). Así por ejemplo, la mayor parte de los contratados doctores han hecho su tesis doctoral en historia, ocupando la didáctica de las ciencias sociales el segundo lugar. Por otro lado, donde hay más tesis del área es en asociados. Es decir, las personas que están haciendo sus tesis en el área están teniendo los peores contratos. Esto se puede explicar porque también son los que están llegando más recientemente a incorporarse al trabajo en la universidad. Otra posible explicación es que las personas que proceden del mundo de la enseñanza secundaria o primaria, si dan el paso a la universidad, hacen la tesis directamente en didáctica de las ciencias sociales. Como sabemos, nuestra área arrastra el problema de no tener un grado determinado como referencia, a no ser que consideremos, solamente, Magisterio como el grado de referencia. Pero, hasta hace poco, Magisterio era una diplomatura y por lo tanto no daba acceso a estudios de doctorado, lo que explica el fenómeno que comentamos.

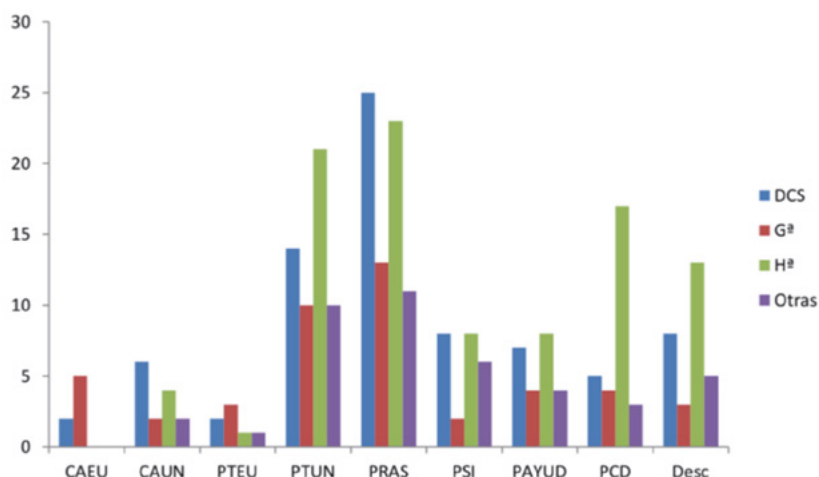


Tabla 5. Área de conocimiento en que ha realizado la tesis doctoral el profesorado doctor del área de didáctica de las ciencias sociales según su categoría profesional. Fuente: Aranda Hernando y López Torres, 2017.

Cabría plantearse cómo todo esto nos ha configurado a nivel profesional. Podríamos decir que se ha ganado en identidad, es decir, el área de didáctica de las ciencias sociales ya no se pregunta qué es (parece que al principio era una pregunta recurrente), qué sentido tiene, para qué sirve... Es decir, podemos afirmar que se ha llegado a una especie de mayoría de edad, sabemos quiénes somos, cuál es nuestro papel, estamos convencidos de ello. Sin embargo, eso ha venido unido, por circunstancias ajenas al área y propias de la política económica y universitaria, a que las personas que se están dedicando a nuestro campo de conocimiento cada vez tienen menos estabilidad laboral. Es decir, la mayoría de los profesionales del área cada vez

es más inestable. Así se ha invertido la pirámide desde una situación de mayoría de funcionarios y muy escasos contratados a la situación inversa en la actualidad. Y eso, como no puede ser de otra manera, está condicionando bastante el presente y el futuro del área de un modo a nuestro juicio poco deseable.

Por último, habría que considerar la relación entre la docencia y la investigación con el posible divorcio que se ha dado entre ambas. Parece que, por una parte, los profesionales del área nos hemos dedicado a investigar y por otra parte nos hemos dedicado a enseñar, y nos ha costado trabajo hacer confluir ambas funciones, es decir, conseguir que los resultados de la investigación revirtieran en la docencia. De todos modos, aunque no es lo habitual, sí hay algunas excepciones de personas que han investigado sobre su propia docencia.

Algunas características de esa relación de la docencia y la investigación tienen que ver con casi todo lo que se ha comentado hasta aquí. Por ejemplo, se ha trabajado más por disciplinas que con categorías didácticas que integren a las diferentes disciplinas, como sí ha ocurrido, sin embargo, con otros campos próximos al nuestro, como la didáctica de las ciencias experimentales. Es decir, en muchas ocasiones nuestros compañeros de otras áreas manejan grandes categorías, en investigación y en docencia, que van más allá de las propias disciplinas.

En nuestro caso también ha faltado quizá especialización en líneas de investigación claramente definidas. Hemos estado tal vez demasiado tiempo haciendo un poco de todo y nos ha costado trabajo, nos ha dado miedo definirnos claramente, cuando eso, en otros ámbitos, como en las disciplinas de referencia, es mucho más habitual. Sin embargo parece que está llegando este momento en el que se están consolidando líneas fuertes y definidas de investigación con grupos potentes, lo que también habla de la madurez que comienza a adquirir el área. Esto se relaciona con la cuestión de la participación en proyectos competitivos, que inevitablemente lleva a la especialización y profesionalización de la investigación, lo que, en principio, nos parece deseable. Por suerte, nuestra investigación no necesita de mucha financiación, pero es importante que seamos capaces de conseguir proyectos que la respalden desde un punto de vista institucional.

4. Perspectivas de futuro. Para seguir debatiendo

Finalmente, a modo de breve síntesis de lo planteado hasta ahora, sugerimos la posibilidad de reflexionar y debatir sobre las cuestiones que han ido apareciendo en relación con la docencia, la investigación y la profesionalidad docente.

Contextualizando las trayectorias a las que hemos hecho referencia, en las tres dimensiones analizadas, podríamos decir que la didáctica de las ciencias sociales está

viviendo un cambio de época... o una época de cambio; en todo caso, nos hallamos en una transición. En efecto, una vez consolidada el área, tras varias décadas de existencia, y a la vista de la producción investigadora habida y del desarrollo profesional docente constatado, ya no es momento de dubitaciones o de indecisiones ante encrucijadas, sino de fortalecimiento, de expansión, de desarrollo sostenido; una etapa para crecer, fortalecer los fundamentos y profundizar en las cuestiones que estratégicamente se consideren más relevantes de cara al futuro. Esta perspectiva de desarrollo futuro se enfrenta a dificultades, cuya existencia no podemos obviar, en especial al modelo dominante de universidad, marcado por un entendimiento mercantilista de la calidad y por una constante competencia meritocrática. Ello obstaculiza el análisis sosegado de las necesidades y los problemas y condiciona la toma de decisiones y las prioridades profesionales.

A ese respecto, hay que mantener la calma y la visión a medio y largo plazo, jerarquizando las opciones, graduando las actuaciones e intentando que el desarrollo profesional de los miembros del área de didáctica de las ciencias sociales se base en una interacción más estrecha y productiva entre docencia e investigación, de manera que la investigación se nutra de las cuestiones claves surgidas en la docencia y que la docencia se mejore a partir de los resultados de investigación, manteniendo en ambos campos la mirada en la mejora constante de la educación, sin ceder a los condicionantes y estímulos del sistema dominante.

Bibliografía

AA. VV. (1990). «Los nuevos currícula de didáctica de las ciencias sociales para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria». *Boletín de didáctica. Ciencias Sociales*, 2, 7-24. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/01/2-1990.pdf>.

ALBA FERNÁNDEZ, N. de; GARCÍA PÉREZ, F. F.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (eds.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1 y 2. Sevilla: Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>.

ARANDA HERNANDO, A. M.; LÓPEZ TORRES, E. (2017). «Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales». *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5-23. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/2969/2101>.

CHERVEL, A. (1988). «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche». *Historiens et Géographes*, 38, 59-119. https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage (trad. cast. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991).

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

ESTEPA, J. (2009). «Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales». *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7097>.

GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). «Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 4 (64) (15 de mayo de 2000). <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/193>.

— (2007). «El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar». En: R. M. Ávila Ruiz; R. López Atxurra; E. Fernández de Larrea (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, 481-498. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2007-bilbao-avila-atxurra-fernandez-bilbao-libro.pdf.

— (2015). «El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente». *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5566721>.

GOODSON, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

LEY ORGÁNICA 11/1983, DE 25 DE AGOSTO, DE REFORMA UNIVERSITARIA. BOE 209, de 1/09/1983, 24.034-24042. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>.

— 6/2001, DE 21 DE DICIEMBRE, DE UNIVERSIDADES. BOE 307, de 24/12/2001, 49.400-49.425. <https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>.

MIRALLES, P.; MOLINA, S.; ORTUÑO, J. (2011). «La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales». *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 29 (1), 149-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625708>.

PAGÈS, J. (1997). «Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales». En: P. Benejam; J. Pagès (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, 189-208. Barcelona: Horsori.

— (2000). «El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS». En: J. Pagès; J. Estepa; G. Travé (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*, 41-57. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2000-huelva-modelos-contenidos.pdf.

— (2004). «Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 25-40. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2897>.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.

PRATS, J. (1997). «La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales». En: Asociación Universitaria del Profesorado de Ciencias Sociales (ed.). *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*, 9-25. Sevilla: Díada. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/1997-recopilatorio-AUPDCS-diada.pdf.

SANTISTEBAN, A. (2006). «Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate». *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122. <http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/4-n-1-octubre-2004>.

TRAVÉ, G. (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Enseñar a interpretar problemas y conflictos contemporáneos: los marcos teóricos para investigar e innovar

Antoni Santisteban

Universitat Autònoma de Barcelona

Neus González-Monfort

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

En este trabajo presentamos un proyecto de investigación financiado de I+D que desarrolla el grupo GREDICS²⁰ en colaboración con diferentes universidades españolas y extranjeras.²¹ El proyecto pretende conocer cómo se trabajan los problemas y conflictos contemporáneos en las aulas de enseñanza secundaria, así como en la formación inicial del profesorado en la universidad. La investigación se dirige a la interpretación de la información como la clave de la formación del pensamiento crítico y de la acción social y también a la educación para una ciudadanía global crítica.

En esta investigación, tanto en la formación inicial del profesorado como en la enseñanza secundaria, trabajamos a partir de cuestiones socialmente vivas, y nuestras indagaciones nos ayudan a definir cuáles son y cuáles deberían ser las aportaciones de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia a la formación de las personas en un mundo global dominado por las tecnologías y la acumulación de información o desinformación.

20 GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials), grupo reconocido por AQU (2017SGR1600) <http://grupsderecerca.uab.cat/gredics/>.

21 Proyecto de I+D EDU2016-80145-P. El equipo de investigación de este proyecto está formado por investigadores e investigadoras de ocho universidades españolas (Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Almería, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Málaga, Universidad de Burgos, Universidad de Extremadura, Universitat Jaume I y la Universidad de Jaén), una universidad inglesa (Manchester Metropolitan University) y una universidad colombiana (Universidad de Antioquia); y por profesorado de educación de secundaria <http://grupsderecerca.uab.cat/gredics/node/138>.

El proyecto se ha organizado a partir de tres grupos de trabajo:

- 1) Literacidad crítica y posverdad.
- 2) Ciudadanía global, humanismo radical e invisibles.
- 3) (Contra)relatos del odio, emociones y razón.

El grupo de literacidad crítica y posverdad tiene como objetivo analizar las competencias para la interpretación crítica de los y las estudiantes de la información sobre problemas y conflictos sociales contemporáneos, e indagar en sus capacidades para enfrentarse a las malas prácticas en el tratamiento de la información por parte de los medios de comunicación.

El grupo de ciudadanía global, humanismo radical e invisibles tiene como objetivo analizar si los y las estudiantes saben interpretar de forma crítica imágenes y textos, para interpretar sus representaciones sociales sobre la ciudadanía desde una perspectiva humanista y globalizadora, así como para indagar en la invisibilidad de personas y grupos en los estudios sociales.

El grupo de (contra)relatos del odio, emociones y razón tiene como objetivo principal analizar la participación de los y las estudiantes en debates en redes sociales y publicaciones digitales, donde se dan discursos del odio. Y su capacidad para analizarlos críticamente y para construir contrarelatos alternativos desde la perspectiva de los derechos humanos.

En este trabajo presentaremos los marcos teóricos que se crearon para la investigación de cada uno de los tres grupos de trabajo y cada una de las temáticas. Se presentarán las estructuras conceptuales que, de hecho, han ido evolucionando con la investigación y que son una aportación tanto para la investigación como para realizar propuestas didácticas innovadoras, para la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía crítica democrática.

1. Literacidad crítica y posverdad

La *critical literacy* nace de la tradición de los estudios sociales en Estados Unidos, pero también en Inglaterra, Australia o en los países del norte de Europa. Esta línea de investigación aparece con la finalidad de superar los trabajos sobre el desarrollo del pensamiento crítico de los años 80 y 90 del siglo pasado, que acabaron describiendo una gran cantidad de habilidades de pensamiento, pero que no significaron una alternativa crítica de tratamiento de los problemas sociales. Aunque la literacidad crítica nace en los estudios sociales, en España apenas existen investigaciones desde la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia (Tosar, 2017).

La literacidad crítica se podría definir como: «Actual and possible social practices and conceptions of reading and writing enable human subjects to understand and engage the politics of daily life in the quest for a more truly democratic social order» (Lankshear y McLaren, 1993). La práctica discursiva de la literacidad crítica, de alguna manera, organiza el pensamiento para la acción, e implica, por tanto, un aprendizaje eminentemente político y para la participación.

La investigación en literacidad crítica se basa en la reflexión sobre la intencionalidad del discurso en el contexto educativo. Diversos grupos, en todo el mundo, investigan el papel de este tipo de literacidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los diferentes contenidos curriculares. Aunque esto es así, es en los estudios sociales donde la ideología del discurso adquiere su significado más claro y evidente. Son los problemas sociales donde la ideología aparece asociada con más frecuencia a la información que se ofrece, para identificar, analizar o interpretar el problema o para ofrecer soluciones. La tradición desde la enseñanza de la historia, la geografía o las ciencias sociales nos ofrece ejemplos que hemos de recuperar, como Tulchin (1987) o Dijk (1993; 1999).

La literacidad crítica se aplica a problemas sociales relevantes (PSR). A partir de nuestras investigaciones, hemos construido una propuesta de estructura conceptual, como guía de aplicación para la investigación y para la elaboración de propuestas educativas.



Ilustración 1. Propuesta para trabajar la literacidad crítica en el aula a partir de PSR.

La literacidad crítica no es ni un método ni un conjunto de habilidades que deben aprenderse, como escribe McDaniel (2004), es una manera de pensar y una manera de vivir. Se trata de enfrentarse a cualquier tipo de información, a cualquier texto o relato, sobre el pasado, el presente o el futuro, analizando su naturaleza, como hecho u opinión, su veracidad, su fiabilidad, su intencionalidad y sus silencios. Como podemos observar en el mapa conceptual, la finalidad de la literacidad crítica es plantear la disrupción de lo que se considera común de la realidad, como una forma de discurso contrahegemónico, de cuestionamiento del poder (Freire y Macedo, 1989). Por último, se trata de formar al alumnado para que tome decisiones e intervenga en su sociedad para cambiarla desde posiciones críticas.

Las investigaciones afirman que el término lectura ya no es suficiente para designar el proceso de decodificación de la información sobre problemas sociales o temas controvertidos: «La literacidad crítica pretende formar lectores que además de saber decodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del análisis crítico del discurso» (Wodak y Meyer, 2003: 87).

Toda información está elaborada desde una ideología que puede influenciar nuestros pensamientos y nuestras acciones. En un mundo saturado de informaciones resulta muy necesaria la literacidad crítica en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, porque solo el análisis crítico puede arrojar luz a las relaciones de poder y dominación que emergen de los textos sociales. Dijk (1999: 26) considera que la postura crítica frente al discurso contribuye a la resistencia contra la desigualdad social.

2. Ciudadanía global, humanismo radical e invisibles

La educación para la ciudadanía global no es un concepto nuevo, pero sí lo es su llegada a la educación y las posibilidades que se abren desde la enseñanza de la geografía, de la historia y de las ciencias sociales. La educación para la ciudadanía global busca, entre otras cuestiones, superar el concepto de ciudadanía, ya que se considera insuficiente para describir lo que hoy día es la ciudadanía que habita nuestro mundo, que se desplaza, que tiene derechos que van más allá de un estado o que puede ser protagonista de acontecimientos que involucran a otros países y a sus respectivas ciudadanías (Chong, et al., 2015).

Estamos en una situación mundial donde están aumentando los conflictos, el miedo y la intransigencia con respecto a otras culturas diferentes a la nuestra. En nuestro mundo vemos circular con total libertad los capitales, mientras a las personas que huyen de las guerras se las retiene en las fronteras. Aumenta la interdependencia económica, cultural y política, pero aumentan también los refugiados y refugiadas, y

la desigualdad crece entre países y también dentro de las naciones. Por estos motivos, hoy más que nunca necesitamos una enseñanza de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales para el cambio social y para una nueva ciudadanía.

El concepto de ciudadanía, bajo el esquema del Estado nación, hace énfasis en la connotación legal y asociada a la creación de una identidad nacional. Con los cambios generados por la difuminación de las fronteras y la configuración de gobiernos supranacionales, algunos escenarios se han diluido y se han configurado ciudadanía transnacionales. El Estado nación cede algunas dimensiones de la ciudadanía, lo que le plantea a las personas nuevas posibilidades y escenarios donde hacer ejercicio de sus derechos, para pensar en la ciudadanía global.

Entendemos la ciudadanía en términos de su naturaleza y contexto. La ciudadanía se asume más allá del reconocimiento jurídico, ya que la posesión de un documento oficial no significa que una persona asuma los deberes y derechos que vienen asociados a este reconocimiento. La ciudadanía se debe ubicar en el ámbito de la búsqueda de imperativos morales, que movilicen a las personas a buscar una vida mejor dentro de la convivencia en una comunidad. Bajo esta perspectiva, el «ciudadano es quien participa directamente en las deliberaciones y decisiones públicas» (Barber, 1984, en Cortina, 2003: 43), así como «el ciudadano es aquel que intenta construir una buena polis, buscando el bien común en su participación política» (Cortina, 2003: 48).

Después de revisar distintos marcos sobre la educación para la ciudadanía global (Andreotti, 2006; Davies, 2006; Shultz, 2007; Torres, 2015; Veugelers, 2010; Zahabioun et al., 2013, estamos de acuerdo con Davies (2006), quien sostiene que las diferentes dimensiones que integran la noción de educación para la ciudadanía mundial (educación + ciudadanía + globalización) no están necesariamente integrados. A veces el significado de la educación para la ciudadanía global se confunde con el significado de ciudadanía global o con el significado de la educación global (Davies et al., 2005).

En una nueva perspectiva de educación para la ciudadanía en un mundo global, cada una de las ciencias sociales deben revisarse y reinterpretarse para su enseñanza, desde los contenidos hasta las estrategias o la metodología. Así, cobra un nuevo sentido la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, por ejemplo, la historia muestra la simultaneidad o la contemporaneidad de los acontecimientos; la geografía analiza la interdependencia ambiental en el espacio; la política nos ayuda a construir entidades supranacionales; el derecho internacional; la sociología del conflicto; la antropología de la interculturalidad; la economía nos ayuda a comprender las desigualdades y la distribución de los recursos a nivel local y mundial.

A continuación, mostramos un esquema conceptual con estas posibilidades que no pretende ser exhaustivo, sino apuntar algunas cuestiones clave de las aportaciones del conocimiento social a la educación para una ciudadanía global.



Il·lustració 2. Esquema conceptual de la educación para la ciudadanía global.

La enseñanza de las ciencias sociales debe trabajar para la pluralidad, la diversidad o la justicia social como objetivos para toda la humanidad. Esta nueva perspectiva debe ayudarnos a comprender la existencia de personas y grupos humanos con formas de pensar diversas, ideologías e intereses distintos, que deben convivir a nivel local y en el mundo. Esta organización ha de aceptar la diversidad étnica, cultural o religiosa como algo positivo, como también se debe aceptar y valorar la laicidad, situando los derechos humanos como el horizonte común, aquel que todos los pueblos deben alcanzar y que todos debemos defender.

Esta es la perspectiva de un humanismo radical, donde el primer objetivo es hacer visibles a todas aquellas personas y grupos que ahora son invisibles en la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, como las mujeres, las niñas, los niños, ancianos y ancianas, culturas minoritarias, identidades sexuales, enfermos, personas con alguna discapacidad, así como en otras situaciones de vulnerabilidad o exclusión social. En la siguiente figura mostramos un esquema de estas situaciones de invisibilidad que hay que corregir (Oller y Pagès, 1999; Sant y Pagès, 2011; Santisteban, 2015; Villalón y Pagès, 2015; Pinochet y Pagès, 2016).

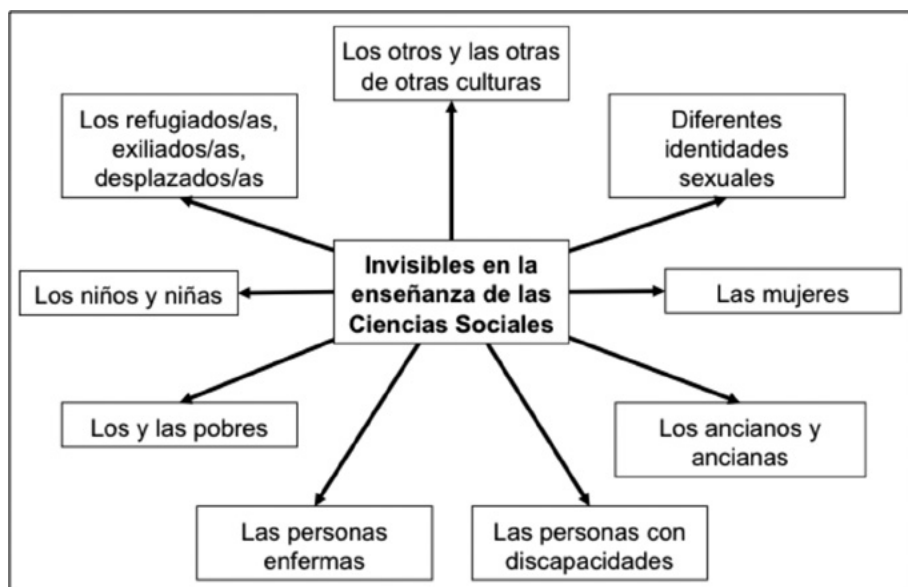


Ilustración 3. Las personas invisibilizadas en la enseñanza de las ciencias sociales.

Una nueva enseñanza de las ciencias sociales debe incluir a todas las personas, del pasado y del presente, y deben tenerse en cuenta todos los grupos humanos en la prospectiva de futuro. Todos somos ciudadanos y ciudadanas en cualquier lugar del mundo, con todas nuestras identidades (Santisteban y González-Monfort, 2019). En caso contrario no podríamos hacer alusión a una educación histórica, geográfica o social para la ciudadanía global (Santisteban et al., 2018a).

3. (Contra)relatos del odio, emociones y razón

La base del discurso del odio es la construcción de la imagen de un enemigo, que puede ser una persona o un grupo cultural, étnico o social. La creación de la imagen del enemigo significa que construimos una idea de una persona o un grupo de personas a los cuales culpamos de los propios males, percibidos como una amenaza a la propia forma de vida, valores e identidad. Estos aspectos han sido estudiados sobre todo por parte de la sociología, que ha analizado las características de la imagen del enemigo, que puede ser una persona o un grupo.

Spillmann y Spillmann (1991) distinguen una serie de actitudes en la creación de la imagen del enemigo:

- 1) Desconfianza, porque todo aquello que proviene del enemigo es malo o engañoso.
- 2) Se culpa al enemigo de las tensiones existentes y de todo aquello que la situación tiene de negativa.
- 3) Actitud negativa, ya que todo lo que hace el enemigo es con la intención de perjudicarnos.
- 4) Identificación con el mal, porque el enemigo representa todo lo contrario de lo que somos y de todo aquello por lo que luchamos, quiere destruir lo que más queremos, y por lo tanto debe ser destruido.
- 5) Simplificación negativa, afirmando que todo aquello que beneficia al enemigo nos perjudica, y viceversa.
- 6) Negación de la individualidad y asociación de que todo lo que pertenece a un grupo determinado es automáticamente nuestro enemigo.
- 7) Negación de la empatía: no tenemos nada en común con nuestro enemigo; ninguna información no nos hará cambiar nuestra percepción del enemigo; los sentimientos humanos y los criterios éticos hacia el enemigo son peligrosos.

A partir de la creación de la imagen del enemigo, es fácil que se articulen discursos o relatos del odio (*hate speech*). Según la Comisión Europea (Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. Recomendación, 15 de marzo de 2016):

Entendemos el discurso del odio como fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de raza, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales.

Parekh (2006) distingue cuatro características en el relato del odio:

1. Delimita a un individuo o grupo a partir de una serie de características.
2. Lo estigmatiza adjudicándole una serie de cualidades consideradas indeseables.
3. Generaliza el estereotipo de tal forma que se considera que siempre está presente en todos los componentes del grupo.

4. Se excluye al grupo de las relaciones sociales normales, se considera que no puede observar con normalidad las reglas de la sociedad y su presencia es hostil e inaceptable.

El Consejo de Europa ha promovido diversas campañas contra los relatos del odio, en especial los que se dan en las redes sociales. Las metas en la lucha contra los relatos del odio son la defensa de los derechos humanos, la participación democrática y el análisis crítico de los medios de comunicación. Se trata de concienciar a las jóvenes generaciones sobre las consecuencias de los relatos del odio que promueven el racismo y la discriminación a través de Internet (Council of Europe, 2014; 2017).

No sabemos hasta qué punto las y los jóvenes participan en estos relatos del odio en las redes sociales, cuándo lo hacen y cómo, en qué temas intervienen y en qué términos, si alimentan el odio o construyen contrarelatos. No podemos ignorar el papel de la juventud en los relatos del odio, donde opina sobre problemáticas actuales. Proponemos un esquema de trabajo para analizar los relatos del odio en las clases de ciencias sociales, relativos a cuestiones socialmente vivas, con el objetivo final de construir contrarelatos y plantear acciones de cambio social (Santisteban, 2017; Santisteban et al., 2018b).



Ilustración 4. Propuesta para enseñar a construir relatos alternativos al odio en el aula de ciencias sociales.

Desde la enseñanza de las ciencias sociales, podemos contribuir al análisis de los relatos del odio que aparecen en las redes sociales y donde participa el alumnado que tenemos en las clases. Para analizar estos relatos es necesario desarrollar el pensamiento crítico como pensamiento dialéctico, que incorpore las vivencias del alumnado y la realidad social actual (Ross, 2004; 2013; Renner, 2009). En último término, se trata de construir contrarelatos divergentes.

Promover un texto alternativo al relato del odio significa descubrir sus contradicciones, los prejuicios y los estereotipos, al mismo tiempo que se argumenta de manera coherente sobre la defensa de los derechos humanos, demostrando las falacias que justifican el odio hacia un individuo o grupo y su estigmatización. El papel de las emociones en los relatos del odio es evidente, por ello deben reconocerse los sentimientos que hay detrás de los relatos y debe contraponerse la racionalidad a través de la argumentación.

Para acabar

Estos son los marcos teóricos que estamos construyendo en nuestras investigaciones. No son propuestas cerradas y acabadas, ya que están en permanente revisión y actualización a partir de las reflexiones teóricas que vamos compartiendo y de los resultados que obtenemos de nuestras aplicaciones en el aula. Entendemos que la investigación debe ser emergente y debe ir avanzando y enriqueciéndose a partir del análisis de nuevos datos, la aparición de nuevas propuestas teóricas.

Con este proyecto se pretende ir avanzando en la construcción de marcos conceptuales y propuestas de aula para aprender a trabajar los problemas y conflictos contemporáneos en las aulas de formación inicial y permanente, de educación secundaria, y también de educación primaria.

Consideramos que la interpretación de la información, la incorporación de todos los agentes protagonistas de la sociedad en el discurso de las ciencias sociales y la construcción de relatos que favorezcan la justicia global y la democracia son elementos clave para la formación del pensamiento crítico y de la acción social.

Desde hace tiempo estamos trabajando en propuestas que parten de cuestiones socialmente vivas y problemas sociales relevantes, porque pensamos que es necesario abordar estas situaciones conflictivas desde y en el aula para favorecer que el alumnado empiece a interesarse y a formarse en el ámbito de la educación para la ciudadanía crítica democrática.

Los tres ámbitos de estudio del proyecto (literacidad crítica y posverdad; ciudadanía global, humanismo radical e invisibles; y (contra)relatos del odio, emociones

y razón) pretenden compartir propuestas de aula y reflexiones para que los docentes ayudemos a nuestro alumnado a desarrollar capacidades de análisis crítico de todo tipo de información, reflexionar sobre sus representaciones sociales sobre los procesos de invisibilización de grupos y personas, y así poder imaginar y pensar en un futuro basado en los derechos humanos, y que pueda orientar decisiones y acciones de transformación social y mejora. Puede sonar a utopía, pero el futuro hay que imaginarlo para construirlo.

Bibliografía

ANDREOTTI, V. (2006). «Soft versus critical global citizenship education». *Policy & Practice-A Development*, 3, 40-51.

CHONG, K. M.; et al. (2015). *Education, globalization and the nation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

CORTINA, A. (2003). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

COUNCIL OF EUROPE (2014). «Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education». No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Centre Strasbourg.

— (2017). «We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives». No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Centre Strasbourg.

DAVIES, I. (2006). «Global citizenship: abstraction or framework for action?». *Educational Review*, 58 (1), 5-25.

DAVIES, I.; EVANS, M.; REID, A. (2005). «Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education”». *British Journal of Educational Studies*, 53 (1), 66-89.

DIJK, T. A. van (1993). «Principles of Critical Discourse Analysis». *Discours & Society*, 4 (2), 249-283.

— (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

FREIRE, F.; MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. (1993). *Critical literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. Nueva York: State University of New York Press.

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

OLLER, M.; PAGÈS, J. (1999). La historia de los otros. *Historiar*, 3, 172-187.

PAREKH, B. (2006). «Hate speech: Is there a case for banning». *Public policy research*. 12 (4), 660-661.

PINOCHET, S.; PAGÈS, J. (2016). «¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de historia, geografía y ciencias sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia». *Praxis Educativa*, 11 (2), 374-393.

RENNER, A. (2009). «Teaching community, praxis, and courage: A foundations pedagogy of hope and humanization». *Educational Studies*, 45, 59-79.

ROSS, E. W. (2004). «Social Studies and Critical Thinking». En: J. L. Kincheloe; D. Weil (eds.). *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*, 383-388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.

— (2013). «Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education». En: J. J. Díaz; A. Santisteban; A. Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, 19-43. Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

SANT, E.; PAGÈS, J. (2011). «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?». *Historia y Memoria*, 3, 129-146.

SANTISTEBAN, A. (2015). «La formación del profesorado para hacer visible lo invisible». En: A. M. Hernández Carretero; C. R. García Ruiz; 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*, 383-393. Cáceres: Universidad de Extremadura / AUPDCS, 383-393. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5088152>.

— (2017). «Educació política i mitjans de comunicació». *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.

SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2019). «Education for Citizenship and Identities». En: J. A. Pineda-Alfonso; N. de Alba-Fernández; E. Navarro-Medina (eds.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*, 551-567. Hershey PA, USA: IGI Global.

SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J.; BRAVO, L. (2018a). «History Education and Global Citizenship Education». En: Davies et al. (eds.). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*, 457-472. Londres: Palgrave M.

SANTISTEBAN, A.; ARROYO, A.; BALLBÉ, M.; CANALS, R.; GARCÍA, C. R.; LLUSÀ, J.; LÓPEZ, M.; OLLER, M. (2018b). «El discurso del odio: Una investigación en la formación inicial». En: E. López, C. R. García; M. Sánchez (eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, 423-434. Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.

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

SPILLMANN, K. R.; SPILLMANN, K. (1991). «La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos». *RICS (Revista Internacional de Ciencias Sociales)*, 127, 59-79.

TORRES, C. A. (2015). «Global Citizenship and Global Universities». *The Age of Global Interdependence and Cosmopolitanism*, 50 (3), 262-279.

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.

TULCHIN, J. B. (1987). «Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico». *Revista de Educación*, 282, 235-253.

VEUGELERS, W. (2010). «The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education». *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 473-485.

VILLALÓN, G.; PAGÈS, J. (2015). «La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de Historia de Chile». *Diálogo Andino*, 47, 27-36.

WODAK, R.; MEYER, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

ZAHABIOUN, S.; YOUSSEFY, A.; YARMOHAMMADIAN, M. H.; KESHTIARAY, N. (2013). «Global Citizenship Education and Its Implications for Curriculum Goals at the Age of Globalization». *International Education Studies*, 6 (1), 105-206.w

II
RECERQUES EN EDUCACIÓ
INFANTIL, PRIMÀRIA I
SECUNDÀRIA

La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes en un aula de infantil

Manuel José López Martínez
Universidad de Almería

Planteamiento del problema

La vida que se teje en las aulas de segundo ciclo de la etapa de infantil ha de estar presente en la formación inicial. Las maestras y maestros deben aprender a enseñar ciencias sociales aunque lleven la etiqueta de docentes generalistas. Creemos que es imprescindible difundir el conocimiento de diferentes realidades escolares en la educación superior para incidir positivamente tanto en la labor de los formadores de enseñantes como en los aprendizajes para ser maestro o maestra.

Es prioritario realizar trabajo de campo para saber más sobre el escenario donde se despliega el saber profesional. Como formadores de docentes, hemos de detectar, ver, mirar, observar, documentar, analizar, explicar, interpretar, narrar y difundir qué ocurre en las aulas de infantil para desplegar la didáctica de las ciencias sociales. Esta tarea que nos corresponde ha de compartirse con el alumnado universitario y con la comunidad científica.

Coincidimos con Tomé cuando, en una entrevista realizada por Martínez Ten (2012), describe el aula como un espacio que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. El aula es un espacio simbólico donde se pueden producir aprendizajes verdaderos y en el que se construyen interacciones entre los distintos tipos de conocimiento teórico-práctico (científico, escolar y cotidiano), las personas y la realidad.

Con esta aportación queremos compartir una experiencia investigadora sobre la práctica docente y cómo esta puede repercutir en la mejora de la formación inicial del profesorado en educación infantil desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

La causa que provocó el inicio de este estudio de caso fue, entre otras, la de plantear a mi alumnado de 3.º del Grado en Educación Infantil, en la asignatura Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, si era posible, desde el conocimiento aportado por las ciencias sociales, trabajar temas sociales relevantes, candentes o problemas sociales destacados en el segundo ciclo de esta etapa educativa. Les planteé

si era adecuado o no introducir temas controvertidos como la crisis económica y medioambiental, la guerra, la violencia de género, la xenofobia, las desigualdades, las injusticias y la pobreza, la exclusión, la muerte en esas aulas de infantil. Fue aquí cuando, en los inicios del curso 2016-17 y en una discusión con un grupo de 3.º, una alumna contó cómo en su colegio de prácticas había visto un proyecto en un aula de 5 años donde se había trabajado la Guerra de Siria y el problema de los refugiados.

Desarrollo de la investigación

Pusimos en marcha nuestras pesquisas, y se originó esta investigación educativa desde un enfoque cualitativo. Hemos desarrollado un estudio de caso de dos maestras del CEIP Clara Campoamor de Huércal de Almería (Almería) que pusieron en marcha un proyecto de investigación en el primer trimestre del curso escolar 2015-2016 titulado *Con ojos de paz*, centrando la atención en la Guerra de Siria y sus consecuencias.

Esta investigación nos ha permitido reflexionar sobre qué aspectos del modelo formativo se deberían resaltar en la enseñanza superior (López, 2017). Siguiendo a Sandín (2003) y a Stake (1998), combinamos: a) la necesidad de aprender sobre este caso particular (estudio intrínseco de casos), y b) la posibilidad para consolidar una tendencia en el futuro docente para que incluya problemas relevantes de carácter social en sus aulas de segundo ciclo (estudio instrumental de casos) a pesar de las resistencias y dudas que suscitan estas temáticas.

La pregunta que planteamos para posibilitar el estudio de caso fue: ¿qué hace falta para que una formación inicial, desarrollada en el ámbito universitario, garantice una parte considerable de la calidad docente del maestro/a de educación infantil desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales?

Como es sabido, en algunas zonas del planeta (especialmente en el mundo anglosajón) la formación inicial se encuentra en el punto de mira de las críticas, preocupaciones de ciertas instituciones e intereses económicos que ven oportunidades de negocio en la educación superior (Prats, 2016). En esta línea, han ido apareciendo propuestas encaminadas a darle más importancia a los periodos de inserción del profesorado en la enseñanza, reduciendo así la extensión de la formación inicial (todavía no es el caso de nuestro país). Autores como Marcelo y Vaillant (2009: 48) explican esta situación en estos términos:

En general se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio, o de los formadores de docentes, respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica,

la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte, la escasa vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001) son todos factores que han favorecido el surgimiento de propuestas para reducir la extensión de la formación inicial e incrementar la atención al período de inserción del profesorado en la enseñanza.

Desde nuestra experiencia, un modelo formativo debe prestar atención a la relación teoría y práctica con la finalidad de provocar un alto grado de autonomía en la toma de decisiones del maestro o la maestra. Pero una autonomía docente vinculada a un compromiso constante con la sociedad democrática. Con este estudio de caso, nuestro alumnado universitario ha comprobado cómo se puede conseguir ese nivel de empoderamiento profesional a partir de la revisión de experiencias escolares llevadas a las aulas universitarias, tomando contacto con diversas situaciones reales y acompañándolas con ejercicios de reflexión teórico-prácticos. Se trata de la línea que Schön (1998) abrió sobre la práctica reflexiva.

En el primer trimestre del curso 2015-2016, dos maestras de infantil supieron crear un espacio de autonomía profesional a la hora de emprender el proyecto *Con ojos de paz*. Hemos podido comprobar que esto fue posible cuando se realizan acciones educativas en unos contextos marcados por la complejidad, la incertidumbre y la incomodidad; especialmente, cuando resuena en el interior de la ciudadanía todo tipo de sufrimiento de hombres y mujeres que huyen de los efectos de la guerra deseosos de reescribir sus identidades en espacios más seguros.

Hemos podido constatar que es posible alcanzar un alto grado de autonomía docente en la toma de decisiones atendiendo a la responsabilidad ética como maestras. Una autonomía respaldada, sin duda, por una actuación educativa que también nació del compromiso con la formación integral de niños y niñas de 5 años que observaban y vivían con extrañeza e inseguridad un conflicto bélico a través de los medios de comunicación y los comentarios familiares. A partir de las consecuencias de la Guerra de Siria, estas dos maestras tuvieron la valentía y el coraje de elaborar con su alumnado un proyecto de investigación cuyo conocimiento fue transferido al espacio público del barrio donde se sitúa el CEIP Clara Campoamor, y lo dieron inmediatamente a conocer en distintos foros y espacios comunitarios. Un conflicto global, generado por las consecuencias de una guerra reciente, reactivó la capacidad creativa y de compromiso social del profesorado en un marco local, saliéndose del formato estandarizado de enseñanza a estas edades y mostrando rasgos de rebeldía intelectual en sus acciones educativas. Ha sido un ejemplo evidente de cómo la escuela pública puede encontrar soluciones locales a un conflicto alejado espacialmente, a través de una experiencia de aprendizaje servicio (ApS) con la participación del alumnado, las familias y la comunidad educativa y usando como medio un proyecto educativo de indagación sobre un conflicto bélico. La primera fase de la investigación (López, 2017) ha sido publicada en la revista *Investigación en la Escuela*, en su número 92. Somos de la opinión de que tenemos que superar debates estériles sustentados en dar más o menos prioridad o

bien a la experiencia profesional, o bien a la formación inicial o bien, en otro campo, a la construcción de la profesión o al oficio. Creemos que se pierde demasiado tiempo en estas disputas. Coincidimos con Marcelo y Vaillant (2009: 49) cuando defienden:

Universidad y escuela deben conversar para que la formación inicial docente «hable el lenguaje de la práctica», pero no una práctica anclada en la mera transmisión, sino una práctica profesional, comprometida con la idea de que todos somos trabajadores del conocimiento.

Y nosotros añadimos: trabajadores del conocimiento desde unas relaciones simétricas consensuadas entre escuela y universidad en un escenario democrático.

Por tanto, es obvio pensar que deben convivir, y no solo coexistir, conocimientos teóricos y prácticos. Tenemos que superar esa falsa dicotomía que todavía perdura en las creencias del alumnado que llega a la universidad para formarse. Pensamos que una relación biunívoca entre universidad y escuela, escuela y universidad, es el camino a seguir. Y para ello tenemos experiencias que lo demuestran, como las de García (2011), Jiménez, López y Moreno (2015). Hay que establecer relaciones más estrechas entre formadores universitarios y maestros de escuela. Pensamos que el banderín de enganche está en visitar las escuelas, introducirse en las aulas de infantil y recoger el conocimiento de experiencias reales que maestras y maestros desarrollan día a día en los CEIP, mostrarlas al alumnado universitario con el fin de que sean analizadas en profundidad, observando sus complejidades, dificultades y oportunidades, para renovar así el conocimiento teórico y práctico sobre el oficio de educar-enseñar-aprender conocimiento social.

Este estudio de caso viene a corroborar una de las ideas fuerza que Giroux (2008: 19) ha sostenido:

Establecer conexiones entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor no es una receta para el adoctrinamiento; más bien marca la diferencia entre el académico como técnico y el profesor como un educador que medita sobre su papel y representa algo más que un instrumento de una cosmovisión aprobada, asentada y autorizada oficialmente.

Conclusiones

Aprovechando la información aparecida sobre el problema de los refugiados sirios en los diferentes medios de comunicación de masas en el verano de 2015 y captando abiertamente las inquietudes de su alumnado, estas maestras decidieron emprender un proyecto educativo para abordar una problemática social relevante con la intención de entender qué estaba pasando con esa población que buscaba refugio y qué soluciones

se podrían dar. Tuvieron la valentía de afrontar una temática complicada y delicada en dos aulas de infantil. Una determinación que les llevó a emprender una experiencia que, con el paso del tiempo, se convirtió en un camino tortuoso en algunos de sus tramos ya que algunas familias expresaron inicialmente sus dudas; pero fructífero desde varias perspectivas porque mejoraron la formación integral del alumnado, provocaron la implicación real de las familias y de la comunidad educativa y, sobre todo, porque le dieron sentido a la profesión docente como mediadora en el tratamiento de la información en un mundo complejo.

Un proyecto de indagación que abarcó el primer trimestre de ese curso escolar 2015-16, iniciado a partir de la escucha de ciertos comentarios vertidos por el alumnado de 5 años, cuando este se hacía preguntas en el colegio sobre los refugiados y la Guerra de Siria. Un proyecto que finalizaba, después de una selección de opciones, con la organización de una carrera solidaria en el barrio de Los Pinos al final del primer trimestre, donde dicho colegio se ubica, con una gran participación de la comunidad, aportando su ayuda a una organización no gubernamental elegida por el alumnado de infantil, como fue Save the Children. Un proyecto de investigación sobre una guerra reciente que arrancaba recogiendo los comentarios y las preguntas del alumnado de 5 años, expresados en sus diferentes lenguajes, y que se nutría también del pasado a través del estudio de la Guerra Civil española.

Estas dos maestras de infantil iniciaron un camino de indagación colaborativo a partir de los problemas sociales relevantes para acompañar a su alumnado, que se sentía atraído por las consecuencias de la guerra en Siria en el escenario de este mundo complejo e incierto. Finalmente, sus actuaciones promovieron, desde nuestro punto de vista:

- a) Un aumento del prestigio social de la profesión, un incremento de la capacidad de aprendizaje temporal y espacial de su alumnado de segundo ciclo de infantil, un aumento de la participación de las familias y una presencia de la escuela en el espacio público de la ciudad como espacio educativo democrático a través del aprendizaje servicio.
- b) Desde el marco de la formación inicial, esta experiencia se ha transformado en una ventana de referencia, abierta para comprobar cómo podemos aprovechar los problemas sociales relevantes como disparadores de las competencias profesionales de los y las docentes en formación inicial en unos contextos sociales, ciertamente ásperos y rugosos, para alfabetizar críticamente a su futuro alumnado (Quintero, 2008) posibilitando lecturas y narraciones diferentes sobre la realidad social.

Como hemos podido comprobar, el profesorado ha de estar atento para intermediar o mediar con su alumnado y con la comunidad educativa sobre asuntos socialmente controvertidos. Construir miradas más críticas en la escuela hacia la información aparecida en los medios de comunicación de masas y hacia la construcción de las represen-

taciones sociales en las familias abre caminos para la acción social desde los espacios locales con el fin de encontrar soluciones a los problemas globales del presente.

Bibliografía

GARCÍA, T. (2011). «Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio. Universidad, escuela y comunidad conectadas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (71), 125-141.

GIROUX, H. (2008). «Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica». En: P. McLaren; J. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

JIMÉNEZ, M. D.; LÓPEZ, M. J.; MORENO, C. (2015). «La formación docente en didáctica de las ciencias sociales a través de los proyectos socioeducativos en contextos de exclusión social». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (29), 5-23.

LÓPEZ, M. J. (2017). «Los problemas relevantes de la sociedad actual en un aula de 5 años: qué hacemos con las personas refugiadas sirias». *Investigación en la Escuela*, 92, 19-31. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-2>.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

MARTÍNEZ TEN, L. (2012). «Una mirada sobre formación y acompañamiento del profesorado en la transformación coeducativa del centro». Entrevista a Amparo Tomé, 195-223. En: M. Dolors Renau (ed.). *Cómo aprender a amar en la escuela*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

QUINTERO, E. (2008). «La pedagogía crítica y los mundos de los niños y niñas». En: Peter McLaren; J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

PRATS, E. (2016). «La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional». *Bordón*, 68 (2), 19-33.

SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

L'equitat i la responsabilitat en la participació com a valors per a l'aprenentatge cooperatiu²⁵

Antoni Gavalda

Universitat Rovira i Virgili

Josep M. Pons-Altés

Universitat Rovira i Virgili

1. Objectius

La nostra societat reclama reptes i, entre aquests, hi ha superar contravalors d'actualitat vigent com l'egoisme o la competitivitat. Davant aquesta realitat, creiem que el cooperativisme pot ajudar a revertir la situació a partir de la democràcia i l'educació (Slavin, 1995). Aquests principis comporten una manera de ser i fer que se sustenta en valors cooperatius, entre els quals assenyallem la igualtat, el diàleg, el consens, la tolerància, la solidaritat, l'equitat i la responsabilitat en la participació.

La cooperació aporta possibilitats didàctiques per a la millora educativa (Johnson et al., 1999). Des d'aquesta premissa, aquest treball presenta resultats d'una recerca que pretén reflexionar, investigar i concretar un marc teòric i pràctic que vehiculi l'aplicabilitat de la cooperació a l'escola.²⁶

Després d'haver disseccionat els valors existents del moviment cooperatiu, la tasca s'ha centrat en l'anàlisi de dos que considerem imprescindibles en la formació personal de l'alumnat com a ciutadans del segle XXI: la responsabilitat en la participació i l'equitat. L'objectiu ha estat activar unes prospeccions a les escoles per poder

25 Aquest treball es basa, en bona part, en un text que va ser seleccionat com una de les 36 comunicacions més ben valorades presentades al I Congrés Científic Internacional: Aprenentatges i Interaccions a l'Aula, organitzat per la Generalitat Valenciana. Hi havia el compromís de publicació de les referides comunicacions, aspecte que malauradament no es va complir. El treball que lliurem ara ha estat reformulat i actualitzat a la llum de noves aportacions del grup de treball.

La nostra aportació s'inscriu dins el projecte «El treball cooperatiu: una proposta per a la millora de la formació dels futurs mestres» (C04/16), finançat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili.

26 Per veure uns primers resultats de la nostra línia de recerca, consulteu Gavalda et al. (2015).

bastir una primera aproximació que ens permetés inserir, *a posteriori*, estratègies de millora educativa des de la identificació del grau d'assoliment dels valors objectes de l'exploració (Gavaldà, 2016).

2. Marc teòric i metodològic

La línia de recerca ha treballat la concreció teòrica i l'extensió de les proves aplicades a centres educatius de perfils escolars diferents. En definitiva, hem portat a terme una investigació qualitativa i quantitativa alhora.

Referent a la responsabilitat en la participació, l'alumnat ha de partir de la necessitat d'intervenir responsablement sobre qüestions que l'afectin i mostrar habilitats comunicatives per expressar opinions des de la tolerància i el respecte. També aprendre a negociar i arribar a acords que facilitin l'assoliment de consensos sòlids. Per tal d'aprofundir en aquest valor, hem establert uns eixos o línies de treball: l'establiment de compromisos i consensos, el diàleg, l'assumpció de les conseqüències d'actuar o de no actuar, la transparència, la justificació ètica, el respecte i la llibertat, la justícia i la coresponsabilitat.

Quant a l'equitat, aquest valor s'entén des del repartiment just dels recursos que requereix cada circumstància per poder garantir la igualtat d'oportunitats. Exigeix reconèixer la diferència, la particularitat i la individualitat en cada cas. L'alumnat hauria de sensibilitzar-se pel que fa a la consecució d'una societat més igualitària des d'un punt de vista equitatiu. Per assolir-ho, ha d'aprendre a compartir, a solidaritzar-se i a cooperar. Propiciar l'equitat a l'aula implica aprofundir en la justícia individual i en la col·lectiva, des de la base de la vigència d'unes normes que regulin els drets i els deures, la igualtat social amb responsabilitat, l'empatia, la valoració de la individualitat i de la solidaritat, l'equitat ambiental i la igualtat de gènere.

A partir d'aquestes premisses, es va preparar una bateria d'exercicis de casuística quotidiana per a tots els cicles de primària, excepte per a primer curs, amb l'objectiu de detectar si els alumnes tenen assimilats aquests valors i com els aplicarien en possibles situacions reals. Els temes van ser els següents:

- Equitat. *Els jocs al pati de l'escola* (cicle inicial), *La formació dels equips de futbol* (cicle mitjà) i *Les activitats d'uns germans bessons* (cicle superior).
- Responsabilitat en la participació. *Encarregats de la classe: característiques i funcions* (cicle inicial), *Una sortida de colònies escolars* (cicle mitjà) i *L'escola dels avis i la nostra escola* (cicle superior).

En tots els casos l'alumnat havia de desenvolupar habilitats d'interpretació a partir de narracions breus, seqüències reflexives o dibuixos, per tal de resoldre les situacions proposades. La funció del professorat al cicle inicial va ser la de dinamitzador de

l'activitat, i als altres cicles, d'acompanyant de les tasques encomanades. El temps per resoldre les proves va ser d'uns 60 minuts.

La bateria s'ha aplicat a sis escoles, cinc a la província de Tarragona i una a la de Barcelona, totes públiques excepte una de concertada de Tarragona. A Tarragona: una ZER (escola 1), una de la capital preocupada per la innovació docent (2), una d'un municipi turístic costaner (3), una d'un municipi poc poblat d'interior (4) i una concertada a la ciutat de Tarragona (5). A Barcelona: una amb tradició en projectes de centres situada prop de Vic (6). El nombre total de nens amb què s'ha treballat supera el miler. Tot i no poder ser exhaustius, a continuació presentem algunes de les principals evidències recollides.

3. Presentació de dades recollides

L'equitat

Pel que fa als exercicis relacionats amb el valor de l'equitat, en sis blocs d'anàlisi, els resultats globals són els que segueixen:

Taula 1. Resultats sobre la comprensió de l'equitat (cinc escoles avaluades)			
Idees força	Cicle inicial	Cicle mitjà	Cicle superior
Justícia individual i col·lectiva	2	3	4
Establiment de normes	4	5	4
Igualtat social amb responsabilitat	3	4	5
Empatia	4	5	5
Valoració de la individualitat	2	5	3
Igualtat de gènere	4	3	5

Els resultats obtinguts a segon curs indiquen que gairebé tots els alumnes saben discriminar les accions ben fetes de les que no ho són, i generalment opten més pels jocs col·lectius que pels individuals.

Al cicle mitjà, en el conjunt de les escoles es detecta que els alumnes són conscients que de vegades fan activitats o tenen comportaments per obligació o per la influència dels companys, encara que no n'estiguin convençuts o fins i tot hi estiguin en contra.

Sovint expliciten el fet que quan un alumne presenta dificultats per desenvolupar una activitat física crea conflictes de relació i exclusió entre companys (sobretot a l'escola 4) o porta a apartar alguns companys dels jocs col·lectius (escola 3). Majoritàriament, però, valoren el fet d'ajudar-se entre ells, mostren bones intencions per buscar solucions a situacions problemàtiques i estan disposats a ajudar el company que té menys destreses físiques per desenvolupar un joc col·lectiu. No obstant això, a l'escola 2 l'alumnat de tercer va tenir especials dificultats per discriminar quina era la problemàtica que es presentava, ja que en alguns casos les respostes manquen de sentit.

Al cicle superior, la majoria d'alumnes accepten accions justes o decisions que es prenen pel bé comú de la classe encara que no els beneficiïn individualment o no les comparteixin en la seva totalitat, i entenen el perdó com a necessari per afavorir la resolució d'un conflicte plantejat. Acostumen a respectar les decisions d'aquells que assumeixen responsabilitats i a valorar l'esforç del company que lluita contra les seves limitacions físiques (en particular l'escola 2).

La responsabilitat en la participació

Respecte al valor de la responsabilitat en la participació, els resultats generals que n'han sortit són els que segueixen a partir de la dissecció en vuit apartats.

Taula 2. Resultats sobre la comprensió de la responsabilitat en la participació (sis escoles avaluades)			
Idees força	Cicle inicial	Cicle mitjà	Cicle superior
Establiment de compromisos	2	3	6
Diàleg	1	3	3
Necessitat de consensos	6	6	6
Justificació ètica	2	6	6
Respecte i llibertat	5	5	5
Justícia	2	5	3
Actuació personal	5	4	5
Corresponsabilitat	6	4	4

A segon curs, en alguns casos hi ha hagut dificultats per triar, entre una llista d'adjectius proposada, les característiques idònies que ha de tenir un encarregat d'aula (escoles 1 i 3). Una part molt important dels alumnes a totes les escoles (fins i tot més de la meitat a les escoles 4 i 6) no han sabut dibuixar res representatiu del que passaria a la classe

si els encarregats de l'aula no actuessin d'una manera responsable. Davant el cas d'un encarregat que no fa bé la seva feina, a totes les escoles la majoria d'alumnes opten per donar-li una segona oportunitat. La majoria dels alumnes de les escoles creuen que ha de ser únicament l'encarregat qui solucioni el problema, excepte els alumnes de l'escola 5, que creuen que la classe s'ha d'involucrar per buscar solucions de manera conjunta.

A cycle mitjà, es va plantejar un problema concret: en una sortida ja organitzada va sorgir una situació imprevista amb les habitacions i un alumne no podia dormir amb els companys que havia triat sinó amb els mestres. En determinades escoles, al voltant de la meitat dels alumnes opten per anul·lar l'excursió (1 i 5), tot i que majoritàriament guanya l'opció de buscar una solució. Davant el debat que s'inicia, en molts casos opinen que mantenir-se callats els estalviarà problemes o que la mestra hauria de ser qui prengué la decisió que considerés convenient. En la circumstància d'una votació, tots els alumnes consideren que cal respectar la decisió que prengui democràticament la majoria, però, davant un cas suposat de conxorxa per pactar prèviament el resultat, la majoria dels alumnes remarquen que calen certes regles de comportament perquè un sistema de votacions sigui realment just (l'excepció són grups de les escoles 4 i 5).

Al cycle superior, tots els grups són favorables a l'escola mixta, i les justificacions acostumen a centrar-se en la possibilitat de tenir més amics i conèixer-se millor nois i noies; tot i això, reproduïxen sovint (sobretot a l'escola 2) estereotips de gènere i creuen que les diferències entre nens i nenes provoquen més conflictes. També tots els grups són conscients de la importància del dret a l'educació, opinen que haurien d'existir mecanismes per garantir que ningú deixés d'estudiar als 16 anys per motius econòmics i proposen solucions prou raonables. Davant la contraposició entre l'escola franquista i l'escola democràtica, detecten i valoren les virtuts de la democràtica i en particular la possibilitat de participar. En presentar-los un conflicte amb uns nens que no volen acceptar una decisió majoritària, en conjunt saben identificar el comportament que haurien d'adoptar els protagonistes per resoldre'l, excepte els alumnes de l'escola 6. Per acabar, és particularment destacable que davant determinades problemàtiques de comportament dins l'aula, la majoria dels nens de les escoles rurals opten per estratègies dialogades, mentre que a les escoles urbanes l'opció que s'imposa és el càstig. En conjunt, els alumnes de l'escola 5 són els que proporcionen raonaments més elaborats i propostes més realistes.

4. Conclusions

Hem constatat que els alumnes solen tenir una base sobre els valors tractats. En els primers cursos s'hi detecta una notòria influència del treball escolar. En els més alts es percep més maduresa en les respostes, tot i que existeix una proporció alta que tendeix a no assumir les seves responsabilitats davant possibles conflictes i que aposta perquè siguin altres persones (mestres o pares) els qui es facin càrrec de la situació.

Hem detectat un nombre important d'alumnes que creuen que els càstigs són la millor opció per mantenir l'ordre i el tracte equitatiu a l'aula. En alguns casos, s'intueix una percepció jeràrquica i passiva de les relacions socials.

Per cicles, i sense entrar a detallar les diferències detectades entre les escoles, podem indicar:

1. A cicle inicial, la gran majoria d'alumnes comprenen el valor de l'equitat, malgrat que mostren mancances a l'hora de jutjar amb empatia les circumstàncies individuals. Respecte a la responsabilitat en la participació, es detecta una certa indiferència i sovint no acaben d'entendre el perjudici que causa un comportament deficient per part d'un company escollit per a un determinat càrrec.
2. A cicle mitjà, mostren una bona predisposició a ajudar els companys amb més dificultats i a adaptar-se a les circumstàncies individuals. Quant al valor de la responsabilitat en la participació, tot i que la majoria apunta a buscar solucions al problema plantejat, una part significativa opta per trencar el diàleg participatiu i acceptar la solució que vingui imposada. Curiosament, en la qüestió posterior que busca el consens i la votació, tots acorden acceptar-los, però amb unes regles que no castiguin la part desvalguda.
3. A cicle superior, el valor de l'equitat l'entenen com d'autèntica justícia i accepten la necessitat del perdó. Respecte a la responsabilitat en la participació, és prou compresa. Tanmateix, a les escoles rurals sembla que estigui més ben assimilada i els alumnes valoren més el diàleg com a mecanisme de solució als problemes de convivència.

A partir d'aquests resultats, el nostre objectiu futur serà plantejar estratègies didàctiques que permetin avançar en el desenvolupament d'un pensament social més complex i madur en els alumnes de les escoles, a partir de la interacció amb situacions reals que obliguin a prendre decisions i a reflexionar sobre les seves conseqüències. Considerem que el treball cooperatiu dins l'aula serà una eina imprescindible (Pujolàs, 2008), en la mesura que hauria d'implicar l'assumpció dels valors en què s'ha centrat la nostra recerca.

Bibliografia

GAVALDÀ, A. (ed.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia d'ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Tarragona i Vic: Publicacions Universitat Rovira i Virgili i Servei de Publicacions de la UVic.

GAVALDÀ, A.; PONS-ALTÉS, J. M.; GIRONDO, L.; OLIVÉ, C.; GRAU, V.; SUÑÉ, J.; TORRENTS, J.; CALLARISA, J.; ARUMÍ, P. (2015). «El treball cooperatiu de les ciències socials

i les matemàtiques. Accions de connexió universitària catalana». *Comunicació Educativa*, 28, 39-46. 10.17345/comeduc201539-46.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

PUJOLÀS, P. (2008). *Aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

SLAVIN, R. (1995). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aiqué.

Uso de fuentes en el aula de historia, ¿para qué?

Fernando Fermín Godoy Vera

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Se presentan las conclusiones de un estudio de carácter interpretativo desarrollado como estudio de caso, con profesores secundarios de historia, geografía y ciencias sociales chilenos, utilizando instrumentos mixtos cuantitativos y cualitativos, como encuestas, entrevistas y observación en el aula. La investigación pretendía obtener información sobre los tipos de fuentes que utilizan los profesores en el aula, cómo las utilizan y para qué. Se observa que la accesibilidad a un determinado tipo de fuente es lo que determina o no su utilización en el aula y que cuando se utilizan su principal objetivo es validar o ampliar la información aportada por el docente, más que enseñar a realizar una gestión crítica de la información. Los docentes del estudio consideran que el análisis y la interpretación de fuentes históricas contribuyen a la formación de lectores y pensadores críticos.

Referentes teóricos

La sobreabundante oferta de información exigirá al futuro ciudadano una gestión eficiente de ella, por lo que resulta necesario concienciarlo acerca de la saturación, confusión y manipulación que se puede hacer de la misma. Desde una perspectiva crítica, la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar pueden favorecer el desarrollo de habilidades y actitudes aplicadas no solo a la propia disciplina, sino también aplicadas a los nuevos contextos de tecnología e información en los que han nacido y se desenvuelven cotidianamente los estudiantes y futuros ciudadanos.

Los educadores hemos de ser capaces de visualizar, conocer, comprender y asimilar esos contextos en que se originan y se sustentan las nuevas lecturas, y orientar nuestros esfuerzos hacia una nueva forma de alfabetización (literacidad), la mediática e informacional. Ese es el objetivo hacia el cual debiera orientarse la enseñanza de la historia escolar. Al respecto, la UNESCO ha definido la *alfabetización mediática* como aquella que permite «un entendimiento crítico e informado de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos», mientras la *alfabetización*

informativa es «la habilidad de reconocer la información cuando se la necesita y localizarla, evaluarla, usarla de una manera eficaz y comunicar la información en sus diversos formatos» (UNESCO, 2012: 183). El concepto de literacidad crítica (del inglés *critical literacy*) engloba esta capacidad de leer y escribir de manera crítica percibiendo, entre otros aspectos, las ideologías, intencionalidades, menciones o silencios, que subyacen tras los diferentes tipos de discursos. Así, para Wodak y Meyer,

la literacidad crítica pretende formar lectores que además de saber decodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del análisis crítico del discurso. (Wodak-Meyer, 2003: 87)

En términos más gráficos, para Gray's, la literacidad crítica es la que permite hacer:

distinction between reading *the lines*, reading *between the lines* and reading *beyond the lines*. The first refers to the literal meaning of text, the second to inferred meanings, and the third to readers' critical evaluations of text. (Gray's, 1960, citado en Alderson 2000: 8)

La enseñanza de la historia escolar no puede prescindir de esta condición a la hora de considerar y analizar el discurso oral o escrito que se utiliza o surge en el aula. Por lo tanto, la enseñanza de la historia escolar debe orientarse al desarrollo de una actitud crítica hacia la información que los estudiantes reciben de fuentes diversas. Que durante su etapa escolar sean capaces de leer, comprender e interpretar críticamente fuentes históricas primarias y secundarias para reconstruir el pasado y generar pensamiento histórico (Santisteban, 2010). La necesidad de que los profesores de historia escolar reflexionen sobre su práctica y la orientación que quieren entregarle si pretenden formar y desarrollar este pensamiento en sus estudiantes se relaciona directamente con los recursos de aprendizaje y las metodologías que introducirán en el aula. Esto pone de manifiesto lo que afirma Pagès (2012):

Sólo en la medida que el profesorado sea capaz de ofertar diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho o sobre un mismo proceso logrará el desarrollo de habilidades de pensamiento y podrá facilitar el pensamiento crítico, la capacidad de formular preguntas y comprobar hipótesis, el desarrollo de la imaginación y la capacidad de leer y observar crítica y comparativamente el pasado. Sólo así el alumnado desarrollará su conciencia histórica y podrá comparar el pasado con el presente y proyectar sus conocimientos hacia el futuro. (Pág. 12)

En consecuencia, la enseñanza de la historia escolar debería orientarse a formar estudiantes con una actitud crítica hacia la lectura, la escritura y el análisis de información proveniente de una diversidad de fuentes históricas primarias y secundarias.

Esta disposición será clave para que los futuros ciudadanos, al verse expuestos a información contenida en distintos medios y formatos, puedan diferenciar hechos de opiniones y comprobar la veracidad y fiabilidad de la información recibida, consultada y producida. Asimismo, comprender que toda información se origina con una determinada intencionalidad que debe ser puesta en evidencia y que nos permite reconocer la ideología que subyace tras aquello que leemos o escribimos. Dijk (1996) argumenta que cada tipo de discurso (científico, político, educativo, filosófico, profesional, etcétera), tiene sus propias características específicas, aunque pudieran compartir ciertos elementos. Cuando en el aula escolar se utilizan las fuentes históricas para desarrollar una actitud crítica hacia la lectura, su comprensión, interpretación y producción de información (literacidad crítica), se está formando el pensamiento histórico de los estudiantes y se les ofrece una oportunidad para que asuman un compromiso de actuación que los motive a ser protagonistas de su propio futuro.

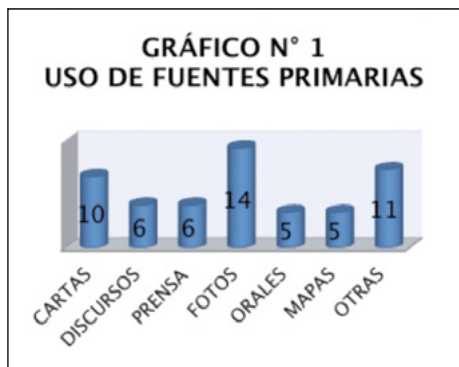
Aspectos metodológicos

Este trabajo se deriva de los datos aportados por dos investigaciones de carácter interpretativo desarrollados como estudio de caso, realizado con profesores de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales de Educación Secundaria en Chile, durante los años 2015 y 2017, en relación con la utilización de fuentes históricas en la enseñanza. Se buscaba conocer los tipos de fuentes que utilizan los profesores en el aula de historia, cómo las utilizan y, principalmente, para qué. Para obtener la información se aplicaron 25 cuestionarios a docentes que voluntariamente participaron del estudio y que imparten clases en centros de educación secundaria en Chile. Se entrevistó a 10 de ellos y se observó y participó en las clases de 4 de estos profesores a lo largo de dos meses, presenciando y grabando al menos 4 clases completas con cada uno.

El tratamiento de los datos, así como su interpretación, se corresponde con la naturaleza del estudio, así como con los tipos de instrumentos de indagación aplicados. Para organizar y analizar la información aportada por los participantes, se procedió a elaborar matrices y cuadros resúmenes que pudieran sintetizar la información aportada por el cuestionario, las entrevistas y la observación de clases, las cuales fueron transcritas en su totalidad. La información aportada se consideró repetidamente, leyéndola en múltiples oportunidades para familiarizarnos con ella, intentando encontrar elementos comunes, diferenciadores y emergentes para su posterior interpretación (Taylor y Bogdan, 1986), lo cual permitió orientar el análisis y obtener las conclusiones finales del estudio.

Conclusiones

Todos los profesores utilizan las fuentes de información histórica en sus clases, ya que las consideran fundamentales para enseñar a los estudiantes cómo se construye la historia y sus diferentes interpretaciones. Para este objetivo declaran utilizar en mayor medida fuentes primarias, no obstante en las clases se observó que predomina la utilización de fuentes secundarias en la enseñanza, especialmente las de tipo audiovisual como documentales y letras de canciones.



Pensamos que la accesibilidad a una determinada fuente es lo que determina que un docente utilice una u otra en sus prácticas, más que el objetivo mismo que se haya planteado para una clase. De esta manera, las fuentes a las que se puede acceder desde el texto del estudiante o internet serán las que tengan más probabilidad de ser utilizadas en el aula. En el aula se privilegia el uso de documentos o imágenes contenidos en el texto del estudiante, que «es más democrático», como se señaló en una entrevista, pues cada estudiante dispone de un ejemplar gratuito, o bien digitalizados, tales como reportajes, películas, entre otros que es posible encontrar y descargar en sitios de Internet.

Los profesores señalan que la información que aportan las fuentes debe ser leída, analizada e interpretada en su contexto y que no bastará con una única fuente para reconstruir hechos, procesos o los pensamientos de personas del pasado. Respecto a la confrontación y el contraste de fuentes primarias, en una de las entrevistas se indica: «No es lo mismo una carta de una mujer trabajadora que la de una mujer de la aristocracia en cierto período de la historia». Es en las fuentes periodísticas donde hay mayor consenso en cómo trabajarlas en el aula para comparar y contrastar noticias sobre un mismo hecho o personaje, identificando «tendencias», «prismas periodísticos», «líneas editoriales», «cómo se construye el discurso de la noticia», «contrastando hechos y opiniones» y así por el estilo. Este tipo de actividades podría ofrecer una oportunidad de poner al estudiante en contacto con el trabajo del historiador.

Observamos que el tratamiento de las fuentes primarias suele iniciarse con una descripción formal de las mismas, identificando su tipo, período, origen, entre otras cosas. A continuación, se analiza su contenido a través de una lectura general en voz alta realizada por los mismos estudiantes por turnos, y después deben responder a preguntas que solicitan extraer ideas principales, secundarias de la fuente considerada y establecer relaciones con lo que se ha visto en clase. Si bien los fragmentos que se trabajan en el aula contienen visiones diferentes sobre un tema, los análisis se centran en extraer información textual a partir de ellos más que en procurar formar una opinión crítica y fundamentada de la información que aportan o valorar una fuente por sobre la otra. Asimismo, el texto del estudiante contiene una amplia variedad de fuentes de información histórica y formatos que permiten realizar un análisis de la forma y el fondo de las fuentes, y que algunos profesores consideran que les ahorra tiempo y, por lo tanto, utilizan para que los estudiantes puedan recoger y organizar información. Se trata de un trabajo más bien individual, técnico, con escaso debate y retroalimentación y que suele ser calificado. A nuestro entender este sería su principal objetivo.

Con relación a las fuentes audiovisuales, indican utilizar una guía de trabajo o pauta de observación para organizar la información, para luego debatir y criticar lo observado, como se construyó el audiovisual, la información que aporta, su origen e intencionalidad y compararlo con la información recibida de otras fuentes. En las aulas predomina el trabajo con fuentes audiovisuales, como documentales y canciones, con el propósito de obtener información o apoyar un relato, más que para interpretar o construir un hecho, un proceso o el pensamiento de un personaje a partir de estas fuentes. Por lo general, la fuente se suele visionar, se escucha su contenido, para luego preguntar a los estudiantes su opinión sobre lo observado y si es posible establecer relaciones con la información que ellos ya saben o han visto anteriormente. Existe poco o ningún espacio para el debate, la confrontación de opiniones o la argumentación de ideas. No obstante, se observó que relacionar la información de las fuentes de cualquier tipo con situaciones que generan controversia en el presente y hacer preguntas de opinión facilitaba el debate y el intercambio de ideas (Toledo et al., 2015). De la misma manera, permitir a los estudiantes utilizar el móvil para clarificar un concepto o buscar información complementaria mejoró considerablemente la calidad del debate y la argumentación en todas las aulas.

En cuanto a los objetivos de los docentes, al utilizar las fuentes históricas en la enseñanza estos demuestran claridad conceptual al momento de explicar el para qué utilizarlas. La formación de lectores y pensadores críticos con habilidades, intelectuales, sociales e históricas, que les permitan desenvolverse en un mundo en permanente cambio y donde ellos sean protagonistas, como se sintetiza en el cuadro siguiente.

Habilidades que se pueden desarrollar utilizando información de fuentes históricas diversas	
Intelectuales	Investigar - reflexionar - comparar y contrastar - evaluar - comunicar - argumentar - debatir
Sociales	Formular preguntas - opinar - dialogar - generar empatía - participar en debates
Históricas	Relacionar pasado presente y futuro - interpretar y evaluar información histórica - participar en la sociedad como ciudadano activo y consciente

No obstante, observamos que estos objetivos se diluyen en la práctica. Esta se estructura en base a clases expositivas, donde prima la explicación por sobre la discusión o el debate y donde las fuentes no son el eje central de la clase. Cuando se utilizan, estas se centran en encontrar aquello que se puede «leer en las líneas», más que en lo que en lo que se puede «leer entre líneas» (extrapolación) o «leer más allá de las líneas» (intencionalidad), según el referente teórico (Gray's, 1960, en Alderson, 2000). Se hacen preguntas que buscan encontrar la idea principal, las ideas secundarias y la relación de la información que entrega en la fuente con los contenidos que se están tratando; más que intentar que los estudiantes aprendan a diferenciar hechos de opiniones, o descubrir ideologías tras las palabras o emitir juicios de valor. Los profesores están centrados en abarcar contenidos curriculares, ya que se sienten presionados por la administración y las mediciones nacionales anuales, pero reconocen que cualquier tipo de fuente puede ser trabajada bajo un prisma crítico si se seleccionan y utilizan las estrategias adecuadas. No obstante, primero será necesario realizar un ejercicio de reflexión previa respecto a los objetivos que queremos conseguir con nuestros estudiantes para luego planificar de una manera consciente y coherente un uso eficiente de ellas en las clases de historia. La planificación previa del trabajo con fuentes sería fundamental. Pensamos que hoy, como nunca antes, es necesario enseñar y ayudar a los estudiantes y futuros ciudadanos a realizar una gestión crítica de la información que reciben desde distintas fuentes.

Bibliografia

- ALDERSON, J. Ch. (2000). *Assessing Reading*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- DIJK, T. van (1996). *La noticia como discurso*. Barcelona: Editorial Paidós.
- PAGÈS, J. (2012). «La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva». *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales* (3), 5-14.

SANTISTEBAN, A. (2010). «La formación en competencias del pensamiento histórico». *Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (14), 34-56.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina. Editorial Paidós.

TOLEDO, M. I.; MAGENDZO, A.; GUTIÉRREZ, V.; IGLESIAS, R. (2015). «Enseñanza de temas controversiales en la asignatura de Historia desde la perspectiva de los profesores». *Estudios Pedagógicos*, 41 (1), 275-292. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.

UNESCO (2012). *Alfabetización mediática e informacional*. París: Ediciones Unesco.

WODAK, R.; MEYER M. (comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003, e.o. 2001.

Las fuentes históricas como herramienta para una ciudadanía crítica. Un reto para la educación del futuro

Belén Meneses Varas

Universitat Autònoma de Barcelona

Daniela Cartes Pinto

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Este trabajo presenta un estudio de casos donde se analizaron de manera cualitativa 35 narraciones de estudiantes de secundaria en Chile. El objetivo fue reconocer la presencia de valores democráticos en las narraciones después de realizar un trabajo de interpretación de fuentes orales. El análisis del discurso evidencia que existen dificultades para construir una propuesta con una base sólida en valores democráticos. No obstante, la presencia de determinados valores se vincula al tipo de fuente presentada, destacándose el respeto al ser humano, la valoración a la comunidad y la participación. La valoración del estudio radica en reflexionar y proponer una aproximación de cómo orientar las fuentes históricas para el desarrollo de una ciudadanía global crítica en las dimensiones de la ciudadanía civil y social.

Nos encontramos inmersos en un mundo acelerado y cambiante, donde la escuela muchas veces no responde a las nuevas demandas sociales (Pagès, 2016a) y es la escuela la que debe actuar en función de una educación para una ciudadanía global crítica, lo cual permite situarnos en el mundo y ser conscientes de lo que significa ser ciudadanos y ciudadanas en el «mundo de hoy» (Pagès, 2016b).

Joan Pagès ha señalado que el objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales es fomentar una educación para una ciudadanía democrática (Pagès, 2005; Pagès, 2016a; Pagès, 2016b). Para ello, el aprendizaje no solo debe centrarse en el desarrollo cognitivo, sino también en desarrollar capacidades afectivas, morales y sociales del alumnado, lo cual es posible a través de una educación en y de valores.

Para Santisteban (2007), la educación en valores debe ser entendida como un aspecto indisociable del aprendizaje, donde toda perspectiva de análisis social debe incluir la formación en y de valores. En este sentido, trabajar con diversas fuentes en el aula es una estrategia interesante para que el alumnado adquiriera herramientas útiles que le permitan observar la gran cantidad de información que circula en el mundo actual:

La gestione del flusso di informazione, che attraversa la nostra società, richiede competenze che soprattutto le discipline storiche possono dare. Proprio mediante i metodi di analisi delle fonti la storia può fornire gli strumenti metodologici necessari a formare soggetti consapevoli, critici e autonomi. (Rosso, 2006, citado en González et al., 2011: 225)

En el caso de las fuentes orales, Fuertes (2015) menciona sus diversas potencialidades para el desarrollo de la cultura cívica y para abordar valores democráticos. Por un lado, permite hacer una historia escolar inclusiva, reivindicando a diversos protagonistas muchas veces invisibilizados por la historia tradicional. Por otro, favorece al respeto a los diferentes puntos de vistas y permite realizar análisis comparados y juicios críticos sobre la relatividad de las memorias.

El siguiente estudio busca indagar sobre qué valores democráticos consideran los estudiantes cuando analizan fuentes orales sobre violación a los derechos humanos (DDHH) en Chile.

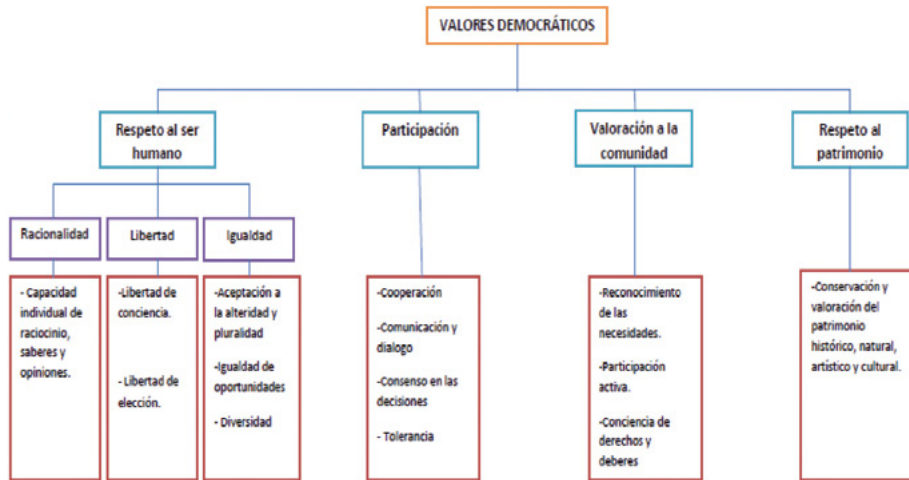
Sobre los valores democráticos

Benejam (1997) señala que la historia escolar debe permitir que el alumnado construya un sistema de significados que respondan a valores democráticos. Esta construcción es parte fundamental del conocimiento histórico y social e implica enseñarles a ejercer una ciudadanía democrática a través de la capacidad del pensamiento crítico y creativo.

Al definir los valores de tipo democráticos, seguimos la perspectiva de Oller (2011), quien señala que los valores se encuentran en el «campo de la personalidad moral que se configura a partir de diversos componentes como la conciencia moral, el juicio moral, la empatía y la perspectiva social, el autoconocimiento y la autoestima, la autorregulación, los sentimientos y las emociones» (pág. 316). Por lo tanto, al igual que los conocimientos, los valores son un constructo personal y social que proviene de un razonamiento coherente y autónomo. En este sentido, no es posible apelar a un sistema valórico universal, ya que depende de cada individuo con relación al modelo social (Benejam, 1997). Sin embargo, existen valores compartidos basados en principios básicos que son asumidos por la mayoría como deseables, como por ejemplo la justicia, la igualdad, la libertad, la participación y los DDHH (Benejam, 1997; Oller, 2011; Santisteban, 2007).

Para realizar esta investigación, clasificamos los valores democráticos siguiendo las aportaciones de Benejam (1997) y Oller (2011):

Esquema 1: valores democráticos.



Fuente: elaboración propia.

Educación en valores a través de la interpretación de fuentes históricas

La educación en valores también supone el desarrollo de capacidades para el análisis social de la información. Esto implica, en palabras de Santisteban (2007), «saber analizar y describir los valores presentes en las fuentes, en las actitudes de las personas o en el comportamiento de grupos sociales, valorar de manera razonada las opiniones y saber emitir juicios» (pág. 223).

Por lo tanto, es posible que el uso de fuentes históricas en el aula pueda favorecer a la educación para una ciudadanía democrática cuando su actividad se orienta a la reflexión sobre la integridad humana, la comunidad, la participación y el respeto al ser humano y al entorno. En el caso de las fuentes orales, sus características singulares permiten acercar al estudiante a la vida cotidiana de diversos protagonistas de la historia. Además, implica necesariamente analizar opiniones, valores y perspectivas diferentes a través del pensamiento crítico (Borghi, 2009). Permite entender que es inevitable la existencia de diferentes percepciones ante una misma realidad, favoreciendo valores como la tolerancia, el respeto y la empatía.

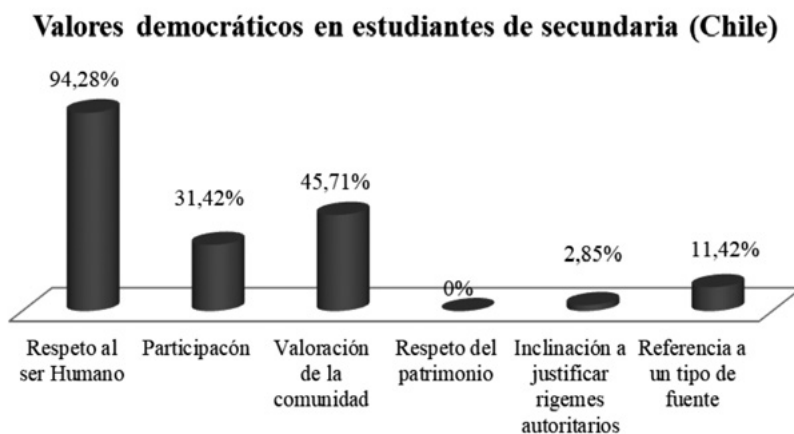
Resultados obtenidos

La actividad de aprendizaje desde la cual se obtuvieron los datos de investigación fue el análisis de cuatro fuentes orales con visiones contrapuestas sobre la violación a los DDHH durante la dictadura de Augusto Pinochet. A partir de ella, se solicitó hacer una narración siguiendo una perspectiva pasada, presente y futura, aspecto indispensable para la educación para una ciudadanía democrática.

Considerando que «la educación política debe basarse en el respeto a la diferencia, pero también en la denuncia de las desigualdades como formas de injusticia» (Santis-teban, 2004: 4), trabajar con temáticas de dictadura permite abordar cuestiones socialmente vivas, ya que aún genera desacuerdos conceptuales y repercusiones mediáticas para la mayoría de la sociedad (Tutiaux-Guillon, 2011). Desde la perspectiva de Oller (2011), este tipo de actividad se orienta a una comprensión crítica de la realidad, la cual es una de las estrategias socioafectivas que permiten enseñar y aprender valores democráticos. La interpretación de fuentes orales sobre la dictadura en Chile permite que los estudiantes puedan contrastar memorias divergentes, incluyendo recuerdos, olvidos, experiencias, valores, emociones y percepciones.

Los resultados obtenidos evidencian una fuerte inclinación de los estudiantes a hacer reflexiones críticas sobre los valores relacionados con el respeto al ser humano. No obstante, también se profundizó sobre otras dimensiones de valores, como la valoración de la comunidad y la participación, aunque el valor del patrimonio no se hace implícito dentro de las narrativas.

Gráfico 1: valores democráticos en las narraciones.



Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes consideraron como valor primordial el respeto a los DDHH y señalaron que no se puede justificar atentar contra la vida de las personas por diferencias ideológicas y/o políticas y que ante todo debe prevalecer la dignidad de las personas. Con relación al primer valor, un 94,28 % reconoce que se vulneró la dignidad de las personas. Las narrativas muestran que la dictadura militar en Chile marca el peor de los años vividos por la sociedad porque se incurrió en la violencia mediante todo tipo de torturas físicas y psicológicas. Para ejemplificar el estudiante P9 señaló: «La dictadura militar en Chile fue una de las más violentas y vil época histórica que cambio a todo el país desde entonces. Nuestros abuelos y padres fueron testigos de la sangre inocente derramada y maltratada».

Al desglosar esta dimensión, pudimos reconocer que los estudiantes consideraron que la libertad de las personas es transcendental, seguida por el respeto a la racionalidad y la importancia de la igualdad. En cuanto al respeto a la libertad de opinión perteneciente a la racionalidad, el estudiante P12 destacó: «Si se quiere tener un buen país, entonces hay que respetar las opiniones e ideales de todos, no imponer algo que no todos quieran, para eso se tiene que llegar a acuerdos por medio de conversaciones y no recurrir a la violencia».

En segundo lugar, preponderó la valoración de la comunidad con un 45,71 %. Los estudiantes relacionaron diferentes situaciones que vulneran los derechos de las personas, como la desigualdad en educación, salud y laboral. Dentro de esta dimensión, la mayoría consideró que la cooperación y el dialogo son aspectos importantes para evitar la violación de los DDHH. Señalaron a la ONU como institución que promueve su defensa y que podría evitar el surgimiento de gobiernos totalitarios en el futuro. Por ejemplo, P21 señaló que nunca debe volver a ocurrir otra dictadura y para ello ha de prevalecer la cooperación de entidades internacionales: «La ONU respeta todos los derechos que están estipulados y son inalienables para todo ser humano».

En tercer lugar, un 31,42 % representó el valor de la participación reflejado desde el ámbito institucional político como la Constitución. Además, los estudiantes estimaron que la conciencia de los derechos y deberes es relevante para vivir en comunidad, y que la sociedad debe ser capaz de defender los DDHH. El estudiante P11 mencionó que entre todos debemos recuperar la paz «y la mejor forma es cambiar la constitución, porque dentro de esta hay algunos puntos que no son acordes a este tiempo, el cual exige mayor libertad y reconocimiento de los derechos como la salud y la educación principalmente». No obstante, a pesar de que mencionaron la participación y la cooperación de las instituciones formales, no hicieron mención de la participación activa del ciudadano frente a este tipo de temas.

Conclusiones

Propiciar una sociedad en democracia requiere que la enseñanza de las ciencias sociales se oriente hacia la educación en y de valores. Para ello, las actividades de

aprendizaje deben incluir valores transversales en los contenidos curriculares y en cualquier estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Oller (2011) señala que la enseñanza en valores desde las ciencias sociales «es una tarea compleja, ya que implica ayudar a los alumnos a pensar en la sociedad en la que viven, argumentar y justificar las opiniones, comprender puntos de vista de otras personas y dar coherencia a la propia actuación social en función de sus ideas» (pág. 316). En el caso de temáticas conflictivas, como la dictadura militar en Chile, trabajar con fuentes orales permite al alumnado pensar críticamente sobre perspectivas divergentes de los testimonios. A partir de ello, los estudiantes pueden juzgar la interrupción de la convivencia pacífica, ser capaces de defender sus percepciones de justicia social hacia el presente defendiendo la integridad humana en el futuro.

La enseñanza de las ciencias sociales tiene entonces un importante reto. Para educar hacia una ciudadanía global crítica, la historia escolar debe permitir que el alumnado pueda analizar de manera crítica la realidad histórica y social, y posicionarse en valores democráticos. Si bien entendemos que la educación en valores y la formación de una ciudadanía democrática requieren del saber, del saber ser y del saber hacer (Santisteban, 2007), consideramos que un buen inicio es orientar todas estrategias de aprendizaje hacia reflexiones y juicios sobre el pasado, el presente y el futuro, en pos de la defensa de los DDHH.

Esta investigación no pretendió discutir si los jóvenes tienen o no tienen valores, sino más bien cómo asumen o expresan un determinado análisis de la historia en función de su concepción valórica. A partir de este estudio, pudimos observar que cualquier producción intelectual incluye un sistema de valores, ya que el aprendizaje permite un cuestionamiento sobre las acciones humanas y sus repercusiones con el resto de la sociedad. Las acciones reflexivas, sobre todo con testimonios vivos de la gente común, permiten un reconocimiento de uno mismo, de los otros, de las relaciones sociales e incluso del estado emocional y valorativo.

Bibliografía

BENEJAM, P. (1997). «Las finalidades de la educación social». En: P. Benejam; J. Pagès (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (6), 33- 51. Barcelona: ICE-UB/Horsori.

BORGHI, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bolonia: Pàtron Editore.

FUERTES, C. (2015). «Las fuentes orales en la enseñanza de la historia en la educación superior: exposición de una experiencia». En: *CLIO. History and History teaching* (41). <http://clio.rediris.es/n41/articulos/fuertes2015.pdf>.

GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2011). «¿Cómo evaluar pensamiento histórico?». En: P. Martínez; S. Molina; A. Santisteban (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (1), 221-231. Murcia: AUPDCS.

OLLER (2011). «Valores democráticos y educación para la ciudadanía». En: A. Santisteban; J. Pagès (coord.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis.

PAGÈS, J. (2005). «Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia». En: *Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (44), 45-55.

— (2016a). «Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática». *Cuadernos de Educación* (72), 1-9.

— (2016b). «La ciudadanía global y la enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro». García; Arroyo; Andreu (coords.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*, 713-732. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas / AUPDCS.

SANTISTEBAN, A. (2004). «Formación de la ciudadanía y educación política». En: M. I. Vera; D. Pérez (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS.

— (2007). «El conocimiento de lo social». En: A. Santisteban. *Didáctica de las ciencias sociales*. Máster en Investigación en Educación. Universitat Autònoma de Barcelona. Material fotocopiado.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2011). «Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars?». En: J. Pagès; A. Santisteban (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, 25-44.

Instruments metodològics per treballar el discurs de l'odi a les aules d'educació secundària

Albert Izquierdo Grau

Universitat Autònoma de Barcelona

Context de la recerca

La recerca sobre la qual estic investigant té dues fases. La primera és la relació que els joves tenen amb el discurs de l'odi, en especial el que podem trobar a Internet i als mitjans de comunicació, com hi participen i si han reflexionat sobre les conseqüències d'aquest tipus de discurs. En una segona fase voldria analitzar el procés d'intervenció per intentar construir contrarelats basats en valors democràtics, solidaris i des de la diversitat i el respecte a totes les identitats i diferències.

El treball amb el discurs de l'odi va lligat al desenvolupament de la literacitat crítica aplicada a la informació provinent dels mitjans de comunicació quan tracten un problema social rellevant (PSR, Evans i Saxe, 1996) o una qüestió socialment viva (QSV, Legardez, 2003). A partir d'aquí, i amb els relats de l'odi sobre la taula com a QSV, es treballarà com crear contrarelats de l'odi a l'educació secundària.

La recerca vol contribuir, en la mesura del possible, a generar coneixement sobre el concepte de discurs de l'odi i aportar coneixements des de les ciències socials per treballar a les aules sobre aquest problema tan latent als nostres dies. També per fer un pas endavant que ajudi a treballar les ciències socials amb una orientació més decidida cap a valors democràtics i cap a la intervenció social, aportant eines necessàries a l'educació secundària. Des d'aquesta perspectiva, la recerca vol aportar una diagnosi sobre la participació de l'alumnat en els relats de l'odi i les seves representacions socials. Però també vol aportar recursos per treballar amb alternatives des dels estudis socials. És per això que durant la investigació es treballarà com crear contrarelats de l'odi a l'educació secundària.

Tema principal

L'eix de la recerca és el discurs de l'odi. El Consell d'Europa (2014) el defineix de la manera següent: «El terme discurs de l'odi engloba totes les formes d'expressió que

propaguen, inciten, promouen o justifiquen l'odi racial, la xenofòbia, l'antisemitisme o altres formes d'odi fonamentades en la intolerància». El Consell d'Europa vetlla per erradicar el discurs de l'odi, i és per això que veuen l'educació com un punt de partida fonamental per aconseguir aquest objectiu (Consell d'Europa, 2017).

El discurs de l'odi apareix a partir de la creació d'enemics, alguns dels quals han rebut denominacions expressives de la classe d'antagonisme que representen (Sierra, 2007: 6). En la figura de l'enemic, hi recauen tots els impulsos destructius, sobre la qual s'estableix un consens social, de vegades perdut i que a través d'aquesta figura es recupera (Sierra, 2007: 7).

Segons Waldron (2012), el que defineix el discurs de l'odi és la seva capacitat per atemptar contra la dignitat humana, entesa com un particular estatus social que ha de ser reafirmat per la llei per predicar la seva existència (Díaz, 2015: 87). Waldron (2012) també creu que s'ha de prohibir el discurs de l'odi encara que no comporti la incitació a l'ús de la violència, perquè el discurs de l'odi lesiona la dignitat dels individus de les col·lectivitats difamades i, en fer-ho, desfigura l'aparença de la societat com a col·lectivitat compromesa amb els principis més bàsics de la justícia, i això fa que s'allunyi de l'ideal de societat ben ordenada (Díaz, 2015: 90).

El polítòleg Bhikhu Parekh (2006) distingeix tres característiques fonamentals del discurs de l'odi.

1. El discurs de l'odi ha de delimitar un individu o un grup d'individus a partir d'una sèrie de característiques. Si algú odia tots els éssers humans, aquesta declaració no pot ser qualificable com a discurs de l'odi. Per tant, serà irrellevant el discurs que no es dirigeixi contra un sector de la humanitat o que inclogui també el subjecte que realitza les declaracions.
2. El discurs de l'odi estigmatitza el seu «objectiu» adjudicant-li una sèrie de qualitats que són considerades en general indesitjables. La generalització de l'estereotip implica que es considerin aquestes qualitats com una cosa inamovible, és a dir, que estan sempre presents en els components d'aquest grup.
3. Es desplaça aquest grup fora de les relacions socials normals; s'atribueix als individus del grup que no poden observar amb normalitat les regles de la societat, i es considera la seva presència com a hostil i inacceptable.

Objectiu principal de la recerca

L'objectiu principal de la recerca és crear contrarelats de l'odi. Per fer-ho, s'ha de tenir present que els mètodes de treball són la sensibilització i la promoció, que tenen com a objectiu trobar solucions creatives. S'ha de treballar centrant-se en dos eixos: acció i

intervenció. I el més important és treballar amb grups diversificats de persones, amb organitzacions juvenils, per dotar-se de competències necessàries (Consell d'Europa, 2014).

Definició del que entenem com a contrarelat de l'odi: «És aquella narració que mostra una alternativa a la narració establerta». Les narracions contràries pretenen desacreditar i desconstruir les històries que serveixen de base, i també es proposen alternatives orientades cap als drets humans i els valors democràtics, com ara el respecte a la diferència, la llibertat i la igualtat. Es poden fer proporcionant informació alternativa i precisa, utilitzant l'humor o apel·lant a les emocions sobre els temes involucrats i explicant diferents perspectives i punts de vista (Consell d'Europa, 2017).

Per treballar el discurs de l'odi a les aules d'educació secundària de Catalunya ho farem a partir del següent esquema (Santisteban, 2017):

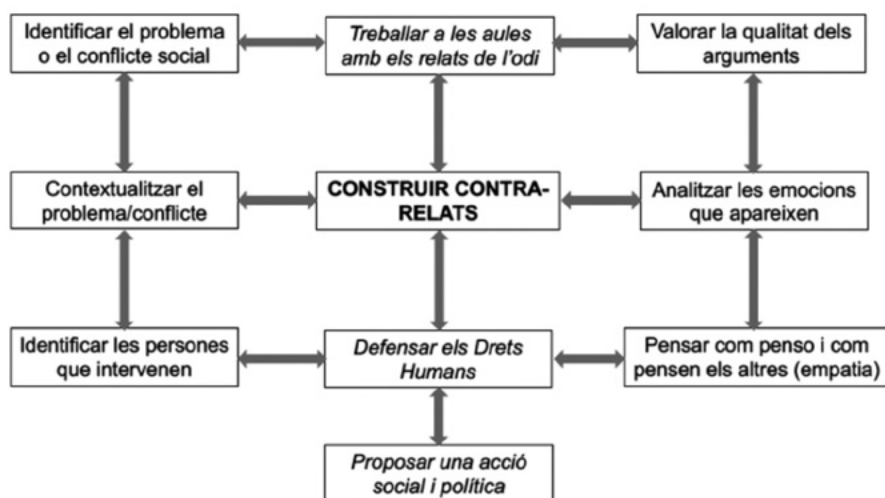


Figura 1. Estructura conceptual per treballar contrarelatats de l'odi

Metodologia de la recerca

Aquesta recerca es planteja com una investigació interpretativa i crítica, orientada a la comprensió dels fenòmens educatius per a la transformació de les pràctiques escolars. Ens trobem en una situació on hi ha una realitat que s'ha de millorar. Aquest tipus de recerques pot produir coneixement científic amb uns principis epistemològics que es pregunten més el perquè dels fenòmens que el com. Es dona importància a la comprensió subjectiva dels processos i significats de forma inductiva, i s'accentuen els aspectes valoratius i les afirmacions de probabilitat. Aquest tipus de recerca qualitativa ha de portar a la millora de la pràctica educativa (Tosar, 2017).

És una recerca interpretativa en la mesura que vol conèixer en profunditat què pensa l'alumnat, com actua en els fòrums virtuals i com es poden educar actituds interculturals de solidaritat a través d'una intervenció per a la construcció de contrarelats de l'odi. És una recerca crítica en la mesura que vol intervenir en la realitat i canviar-la, donant a l'alumnat instruments per produir canvis en la seva realitat i promoure actituds alternatives. El que es vol és entendre l'objecte d'estudi i crear diàleg per a la millora de la realitat educativa.

Instruments de recerca

Els instruments de recerca que s'utilitzaran per dur a terme la investigació són:

- a) Dossier.** El dossier que s'utilitzarà en la recerca seguirà el mapa conceptual (vegeu pàgina 3), i la composició dels apartats parteix de l'esquema realitzat pel Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS) per treballar diferents aspectes aplicables a la informació sobre un problema social des de l'ensenyament de les ciències socials. Aquests apartats són: contextualitzar el problema; distingir entre fets i opinions; reflexionar sobre la veracitat i la fiabilitat de les fonts; diferenciar les intencions i la ideologia de les fonts; distingir la propaganda, la manipulació i la denúncia; descobrir i interpretar els silencis o els buits en els mitjans de comunicació; proposar alternatives i prendre decisions com a acció social pel canvi (Santisteban et al., 2016). Serà un dossier de preguntes obertes i tancades referents a les representacions socials de l'alumnat amb relació als relats de l'odi.

La primera part constarà de cinc preguntes tancades. Es demanarà a l'alumnat si participa en les xarxes socials; de quina manera hi participa, si fa servir el seu nom o bé utilitza un pseudònim; cada quan hi participa i sobre quins temes participa en el debat a les xarxes; què hi diu i com qualificaria les seves intervencions; si entra en discussions sobre temes que veu i amb els quals no està d'acord, de quin tipus poden ser aquests temes i que posi exemples. Aquesta primera part ens servirà per veure el paper de l'alumnat en les xarxes socials i així començar a veure el perfil de cadascú.

En la segona part, primerament mirarem d'identificar el problema o conflicte social partint de dues activitats. En la primera mostrem diverses icones que han sorgit de diferents atemptats al món en mans d'Estat Islàmic. Les icones que apareixen al dossier es mostren a continuació:



Figura 2. Icones de la primera activitat del dossier.

Un cop observades les imatges, han d'escriure paraules que tinguin en comú les imatges que han vist. En aquesta activitat volem veure si relacionen les icones dels atemptats amb l'odi a partir dels conceptes que escriguin.

La segona activitat d'aquest apartat està formada per un perfil fictici de xarxa social en el qual es vol incitar al debat. En el perfil, que s'anomena *No som iguals*, es fan comentaris sobre el fet que entre les persones existeixen diferències, tot i que ens facin veure que això no és així, amb la finalitat de copsar quina és la resposta de l'alumnat en llegir aquestes declaracions. Un cop vist aquest perfil de xarxa social, es fan preguntes sobre quins sentiments desperten els comentaris que s'han pogut veure i què canviaria l'alumnat de les afirmacions que es fan. Aquest és un exemple dels molts perfils de les xarxes socials que l'alumnat es pot trobar quan navega per Internet, molts dels quals actuen amb un pseudònim per no donar dades pròpies. El perfil de xarxa social creat es mostra a continuació.



Figura 3. Perfil de xarxa social fictici de la segona activitat del dossier.

El següent apartat que es treballarà al dossier és la valoració dels arguments que es fan sobre un relat de l'odi. Per aquesta activitat s'ha escollit una fotografia que va sorgir dels atemptats al pont de Westminster de Londres del dia 22 de març de 2017.



Figura 4. Imatge de l'activitat del dossier.

És una imatge del fotògraf Jamie Lorrigan on es pot veure una noia musulmana passant pel davant d'una víctima de l'atemptat; ella camina mirant el mòbil mentre la víctima és atesa pels serveis mèdics. El que es demana en aquesta activitat és que l'alumnat observi la imatge i ens digui què li suggereix aquesta fotografia. A la pàgina següent del dossier es mostren els comentaris que es van fer des d'una xarxa social, que deien el següent: «La dona musulmana no presta atenció a l'atac terrorista, casualment camina pel costat del ferit mirant el mòbil». I també: «Aquesta és la principal diferència entre musulmans i cristians». Aquests comentaris van fer que la noia, en veure's a les xarxes socials, volgués donar la seva opinió sobre el que va passar en el moment de la fotografia. I va dir el següent: «No van veure més enllà de la meva roba. Els meus sentiments eren de tristesa, por i preocupació. La gent arriba a conclusions basades en l'odi i la xenofòbia». I també: «Els meus pensaments estaven amb totes les víctimes i les seves famílies, en aquell moment estava devastada en veure el que havia passat». Un cop llegits els comentaris de les dues parts, demanem a l'alumnat que expliqui com interpreta ara la imatge. Aleshores, es fan dues preguntes més, en què es demana si pensa que és creïble i sincer el que diu la noia quan es veu a les xarxes socials i si la manera d'interpretar la imatge del destinatari del dossier ha canviat després de llegir els comentaris i les explicacions que dona la noia musulmana.

El següent aspecte que volem treballar al dossier és el de la identificació de les persones que intervenen en els relats de l'odi. Es fan quatre preguntes que ha de respondre l'alumnat en què es demana pel relat vist anteriorment (el de la noia musulmana passant pel davant d'una víctima de l'atemptat de Londres mirant el mòbil). Es pregunta a l'alumnat sobre qui pensa que participa en aquest relat, quina edat creu que tenen les persones que fan les afirmacions que es publiquen en els comentaris, si el que es diu són fets contrastats o opinions, i si creu que qui participa en els comentaris mostra el seu nom autèntic o bé un pseudònim.

L'última activitat del dossier és una idea de resum final sobre els relats de l'odi per conscienciar de què són. A la primera activitat hi trobem una notícia titulada Amnistia Internacional alerta de la imposició del discurs de l'odi al món. Com a resum, direm que aquesta notícia parla de la imposició de discursos de diferents polítics, com ara el de Donald Trump, que fan que el discurs de l'odi vagi en augment. D'aquesta notícia es fan dues preguntes a l'alumnat: si creuen que els polítics fomenten el discurs de l'odi, tal com diu la notícia, i quines actituds polítiques i cíviques poden frenar el discurs de l'odi. Per acabar, a l'última activitat del dossier es mostra un mapa dels crims d'odi a Espanya dels últims 25 anys, en què hi ha hagut 88 víctimes mortals, i es demana que es responguin les preguntes que hi ha a continuació.



Figura 4. Mapa dels 88 crims d'odi que hi ha hagut a Espanya els últims 25 anys.
Font: Movimiento contra la intolerancia

Les preguntes que es fa a l'alumnat són si saben què és un crim d'odi i com valoren les dades que apareixen al mapa, les 88 víctimes mortals en 25 anys a Espanya.

El que volem amb aquest dossier és que l'alumnat faci un viatge pel discurs de l'odi, ja que s'entregarà cada activitat per separat i així es veurà el procés de construcció del contrarelat que es fa a partir del dossier.

b) Anàlisi de discursos de l'odi publicats i extrets d'Internet per part de l'alumnat. Es farà una cerca i s'analitzaran tot tipus de discursos de l'odi que s'hagin publicat a Internet, ja sigui en mitjans de comunicació, xarxes socials o pàgines web personals obertes al públic (blogs). D'aquesta manera, sabrem quina és l'opinió de l'alumnat sobre els discursos de l'odi i quina visió té de la participació en aquests mitjans.

c) Entrevistes al professorat. Es faran entrevistes al professorat per veure com es treballen els discursos de l'odi a l'aula i per copsar de primera mà quina és la situació que ells veuen a l'ensenyament en relació amb aquest tema.

d) Focus groups o grups de discussió. Tal com ens diu Armstrong (2001), a partir dels grups de discussió es poden generar noves idees o connexions, basades en

comentaris que en un primer moment podrien semblar fortuïts i passar desapercebuts en investigacions quantitatives de preguntes tancades. Aquest tipus d'instrument és una eina d'investigació que se centra en com les persones atribueixen significats respecte a un tema, idea o concepte (Edmunds, 1999), que en el nostre cas hauran tingut l'oportunitat de valorar anteriorment en les respostes al dossier.

e) Anàlisi documental: documents del moviment de la Comissió Europea No Hate. Es portarà a terme una anàlisi dels documents editats per la Comissió Europea sobre el moviment No Hate dels diferents països de la Unió Europea, primerament per separat i més endavant se'n farà una anàlisi conjunta.

f) Anàlisi documental: el discurs de l'odi en el currículum de ciències socials d'Educació Secundària Obligatoria (ESO) de Catalunya. Aquesta anàlisi del concepte de discurs de l'odi en el currículum ens permetrà veure si es poden trobar relacions entre els factors que es treballen en els altres instruments emprats i els continguts o competències que apareixen en el currículum. Del currículum de ciències socials de l'ESO s'analitzaran els objectius, les competències bàsiques, els continguts, les orientacions didàctiques, els mètodes pedagògics i els criteris d'avaluació.

Per acabar es farà el buidat de tots els instruments i es triangularan els resultats obtinguts entre si per contrastar-los els uns amb els altres: els que provenen de les representacions de l'alumnat, els que corresponen al pensament del professorat i els que sorgeixen de l'anàlisi documental.

Conclusions

Utilitzarem aquests instruments com a activitats de treball de classe per fer servir elements que es desenvolupen normalment per a l'aprenentatge; per treballar a partir de materials com fotografies o documents de la vida quotidiana, com ara notícies, testimonis, etcètera; per evitar que els nois i noies se sentin examinats; per propiciar activitats que ajudin a pensar críticament; per proposar activitats que tinguin en compte valors democràtics, i per apropar la investigació a la innovació educativa.

Bibliografia

CONSELL D'EUROPA (2014). *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education. No Hate Speech Movement*. Estrasburg: Consell d'Europa.

— (2017). *We can! Taking action against hate speech through counter alternative narratives*. No Hate Speech Movement. Estrasburg: Consell d'Europa.

DÍAZ, J. M. (2015). «Una aproximación al concepto de discurso del odio». *Revista Derecho del Estado*, 34, 77-101.

EDMUNDS, H. (1999). «The Focus Group Research Handbook». *The Bottom Line*, 12 (3), 46-46.

EVANS, R. W.; SAXE, D. W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.

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

PAREKH, B. (2006). *Hate speech: Is there a case for banning*. Public Policy Research. 12 (4), 660-661.

SANTIAGO, J.; ROUSSOS, A. (2010). «El focus group como técnica de investigación cualitativa». Cita a Armstrong (2001), 6-7. *Documento de Trabajo*, 256. Argentina: Universidad de Belgrano.

SANTISTEBAN, A. (2017). «Educació política i mitjans de comunicació». *Perspectiva escolar*. 395, 12-16.

SANTISTEBAN, A.; TOSAR, B.; IZQUIERDO, A.; LLUSÀ, J.; CANALS, R.; GONZÁLEZ, N.; 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. A: C. R. García; A. Arroyo; B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*, 550-560. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / AUPDCS.

SIERRA, A. (2007). «Los discursos del odio». *Cuadernos del Ateneo*, 24, 5-18.

TOSAR, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en estudis socials a l'Educació Primària* (tesi doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

WALDRON, J. (2012). *The harm in the hate speech*. Londres: Harvard University Press.

Enseñanza de la historia y derechos humanos en un mundo global. Representaciones sociales del profesorado

Julia Tosello

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

El trabajo que aquí presento resulta de un avance de mi tesis doctoral,²⁷ cuyo objetivo general es explorar e interpretar qué piensa el profesorado que aporta o puede aportar la enseñanza de la historia a una educación para la ciudadanía en un presente global. La investigación se realiza con profesores/as de nivel secundario de Argentina (Neuquén) y España (Barcelona). Para intentar cumplir con este objetivo, he construido un marco teórico y una propuesta conceptual sobre enseñanza de la historia para un mundo global en el que se incluyen, entre otros aspectos, los aportes de la historia conceptual (Koselleck, 1993) y problematizadora, en la que los derechos humanos conforman una categoría clave y explicativa (Salto, 2014). En este sentido, mediante el abordaje de los datos obtenidos a partir de un cuestionario construido especialmente para esta investigación, me propongo analizar e interpretar el papel que para el profesorado encuestado han de tener los derechos humanos como enseñanza transversal dentro de una enseñanza de la historia en este mundo global.

A modo de una primera aproximación al tema, el cuestionario realizado ha ofrecido una serie de informaciones que dan cuenta de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) del profesorado respecto de la relevancia y el papel de los derechos humanos en una educación histórica para ciudadanos/as globales que sean capaces de comprender e interpretar el nuevo contexto histórico y actuar en la sociedad globalizada (Stearns, 2012).

27 Investigación doctoral titulada «Enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía en un presente globalizado. Un estudio de casos desde dos lugares del mundo», dirigida por el Dr. Antoni Santisteban (UAB-España) y codirigida por el Dr. Miguel A. Jara (UNCo.-Argentina).

1. Derechos humanos y enseñanza de la historia en un mundo global

Vivimos en un mundo cada vez más interdependiente, que experimenta transformaciones profundas que redefinen las relaciones sociales de lo local a lo global. Mientras algunos grupos lideran este proceso beneficiándose de estos cambios política, económica y socialmente, otros van hacia un mayor aislamiento, pobreza, migraciones forzosas, marginación y una excesiva localización (Andreotti, 2006). En este marco, la enseñanza de la historia ha de estar al servicio de la igualdad y la justicia social, tanto en lo local como para analizar los procesos históricos más globales que acontecen por la interdependencia (González Valencia et al., 2016).

Si el mundo está cambiando, la ciudadanía también ha de cambiar. La globalización y la interdependencia nos demandan pensar nuevas formas de ciudadanía y por lo tanto nuevas formas de educar para la misma (Davies et al., 2005), para poder contribuir a promover una ciudadanía crítica y democrática, capaz de acceder y comprender la realidad social, así como de abogar por la dignidad humana desde el entorno más próximo al más lejano.

Así, sostengo que una educación para la ciudadanía para un presente global ha de basarse en la responsabilidad, el compromiso y la participación social (González Valencia et al., 2016) mediante una actitud activa en la construcción del futuro, según un diálogo entre lo local y lo global (Santisteban, 2004), apelando siempre a la defensa de los derechos humanos (Andreotti, 2006) como práctica social (Sant et al., 2018) y a una conciencia planetaria (Pagès, 2016), para denunciar las desigualdades e injusticias del mundo (Oxley y Morris, 2013) y proponer posibles soluciones a los problemas sociales desde una perspectiva más global (Noddings, 2005).

Pensar una educación para la ciudadanía en estos términos supone acordar y adherir a dos de las definiciones de ciudadanía global que se proponen en la actualidad: como el sentido de pertenencia a la humanidad y la defensa de la paz y los derechos humanos en todo el planeta (Heater, 1997, en Davies et al., 2005); y como una ciudadanía que vive y se desenvuelve en un mundo global, capaz de analizar críticamente lo que ocurre a nivel planetario y de denunciar las desigualdades e injusticias sociales (Andreotti, 2006; 2011; Oxley y Morris, 2013). Tanto la primera como la segunda concepción ponen énfasis en la idea de la vida humana como una condición suprema, en la que todas las personas que forman parte del planeta se preocupan tanto por lo suyo como por lo común, esto es, por la dignidad humana (Seth, 2011).

Si desde la teoría crítica, la enseñanza de la historia ha de orientarse a una sociedad más justa, más libre y más participativa, para dar respuesta a las desigualdades y las injusticias sociales desde lo local a lo global (Benejam, 1997), cabe preguntarse entonces sobre qué historia enseñar para el siglo XXI si queremos formar una ciudadanía con las características planteadas, capaz de aceptar las diversidades y la multiculturalidad.

Entre otros aspectos que planteo en el marco teórico y la propuesta conceptual para mi tesis doctoral en cuanto a la enseñanza de la historia para un mundo global, se incluyen, como ya he venido diciendo, las aportaciones de la historia conceptual (Koselleck, 1993) y problematizadora, en la que los derechos humanos han tener un papel fundamental como enseñanza transversal. Esto supone entender los derechos humanos como un contenido conceptual y político (Salto, 2014) necesario para educar a la ciudadanía en un mundo global (Abdi y Shultz, 2008) poniendo énfasis en la apropiación y la supuesta universalización de un lenguaje común sobre lo que son (Conrad, 2017), así como una categoría explicativa y por tanto clave en la historia enseñada, habilitando al abordaje de la multicausalidad de los fenómenos históricos (Salto, 2014).

2. Aspectos metodológicos

Para explorar las representaciones sociales (Moscovici, 1979) crítica e interpretativamente asumiendo su subjetividad, en esta oportunidad abordo una pregunta abierta del cuestionario realizado que indaga sobre el papel que para el profesorado han de tener los derechos humanos como enseñanza transversal dentro de una enseñanza de la historia en un mundo globalizado. Los datos obtenidos se plantean de manera integrada (Flick, 2014) y se analizan de forma fundamentalmente cualitativa (Eisner, 1998; Flick, 2015). Evitando repetir información, busco detectar algunas tendencias para analizarlas a la luz de lo que aquí se sostiene como ciudadanía global y su educación, así como en cuanto al papel de los derechos humanos en la enseñanza de la historia.

Si bien los casos estudiados no son generalizables, permiten aproximarse a lo que piensan algunos/as profesores/as en ejercicio de Neuquén (8) y Barcelona (5) sobre el tema. Se busca interpretar particularidades (Simons, 2011) y empezar a reflexionar sobre una educación para una ciudadanía global democrática y crítica que abogue por la dignidad humana y la justicia social desde la enseñanza de la historia.

3. Representaciones del profesorado

Dado que este trabajo se encuentra en desarrollo, aquí presento un análisis preliminar de los cuestionarios recabados hasta el momento. Para ello, en esta ocasión, me focalizo en el análisis de la siguiente pregunta: ¿qué papel crees que han de tener los derechos humanos como enseñanza transversal dentro de la historia?

Antes de presentar las tendencias generales observadas hasta aquí, es preciso exponer que, si bien en los testimonios no aparecen referencias a la universalidad del

discurso de los derechos humanos, la totalidad de los/as profesores/as encuestados/as coinciden en que estos han de tener un papel fundamental como enseñanza transversal en la historia (Abdi y Shultz, 2008), por lo que se asume que los conciben como un contenido conceptual y político y por tanto categoría explicativa de la historia (Salto, 2014). Se identifican expresiones como: «la base», «fundamento», papel «primordial», «muy importante», «clave», «central» y la «brújula moral».

Como una primera tendencia, se observa que, si bien la pregunta se dirige específicamente hacia la enseñanza de la historia, algunos/as de los/as encuestados/as no solo consideran los derechos humanos como una enseñanza transversal en la historia, sino en las ciencias sociales en general e inclusive en toda la educación. Igualmente, en el caso de Neuquén, la mayoría sí responde refiriéndose a la historia, tal como se aprecia en el testimonio del siguiente profesor: «Creo que tiene un papel importante. Es una temática que debe ponerse en el tapete en relación con cualquier contenido histórico». En el otro extremo, la mayoría de los/as encuestados/as por Barcelona sugiere que los derechos humanos son un aspecto vertebral en toda la educación y los propone como eje para todas las asignaturas. Uno de los profesores catalanes manifiesta: «Son claves y la base de toda educación. También deberían trabajarse en otras materias». Por último, solo algunos/as profesores/as, tanto de Neuquén como de Barcelona, piensan en los derechos humanos como enseñanza transversal en las ciencias sociales en general.

Como una segunda tendencia en todos los testimonios, parecía que la pregunta tal como se encuentra construida lleva a que todos/as los/as encuestados/as refieran al «para qué» concebir los derechos humanos como enseñanza transversal, lo cual en general en ambos sitios tiene su fundamento en la comprensión de los procesos históricos y de la humanidad y en la promoción de una ciudadanía crítica y democrática. En los testimonios catalanes, particularmente, aparece un «para qué» vinculado más a la idea de convivencia y al «respeto» de la dignidad humana (Seth, 2011), por lo que este se identifica más con la primera definición de ciudadanía global referida al sentido de pertenencia a la humanidad, la defensa de la paz y los derechos humanos (Heater, 1997, en Davies et al., 2005). Así, una profesora de Barcelona expresa: «Los derechos humanos deben o deberían ser la brújula moral de las y los docentes, no de historia, sino de cualquier materia. Entiendo que es el marco ideal de convivencia».

En el caso de los/as encuestados/as por Neuquén, en cambio, se pone énfasis en la lucha por los derechos humanos y situaciones de violación de los mismos, por lo que los testimonios se acercan más a una ciudadanía crítica capaz de denunciar desigualdades e injusticias sociales (Andreotti, 2006; 2011; Oxley y Morris, 2013). Esto puede ejemplificarse con el testimonio del siguiente profesor: «La enseñanza de los DDHH permite pensar la enseñanza desde la responsabilidad social... tomar conciencia de aquellos procesos donde se violan los derechos humanos y poder actuar frente a ello».

De los testimonios por Barcelona, se aprecia el de una profesora que, al abordar el papel de los derechos humanos como enseñanza transversal, refiere a los «deberes»

para y con las otras personas: «También trabajo los deberes humanos... aquello que se nos respeta, un derecho humano tenemos el deber luchar para que a todos se les sea reconocido». Pensar no solo en derechos sino en deberes humanos resulta crucial para una ciudadanía global que se comprometa por abogar tanto por lo propio como para la dignidad humana (Seth, 2011) de todos y todas.

Por último, se observa la respuesta proporcionada por una profesora neuquina que considera fundamental abordar las transformaciones de los derechos humanos como concepto a través de la historia: «Como derecho humano es un concepto moderno dentro de lo jurídico, se puede pensar quizás cómo trabajar lo que se considera como derecho humano en otras épocas». Destaco este testimonio por considerar que se aproxima a la idea de la apropiación y la supuesta universalización de un lenguaje común sobre lo que son (Conrad, 2017), identificando las transformaciones en la construcción de ese discurso.

4. Algunas conclusiones y preguntas para seguir investigando

Hasta aquí, partiendo de la pregunta abordada y sin pretender generalizar, he tratado de analizar el papel que el profesorado otorga a los derechos humanos como enseñanza transversal en la historia.

A grandes rasgos, dadas las respuestas recabadas, algunos/as profesores/as encuestados/as no solo proponen abordar derechos humanos a través de la enseñanza de la historia, sino también a partir de las ciencias sociales y de toda la educación en general. De cualquier manera, posiblemente debido a que esta pregunta del cuestionario no resulta más que una aproximación al tema, considero que los/as encuestados/as no parecen proporcionar respuestas claramente definidas vinculadas a cuál es ese papel de los derechos como enseñanza transversal en la historia que ellos/as sostienen.

La pregunta, tal como se encuentra planteada, en cambio, se advierte que sí sugiere al profesorado referir al «para qué» concebir los derechos humanos como enseñanza transversal. En general, tanto en un sitio como en otro, los derechos aparecen como fundamento para la comprensión de los procesos históricos y la humanidad, así como para la formación de una ciudadanía crítica y democrática.

Mientras la mayoría de los/as profesores/as catalanes/as refieren a la convivencia y al respeto por la dignidad humana, por lo que se acercan más a una ciudadanía global definida como el sentido de pertenencia a la humanidad, la defensa de la paz y los derechos humanos (Heater, 1997, en Davies et al., 2005); la mayoría de los/as profesores/as de Argentina, por hacer hincapié en la lucha por los derechos humanos y situaciones de su violación, se aproximan más a una ciudadanía global capaz de denunciar desigualdades e injusticias (Andreotti, 2006; 2011; Oxley y Morris, 2013).

Para culminar, considero preciso expresar que las respuestas analizadas y las conclusiones a las que he llegado hasta aquí me llevan a pensar nuevos interrogantes, que espero poder ir respondiendo en el transcurso de mi tesis. Algunos de estos serían:

- ¿Cómo definen estos/as profesores/as los derechos humanos?
- ¿Cómo piensan la idea o discurso de universalidad de los mismos?
- ¿Cómo inscriben los derechos humanos dentro del mundo global?
- ¿Qué vínculos encuentran entre los derechos humanos y la educación para la ciudadanía global?
- ¿Qué ejemplos de los derechos humanos como enseñanza transversal dentro de la historia podrían proponer estos/as profesores/as?

Bibliografía

Abdi, A. A.; Shultz, L. (2008). *Educating for Human Rights and Global Citizenship*. Nueva York: State University of New York Press.

ANDREOTTI, V. (2006). «Soft versus critical global citizenship education». *Policy & Practice: A Development. Education Review*, 3, 40-51.

— (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Nueva York: Palgrave Macmillian.

BENEJAM, P. (1997). «Las finalidades de la Educación Social». En: P. Benejam; J. Pagès. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, 33-51. Barcelona: Horsori.

CONRAD, S. (2017). *Historia global. Una nueva visión para el mundo actual*. Barcelona: Planeta.

DAVIES, I.; EVANS, M.; REID, A. (2005) «Globalising Citizenship Education? A critique of Global Education and Citizenship Education». *British Journal of Educational Studies*, 53 (1), 66-89.

EISNER, E. W. (1998). «¿Qué hace cualitativo a un estudio?». *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, 43-58. Barcelona: Paidós.

FLICK, U. (2014). *La gestión de calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

— (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ VALENCIA, G.; SANT, E.; SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2016). «Enseñar ciencias sociales para la formación de una ciudadanía global». *III Encuentro Iberoa-*

americano 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.

KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal.

NODDINGS, N. (2005). «Introduction. Global Citizenship: Promises and Problems». *Educating Citizens for Global Awareness*. Boston: TC Press Boston Research Center.

OXLEY, L.; MORRIS, P. (2013). «Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions». *British Journal of Educational Studies*, 61 (3), 301-325.

PAGÈS, J. (2016). «La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro». *XXVII Simposio Internacional de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Gran Canaria: Universidad de Las Palmas & AUPDCS.

SALTO, V. A. (2014). «Enseñar derechos humanos en el aula de historia». En: A. G. Funes (comp.). *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis del 2001. ¿Qué efemérides?*, 149-174. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SANTISTEBAN, A. (2004). «Formación de la ciudadanía y educación política». En: M. I. Vera; D. Pérez. *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, 377-388. Alicante: Universidad de Alcalá & AUPDCS.

SANT, E.; DAVIES, I.; PASHBY, K.; SHULTZ, L. (2018). *Global Citizenship Education. A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Londres: Bloomsbury.

SETH, S. (2011). «¿Adónde va el humanismo?». En: *El Correo de la UNESCO. El humanismo una idea nueva*, 6-9. París: UNESCO, 4.

SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

STEARNS P. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la World History*. Barcelona: Crítica.

III

RECERQUES EN FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT

Aprender a enseñar la literacidad crítica. Reinterpretar el conocimiento social desde la educación infantil²⁸

Carmen Rosa García Ruiz
Universidad de Málaga

Arasy González Milea
Universidad de Málaga

Introducción

La investigación sobre cómo abordar la literacidad crítica en formación inicial del profesorado de educación infantil es un territorio tan insólito como inexplorado. Con la experiencia innovadora que planteamos en este trabajo, desarrollada en el *practicum* final del Grado en Educación Infantil durante el curso 2017/18, hemos querido recoger evidencias útiles con el propósito de diseñar un proyecto de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Mostramos, por tanto, la experiencia previa con el objeto de reflexionar sobre la práctica de aprender a enseñar la literacidad crítica, para conocer cómo ayudar a futuras maestras a abordar contenidos sociales en el aula de infantil desde una perspectiva crítica.

Junto a nuestras alumnas en formación, hemos querido conocer experiencias de literacidad crítica en esta etapa educativa, qué contenidos sociales pueden abordarse para tal fin, cómo enseñar a interpretar información sobre cuestiones sociales relevantes, en definitiva, conocer cómo se reinterpreta el conocimiento social en futuras maestras a partir del diseño y desarrollo, en la práctica, de intervenciones autónomas en el aula.

La práctica de enseñar será la que nos proporcionará información sobre qué significado otorgan futuras maestras al concepto de literacidad crítica, cómo conciben el conocimiento social a enseñar y qué estrategias de enseñanza llevan a la práctica para tal

28 Esta experiencia ha sido desarrollada dentro del proyecto I+D MINECO 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?*, cuyo investigador principal es el profesor Antoni Santisteban (Universitat Autònoma de Barcelona).

fin a partir de sus documentaciones pedagógicas. Las narraciones que han construido como maestras en sus diarios de prácticas, portafolios, memorias y participación en seminarios nos ha ofrecido información relevante para dar respuesta a las cuestiones planteadas y diseñar un proyecto de investigación sobre la experiencia formativa.

1. Planteamiento de la propuesta formativa

Las amplias y diversas raíces del concepto, claramente expuestas por Cassany y Castellà (2010), entroncan en el ámbito educativo con la pedagogía crítica. Los estudios sobre literacidad crítica nacieron de los *social studies*, pero se extienden a todas las áreas del currículum y se consideran un aprendizaje fundamental (Santisteban et al., 2016).

Se entiende la literacidad crítica como un proceso de reflexión sobre discursos públicos expresados en textos escritos o multimodales, así como en formas de comunicación verbal y no verbal. La literacidad crítica se manifiesta como una práctica social desarrollada en contextos escolares, en la que los discursos públicos son analizados, interpretados y cuestionados en la medida en que elaboran representaciones sociales y transmiten ideología que perpetúan los poderes establecidos.

En educación infantil, escasamente encontramos prácticas escolares centradas en el desarrollo de habilidades intelectuales de niñas y niños, en las que un uso social y práctico del lenguaje les permita adquirir la conciencia de pensar. Esa es la razón principal que nos lleva a desarrollar esta experiencia innovadora y reconocer la necesidad de abrir una línea de investigación que consideramos necesaria.

¿De qué forma podríamos abordar la literacidad crítica en esta etapa educativa? Buscando elementos en los que fundamentar nuestra propuesta, llegamos a J. Dewey, quien daba a la imaginación y el lenguaje un papel central para el aprendizaje y desarrollo del pensamiento. Su enfoque racional utilitario, según el cual el aprendizaje se basa en la resolución de problemas, es superado en la obra de K. Egan, para quien la deliberación es la clave del aprendizaje (Polito, 2005). Es por ello que encontramos un elemento fundamental para nuestra práctica en su planteamiento de la deliberación como práctica discursiva, en la que el lenguaje se convierte en instrumento intelectual para dar forma a una comprensión mítica del mundo y evolucionar desde el pensamiento abstracto al concreto, que permite construir conocimiento concreto en la medida en que sea significativa, interesante y tenga un sentido emocional (Egan, 2000).

En la etapa de comprensión mítica (2 a 8 años), el lenguaje oral puede adquirir un fin intelectual utilizando herramientas como las metáforas y analogías, imágenes mentales generadas por efecto de las palabras, pero especialmente con relatos, narra-

ciones e historias construidas a partir de estructuras binarias que, adoptando la forma de discursos públicos, den sentido al mundo.

Los relatos estimulan la imaginación y provocan respuestas emocionales que ayudan a comprender cómo nos sentimos con relación a los hechos que se narran, en la misma medida que determinan la experiencia y el conocimiento (Egan y Gillian, 2012). La potencialidad educativa de las historias radica en que una estructura narrativa organizada en torno a opuestos binarios permite otorgar diferentes significados a la narración sirviéndose de la imaginación y la creatividad; elementos propios del pensamiento crítico (Alexander y Shosani, 2015). A su vez, niñas y niños desarrollan una estructura narrativa que puede ser utilizada para otorgar significado a los acontecimientos, por lo que a partir de la práctica discursiva y comunicativa se puede enseñar a decodificar e interpretar información en sentido crítico (Wodak y Meyer, 2003).

El uso de diversos textos en los que podemos encontrar diferentes formas de contar hechos cargados de intencionalidad, en los que identificar un mismo hecho o personaje desde diversas historias, permite el reconocimiento de distintas «verdades» en las que lo real aún lleva elementos ficticios y lo ficticio puede surgir desde elementos de la realidad (Flores-Koulish et al., 2016).

Teniendo en cuenta los aspectos antes señalados, las maestras, en esta etapa educativa, necesitan reconocer la necesidad de abordar la literacidad crítica en el aula de infantil. No obstante, encontramos importantes obstáculos en la formación inicial que conectan directamente con las escasas preocupaciones sociales e inquietudes intelectuales de las maestras en esta etapa educativa. No puede haber una práctica docente basada en la literacidad crítica si la maestra no se enfrenta a la comprensión del entorno social desde esa posición crítica, si no reflexiona sobre el componente ideológico de los relatos sociales y discursos públicos, si no se cuestiona los recursos culturales que lleva al aula, si no se pregunta por el componente ideológico que hay en ellos, si no se posiciona ante el contenido que estos pueden generar en el aula.

Reconocemos que el modelo formativo debe caminar hacia la necesidad de generar en futuras maestras la inquietud por cuestiones sociales, la necesidad de abordarlas en el aula y, sobre todo, entender que la literacidad crítica no es un método ni un conjunto de habilidades a aprender, sino una manera de pensar en la que asumimos un rol crítico que nos permite reconocer los valores implícitos en los recursos culturales utilizados en el aula y desarrollar una práctica docente consecuente con ello (Wodak-Meyer, 2003: 87).

El aprendizaje como docentes se puede construir a partir de la interacción con los materiales o recursos, analizándolos, cuestionándolos y aprendiendo de ellos en su dimensión intelectual y emocional. La apuesta de K. Egan y la Saitoy Pedagogy por el uso de la imaginación, los opuestos binarios y la discusión en la práctica educativa ha influido en la definición del *fieldwork method* de Kyouzai-Kaishaku que conside-

ramos adecuado para nuestro modelo formativo. En este método, el trabajo colaborativo entre maestras y niñas para descubrir y explorar un problema del entorno con apoyo de un experto/a, permite aprender enriqueciendo sus ideas con otras diferentes y, a veces, opuestas (Miyazaki, 2010).

Estaríamos ante un modelo de desarrollo profesional en el que la planificación de la práctica docente puede adquirir la forma de un relato que acoja representaciones abstractas con una carga emocional (Egan, 2010), en el que crear un contexto de aprendizaje cuya estrategia inicial sea partir de qué saben y qué imaginan, puesto que es el elemento que conecta a la niña y al niño con el mundo y la posibilidad de que este sea cambiado. Sería la oralidad comprensiva construida en ese contexto, a partir de la interacción entre maestras y niñas, la que haría posible la literacidad crítica (Santisteban y González Valencia, 2013). Oralidad y narración, utilizadas sistemáticamente, permitirían aprender a usar conceptos abstractos que generen mediaciones y conexiones metafóricas (Egan, 2003).

Desarrollo de la propuesta formativa

Abordar en el aula cuestiones sociales relevantes para una literacidad crítica pretendía que comprendiéramos cómo podemos ayudar a futuras maestras a aprender a enseñar cómo se pueden diferenciar hechos de opiniones, argumentar la veracidad y la fiabilidad de las fuentes, distinguir la ideología de los recursos llevados al aula, identificar silencios y olvidos (Flores Dueñas, 2005).

La intervención docente se desarrolla siguiendo un modelo de tutorización que se articula en torno a cinco seminarios de prácticas desarrollados entre los meses de noviembre y enero del curso 2017/18, entrevistas grupales e individuales. El primero, de carácter informativo, se concibió para reflexionar sobre la experiencia de tutorización anterior, siguiéndole las intervenciones en aula de las alumnas, promover cómo enseñar e interpretar información para abordar la literacidad crítica en el aula de infantil, y los últimos se han destinado a la evaluación de la práctica educativa que han desarrollado como maestras.

El tercer seminario de prácticas se dedicó a conocer qué es la litericidad crítica, procediendo a su definición y a ofrecer pautas acerca de cómo trabajarla en el aula. Las oportunidades para abordar la literacidad crítica no pueden contemplarse sin entender que el conocimiento social no es neutral, ni el ya previamente elaborado por las niñas y niños, sino que se construye en contextos sociales y culturales, así como en el aula, mediada por la selección curricular que realiza la maestra.

La premisa inicial fue la de oír las voces de niñas y niños, conocer sobre qué hablan, qué dibujan, qué escriben, cuáles son sus intereses, en definitiva, entender su

entorno cultural y cómo este configura sus identidades y formas de construir conocimiento social.

Las escasas referencias que encontramos para la etapa educativa en cuestión nos animaron a seguir como modelo el uso de la cultura popular y tecnologías digitales. Como recursos, sugerimos el uso de textos multimodales habituales en el aula o en los momentos de juego, reconociendo previamente su componente ideológico, entendiendo cómo influyen en nuestra forma de pensar y de actuar, definiendo qué son y cómo son usados (Bearne et al., 2004). Definimos como textos multimodales aquellos que integran diferentes sistemas semióticos (escritura, imagen, sonido, voz, tonos, gestos, movimientos...) y que ejercen influencia en las niñas y niños como para modelar cómo piensan y construyen significados.

Se les propuso que seleccionaran esos textos relacionados con los focos de interés que habían escogido para realizar el diseño de sus intervenciones autónomas en el aula y desarrollar, con apoyo de los mismos, experiencias comunicativas que describirían, analizarían e interpretarían en sus diarios de prácticas.

El propósito marcado era que la acción comunicativa creada les sirviera para tomar conciencia de la importancia de educar en un uso reflexivo de textos que representan identidades culturales o de género de gran influencia entre niñas y niños.

Con posterioridad, recomendamos comprobar el desarrollo de la literacidad crítica creando con las niñas y niños nuevos textos que pasen del sonido a la escritura, de la imagen al dibujo, reconocer qué palabras utilizan en las asambleas para describir sus ideas (Evans, 2004), cómo los han ayudado a cuestionarlas y si a partir de ello han podido imaginar otras realidades.

Desarrollar prácticas discursivas	Qué representan los textos, sobre qué informan, qué venden...
Verbalizar la lectura de textos	Ofrece información sobre cómo se construye identidad cultural o de género.
Reconfiguración / transducción	Qué literacidades dominan, dónde las han aprendido, cómo convertirlas en críticas.
Rediseñar textos	Escribir, dibujar o filmar juegos o animaciones a partir de imágenes...

Diarios y portafolios de prácticas nos han permitido analizar cómo futuras maestras reinterpretan el conocimiento social en el aula de educación infantil, qué significados otorgan a la literacidad crítica, cómo conciben el conocimiento social a enseñar y qué estrategias de enseñanza llevan a la práctica. Se configuran como tres fuentes

de información, a partir de las cuales nos hemos acercado a las narraciones elaboradas como docentes en formación.

3. Conclusiones

Mostramos resultados iniciales del diseño de la intervención que nos ayudan a valorar la dificultad que tiene para las futuras maestras pensar en una práctica de literacidad crítica en esta etapa educativa. Sin embargo, es valioso el análisis inicial realizado sobre cómo han interpretado la posibilidad de ser llevada al aula.

La conclusión principal que presentamos es que es necesario partir de qué entiende el alumnado por literacidad crítica, estableciendo un espacio de significado compartido a partir del cual continuar trazando estrategias de enseñanza en el aula. Nos encontramos con que las alumnas le atribuyen un significado a la misma desde lo simple y literal hasta lo más complejo y abstracto, pasando de ser un método, contenido, un procedimiento y por último una finalidad educativa. A pesar de ello, aun entendiendo que la literacidad crítica es una finalidad educativa, nos encontramos con que las alumnas presentan gran dificultad para relacionar el concepto con su práctica diaria, lo que propicia la aparición de contradicciones entre el discurso y la práctica, y hace que estas encuentren dificultades para llevar a la práctica sus principios pedagógicos proclamados.

Por lo tanto, vemos la necesidad de seguir trabajando en una línea de investigación futura diseñada para encontrar estrategias formativas para que el alumnado evolucione desde unos niveles de conceptualización más básicos a los más complejos, ya que hemos comprobado que profundizar en el concepto y comprenderlo no es suficiente para que se desarrolle en la práctica.

	DISEÑO DE LA PROPUESTA	RETROALIMENTACIÓN	¿QUÉ HAN ENTENDIDO POR LITERACIDAD CRÍTICA?
M.M.	Relajación / emociones negativas	Relaciones interpersonales (práctica discursiva).	Es un contenido a desarrollar: Entiende que el desarrollo de la literacidad crítica es equivalente a la adquisición de valores morales.
	Bloque VIII Vida en sociedad • Identificar actos conflicto-respeto. • Aprender a compartir y trabajo grupo. • Empatía y diversidad de opiniones.	LC, ¿puede ser explícita y contenido a enseñar? ¿Con qué elemento de la cultura popular trabajarás? ¿Los utilizarás para dirigir sus emociones? ¿Para que las identifiquen? ¿Para que piensen desde reflexiones?	
	Las emociones de Nacho. La tortuga Tiga y ¿qué hago con mi enfado? Reflexión e interpretación para abordar conflictos sociales.	¿Qué estilo docente adoptarás aquí? ¿La aceptación de normas es por convencimiento de la necesidad de ellas o son fijadas por la maestra? ¿La reflexión será sobre la necesidad de normas para garantizar la convivencia?	
C.R.	Recursos, entorno y participación Pautas dinamización y toma decisiones. <i>Pensamiento crítico</i>	¿En qué momentos? ¿Qué situaciones la propician?	Es una finalidad educativa: Comprende que es una finalidad educativa que se traduce en una nueva forma de ver el mundo. Comprende el concepto pero tiene dificultades para llevarlo a la práctica e identificarlo en la misma.
	Aprendizaje por descubrimiento: hipótesis - reflexión (pregunta guiada)	¿Qué preguntas? ¿Sobre qué temas? ¿Con qué recursos?	
L.C.	Super Lola (IAM) Lectoescritura	¿Con qué otros modelos de protagonistas de cuentos la compararás para hacer emerger la LC? ¿Qué representa Super Lola y otras protagonistas?	Es un procedimiento: Entiende que la literacidad crítica es una actividad comunicativa y propone cuestionamientos, sin embargo no es capaz de encontrarle sentido.

M.A.	Proyecto Emotivante: <i>El rock de las emociones</i>	¿Qué elementos te ofrece el video para abordar la LC?	Es un contenido a desarrollar: Entiende que el desarrollo de la LC es equivalente a la adquisición de valores morales.
F.U.	<i>El monstruo de los colores</i>	¿En qué aspectos del cuento puedes trabajar la LC?	Es un método: Entiende que es un método a adoptar para trabajar con contenidos transversales.
J.L.	Inteligencias múltiples	Ninguna referencia.	Es una finalidad educativa: Su conceptualización de la literacidad crítica es completa y fundamentada, sin embargo tiene dificultades para llevarla a la práctica.

Bibliografía

Alexander, G.; Shosani, Y. (2015). «Dialectic Explication of creativity», 17-32. En: K. Egan; J. Gillian; K. Madej (eds.). Engaging Imagination and Developing Creativity in Education. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Bearne, E.; et al. (2004). More than words: multimodal texts in the classroom. Londres: QCA.

Cassany, D.; Castellà, J. M. (2010). «Aproximación a la literacidad crítica». Perspectiva, 2 (28), 353-374. doi:10.1016/j.pers.2010.07.005.

Egan, K. (2000). Mentas educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión. Barcelona: Paidós.

— (2003). «Start with What the Student Knows or with What the Student Can Imagine?». Phi Delta Kappan, 6 (84), 443-445. <https://doi.org/10.1177/003172170308400606>.

— (2010). «La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje». Revista de Investigación Científica (14), 12-16.

Egan, K.; Gillian C. (2012). «Imaginación, herramientas cognitivas y alumnos renuentes». Revista de Investigación Científica, 2 (16), 9-18.

Evans, J. (ed.) (2004). Literacy moves on: using popular culture, new technologies

and critical literacy in the primary classroom. Nueva York: David Fulton Publishers.

Flores Dueñas, L. (2005). «Lessons from la maestra Miriam: Developing Literate Identities through Early Critical Literacy Teaching». *Journal of Latinos and Education*, 4 (10), 4.

Flores-Koulish, S.; Smith-D'Arezzo, W. M. (2016). «The Three Pigs: Can they blow us into critical media literacy old school style?». *Journal of Research in Childhood Education*, 30 (7), 3.

Miyazaki, K. (2010). «Teacher as the imaginative learner: Egan, Saitou and Bakhtin», 33-44. En: K. Egan; K. Madej (eds.). *Engaging Imagination and Developing Creativity in Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Polito, T. (2005). «Educational Theory as Theory of Culture: A Vichian perspective on the educational theories of John Dewey and Kieran Egan». *Educational Philosophy and Theory*, 37, 475-494. doi:10.1111/j.1469-5812.2005.00136.x.

Santisteban, A.; 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; A. Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, 761-770. Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Santisteban, A.; et al. (2016). «La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas», 550-560. En: C. R. García Ruiz; A. Arroyo; B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global*. Madrid: AUPDCS / Entinema. Universidad de Las Palmas.

Wodak, R.; Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Representações da História e do Ensino da História na Formação Inicial de Professores: um estudo exploratório

Alfredo Gomes Dias

Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx)

Introdução

Este trabalho insere-se na tese inscrita no Doutoramento em Educação da UAB – Practicas y Concepciones de la Historia e de la Didáctica de la Historia en la Formación de Maestros (10-12 años): el estudio de caso de la Escola Superior de Educação de Lisboa. Objetivo deste estudo exploratório: analisar as representações dos estudantes do Curso de Mestrado em Educação Básica (EB) sobre o conceito de História e as finalidades do Ensino da História.

Propomo-nos (i) introduzir o conceito de representação social; (ii) analisar as concepções sobre “que História se ensina” e “que História se devia ensinar”; (iii) identificar as representações dos estudantes do Curso de Mestrado em Educação Básica (6-12 anos) da ESELx. Este estudo assenta na análise de conteúdo de um inquérito por questionário realizado em outubro de 2017.

Este trabalho é o ponto de partida para uma investigação sobre as concepções de História e de Ensino da História na formação inicial de professores da EB (10-12 anos) na ESELx. El objetivo es analizar e refletir sobre os resultados de um estudo exploratório realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), com o objetivo de analisar as representações dos estudantes do mestrado em Educação Básica, 1.º e 2.º Ciclo (6-12 anos) da ESELx, sobre o conceito de História e as finalidades do ensino da História.

A presente texto divide-se em quatro secções: (i) definição e contextualização da questão de partida; (ii) apresentação das linhas metodológicas; (iii) apresentação dos resultados; e (iv) reflexão sobre as principais conclusões.

1. A questão de partida

Enquanto responsáveis pela área da formação inicial de professores do ensino básico, nos domínios de História e da Didática da História, a reflexão e análise sobre as nossas práticas exige o desenvolvimento de processos de avaliação sobre a nossa ação de formadores de futuros professores de História. Por outro lado, as opções dos futuros professores do ensino básico dependem, fundamentalmente, da sua formação no campo das finalidades do ensino da História, hoje, reconhecendo o corpo teórico-prático subjacente à Didática das Ciências Sociais, História e Geografia, à qual não é estranho o desenvolvimento de uma conceção sobre o que é e para que serve a História, neste início do século XXI.

De acordo com Pagés (2000), considerando a Didática das Ciências Sociais, da História e da Geografia como uma área específica de conhecimento, reconhecemos que esta resulta da prática e da reflexão crítica que emergem do ensino dos conteúdos sociais. Mas, de acordo com o mesmo autor, a formação histórica de um professor de História, incluindo os conhecimentos epistemológicos e historiográficos assume um papel cada vez mais relevante, para o ensino desta área do saber, pois constitui o alicerce em que se ergue a capacidade do professor chamar a si a gestão do currículo, tomando decisões sobre os conteúdos a privilegiar e sobre as metodologias a adotar (Pagés, 2004).

A relação entre o conhecimento histórico e a história escolar suscita um debate que se tem prolongado no tempo, em diferentes países e Portugal não fugiu à regra. Como resultado deste debate, podemos hoje concluir que, nem sempre, numa determinada época, as correntes historiográficas que se apresentam como mais inovadoras e que imprimem mudanças significativas na forma de “fazer História”, são as que influenciam as escolhas, quer ao nível da definição do currículo, quer na construção dos programas de ensino da História, quer, ainda, no que diz respeito às opções do professor na gestão do currículo na sala de aula.

No caso português, quando ocorreu a reforma de 1989, que deu origem aos atuais programas de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), dos 10 a 12 anos, estabeleceu-se um debate, alimentado por professores e historiadores, que se traduziu na opção por uma história de caráter nacional, privilegiando uma abordagem cronológica (Santos, 2000). Ainda de acordo com este autor, o historiador José Mattoso reclamou pela necessidade de evitar confusões entre os alunos – que acabam “por confundir uma coisa que se passava no século XVII com uma do século XV” (Santos, 2000, p. 34) – quando se oculta a perspectiva diacrónica com uma abordagem das estruturas, dos grandes movimentos sociais ou das transformações económicas. No mesmo sentido, Braudel (1989) reclamou da necessidade de garantir, entre os alunos, que a sucessão, “o tempo que se reconhece pouco a pouco, se preste o menos possível à confusão!”. E acrescenta: a “par da aprendizagem do tempo impõe-se também a aprendizagem do vocabulário . . . Exigir o conhecimento das datas

essenciais, situar no tempo os homens eminentes, importantes ou mesmo detestáveis. Pô-los no seu lugar” (p. 6).

No contexto deste debate situa-se um outro que passa pela distância a estabelecer entre as finalidades do ensino da História e as da construção do conhecimento histórico, suscitando dúvidas e interrogações sobre a valorização da sua componente informativa, seguindo os caminhos ainda vigorosos da História narrativa positivista (Facal, Martínez e Cuevas (2017). Sobram as potencialidades de uma História que contribua para o desenvolvimento de competências nas crianças e jovens para ler e interpretar o mundo que os rodeia, e sobre ele agirem. Isto é, uma História que fornece “uma experiência geral do social que se constitui como verdadeira lição das ‘coisas humanas’, na medida em que ensina como se desenrolam, no tempo e no espaço, as formas de ser e de estar, as modalidades de agir, de indivíduos e grupos (Santos, 2000, p. 33). Para a construção deste pensamento histórico, marcam lugar os conceitos de tempo histórico, mudança e causalidade (Pagès e Santisteban, 2011; Prats, 2014).

Devem ser reconhecidas as diferenças entre o Conhecimento Histórico e História Escolar. “Una directa dependencia de la educación respecto a las teorías historiográficas no facilita la correcta incorporación de este saber en los aprendizajes escolares . . . Es imprescindible un *décalage* (desajuste) entre la historia universitaria y la historia escolar, lo que no implica, necesariamente, un retraso de la segunda respecto de la primera” (Prats, 2014, p. 34). Mas, reconhecer o valor epistemológico do que se ensina, explicitar a corrente historiográfica que enquadra a análise que realizamos e integrar os conceitos estruturantes da História – tempo histórico e sujeito histórico – são matérias que influenciam as opções que cada professor de História assume nas suas aulas e, por isso, não podem estar afastadas da formação inicial de professores (Andelique, 2011).

Assim, importa conhecer as concepções dos professores e, também, dos estudantes que se encontram na formação inicial, sobre a História e as finalidades do ensino da História, centrando a nossa investigação nos pensamentos e tomadas de decisão dos professores e, muito em particular, nas concepções que lhe estão subjacentes (Santos, 2000, p. 35). Trata-se, em última análise, de reconhecer as representações sociais como pensamentos e formas de estar e compreender o mundo (Alves, 2006) dos futuros professores de História, no que concerne ao saber histórico e ao ensino da História.

2. Líneas metodológicas

Para a concretização deste estudo exploratório realizou-se um inquérito por questionário na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx) aos 12 estudantes do 1.º ano e aos 20 estudantes do 2.º ano do *Mestrado em Ensino Básico de Português e História e Geografia de Portugal, dos 6 aos 12 anos* (MEBPHGP).

O questionário foi aplicado em setembro de 2017, ao qual responderam os 12 alunos do 1.º ano e ainda 18 alunos do 2.º ano. Assim, apenas 2 do total de 32 estudantes não responderam ao questionário proposto.

Dirigido aos estudantes, o questionário tinha como objetivos (a) “apresentar as suas representações sobre o significado da História” e (b) “identificar as finalidades do ensino da História”.

Para o objetivo (a) formularam-se duas questões: (1) Define História; (2) Para que serve a História?.

Para o objetivo (b) formulou-se uma questão: (3) É importante ensinar História porque...

Adotaram-se perguntas abertas por considerar-se que, tendo em conta os objetivos da entrevista, permitem ao inquirido apresentar, de forma mais objetiva, as suas representações sobre os conceitos que estão sendo questionados.

Como método de análise, optou-se por uma análise de conteúdo com definição de categorias **á posteriori**. Identificaram-se as palavras utilizadas dos estudantes nas respostas que contribuíam para os objetivos definidos. As palavras foram reunidas em categorias, nomeadamente: ciência, tempo, facto/acontecimento, identidade/nação, compreensão histórica, global, mudança e social.

3. História e finalidades do ensino da História: as representações dos estudantes

As respostas à primeira questão diferenciam-se das outras pela inclusão da noção de ciência associada à definição do conceito de História através do recurso a duas palavras: “ciência” e “disciplina” (Fig. 1): “ciência que estuda os acontecimentos do passado” (quest. A04).

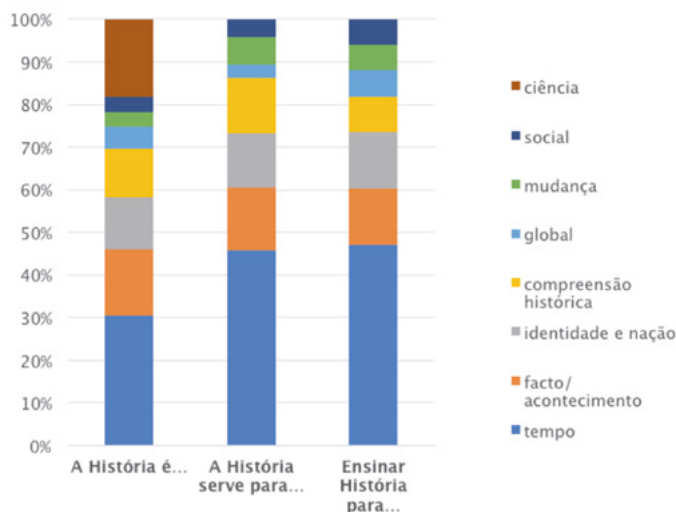


Figura 1: As concepções de história e das finalidades do ensino da História nos estudantes da ESELx.

A segunda nota a reter dirige-se para a proximidade das categorias identificadas entre as questões 2 e 3, isto é, as categorias e a sua percentagem no conjunto das respostas obtidas para reconhecer que a “utilidade” da História são muito semelhantes às que servem para apontar as finalidades do ensino da História.

O “tempo” é a categoria mais presente entre as palavras utilizadas pelos estudantes para comunicar as suas representações em torno da definição sobre o que é a História. As principais ideias expressas pelos estudantes (35%) giram em torno das palavras “passado” e “antigo”, ao que se soma a expressão recorrente “de onde vimos”. O segundo conjunto de palavras centra-se numa concepção de História que privilegia o “presente”, o “hoje” e o “atual” (29,9%): “através do estudo do passado entender o presente” (quest. C03). A estas, segue-se a palavra “tempo” e a ideia “ao longo dos anos”, sublinhando a História enquanto disciplina que estuda os fenómenos na sua dimensão temporal (15,4%).

A segunda categoria de maior relevância remete para uma concepção de História que privilegia o estudo dos “factos” e dos “acontecimentos” do passado. Para além do uso destas duas palavras, os estudantes recorrem ainda a “fenómenos” e “momentos marcantes”.

Com um peso semelhante aos “factos/acontecimentos”, encontramos a segunda categoria que remete para a questão da “identidade nacional”. As palavras como “nação”, “nacional” e “identidade” juntam-se “conquistas” e “vitórias”, aludindo a uma His-

tória de pendor nacionalista: “conhecer o passado e a história nacional . . . conhecer as nossas origens” (quest. C14).

A compreensão histórica assume particular significado quando os estudantes se debruçam sobre a utilidade da História, embora perdendo relevância na definição das finalidades do ensino da História. Isto é, embora reconheçam que esta área do saber se propõe promover competências ao nível da “compreensão” e da “explicação”, este domínio vê reduzido o seu protagonismo quando se pensa no ensino da História. No entanto, ficam-nos respostas que apontam a História com a finalidade de “compreender o presente e prever o futuro” (quest. C16).

Uma última nota para o reduzido espaço reservado à categoria “mudança” que é uma das noções fundamentais para o processo de construção do pensamento histórico. A esta categoria, para além da palavra “mudança” associámos as palavras “evolução” e “desenvolvimento”, utilizadas pelos estudantes no sentido das alterações sociais provocadas pela passagem do tempo: “evolução de um determinado local” (quest. C07).

Conclusão

A construção do pensamento histórico assenta em três conceitos nucleares: tempo histórico, mudança e causalidade.

A noção de tempo histórico deve explorar as relações entre o passado e o presente (das quais o futuro não poderá ser excluído), com o fim de desenvolver a capacidade de compreender as nossas experiências numa perspetiva temporal; contextualizar os fenómenos humanos nas suas dimensões espaço-temporais; e, construir conceitos que nos auxiliem na compreensão da História e da nossa realidade (Pagès e Santisteban, 2011).

Assim, sem anular por completo o papel que a cronologia desempenha no processo de construção do conhecimento histórico e, também, no ensino e aprendizagem da História, importa reconhecer que a noção de tempo histórico é fundamental para desenvolver nas crianças a capacidade de compreender os fenómenos históricos, principalmente no que diz respeito às relações de causalidade e à identificação dos elementos de mudança.

A complexidade do conceito de causalidade histórica resulta, no essencial, da necessidade de demonstrar o quanto é difícil determinar a causa dos acontecimentos (Prats, 2014). Associada aos processos de mudança, a explicação da causalidade dos fenómenos, partindo da linearidade causa-efeito (Cooper, 2002), deve conduzir à identificação das causas múltiplas como forma de reconhecer a complexidade dos factos e processos históricos. O desenvolvimento da noção de causalidade relaciona-se com a dimensão do “porquê” em História, tentando compreender e explicar “las

causas que provocaron los cambios y, también, sobre los factores que los evitaron o los retrasaron” (Prats, 2014, p. 41).

Sem esquecer que estamos perante um simples estudo exploratório, podemos ensaiar uma reflexão sobre os resultados obtidos.

A noção de “tempo” mobilizada, embora ainda refêem de uma perspectiva cronológica da História oferece sinais de querer romper com esta visão redutora do tempo histórico ao relacionar com o passado, a realidade do presente. Assim, a História deixa de ser considerada como uma “ciência do passado” para ser considerada como uma “ajuda a compreender o mundo atual” (quest. A05) ou, dito de outro modo, “através do estudo do passado entender o presente” (quest. C03).

Todavía, esta conceção de História continua a privilegiar, por um lado, a componente factual do processo histórico (“estudar acontecimentos importantes” – quest. C15) e, por outro lado, a abordagem de pendor nacionalista que, para alguns estudantes, “fomenta o patriotismo” (quest. A02). Deste modo, o peso do positivismo continua a fazer-se sentir no século XXI, não obstante todas as mudanças que ocorreram nas sociedades e na historiografia.

Finalmente, o valor residual atribuído à noção de “mudança” associada à ausência da categoria de “causalidade” entre as respostas dos estudantes e futuros professores, apontam-nos os limites da sua conceção de História e do ensino da História. Poucos se atrevem a considerar que “é importante saber o que se passou, as mudanças” (quest. A01).

Esta breve análise conduz-nos à questão central do nosso estudo: qual é o papel da Didática da História na formação inicial de professores do ensino básico? A resposta a esta questão convida-nos a conhecer mais aprofundadamente, não só as conceções de História e de ensino da História, mas também as influências que estas conceções exercem nas práticas do ensino desta área do saber.

Bibliografia

Alves, R. (2006). *Representações sociais e construção da consciência histórica* (Tesis de mestrado). Recuperado de [file:///C:/Users/Alfredo%20Dias/Downloads/DissertacaoRonaldoCardosoAlves%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alfredo%20Dias/Downloads/DissertacaoRonaldoCardosoAlves%20(1).pdf)

Andelique, C. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?. *Clío & asociados*, 15, 256-269.

Braudel, F. (1989). *Gramática das civilizações*. Lisboa, Portugal: Teorema.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*.

Madrid, Espanha: Ediciones Morata.

Facal, R.; Martín, P. e Carrasco, C. (Coord.). (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona, Espanha: Graó.

Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber*, 24, 33-44.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. Em E. Nicolás; E. Gnicolás e J. A. Gómez (Coord.), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia, Espanha: Universidad de Murcia.

Pagès, J. e Santisteban, A. (Coord.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid, Espanha: Editorial Síntesis.

Prats, J. (Coord.). (2014). *Didáctica de la geografía y de la historia*. Barcelona, Espanha: Graó.

Santos, L. F. (2000). *O ensino da História e a educação para a cidadania. Concepções e práticas de professores*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

¿Qué piensan las estudiantes del profesorado de nivel inicial sobre las finalidades de la didáctica de las ciencias sociales?

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue

María Esther Muñoz

Universidad Nacional del Comahue

Mariela Hirtz

Universidad Nacional del Comahue

Valeria Benavidez

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Las finalidades en la educación tienen como desafío superar la racionalidad fines/medios que ha caracterizado —consciente o no— a las prácticas educativas por mucho tiempo y cuyos vestigios pueden aún encontrarse. Esta racionalidad se manifiesta en los logros y metas de aprendizajes, para los que basta aplicar, metódicamente, algunas herramientas para tal consecución. El énfasis está puesto en el qué y en el cómo; sin pretensiones de comprender las lógicas que operan en el accionar y los resultados que se obtienen de ello. Este modo de operar se liga a un uso instrumental y aplicacionista del conocimiento, y sus consecuencias son aprendizajes memorísticos y de poca relevancia y significatividad para la vida.

Superar esta visión presupone virar la práctica hacia el para qué o el porqué; a pensar en los modos diversos de producción y comunicación del conocimiento; a realizar construcciones metodológicas casuísticas y contextualizadas (Edelstein, 1996) y a ser autor/a de las decisiones que orientan las prácticas de la enseñanza. Esta perspectiva pone el énfasis en pensar a las finalidades como una dimensión sociopolítica en la educación; le otorga un carácter histórico en tanto contribuye a desandar núcleos de sentidos epocales y a comprender un proceso de indeterminación del conocimiento social y los modos de comunicación del mismo.

Situar el eje en una formación centrada en las finalidades de la enseñanza del conocimiento social aventura la construcción de una racionalidad que no pone límites a la creatividad y a la argumentación constante sobre la dinámica de los cambios de las acciones humanas.

Las finalidades podrían constituirse como una especie de columna vertebral para la didáctica de las ciencias sociales (DCS). En ellas se sostienen la organización y la planificación de la enseñanza; los modos de accionar en el aula, y otorgan coherencia a las decisiones profesoras. Santisteban (2011) destaca que las finalidades deben tender a comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y creativo, e intervenir socialmente y transformar la realidad, y esto debe convertirse, a nuestro entender, en orientación de un programa de formación, al menos desde la DCS.

Por ello, indagar en qué piensan los y las estudiantes del profesorado sobre las finalidades de la DCS es importante en varios sentidos: nos permite conocer para ofrecer más oportunidades desde la formación inicial; desnaturalizar perspectivas acríticas; contribuir a la formación de un pensamiento didáctico (Jara, 2017); innovar en la enseñanza, y construir contenidos escolares que incorporen los problemas sociales, entre otras cosas.

Sabemos, por experiencias de un colectivo de especialistas, que la investigación es el mejor camino, y en este sentido presentamos el análisis de algunos datos obtenidos a través de un cuestionario que hemos aplicado a estudiantes del profesorado de nivel inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Se trata de una población en la que el 100 % son mujeres. Más del 70 % tiene entre 18 y 23 años de edad. Todas están en el segundo año de cursado de su carrera y tan solo un 29 % han cursado otras carreras (inconclusas) no vinculadas a la docencia.

1. Contextos de la indagación

La didáctica de las ciencias sociales (DCS) en el plan de estudios del profesorado es relativamente reciente. La carrera del profesorado de jardín de infantes (PJI) data de 1975, y en sus inicios la formación específica para el nivel no estaba contemplada. Tampoco se incorporó con las reformas del plan de estudios en 1976 (en el marco del golpe de estado en Argentina). En el año 1997, con la implementación de un nuevo plan de estudios para el profesorado en nivel inicial (PNI), vigente hasta la actualidad, la DCS tiene un espacio reconocido: solo un cuatrimestre del segundo año en un plan de estudios de tres años de duración. **Se trata de una formación joven** en el ámbito de la FACE y con escasa investigación específica para el nivel. Es por ello que nos interesa indagar para conocer sobre qué valoraciones tienen las estudiantes del PNI sobre la DCS en su formación y cómo proyectan estos aportes para enseñar el cono-

cimiento social en el nivel. Es una indagación que tiene como finalidad conocer para introducir cambios en la formación del PNI.

En este sentido, nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- a) Analizar las valoraciones y perspectivas de las estudiantes del profesorado de nivel inicial sobre las finalidades de la DCS.
- b) Establecer relaciones entre las perspectivas prácticas y los problemas sociales en la enseñanza.
- c) Analizar qué valoraciones tienen las estudiantes sobre la DCS en la formación del profesorado.

Como anticipamos, aquí presentamos un primer análisis de los datos obtenidos a partir de un cuestionario aplicado entre las estudiantes que ingresaron, en el segundo semestre de 2017, al curso de DCS del PNI. Estuvo organizado en cinco apartados,²⁹ con la intención de indagar las representaciones, valoraciones, opiniones y perspectivas que tienen las estudiantes del profesorado sobre la asignatura. Presentaremos, por cuestiones de extensión, solo los datos obtenidos del tercer apartado, en el que se organizó el instrumento sobre las finalidades de la DCS.

De un total de 100 estudiantes encuestadas, hemos podido obtener una panorámica de las valoraciones y perspectivas sobre la asignatura. Hemos indagado sobre las finalidades en cuanto a una postura ideológica en la enseñanza de las ciencias sociales; sobre temas/problemas sociales que no deberían dejar de enseñarse en el nivel, y las posibilidades que ofrecería la DCS en la formación inicial.

2. Valoraciones y perspectivas de las estudiantes del profesorado de nivel inicial sobre las finalidades de la didáctica de las ciencias sociales

Como sostiene Joan Pagès (2000a; 2000b), la DCS, como área de conocimiento, se ocupa de elaborar conocimiento que permita analizar y reflexionar sobre los problemas que surgen cuando se enseñan y se aprenden contenidos sociales, en cualquiera de los niveles educativos, y buscar posibles alternativas. Es un campo que se ocupa de las relaciones entre profesor/a, estudiante y saber, proyectado y dirigido a la formación de futuros docentes y a docentes en ejercicio. La DCS, entonces, se ocupa de los conocimientos elaborados en la práctica para volver a la práctica; cuestión

29 1. Datos personales y de formación; 2. Sobre la asignatura; 3. Sobre las finalidades; 4. Sobre el aprendizaje; 5. Sobre la planificación de la enseñanza.

que ubica este campo de conocimiento como un campo de problemas específicos que deben ser centrales en la formación del profesorado.

Considerar qué, por qué y desde qué modelo debería formarse al profesorado en la enseñanza de las ciencias sociales, implica un importante desafío para *enseñar el oficio de enseñar* ciencias sociales. Entendemos y compartimos que el espacio de formación inicial en la DCS debe constituirse en un trayecto de construcción de conocimientos propios del oficio, acción que implica un proceso permanente de reflexión y análisis con estudiantes del profesorado.

Por otro lado y con relación a ello, reconocer las finalidades como orientadoras de las prácticas educativas es otro reto y eje vertebrador en la formación en DCS del profesorado en nivel inicial. Santisteban (2011) sostiene la importancia de enunciar y explicitar sentidos y finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales; en tanto permitirán orientar cuáles serán las decisiones más oportunas y pertinentes en relación con el aprendizaje de los niños/as. Por qué y para qué enseñar el conocimiento social; qué utilidad tiene para los niños/as del nivel preescolar o inicial, cómo pueden los niños/as interpretar el mundo en el que viven, entre otros aspectos, se constituyen en elementos fundantes para la toma de decisión.

La perspectiva de estos dos autores catalanes son aportes valiosos que nos han permitido indagar sobre lo que piensa un grupo de estudiantes del PNI. Cuando les preguntamos cómo consideran que un profesor/a se plantea una perspectiva ideológica para la enseñanza de las ciencias sociales, el 46 % de las estudiantes respondió que no es ni negativo ni positivo; mientras que el 35 % considera que es positivo, y un 15 % dice que es negativo. Estos datos indican que la media de las estudiantes no considera la dimensión ideológica y política como una variable que incide en la toma de decisiones. Subyace una idea de cierta objetividad del conocimiento que obtura la posibilidad de pensarlo en su complejidad y de una aparente neutralidad en el abordaje del conocimiento social. Sostenemos que pensar en torno a por qué o para qué enseñar ciencias sociales son aspectos que se vincula a miradas, concepciones, representaciones, posicionamiento sobre y acerca de la realidad y su dinámica, y si esta dimensión no se hace visible en la formación, es muy probable que se cristalice una práctica reproductiva y acrítica del conocimiento social y, fundamentalmente, de los temas/problemas actuales que pueden ser abordados desde una perspectiva histórica.

Notamos que en las respuestas predomina cierta ambigüedad e incluso dificultad para asumir o precisar posicionamientos sociopolíticos frente a la enseñanza del conocimiento social y a la naturaleza de su producción. Los datos sugerirían que las experiencias de las estudiantes y su relación con el conocimiento incidieron en sus respuestas. Esta tendencia se vincularía con la dificultad de reconocer la educación como una práctica sociopolítica, y la enseñanza, como una acción articulada y orien-

tada por decisiones que el o la docente toma en el cotidiano de sus intervenciones pedagógico-didácticas.

3. Relaciones entre las perspectivas prácticas y los problemas sociales en la enseñanza

En otro trabajo, Joan Pagès (1996) sostiene que las perspectivas prácticas de los/as estudiantes en formación deberían constituirse en eje de la formación y de la investigación. El autor plantea que estas se configuran por las ideas, conductas y contextos de experiencias concretas de escolarización. Es por ello que consideramos que hay que recuperarlas porque son un insumo valioso para saber cómo y qué piensa el estudiantado sobre la enseñanza y el aprendizaje, trabajar con y en ellas para introducir los cambios necesarios, tensionarlas o desmontarlas para ofrecer otras posibilidades.

En nuestra investigación hemos podido observar que las estudiantes tienen una visión positiva del conocimiento y de su enseñanza. Ello puede identificarse en su opinión cuando se les pregunta sobre los temas/problemas sociales que no deberían dejar de enseñarse en las ciencias sociales. Señalan, en mayor medida, que esos temas/problemas son: «familia», «derechos del niño», «espacio geográfico», «fechas patrias», «pautas de convivencia», entre otros que constituyen un listado de temas sugeridos en el currículo y que son tradición en la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial. Pocas estudiantes han señalado que «medio ambiente», «diversidad cultural», «relaciones y problemáticas sociales», «igualdad de género» o «democracia» serían los temas/problemas que enseñarían. Este aspecto da cuenta de que las estudiantes reconocen otros temas/problemas que pueden incorporarse en la enseñanza, sin embargo poco se ha reflejado en sus propuestas de enseñanza y en las consideraciones que la DCS puede aportar en tal sentido.

Evidentemente persiste una perspectiva práctica que aflora a la hora de indagar sobre el qué enseñarían a los/as niños/as que podríamos ubicar en una tradición acrítica en el aprendizaje escolar de contenidos sociales y que requiere ser trabajada para que no cristalice como opciones válidas en sus futuras prácticas docentes. También de ello puede inferirse que las finalidades que se plantearían en torno a la enseñanza se nutren de una epistemología descriptiva, normativa y de corte nacionalista.

Desde la formación inicial, hay que ofrecer oportunidades para problematizar la realidad social en tanto es el único modo de promover un pensamiento crítico. Que los temas/problemas actuales, que están instalados en la sociedad y que son de amplio conocimiento, no se constituyan en objeto de análisis, de estudio o de enseñanza es preocupante, porque las posibilidades de otro(s) futuro(s) se pierden ante la potencia de una mirada ahistórica y estática de la realidad social.

4. Los aportes de la DCS en la formación del profesorado

La DCS, como venimos sosteniendo, es un área de conocimiento en la formación del profesorado que tiene mucho para ofrecer. En nuestro contexto, varias son las acciones que nos indican que el pensamiento didáctico de las ciencias sociales se ha convertido en una necesidad en el profesorado en ejercicio y en formación. Aquel dogma que para enseñar basta con saber qué se quiere enseñar no encuentra mayor asidero entre las estudiantes, y es muy probable que ello tenga que ver con la incertidumbre, la vertiginosidad y la convergencia con las que experimentan el siglo XXI, sumado a los aportes que la carrera ofrece para comprender tal complejidad. Son vientos renovados, aunque debemos admitir que queda mucho por delante para combatir la persistencia de una concepción instrumentalista de la DCS y de cierta universalidad y sacralización del método (Edelstein, 1996).

Las estudiantes del profesorado tienen una visión interesante de la DCS. Más del 55 % sostiene que la DCS aporta modelos de cómo enseñar, permite construir estrategias para enseñar mejor y construir contenido escolar; aunque esta visión tensiona con la idea mayoritaria (75 %) de que ello permitiría enseñar todo a todos/as, independientemente de los contextos. También sostienen que la DCS favorece el desarrollo del pensamiento crítico (entre acuerdo y muy de acuerdo suman el 80 %), a conocer los problemas del presente o establecer relaciones pasado/presente/futuro (85 %). Sin embargo, no tienen muy claro que la DCS contribuya a pensar en la denuncia de injusticia o desigualdades (65 %) y a cuidar el medio ambiente (55 %). Esta postura se contradice con la idea de que la DCS contribuye a valorar el conocimiento social (78 %), notamos cierta ambigüedad y es probable que ello se deba a la opinión, muy generalizada, de que no es ni positivo ni negativo plantearse una postura axiológica para la enseñanza del conocimiento social.

Puntos de partida

Lo expuesto brevemente hasta aquí es un análisis inconcluso, pero los datos son indicios de que es urgente profundizar un trabajo desde la DCS en la formación del profesorado. La investigación, sostenemos, nos sirven para conocer, pero también para accionar.

La formación en DCS debe procurar ofrecer coherencia en la síntesis de opciones que presupone enseñar. Si desde la formación inicial o continuada nos quedamos solo en lo enunciativo, es muy probable que no estemos ofreciendo mayores expectativas de cambios e innovación en las prácticas. Por ello, arengamos una formación que tensiona con las finalidades que la educación se plantea en cada momento para poder generar un pensamiento cuestionador, creativo, que subvierta el orden que la tradición instaló como el único viable.

Si las finalidades se entienden como las decisiones que el profesorado toma en el cotidiano del oficio, habrá que habilitar la pregunta incómoda y la construcción de argumentos sólidos para leer la dinámica de la realidad social, y esto es un derecho que hay que garantizarles a los niños y las niñas desde el nivel inicial.

Bibliografía

EDELSTEIN, G. (1996). «Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo». En: A. Camilloni; M. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto; S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

JARA, M. A. (2017). «Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia». En: Víctor Salto (comp.). *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia. Narrativas de experiencias*. Cipolletti: Ed. FACE. Universidad Nacional del Comahue.

PAGÈS, J. (1996). «Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?». *Investigación en la Escuela* (28), 103-114.

— (2000a). «El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS». En: J. Pagès; J. Estepa; G. Travé (editores). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva / Universidad Internacional de Andalucía / AUPDCS.

— (2000b). «La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado». *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (24), 33-45.

SANTISTEBAN, A. (2011). «Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales». En: A. Santisteban, J. Pagès (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

La inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales: análisis de los discursos y expectativas docentes de los y las estudiantes de Magisterio

Delfín Ortega Sánchez

Universidad de Burgos

Joan Pagès Blanch

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

La investigación analiza las expectativas docentes de los y las estudiantes de último curso de Magisterio con relación al género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. De acuerdo con este objetivo, la investigación se posiciona en los principios de la metodología cualitativa, a partir de la aplicación de la técnica del grupo focal.

Los discursos de los y las estudiantes participantes reconocen la necesidad general de redirigir la enseñanza de las ciencias sociales hacia una educación *en y para* la igualdad. No obstante, los resultados obtenidos confirman la presencia parcial de tendencias androcéntricas, orientadas a la compensación femenina de una historia de hombres. Esta realidad impulsa la urgencia de una formación del profesorado específica y transversal en género.

El tratamiento de las cuestiones de género en la formación del profesorado de todas las etapas educativas representa una de las preocupaciones evidentes en el ámbito de la investigación educativa y, en virtud del carácter social de sus contenidos, del conjunto de preocupaciones y problemas de la enseñanza de las ciencias sociales. Asimismo, o bien desde la actividad de comisiones, unidades u observatorios institucionales, o bien desde los resultados de proyectos de investigación competitivos, son numerosos los esfuerzos por incorporar la perspectiva de género en las distintas etapas educativas.

La investigación sobre la presencia/ausencia de las mujeres en la formación docente y en la práctica escolar comienza a devolver resultados interesantes (Bickmore, 2008; Crocco, 2008). La inclusión de la perspectiva de género y el tratamiento de la

igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo exigen de la formación del profesorado la promoción de profesionales capaces de facilitar roles sociales deseables y/o posibles. Desde esta formación, ha de proponerse «la creación de una conciencia crítica para promover posiciones conscientes y comprometidas en el profesorado para ser agente activo en la transformación de pautas sociales» (Rebollo et al., 2011: 525).

No obstante, la inclusión de la perspectiva de género o del *mainstreaming* en la escuela y en la formación inicial del profesorado continúa dependiendo de voluntades personales y sensibilidades individuales. Parece confirmarse la resistencia de la institución universitaria a incorporar materias específicas desde la perspectiva de género en sus planes de estudio de grado y, de forma reducida, en sus planes de máster y doctorado. Estas limitaciones derivan en la profesionalización de un alumnado sin el instrumental teórico-práctico necesario en materia de género para la elaboración de sus propias programaciones (Fernández Valencia, 2015).

En este contexto, la presente investigación analiza las expectativas docentes de los y las estudiantes de último curso de Magisterio con relación al género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales.

1. Método

Participantes

La muestra participante se compuso de un total de tres alumnas y de un alumno (N = 4) del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria por la Universidad de Burgos. Las características de segmentación y su selección han atendido a criterios intencionales, en función de su grado de adecuación a los objetivos formulados en la investigación: encontrarse matriculada o matriculado en el último período de prácticas contemplado en el plan de estudios del grado, y haber superado la asignatura de cuarto curso Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio (Social y Cultural).³⁰

Además, las estudiantes y el estudiante se encontraban matriculados en la asignatura Prácticum II bajo la tutorización del profesor investigador. Igualmente, las tres estudiantes realizaban su trabajo de fin de grado bajo nuestra dirección.

30 La programación de esta asignatura se dirige, de forma específica, a la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en educación primaria.

Instrumento

Para el análisis de los discursos del profesorado en formación, aplicamos la técnica del grupo focal. Esta técnica permite profundizar en la interpretación de las narrativas de los y las estudiantes en contextos prácticos de aula.

El diseño del instrumento siguió las consideraciones de Krueger (2002). Para la definición de las preguntas-eje objeto de discusión, se revisaron y consideraron las formuladas en el estudio de Marolla (2016) sobre la racionalidad de la selección de los contenidos sociales, la permanencia de prejuicios y estereotipos de género en el desarrollo curricular, y la inclusión de la perspectiva de género en la práctica docente. La última cuestión-eje planteó a las estudiantes y al estudiante la descripción de sus expectativas docentes con relación al género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. Los resultados obtenidos en esta última cuestión se presentan en este estudio.

Diseño y procedimiento

La investigación se adscribe a los principios de la metodología cualitativa, a partir de la aplicación de la técnica del grupo focal. En una primera fase de planificación, se procedió a diseñar las preguntas-guía del grupo focal con las que generar las opiniones, actitudes y experiencias del estudiante y de las estudiantes participantes, sin pretender alcanzar consensos o tomar decisiones en torno al objeto de estudio en el contexto específico de sus prácticas docentes.

El grupo focal fue convocado mediante correo electrónico en marzo de 2017 y realizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Su puesta en práctica fue incluida como actividad principal del seminario de seguimiento de la asignatura de segundo semestre Prácticum II y del trabajo de fin de grado, justificándose su integración en las competencias profesionales contempladas en las respectivas guías docentes.

Las intervenciones realizadas por el moderador pretendieron facilitar la participación del maestro y de las maestras en prácticas, favoreciendo la discusión de sus opiniones, actitudes y narrativas docentes desde sus experiencias personales.

En todo momento, se procuró favorecer un clima distendido en el que pudieran emerger, de la forma más espontánea posible, las creencias, percepciones y experiencias del profesorado en formación. Con el fin de profundizar en las razones que las sostenían, en ningún caso fueron cuestionadas o debatidas por el moderador.

Después de la explicación del propósito del grupo focal, se recordó al participante y a las participantes la confidencialidad con la que se procesarían e interpretarían los datos obtenidos y que, además, serían grabados en audio.

Tras la ordenación de las notas tomadas por el moderador sobre el contexto en el que se realizó el grupo focal, la información obtenida en audio fue transcrita por el investigador de forma fiel a como fue emitida, evitando su corrección textual o discursiva.

Análisis de datos

Aunque, inicialmente, el análisis de los resultados partió de los principios de la teoría fundamentada, finalmente, decidimos definir su clasificación y proceder a su análisis mediante categorías apriorísticas. Por su calidad integradora, estas categorías resultaron de la adaptación de las categorías emergentes del estudio de Marolla (2016) sobre los discursos del profesorado chileno de educación secundaria (tabla 1).

	Categoría	Descripción. Finalidades/objetivos de la inclusión y trabajo con las mujeres en la enseñanza de la historia
Categoría 1	Androcéntrica	Compensar la historia de los hombres y de los grandes procesos.
Categoría 2	Reivindicadora consciente	Generar consciencia en el alumnado.
Categoría 3	Reivindicadora liberadora	Impulsar el cambio social en torno a las problemáticas de género.

Tabla 1. *Categorías apriorísticas de análisis. Grupo focal.* Fuente: Ortega (2017: 130), a partir de Marolla (2016).

A partir de la discusión generada en torno a la pregunta-eje objeto de estudio, se realizó una primera codificación de las unidades de registro, en función de las categorías indicadas. Para la identificación, el vaciado, la organización y el análisis de las narrativas, se procedió a la codificación alfanumérica de la actividad y de cada participante: GF (grupo focal)-M1 (alumna 1), GF-M2 (alumna 2), GF-M3 (alumna 3), GF-M4 (alumno 4).

Los datos obtenidos permitieron su categorización completa y posterior interpretación mediante el *software* de análisis de datos cualitativos *ATLAS.ti*.

2. Resultados

Las maestras M1 y M3 trabajarían desde enfoques androcéntricos, pues en sus discursos se percibe la definición de un posible «propósito compensatorio» entre lo que podría definirse como la «historia de los hombres» y la «historia de las mujeres»:

GF-M1. La diversidad de género es un hecho. Por ello, creo que, como docentes, si observamos que un contenido falta o se puede tratar desde otro punto de vista, debemos ampliar la visión de nuestros alumnos. El caso más evidente es la materia de ciencias sociales, ya que no se hace referencia a las mujeres en ella. Si las editoriales no incluyen a las mujeres, debemos añadir ese contenido.

GF-M3. Si yo llegara a ser docente, que confío en que sí, las ciencias sociales dejarían de estar representadas únicamente por personajes masculinos. Yo no tendré el poder de cambiar lo que aparece en los libros de texto, pero sí lo tendré en cómo explicar los contenidos sociales a mis alumnos. ¿Qué no aparecen mujeres en los libros? Nosotros investigaremos qué figuras femeninas destacaron y cuáles fueron sus aportaciones, integrándolas, por ejemplo, en los proyectos finales de tema.

Esta perspectiva parte de concepciones curriculares de la historia y de las ciencias sociales conservadoras, supeditando la inclusión de las mujeres y de la experiencia femenina a una historia enseñada de naturaleza androcéntrica. La incorporación de las mujeres se propone de forma añadida o aditiva: «[...] debemos *ampliar* la visión de nuestros alumnos» (GF-M1). O desde posicionamientos historiográficos de una historia *desde arriba*: «Nosotros investigaremos qué figuras femeninas destacaron y cuáles fueron sus aportaciones» (GF-M3).

El estudiante M4 se adscribiría, en cambio, a la categoría reivindicadora consciente. En efecto, en su discurso insiste en la necesidad de trabajar la igualdad de género en la enseñanza de las ciencias sociales, con el fin de generar conciencia en su futuro alumnado. En este sentido, señala a las editoriales de textos escolares como las responsables directas del cambio y no a la propia práctica del o la docente. Puede comprobarse, en efecto, la limitación de las prescripciones curriculares o editoriales como uno de los grandes obstáculos para la inclusión de la perspectiva de género:

GF-M4. Antes de cambiar nosotros, las editoriales son [las] que deben incluir a las mujeres. [...] Habría que maximizar, en la medida de lo posible, la igualdad de género, y concienciar al alumnado de su importancia.

Finalmente, la maestra M2 se aproxima a la categoría reivindicadora liberadora, dirigiendo su discurso hacia el impulso del cambio social y el compromiso social de su alumnado. La adquisición de este compromiso resulta especialmente importante

para la construcción del presente y del futuro, y para la asunción de valores como la igualdad y el respeto:³¹

GF-M2. Las leyes sí reclaman la igualdad de género, pero, en la práctica, no es real. [...] Incluir la perspectiva de género es fundamental en la enseñanza de las ciencias sociales. Es algo que se debe presentar a los alumnos desde edades tempranas. En ese momento están formando su personalidad. Deben entender que conceptos como igualdad y respeto tienen que traducirse en actuaciones de cara al futuro o en su vida.

3. Discusión y conclusiones

Los discursos del estudiante y de las estudiantes participantes reconocen la necesidad general de redirigir la enseñanza de las ciencias sociales hacia una educación *en y para* la igualdad, y de erradicar las desigualdades de género en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. No obstante, los resultados obtenidos confirman la presencia parcial de tendencias androcéntricas, orientadas a la compensación femenina de una historia preeminentemente masculina y de grandes procesos. Esta realidad impulsa la urgencia de una formación del profesorado específica y transversal en género, capaz de superar los enfoques androcéntricos aún reconocibles en las prácticas del profesorado en activo y en formación.

En la línea de los estudios de Marolla (2016) y de Díaz de Greñu (2012), resulta necesaria una formación del profesorado dirigida a la adopción de posturas pedagógicas críticas y de la autorreflexión sobre la práctica docente en la apertura de caminos hacia sociedades más justas e igualitarias.

A pesar del avance derivado de importantes iniciativas de profesores y profesoras de diversos niveles educativos, «sigue siendo necesario plantear una formación del profesorado reglada desde la perspectiva de género» (Anguita, 2011: 49), más allá de los imprecisos y amplios objetivos generales, o de competencias transversales recogidas en los planes de estudio. Se hace preciso, por tanto:

Comprender cómo el currículo y, a su vez, la escuela y el profesorado, actúan para legitimar determinados tipos de conocimientos y saberes, silenciando o negando la historia de los grupos históricamente marginales a través de sus prácticas. (Mariotto y Pagès, 2014: 39)

31 La propuesta del trabajo de fin de grado de esta estudiante pretendió, precisamente, incorporar la perspectiva de género en el contexto de su propia práctica docente en la materia de ciencias sociales.

Bibliografia

- ANGUITA, R. (2011). «El reto de la formación del profesorado para la igualdad». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 43-51.
- BICKMORE, K. (2008). «Social justice and the social studies». En: L. S. Levstik; C. A. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*, 155-171. Nueva York: Routledge.
- CROCCO, M. S. (2008). «Gender and sexuality in the social studies». En: L. S. Levstik; C. A. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*, 172-196. Nueva York: Routledge Taylor & Francis.
- DÍAZ DE GREÑU, S. (2012). *Igualdad entre hombres y mujeres en la formación del profesorado. Combatir prejuicios es una tarea que debe continuar*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2015). «Género y enseñanza de la Historia». En: M.^a A. Domínguez Arranz; R. M.^a Marina (eds.). *Género y enseñanza de la Historia: silencios y ausencias en la construcción del pasado*, 29-55. Madrid: Sílex.
- KRUEGER, R. A. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. Minnesota: University of Minnesota.
- MARIOTTO, O.; PAGÈS, J. (2014). «Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña». En: J. Pagès; A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 37-44. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona / AUPDCS.
- MAROLLA, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- ORTEGA, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- REBOLLO, M. Á.; GARCÍA, R.; PIEDRA, J.; VEGA, L. (2011). «Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad». *Revista de Educación*, 355, 521-546.

Acerca de los modos en que los docentes y los estudiantes piensan y hablan la educación intercultural: un estudio exploratorio en la formación de maestros (6-10 años).

Maria João Barroso Hortas

Escola Superior de Educação - IPLisboa (ESELx)

Introdução

Este trabalho resulta de un estudio exploratorio acerca de las concepciones y de las practicas de la educación intercultural (EI) en la formación de maestros de primaria (6-10 años). Este es un primero estudio integrado en la tesis de Doctorado en Educación, UAB – Educación, multiculturalidad y formación inicial de maestros de primaria: entre las oportunidades y las prácticas.

Este estudio exploratorio tiene como palco la ESELx, los estudiantes del master en Educación Básica (6-12 años) y los profesores de las asignaturas de ciencias sociales. Son objetivos: (i) analizar las representaciones de los estudiantes y de los profesores acerca de los conceptos de EI y de competencias interculturales; (ii) identificar las asignaturas que los estudiantes eligen como las mas implicadas con la multiculturalidad; (iii) identificar que asignaturas eligen los profesores, como las mas implicadas con lo desenvolvimiento de competencias interculturales en los futuros maestros. Metodológicamente hemos recorrido a una análisis de contenido de las respuestas a las encuestas realizadas en noviembre de 2017 a estudiantes de master y profesores.

No presente texto pretendemos apresentar e discutir os resultados de um estudo exploratório sobre as concepções e práticas de educação intercultural (EI) de estudantes que frequentam os cursos de mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico (6-12 anos) e de professores de Ciências Sociais que participam na formação destes estudantes na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

A discussão e análise centra-se, por um lado, nas representações dos estudantes e dos professores sobre os conceitos de EI e competências interculturais e, por outro lado, na identificação das unidades curriculares que estudantes e professores elegem,

nos curso de licenciatura e de mestrado, como as mais implicadas com a multiculturalidade e desenvolvimento de competências interculturais.

Para responder às linhas de reflexão definidas, estruturamos este estudo em três partes: (i) apresentação da questão problema e enquadramento teórico; (ii) definição dos procedimentos metodológicos e discussão de resultados e, (iii) apresentação das considerações finais.

1. Escola, multiculturalidade e competências de cidadania intercultural

Formulação do problema e dos objetivos de estudo

Este estudo constitui-se como um primeiro momento de recolha e análise de informação no âmbito da tese de doutoramento *Educacio, multiculturalitat i formacio inicial del professorat de ciencies socials: entre les oportunitats i les practiques*, em curso na UAB. A intencionalidade subjacente à realização deste estudo prévio prende-se com a necessidade de conhecer as concepções dos estudantes e professores sobre alguns dos conceitos centrais do projeto de investigação: educação intercultural e competências interculturais. Assim, são objetivos deste estudo: A) analisar as representações dos estudantes e dos docentes sobre os conceitos de EI e de competências interculturais; B) identificar as unidades curriculares que os estudantes e professores de ciências sociais referem ser as que melhor contribuem para o desenvolvimento de competências interculturais nos futuros profissionais.

Enquadramento teórico

Na construção do complexo e plural tecido social contemporâneo, a escola deve ser capaz de compreender a diversidade de públicos que acolhe e “operar a partir de uma posição de leitura crítica” (McLaren, 2000, 44) sobre os desafios que se lhe colocam. Trata-se de assegurar a convivência entre diferentes culturas e contribuir para a construção de uma cidadania plural, focada na “transição da cultura para a multicultural” (Carneiro, 2001). Significa assumir o compromisso com uma formação articulada com o desenvolvimento de competências de cidadania, que integre uma complexa rede de relações sócio espaciais vividas à escala nacional, regional e local. Na ótica de Kymlicka (1996), falamos da formação de cidadãos portadores de uma “cidadania multicultural” (Banks, 2011, p. 244) e para Parekh (1990) de um conceito de cidadania “mucho más diferenciado y mucho menos homogéneo (...)” (Kymlicka, 2016, 241).

Educar em contextos multiculturais, associa-se às práticas de vida individuais e em grupo, cruzando as vivências pessoais com a formação escolar, numa perspectiva

de cidadania plural, multi escalar e multidimensional (Hortas, 2014, 2016; Maiztegui & Eizaguirre, 2008; Osler & Starkey, 2005; Banks, 2004, 2011). Neste exercício ape-la-se ao sentido de responsabilidade, de tolerância, de sensibilidade e atitude crítica perante a resolução de problemas, implicação ativa na construção social (Audigier, 2000) e defesa dos direitos humanos. O exercício da cidadania associa-se a um reposicionamento na forma como olhamos e nos relacionamos com o mundo, invocando uma EI que incorpore valores de uma cidadania global (Banks 2004).

Em matéria de desenvolvimento de competências interculturais a partir da educação, o Conselho da Europa (2014) define cinco dimensões fundamentais: atitudes, conhecimentos, compreensão mútua, capacidades e ações que conduzem à capacitação dos estudantes para desenvolver a sua ação no mundo. No *White Paper on Intercultural Dialogue*³², a diversidade cultural é definida como “the empirical existence of different cultures and their capacity to interact in a specific place and in a social organization” (COE 2008, 13-14), responsabilizando a EI pela abertura de caminhos para novas dinâmicas e diálogos culturais. As aprendizagens dos estudantes centram-se nas competências e referências culturais desenvolvidas, e os professores são desafiados a construir abordagens novas e alternativas para a organização de escolas, de currículos e de relações sociais em sala de aula (McLaren, 2000).

De acordo com Neuner (2012) um modelo de EI deve contemplar três dimensões: 1) compreender o “intercultural” como uma dimensão ativa da diversidade; 2) encorajar a interação entre indivíduos, grupos e comunidades no sentido do desenvolvimento de projectos conjuntos e, 3) partilhar responsabilidades e criar identidades comuns. Dimensões que se cruzam com os quatro pilares da educação definidos pela UNESCO para o séc XXI e com as linhas orientadoras da EI, a UNESCO (2006): (i) respeito pela identidade cultural garantindo a educação de qualidade para todos; (ii) promoção do desenvolvimento do pensamento crítico, educação cívica e intervenção social; (iii) formação em valores (respeito, compreensão e solidariedade) para a convivência em contextos sociais diversos. Estas dimensões alicerçam-se na abordagem à interculturalidade numa perspectiva dinâmica de cultura, baseada na convivência e na partilha de oportunidades para o exercício de uma cidadania participativa (Saéz Alonso, 2006).

2. Modos de pensar e falar sobre educação intercultural

Este estudo desenvolve-se a partir das concepções que estudantes dos cursos de mestrado e professores com responsabilidade na formação têm sobre EI e competências interculturais.

32 *Living Together as Equals in Dignity*. (recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

Desenho, metodologia e instrumentos

Para responder aos objetivos anteriormente definidos, recorremos à aplicação de inquéritos por questionário a um grupo de estudantes que frequentam o 1º e o 2º ano do curso de mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo e a um grupo de professores de Ciências Sociais (História, Geografia, Antropologia e Sociologia) que asseguram a formação nos cinco anos do percurso destes estudantes, na ESELx. Responderam ao questionário 38 estudantes (cerca de 60% do total) e 6 professores (de um total de 8).

O questionário, aplicado a estudantes e professores, é constituído por três questões abertas: 1. Como define educação intercultural? 2. Que competências deve um professor desenvolver para ensinar numa sala multicultural? 3. Que unidades curriculares do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Ensino 1º e 2º ciclo (6-12 anos) exploram conteúdos, métodos e técnicas que podem ser mobilizados para ensinar numa sala multicultural?

As respostas recolhidas, de natureza qualitativa, foram submetidas a uma análise de conteúdo. Para a questão 1 foi feito um primeiro levantamento da frequência das palavras chave mobilizadas por cada respondente para definir EI. A partir desta contabilização definiram-se as categorias de análise das respostas e que associam a EI a um conjunto de *finalidades*, ao *desenvolvimento de competências* (*saber*, *saber fazer* e *saber ser*) e a *experiências de aprendizagem*. No esquema construído (fig. 1) a frequência de palavras em cada categoria representado s emo (fig. 1) adaapalvras chave que tal de 8) mestrado. de projetos outluralidade; C) identificar o e de leitura é representada pela altura de cada lado do retângulo que lhe corresponde, assim como o tamanho da letra utilizada em cada palavra é proporcional à frequência com que esta é referida.

Para a segunda questão as categorias de análise são as três grandes dimensões de competências interculturais definidas pela UNESCO (2006): *respeito pela identidade cultural garantindo a educação de qualidade para todos; promoção do desenvolvimento do pensamento crítico, educação cívica e intervenção social; formação em valores (respeito, compreensão e solidariedade) para a convivência em contextos sociais diversos*. A primeira categoria foi ainda dividida em três subcategorias: *saber*, *saber fazer* e *saber ser*.

Concepções de estudantes e de professores

A análise das respostas à questão “Como define educação intercultural?”, ilustrada esquematicamente na figura 1, permite identificar que para os estudantes EI define-se essencialmente a partir de um conjunto de finalidades e pelo desenvolvimento de competências. Menos frequente é a associação entre EI e experiências de aprendizagem. Ao conceito de EI, é associado o desenvolvimento de competências,

recorrendo a palavras que se situam na subcategoria “saber”, ou seja EI é sinónimo de conhecimento de diferentes culturas e da cultura individual:

Conhecimento da própria cultura e da dos outros. (Q201)

Uma educação que aborda, para além da cultura do seu país, a cultura de outros países. (Q202)



Figura 1. Definição de educação intercultural

Na subcategoria “saber ser”, o respeito, a tolerância e a aceitação são as palavras mais frequentemente utilizadas:

Uma educação que permite aos alunos desenvolver uma maior consciência para a necessidade de existir uma maior abertura em relação a diferentes e diversas culturas.(Q203)

Educando os futuros cidadãos para a tolerância e respeito. (Q215)

Nas finalidades da EI definidas pelos estudantes emergem a valorização, convivência, integração, comunicação, equidade e partilha, como ilustram as frases seguintes:

A educação intercultural promove o reconhecimento e a valorização da diversidade como fonte de aprendizagem para todos. (Q102)

Define-se como o desenvolvimento de capacidades comunicativas e o incentivo à interação social, de modo a criar nas pessoas o sentido de pertença comum à humanidade. (Q109)

A categoria experiências de aprendizagem, menos valorizada pelos estudantes, surge em referências como a EI é um conjunto de atividades para *incluir todos* ou implica o desenvolvimento de *atividades diversas*.

Para os professores, EI define-se fundamentalmente pelas *finalidades* e pelas *experiências de aprendizagem*. Neste sentido, surgem entre as *finalidades* palavras como convivência, valorização e partilha, como ilustram as frases:

Conhecer o outro, as suas praticas sociais e culturais, mas numa perspectiva de relação/aproximação com o nós. (P01)
Reconhecimento das diversas culturas num plano equitativo e no estabelecimento de relações entre os diferentes referenciais culturais dos diferentes grupos e pessoas. (P06)

Sobre a dimensão experiências de aprendizagem, os professores definem EI como uma abordagem pedagógica/didática, colocando a diversidade como oportunidade de aprendizagem e de educação para a cidadania. Entre as diferentes expressões destacamos as seguintes:

Campo da pedagogia e da didática que tem por objetivo desenvolver competências e conteúdos temáticos, procedimentais e, sobretudo, atitudinais (valores) que apelem à desmitificação e compreensão do outro valorizando a interação e troca de conhecimentos e experiências entre diferentes povos e culturas, grupos e classes sociais. (P02)

Prática de ensino e aprendizagem que se baseia em princípios de reconhecimento e aceitação da diversidade cultural como característica das sociedades contemporâneas. (P04)

A categoria desenvolvimento de competências, muito referida pelos estudantes, tem para os professores uma importância residual. Para estes, a EI é pensada fundamentalmente pelas práticas que conduzem à sua operacionalização omitindo-se, em muitas afirmações a intencionalidade destas práticas – o desenvolvimento de competências nos estudantes.

A análise da segunda questão colocada “Que competências deve um professor desenvolver para ensinar numa sala multicultural?”, organiza-se em três grandes categorias. Para a primeira, *respeito pela identidade cultural garantindo a educação de qualidade para todos*, organizada em três subcategorias (*saber, saber fazer e saber ser*), os estudantes identificam como fundamental no âmbito do *saber fazer* um

perfil de professor que seja conhecedor do currículo, o saiba adequar, compreenda os alunos, respeite os ritmos de aprendizagem, esteja atento, promova a equidade na participação, saiba comunicar, dialogar e partilhar. Também é fundamental que saiba argumentar, promover o pensamento crítico, seja inovador e promova a integração. Este perfil surge nas respostas seguintes:

O professor deve ter a capacidade de estar atento às crianças de diferentes culturas, deve conhecer o currículo, mas acima de tudo deve ter a capacidade de planificar estratégias e atividades que se adequem às várias cultura e ritmos de aprendizagem. (A105)

Deve proporcionar momentos de aprendizagem e de partilha, em que as diferenças culturais sejam vistas como um ponto forte/vantagem e não como um obstáculo. (A216)

Outros atributos do professor, no âmbito do *saber ser*, remetem para a capacidade de criar empatia, um ambiente de entendimento, valorização, promoção, e reconhecimento, espírito aberto e flexível, como ilustram as afirmações:

Empatia em relação a perspectiva do outro, entendimento da relação entre aspetos culturais e atitudes. (A201)

O professor deve adoptar um espírito aberto e flexível e uma postura de acolhimento. (A216)

No domínio do *saber*, o professor competente deve revelar:

Conhecimento científico relativamente às diferentes culturas. (A201)

Competências de investigação sobre as várias culturas. (A210)

Sobre esta competência, os professores valorizam o *saber fazer* e o *saber* não avançando com qualquer referência ao *saber ser*. Assim, definem como um professor competente aquele que deve saber gerir o currículo, desenhando estratégias pedagógicas e didáticas, identificando, mobilizando e potenciando a diversidade nas práticas pedagógicas:

Conceber estratégias pedagógicas de adaptação/adequação das orientações curriculares às características de diversidade cultural.(P04)

Desenvolver uma prática pedagógica geradora de um ambiente democrática de promotora de uma cidadania responsável e transformadora. (P05)

O professor deve ainda conhecer as trajetórias individuais dos seus alunos, o seu universo cultural e os seus traços identitários, numa perspectiva pluricultural e adotando um conceito de cultura em consonância com a perspectiva intercultural:

Ler e interpretar o mundo na sua dimensão pluricultural e reconhecer o dinamismo que se encontra inerente ao conceito de cultura. (P05)

Conhecer o trajeto pessoal (individual e familiar) de cada aluno/conhecimento do universo cultural dos alunos “passado histórico e presente”. (P01)

A segunda competência, *promoção do desenvolvimento do pensamento crítico, educação cívica e intervenção social*, é aquela para a qual surge menor número de referências entre estudantes e professores. Para os primeiros, resume-se a:

Promover a cooperação, colaboração e pensamento crítico. (A204)

Para os segundos, o recurso a palavras como cidadania responsável e transformadora, participação ativa e pensamento crítico, são requisitos fundamentais de um professor que trabalha em contextos multiculturais:

Dominar competências procedimentais típicas de um pensamento/raciocínio crítico. (P02)

Prática pedagógica geradora de um ambiente democrática de promotora de uma cidadania responsável e transformadora. (P05)

A competência *formação em valores (respeito, compreensão e solidariedade)* para a convivência em contextos sociais diversos, reúne da parte dos estudantes um conjunto de afirmações em que enumeram como valores a empatia, aceitação, cooperação, solidariedade, respeito, tolerância, abertura e partilha:

Saber gerir as diferenças existentes nos contextos que leciona (...), saber falar abertamente sobre todas as culturas existentes, sempre com o intuito de partilha e respeito de todos. (A217)

Deve desenvolver, nos alunos, competências de empatia e aceitação do outro. (A202)

Para os professores, estes valores centram-se na valorização do outro, capacidade de dialogar, aceitar e ser tolerante perante comportamentos diferentes:

Valorizar a multiculturalidade como realidade social. (P01)

Promover relacions de diàlego, tolerància e acceptació entre os elementos do grupo/turma. (P04)

A análise das respostas à terceira questão “Que unidades curriculares (...) exploram conteúdos, métodos e técnicas que podem ser mobilizados para ensinar numa sala multicultural?”, evidencia uma grande distância entre as representações que professores revelam ter do contributo do trabalho que desenvolvem e a valorização que os alunos fazem do mesmo para o desenvolvimento de competências interculturais: os professores elegem nove unidades curriculares entre as que consideram ter um contributo importante, enquanto que os alunos identificam apenas quatro.

3. Considerações finais

Os resultados da análise às três questões definidas para exploração neste estudo evidenciam alguma convergência nas palavras e expressões que são utilizadas com conceitos e orientações que emanam dos organismos internacionais e europeus. Contudo, nem sempre surgem valorizadas de igual forma as diferentes dimensões, assim como entre estudantes e professores se registam concepções diferentes.

Em síntese, enquanto os estudantes definem EI privilegiando as competências do “saber” e “saber ser”, e as suas finalidades, os professores sublinham a oportunidade em promover novas experiências de aprendizagem que, emergindo dos contextos de diversidade, permitem desenvolver as finalidades associadas à convivência, à valorização de todos e à partilha.

Nas competências interculturais definidas, por estudantes e professores, privilegia-se o *respeito pela identidade cultural garantindo a educação de qualidade para todos*, com particular ênfase no *saber fazer* e, no caso dos professores, com uma valorização do conhecimento sobre as outras culturas em detrimento do *saber ser* ou seja, das competências do domínio das atitudes e valores.

Sobre as unidades curriculares que concorrem para o desenvolvimento de competências interculturais, professores e estudantes revelam ter alguma divergência nas eleições que fazem.

Bibliografia

Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe, 2000.- 31 p. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/youth/resources/Documents/Bibliographies/EDC_en.asp

Banks, J. (ed.) (2004). *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives*. San Francisco, EUA: Jossey-Bass.

Banks, J. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education* 22 (4): 243–251.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21*. Lisboa, Portugal: Fundação Manuel Leão.

Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education*. Huber, J. & Reynolds, C. (eds.), Strasbourg, France: Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3.

Hortas, M. J. (2014). Education for citizenship in contexts of diversity in the metropolitan area of Lisbon. *Citizenship Teaching & Learning*, 9(2), 175-200.

Hortas, M. J. (2016). Educar para la ciudadanía global en contextos de diversidad: desafíos para una didáctica de las ciencias sociales. Em C. Ruiz, A. Doreste & B. Mediero (Coord.), *Deconstruir la alteridade desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria, Espanha: Universidad de Extremadura / AUPDCS (pp. 658-664).

Kymlicka, W. (2016). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Espanha: Paidós.

Maiztegui, C. y Eizaguirre, M. (2008). *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, 50. Bilbao, Espanha: Universidad de Deusto.

McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.

Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. Em *Intercultural competence for all*. J. Huber (eds), 11-49. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing. Recuperado de

http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf

Osler, A. y Starkey, H. (2004). *Study on the Advances in Civic Education in Education Systems: good practices in industrialized countries*. Report prepared for the InterAmerican Development Bank Education Network of the Regional Policy Dialogue. London, UK: Institute of Education University of London. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu>

Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*. 64(234), 303-322.

UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*, Paris, França: UNESCO. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>.

El desarrollo del pensamiento social en las y los estudiantes de pedagogía. Una experiencia formativa

Lucía Valencia

Universidad de Santiago de Chile

Paloma Miranda

Universidad de Santiago de Chile

Nicole Abricot

Universidad de Santiago de Chile

Introducción

Desde el año 2008 la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile ha venido experimentando importantes cambios curriculares que, entre otros aspectos, han significado la profundización de una formación didáctica centrada en la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de competencias para la comprensión del medio social y su enseñanza. Se trata de formar un profesorado con capacidades para tomar decisiones sobre qué, para qué y cómo enseñar, en la perspectiva de contribuir a la justicia social y al desarrollo de una ciudadanía crítica.

En este camino se ha avanzado en una discusión teórica respecto de la conceptualización de pensamiento social, al mismo tiempo, se han efectuado experiencias de aprendizaje que apuntan al desarrollo de dicho pensamiento, entre ellas, el diseño e implementación de una evaluación diagnóstica del pensamiento social, aplicada a las y los estudiantes a una semana de haber ingresado a la carrera de pedagogía.

Esta ponencia tiene por finalidad exponer el proceso de diseño y validación de ese instrumento de evaluación, especialmente de su fundamentación teórica, y analizar los principales resultados de su aplicación, en la perspectiva de mejorar las experiencias de formación de las y los estudiantes de profesorado.

1. Formar profesores para el desarrollo y la enseñanza del pensamiento social

La carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile define al profesorado que aspira a formar como un profesional reflexivo, como un actor social que toma posición respecto del medio que lo rodea, que es capaz de conducir debates sobre temas de interés público, y que reflexiona sistemáticamente sobre su propio trabajo para tomar decisiones fundamentadas en situaciones complejas, contextualizadas social y culturalmente. Estas capacidades se logran mediante una formación que le permita comprender los propósitos de las disciplinas que enseñará, encontrar respuestas en la observación, el análisis y la reflexión de su práctica y mediante la vinculación con la comunidad de la que él mismo y la escuela forman parte.

La formación debe sustentarse, por tanto, en una sólida preparación epistemológica disciplinaria y didáctica, pero, además, en la oportunidad permanente y sistemática de fundamentar, poner en acción y reflexionar sobre la escuela y la sociedad, en otras palabras, se aspira a formar ciudadanas y ciudadanos con un sólido pensamiento social. Esta ha sido la perspectiva de una serie de experiencias de aprendizaje implementadas por el área de didáctica del Departamento de Historia, y que entre otros aspectos ha significado avanzar en una discusión teórica respecto de la conceptualización de pensamiento social y de su relación con el pensamiento histórico, geográfico y crítico.

2. ¿Qué es el pensamiento social?

En el ámbito de la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales, destacan los aportes hechos por Pilar Benejam y Joan Pagès (1998) en un libro que, a pesar de sus más de 20 años de publicación, sigue siendo un referente clave en este campo. Para estos autores, la aproximación a la categoría de pensamiento social implica necesariamente preguntarse por las finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales. Benejam señala que aprender ciencias sociales consiste en activar determinadas habilidades de tipo cognitivo lingüísticas que permitan emplear modos de discursos orales, escritos y gráficos propios de estas disciplinas, con el propósito de comprender e interpretar los orígenes de la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro. Señala que ese conocimiento debe expresarse en una actitud social caracterizada por la valoración de la libertad, la igualdad y la participación.

Para Joan Pagès, el pensamiento social consiste en la capacidad del estudiantado para contextualizar temporal, espacial y culturalmente el saber social, y de decodificar información procedente de fuentes variadas utilizando las categorías abstractas y a menudo polisémicas de las ciencias sociales. Se trata de un pensamiento de orden superior, que predispone y prepara a los estudiantes para hacer frente a los retos de la vida en sociedad y construir su propio lenguaje en contextos en los que deba de-

fender un punto de vista, dar su opinión o juzgar la pertinencia de una información. La formación del pensamiento social supone tomar decisiones y responder a problemas sociales, tanto en los espacios escolares como extraescolares, y que se manifiestan en el desarrollo y la práctica de una conciencia social democrática.

Diana Pipkin (2009) aborda la conceptualización del pensamiento social desde su interés por la enseñanza de la sociología en el medio escolar argentino. Considera que un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social, que le permita al estudiantado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa.

En el artículo «Social Studies and Critical Thinking» (2004), E. Wayne Ross realiza un importante avance en el análisis de la correlación entre pensamiento crítico y pensamiento social. El autor define el pensamiento crítico como un elemento esencial de la «competencia cívica» —la capacidad de las personas para enfrentar problemas sociales persistentes y complejos—, que es el objetivo de la educación en los estudios sociales, en tanto cuestiona las interpretaciones que han reducido la categoría a una serie de pasos mecánicos que deben ser seguidos por los estudiantes. En esta última línea se ubican las perspectivas centradas exclusivamente en las habilidades cognitivas del pensamiento crítico y que se vinculan a la noción de argumentación lógica. El problema de esta interpretación es que se centra en el desarrollo de habilidades genéricas transferibles a cualquier disciplina, dejando de lado el conocimiento, el contenido específico y relevante de la disciplina social, que en definitiva permitiría una buena comprensión para la resolución de problemas sociales. Esta observación es de especial pertinencia para este estudio, en cuanto se posiciona desde la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales, a partir de la selección de contenidos relevantes, la implementación de los procedimientos que les son propios, y desde las finalidades de la enseñanza social en el medio escolar.

En todos los casos, cuando conceptualizan el pensamiento social, estos autores distinguen en primer lugar un ámbito de desarrollo cognitivo, en tanto habilidades de pensamiento; en segundo lugar, una dimensión conceptual y procedimental específica del área de las ciencias sociales y, especialmente, una dimensión que se focaliza en los propósitos y alcances que debe tener este tipo de pensamiento, fuertemente relacionado con la categoría de pensamiento crítico y con la capacidad para participar e intervenir en la construcción de la realidad social.

En este estudio entendemos el pensamiento social como un pensamiento de orden superior que se desarrolla en la escuela, a través del aprendizaje de la historia, la geografía y las ciencias sociales, y que permite a los estudiantes responder a problemáticas o situaciones relevantes de la realidad social, utilizando las herramientas y conceptos de análisis propios de dichas disciplinas. El desarrollo del pensamiento

social possibilita comprendre las características y condiciones del mundo actual, los procesos históricos que han configurado dichas condiciones y tomar una posición participativa respecto de las alternativas de cambio y construcción de futuro.

En el apartado siguiente nos centraremos en las habilidades de pensamiento social. En las disciplinas que han contribuido a su análisis y sistematización, y en la selección de indicadores que permiten su evaluación.

3. Definición de habilidades del pensamiento social

La enseñanza de la historia ha avanzado desde diversas perspectivas en la definición y sistematización de las habilidades de pensamiento histórico. Una de las propuestas que han alcanzado mayor consenso es la que diferencia entre contenidos de primer y segundo orden. El primer caso hace referencia al conocimiento de conceptos y acontecimientos de la historia, responde a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde?, y el segundo, al conocimiento de estrategias o capacidades que permiten responder a cuestiones históricas de manera más compleja. El último tipo de conocimientos se relaciona con habilidades propias de la construcción del conocimiento histórico, y donde es posible distinguir la selección y el análisis de fuentes históricas, el ritmo de los cambios y las permanencias a lo largo del tiempo y la perspectiva histórica (Gómez et al., 2014).³³

Seixas y Morton, referenciados por Ponce (2015), definen seis grandes competencias o conceptos clave del pensamiento histórico, que corresponden desde su acepción al proceso creativo que realizan historiadores e historiadoras para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas. El estudio del pasado requiere poner en práctica, de acuerdo a estos autores, las siguientes habilidades:

- Decidir qué cuestiones tienen relevancia histórica y por qué deben ser investigadas.
- Saber buscar, seleccionar e interpretar la evidencia histórica.
- Dar sentido al complejo flujo de la historia en el tiempo a través de las categorías de continuidad y cambio.
- Determinar por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus secuelas, a partir de las categorías de causas y consecuencias.
- Entender a las personas del pasado, sus decisiones, acciones e ideas mediante la perspectiva histórica.

33 La exposición realizada por estos autores hace alusión a los trabajos desarrollados por Barton, 2008; Lee, 2005; Vansledright, 2014; Wineburg, 2001.

- Incorporar una dimensió ètica, que permeti que la història contribueixi a comprendre i viure en el present.

La discussió sobre les habilitats de pensament històric, pensament geogràfic i pensament crític permeté delimitar les habilitats que consideraria este constructe d'avaluació, sota la categoria de habilitats per al desenvolupament del pensament social:

- a) Indagació social: se relaciona amb la capacitat d'investigar en el àrea de les ciències socials. En este instrument, de mobilitzar heurístics per analitzar una font social, considerant el seu context, referenciant la informació respecte de la seua autoria i corroborant el informat des de distintes perspectives. A més, conceptualitzant els arguments de les fonts amb acceptabilitat disciplinària.
- b) Contextualització: situar i comprendre els fenòmens socials en un escenari temporal en particular, on conviuen processos econòmics, socials, culturals i polítics que permeten distingir i complexificar processos (Mineduc, 2015).
- c) Espacialitat: situar geogràficament el territori estudiat, construint una relació multidimensional entre els fenòmens humans i el entorn (Mineduc, 2015; Miranda, 2012).
- d) Temporalitat històrica: abordar els processos advertint les continuïtats i canvis entre distintos moments històrics i la simultaneïtat de els mateixos en diversos contextos.
- e) Explicació multicausal: realitzar explicacions de fenòmens socials de manera multicausal, efectuant argumentacions focalitzades en la problemàtica d'estudi, des de la contraposició de perspectives i la construcció d'una posició pròpia coherent amb l'argument.
- f) Empatia històrica: implica que l'estudiant siga capaç de demostrar comprensió respecte de les posicions i accions de els actors en una problemàtica particular, considerant el context en el que se posicionen.

4. Procés i metodologia d'elaboració del constructe d'avaluació

El instrument per avaluar el pensament social fou elaborat per un equip de especialistes en didàctica de les ciències socials a partir de la sistematització del

constructo teórico y la definición de las habilidades que, en definitiva, correspondieron a las dimensiones del instrumento.

Posteriormente se diseñó una versión preliminar, definiendo una problemática socialmente relevante, seleccionado siete fuentes pertinentes para la respuesta y elaborando una rúbrica para evaluar las respuestas de los estudiantes.

Este instrumento preliminar fue aplicado a una muestra de seis estudiantes universitarios, a modo de entrevistas cognitivas. A continuación, se realizaron adecuaciones y se procedió a la revisión de contenido por parte de especialistas en el área. Ejecutados los ajustes necesarios, se aplicó el piloto en una muestra de 240 estudiantes en la primera semana de ingreso a una carrera de pedagogía: historia, inglés, castellano, educación física, educación general básica y educación técnico-profesional.

El aprendizaje a evaluar fue:

- Analizar problemas socialmente relevantes, indagando en fuentes de diversa naturaleza, y considerando categorías históricas y espaciales para emitir juicios críticos y contextualizados en base a explicaciones provenientes de distintas dimensiones.

En tanto que la problemática e instrucciones se plantearon en los siguientes términos:

- La construcción del Puente Chacao entre Chiloé y el continente se ha convertido en uno de los conflictos sociales de mayor trascendencia en Chile durante los últimos años. Como en otras causas ocurridas en el país, este proyecto ha confrontado intereses económicos y políticos nacionales con necesidades de las comunidades locales, que tampoco están siempre de acuerdo.
- Evalúa críticamente el conflicto que ha generado la construcción del Puente Chacao entre los distintos actores involucrados, considerando la historia y situación geográfica y social de la Isla de Chiloé.
- En tu respuesta debes fundamentar a partir de las fuentes, de los avances que desarrollaste en el dossier y de tus conocimientos previos respecto de la temática.

El dossier para responder la problemática consideró siete fuentes de información social, posibles de clasificar de acuerdo a su naturaleza en: primarias y secundarias; escritas e iconográficas (incluyendo un mapa); históricas y contemporáneas; periodísticas y académicas.

5. Resultados y conclusiones

La prueba fue aplicada a 32 estudiantes en su primera semana de ingreso a la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Los resultados demuestran que la fiabilidad del instrumento es apropiada ($\alpha = 0,866$), pero que resultó de una alta dificultad para los estudiantes. Los criterios con mayor índice de dificultad fueron: comprensión del espacio geográfico, con un logro del 24,6 %; cambio y continuidad, 20,7 %, y simultaneidad, 9,2 %. Mientras que los criterios de menor índice de dificultad fueron: contextualización, 63,7 %; georreferencia, 68,3 %; multicausalidad, 61,7 %, y empatía histórica, 60 %.

La evaluación del pensamiento social, como problemática clave de resolver para el desarrollo de este tipo de pensamiento, demuestra diversas dificultades. Uno de los primeros elementos se relaciona con el desafío que significa para los estudiantes chilenos responder de forma autónoma problemáticas socialmente relevantes, estando acostumbrados a una educación escolar donde principalmente responden preguntas dirigidas y unívocas en el área. No es sorprendente entonces que la situación evaluativa haya resultado muy compleja para ellos.

Los resultados advierten la necesidad de realizar adecuaciones al instrumento en diversas líneas: mejorar las instrucciones, reducir la cantidad de fuentes, clarificar el uso del dossier, seleccionar los criterios más pertinentes a evaluar según la problemática, entre otros elementos.

Sin embargo, la aplicación arroja otros antecedentes relevantes para el profesorado. Por una parte, se plantea como una experiencia factible para evaluar el pensamiento social desde una perspectiva holística, considerando la posibilidad de diseñar otras problemáticas socialmente relevantes.

Desde allí se plantean dos elementos clave: en primer lugar, el qué evaluar. Una de las primeras conclusiones preliminares es que no todos los problemas socialmente relevantes deben movilizar todas las habilidades de pensamiento social. A pesar de que se mantiene la idea de que la complejidad de la realidad social es holística y merece movilizar diversas habilidades, esto no quiere decir que en cada situación los estudiantes las apliquen todas. Sin embargo, es importante que el profesorado diseñe situaciones evaluativas y plantee diversas problemáticas, para permitir al estudiantado transitar por el desarrollo de las distintas habilidades.

En segundo lugar, se destaca que el desarrollo de dichas habilidades requiere no solo de un proceso evaluativo válido y confiable, sino también de la implementación de secuencias didácticas capaces de proveer experiencias de aprendizajes coherentes y procesuales, que permitan al docente retroalimentar el desarrollo de las habilidades y al estudiante mejorar sus habilidades en el análisis de la realidad social. En ese sentido, el cómo evaluar el pensamiento social se torna trascendental para promover

en los estudiantes un pensamiento crítico de la realidad social, que les permita tomar decisiones fundamentadas y actuar de forma consciente en su entorno.

El proceso de evaluación presentado pretende aportar un insumo al profesorado de historia, geografía y ciencias sociales en el diseño de sus experiencias de aula e impulsar nuevas investigaciones que permitan una comprensión profunda respecto de cómo enseñar y evaluar el pensamiento social en nuestros estudiantes.

Finalmente, el análisis de los resultados debería permitir tomar decisiones de mejora en la implementación microcurricular de los estudiantes de pedagogía, sobre todo en su primer año de estudio.

Bibliografia

BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, capítulos II y VI. Barcelona: Editorial Ice Horsori.

GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús; ORTUÑO MOLINA, Jorge; MOLINA PUCHE, Sebastián. «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI». *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27, enero-abril de 2014. Florianópolis, Brasil: Universidade do Estado de Santa Catarina.

MINEDUC (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Orientaciones y guiones didácticos para docentes*. Santiago: División de Educación General.

MIRANDA, P. (2012). «La educación geográfica en Chile: desde su aparición en el currículum escolar en el siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010». *Anekumene*, 4, 51-71.

PIPKIN, D. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

PONCE, A. (2015). «The Big Six Historical Thinking Concepts. Seixas, Peter y Tom Morton. 2013» (reseña). *Revista de Estudios Sociales* (52), 225-228. Bogotá, abril-junio de 2015.

ROSS, W. (2004). «Social Studies and Critical Thinking». En: J. Kincheloe; D. Weil. *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*. Londres: Greenwood Press.

Formación histórica de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria: análisis de narrativas

María Belén San Pedro Veledo

Universidad de Oviedo

Miguel Ángel Suárez Suárez

Universidad de Oviedo

Sué Gutiérrez Berciano

Universidad de Oviedo

Introducción

Hoy en día ya no resulta novedoso hablar de la conveniencia de combinar contenidos de primer y segundo orden en la enseñanza de la historia. En efecto, de poco o nada sirven los conceptos, fechas y nombres si no se incardinan en un proceso que dé cabida también a ciertas habilidades como la búsqueda, la selección y el tratamiento de las fuentes, el desarrollo de la empatía, etcétera (Barton y Levstik, 2004; Wineburg, 2001; Gómez y Sáiz, 2017).

A este respecto, el uso de distintas fuentes para extraer información sobre un determinado tema constituye uno de los pilares básicos del pensamiento histórico, en tanto que pone en relación directa el pensamiento histórico con un proceso metodológico (Gómez et al., 2016). Cobran aquí especial relevancia la argumentación y la representación narrativa del pasado (Sáiz y López Facal, 2015). No olvidemos, siguiendo a Seixas y Morton (2013), que el pensamiento histórico constituye el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes y generar narrativas históricas. Esta creatividad es clave desde el punto de vista formativo, y deja cierto margen de maniobra a los estudiantes para interpretar las fuentes y realizar la pertinente narración sobre las mismas. Supondría, en este sentido, una interesante introducción para que los niños se inicien en la explicación histórica (Cooper, 2014), pero también, como señalan Sáiz y Gómez (2016: 178), «se convierte en un tema crucial cuando los narradores son maestros en formación, ya que pueden reproducir en su futura docencia ciertas representaciones sociales estereotipadas del pasado». Por ello, detectar estos elementos en su fase de formación es esencial para mejorar la educación histórica.

Este estudio surge en el contexto de una investigación llevada a cabo con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. Se pretendía comprobar hasta qué punto los ejercicios y actividades de tipo descriptivo relacionados con la empatía histórica y el uso de fuentes podían aumentar la tolerancia hacia colectivos en riesgo de exclusión, como es el caso de las personas refugiadas. No obstante, el principal objetivo de este trabajo es el de medir la formación histórica del alumnado mediante el análisis de dimensiones relacionadas con el pensamiento histórico a partir de narrativas elaboradas por los propios estudiantes. En relación con lo anterior, realizamos un ejercicio donde solicitamos a los estudiantes que elaboraran una narrativa, situada en el marco de la Guerra Civil española, donde debían situarse en el lugar de alguna persona que viviera directamente el conflicto. La relevancia del tema radica, a nuestro juicio, en el escaso conocimiento que de él tienen los estudiantes. En efecto, se trata de un periodo que, o bien no lo estudiaron, o bien lo hicieron de manera superficial, reduciéndolo a una sucesión de nombres, fechas y evolución de los frentes. De esta manera, justificamos la necesidad de utilizar distintas fuentes para conocer el contexto general de este periodo, al tiempo que se hacía necesario recurrir a la empatía para ponerse en el lugar de los protagonistas del relato.

1. Metodología

Participantes

Los participantes del estudio han sido 137 alumnos y alumnas de la asignatura Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales, del tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, durante los cursos académicos de 2015-2016 y 2016-107.

Instrumentos

El estudio ha utilizado como instrumentos de medición las narrativas elaboradas por los estudiantes y una escala que recoge indicadores relacionados con el pensamiento histórico del alumnado. Las narrativas fueron elaboradas de modo individual durante las sesiones de prácticas a partir de un guion diseñado por el profesorado al efecto que incluía fuentes básicas de tipo primario y secundario. Los alumnos y alumnas tuvieron que construir una narrativa en primera persona adoptando el rol de un personaje que debe abandonar España como exiliado en el contexto de la Guerra Civil española, detallando en todo momento las motivaciones que causan el exilio, las circunstancias del viaje hacia otro país y el destino final del protagonista en base a datos históricos fehacientes (San Pedro y López, 2016; San Pedro y López, 2017). Asimismo, se solicitó a los estudiantes que detallaran en un apartado anexo las re-

ferencias a las fuentes primarias y/o secundarias en las que se habían basado para elaborar el relato.

Las narrativas se han analizado mediante una escala de diseño personal en base a cuatro indicadores relacionados con el pensamiento histórico:

- Contextualización. Evidentemente se trata de uno de los elementos fundamentales no solo porque implica haber realizado una lectura previa de las distintas fuentes, sino también porque en ella confluye la intención del narrador por dejar claros los hechos que se pretenden narrar, situándolos en el tiempo y el espacio y tratando de hacer explícitas las causas del conflicto y las consecuencias que tuvo para los actores del relato.
- Implicación ideológica. Este criterio establece la presencia o ausencia de convicciones políticas o ideológicas que motiven al personaje del relato al exilio. Proporciona información acerca de las creencias de los estudiantes sobre la adscripción del personaje a un determinado partido político o colectivo y su posible influencia en la decisión del exilio.
- Uso de conceptos. Aporta información sobre la adecuación del lenguaje al contexto histórico, lo que requiere del estudiante un ejercicio de empatía contextualizada, evitando presentismos no solo en el lenguaje, sino también en las situaciones narradas.
- Uso de fuentes históricas. Indica el número de fuentes primarias y/o secundarias consultadas por el alumnado para la realización de la práctica. Resulta útil para conocer hasta qué punto consultar más o menos recursos sobre el conflicto contribuye a mejorar los resultados en las distintas categorías analizadas.

ESCALA	CONTEXTUALIZACIÓN	IMPLICACIÓN IDEOLÓGICA	USO DE CONCEPTOS	USO DE FUENTES
1	No aporta datos sobre contexto histórico y geográfico.	No se hace referencia explícita a la ideología del personaje	No utiliza conceptos históricos ni vocabulario adecuado al momento histórico.	No utiliza fuentes
2	Aporta datos básicos y simples (fechas y ciudad) sin profundizar en ellos.	No se hace referencia explícita a la ideología del personaje, pero se infiere a partir del relato	Utiliza conceptos y vocabulario adecuado al momento histórico de modo muy básico.	Utiliza una fuente
3	Realiza una contextualización más o menos completa, explicando hechos de la Guerra Civil que sitúan el relato en el tiempo y en el espacio sin fundamentación causal.	Se hace referencia explícita a la ideología del personaje, pero sin profundizar.	Utiliza correctamente conceptos históricos y vocabulario adecuado al momento histórico, pero sin profundizar en ellos.	Utiliza dos fuentes
4	Realiza una contextualización completa, explicando hechos de la Guerra Civil y sus consecuencias que sitúan el relato en el tiempo y en el espacio con fundamentación causal.	Se hace referencia explícita a la ideología del personaje vinculándola con la situación vivida por el personaje.	Utiliza correctamente conceptos históricos y vocabulario adecuado al momento histórico, de modo complejo, profundizando en ellos y dejando clara su importancia en el relato.	Utiliza tres o más fuentes

Tabla 1. Categorías analizadas (elaboración propia).

No obstante, debe señalarse que durante el análisis de las narrativas se decidió modificar el indicador *Uso de fuentes* y dotarlo de una escala sobre 5, debido al número de estudiantes que utilizaban cuatro fuentes o más.

Resultados

En cuanto a la contextualización histórica, el 28 % de los estudiantes aporta datos históricos y geográficos, explicando hechos de la Guerra Civil y situando el relato, aunque las relaciones causales son incompletas. El 39 % del alumnado solo cita datos básicos y simples.

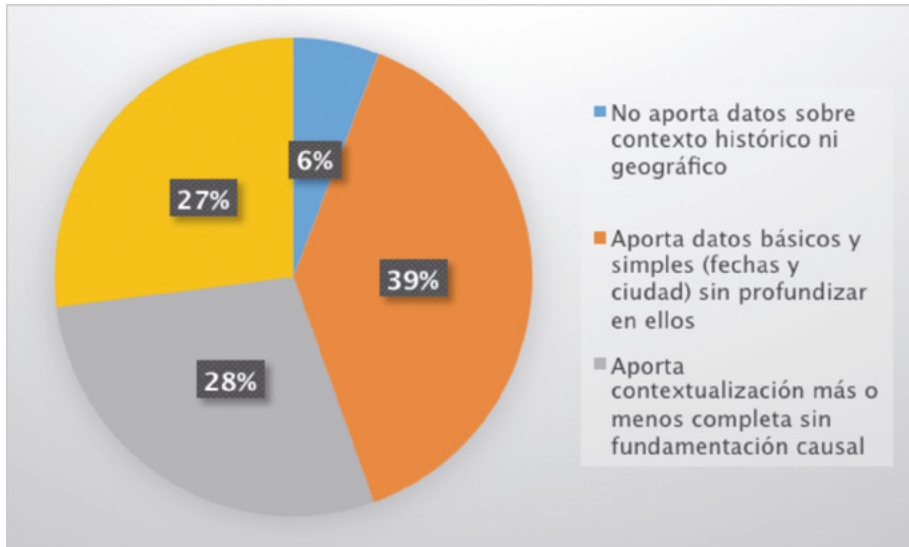


Figura 2. Resultados del indicador *Contextualización histórica*.

Más de la mitad del alumnado no hace explícita su ideología, aunque en el 23 % de los casos se puede inferir del relato. Solo el 28 % de los estudiantes relaciona la ideología del personaje con la situación vivida.



Figura 3. Resultados del indicador *Implicación ideológica*.

La adecuación de conceptos y vocabulario al contexto histórico es alcanzada por el 51 % de los estudiantes, aunque solo el 17 % profundiza en ellos implicándolos en el relato.

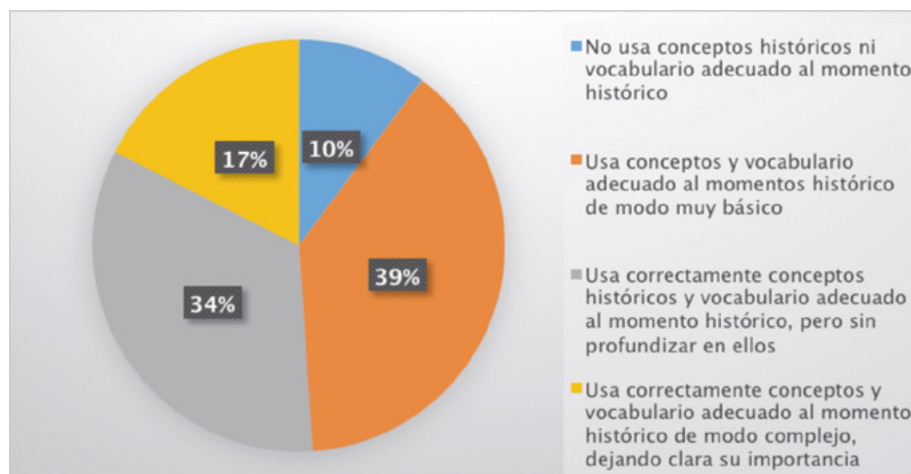


Figura 4. Resultados del indicador *Uso de conceptos y vocabulario históricos*.

Solo 27 de los 137 estudiantes manifiestan no haber utilizado ninguna fuente para realizar la práctica. De aquellos que sí las utilizan, el mayor porcentaje (38 %) se corresponde con los que utilizan cuatro fuentes o más.

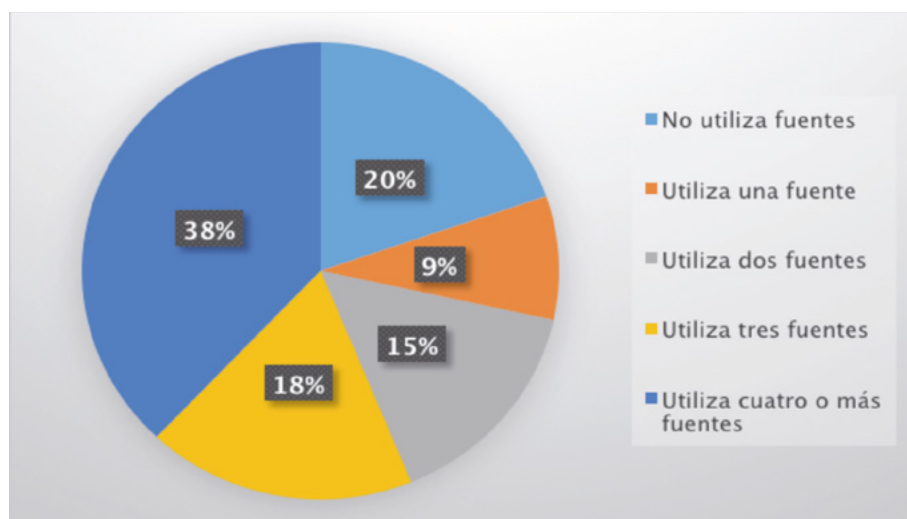


Figura 5. Resultados del indicador *Uso de fuentes históricas*.

2. Conclusiones

Se ha constatado que casi todos los estudiantes son capaces de contextualizar el relato en el espacio y el tiempo con más o menos soltura, probablemente debido a la consulta de numerosas fuentes históricas de tipo primario y secundario para la elaboración de la práctica. El estudio corrobora la pertinencia de utilizar fuentes primarias y secundarias para la elaboración de relatos históricos y la construcción de conocimientos (González et al., 2011). Aunque la mayor parte de las fuentes utilizadas por el alumnado se corresponde con las de tipo secundario (manuales, documentales y publicaciones científicas), las de tipo primario también están presentes en testimonios escritos o digitales de las gentes que sufrieron el exilio, algunos de ellos recogidos en el propio entorno familiar. No obstante, cabe destacar la escasa presencia de fundamentación causal en las narraciones, lo que sigue poniendo de manifiesto el peso de un modelo positivista de enseñanza de la historia centrado en la enseñanza de datos y fechas. Las descripciones realizadas no permiten conocer en profundidad las interrelaciones de las experiencias vitales del personaje con el contexto de la Guerra Civil y sus efectos. En cuanto a la implicación ideológica de los protagonistas, el alumnado suele decantarse por una narración más lineal o neutra, sin posicionarse dentro de uno de los bandos de la contienda. En muchos casos el rol elegido se corresponde con el de un niño o niña, por lo que los estudiantes no ven necesario detallar la ideología del personaje.

Por otro lado, existe un reparto dicotómico en la utilización de conceptos y vocabulario históricos por parte de los futuros docentes. Se evidencia que, o bien desconocen este periodo de la historia resultando un relato básico, o bien tienen unos conocimientos bien cimentados que les permiten narrar en profundidad la experiencia del personaje. Quizá deba relacionarse este resultado con el modelo de acceso al grado que el estudiante haya tenido y el peso otorgado a la materia de historia durante los estudios de bachillerato. Los problemas del alumnado para establecer relaciones causales correctas y utilizar apropiadamente conceptos y vocabulario históricos podrían vincularse también con los datos que se desprenden del estudio de Gómez y Miralles (2015), en el que confirman la prevalencia de la memorización en las evaluaciones de los estudiantes de educación primaria y secundaria obligatorias. Si la enseñanza de las ciencias sociales en general, y de la historia en particular, debe contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, activa y proclive a la mejora de la sociedad, es necesario que los docentes estén familiarizados con las técnicas de desarrollo del pensamiento histórico. Ello implica insistir en la formación inicial y continua del profesorado, promoviendo el contacto de los agentes implicados en la universidad y en los centros educativos escolares.

Entre las limitaciones al presente estudio, debe señalarse el carácter no aleatorio de la muestra, puesto que fue llevado a cabo con grupos-clase concretos y en dos periodos académicos distintos. También hay que tener en cuenta otros factores que han podido influir en los resultados, como la posible predisposición a la realización de tareas de los estudiantes o su formación preuniversitaria.

Bibliografía

BARTON, K.; LEVSTIK, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

COOPER, H. (ed.) (2014). *Writing History, 7-11. Historical writing in different genres*. Nueva York: Routledge.

GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2011). «¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?». En: P. Miralles; S. Molina; A. Santisteban. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, 221-232. Murcia: AUPDCS.

GÓMEZ, C. J.; MIRALLES, P. (2015). «¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España». *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>.

GÓMEZ, C.; ORTUÑO, J.; MOLINA, S. (2016). «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI». *Tempo e Argumento*, 6, 5-27.

GÓMEZ, C.; SÁIZ, J. (2017). «Narrative inquiry and historical skills. A study in teacher training». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (4), 19-33.

SÁIZ, J.; GÓMEZ, C. (2016). «Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 175-190.

SÁIZ, J.; LÓPEZ FACAL, R. (2015). «Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores». *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.

SEIXAS, P.; MORTON, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.

SAN PEDRO, M.^a B.; LÓPEZ, I. (2016). «Relacionar pasado y presente mediante uso de fuentes y la empatía histórica: investigación con profesorado en formación». En: R. López (ed.). *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales*, 458-467. Santiago de Compostela: Red 14.

— (2017). «Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: estudio con profesorado en formación». *Revista de Psicología y Educación*, 12 (2), 116-128. <https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.150>.

WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.

Escolarización y pueblos del campo en Latinoamérica: deconstruyendo identidad y formación ciudadana

Marco Antônio de Carvalho

EBTT IF Goiano

Léia Adriana da Silva Santiago

EBTT IF Goiano

Introducción

En este trabajo se trata de reflexionar sobre las políticas públicas educacionales brasileñas y del contexto latinoamericano, de correlacionar escuelas, currículos y sus impactos en la desvalorización de los pueblos del campo. Para hacerlo se ha recurrido al materialismo dialéctico y a la investigación exploratoria.

El estudio señala que las prácticas campesinas son aplicables a los demás modos de producción no capitalistas de los pueblos del campo de Brasil y Latinoamérica. En Brasil, a lo largo de la su historia, se han identificado momentos de valorización de las culturas periféricas, así como de desvalorización, registrados en diversas formas de agresiones —incluso exterminio— a los pueblos del campo.

Ante tales hechos, realizamos una investigación exploratoria con 17 discentes del Doctorado en Didácticas de las Ciencias Sociales de la UAB, teniendo por finalidad captar las percepciones acerca del papel de la educación en la valorización de tales culturas en sus respectivos países. Hemos concluido que las escuelas y los currículos han ido contribuyendo a la invisibilidad de los pueblos del campo.

Escolarización y pueblos del campo en Latinoamérica

El propósito ha consistido en hacer una reflexión acerca de la importancia de la educación formal e informal en el proceso de resignificación de las culturas de los diversos pueblos del campo y su integración crítica y ciudadana en los mecanismos de universalización cultural globalizada. Todo ello realizado a partir de políticas pú-

blicas educacionales, que, bajo las directrices de los órganos multilaterales, entre los cuales están la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), vienen estableciendo «recomendaciones» a los países firmantes de los diversos tratados, como la Declaración Jomtien o la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, expresión utilizada a partir de la conferencia realizada en Tailandia en 1990, entre otras que la sucedieron con los mismos propósitos.

Lo que se pretende en el presente texto es reflexionar sobre las políticas públicas educacionales brasileñas y del contexto latinoamericano, correlacionar escuelas, currículos y sus impactos en la desvalorización de los pueblos del campo. Se ha recurrido al materialismo dialéctico y a la investigación exploratoria.

En Brasil, a lo largo de la su historia, se han identificado momentos de valorización de las culturas periféricas, así como de desvalorización, registrados en diversas formas de agresiones —incluso exterminio— a los pueblos del campo. Se resalta que la educación formal ha ido siendo un instrumento ideológico de dominación, conforme Fernandes (1993), así como con relación a los pueblos del campo (Carvalho, 2016).

El énfasis dado en el presente análisis recae sobre las diversas directrices educacionales, que, en momentos históricos diferentes del desarrollo económico y cultural brasileño, se adecuaron a los intereses hegemónicos, así como en la inferencia que hacemos de que las acciones puntuales de profesionales de la educación hicieron lo contradictorio en la defensa de una educación realmente democrática y que universalice el acceso a los bienes culturales, más allá de los discursos ideológicos dominantes.

Para discurrir históricamente sobre políticas públicas educacionales para los pueblos del campo en Brasil, es imprescindible hablar del proceso de construcción y deconstrucción de identidades frente a los intereses del bloque hegemónico de poder desde los albores del periodo colonial brasileño.

Destacamos las preocupaciones o, mejor, despreocupaciones de las políticas educacionales brasileñas, con relación a los pueblos originarios brasileños, denominados indios, así como a los inmigrantes pobres y a sus descendientes, brasileños nativos, y a los negros africanos, todos en cierta forma esclavizados al servicio de los dueños del capital agrario.

En lo que se refiere a los pueblos originarios, que en tiempos del mencionado periodo ni siquiera eran considerados humanos, sino salvajes, conforme señalan diversos investigadores brasileños, entre ellos Santiago e Dias (2009), que se ocupaban y hacían uso secularmente de los recursos que la naturaleza les proporcionaba y de la cual obtenían su sustento, no eran dueños de nada, aunque poseyeran e hicieran uso de las tierras. Desde el punto de vista formal y desde la perspectiva del colonizador etnocéntrico, ni siquiera merecían atención, mucho menos políticas educacionales específicas.

Al tratar de hacer aproximaciones conceptuales relativas a las prácticas productivas de los pueblos del campo, nos remitimos a Chayanov (1974), que habla de las cuestiones relativas a la teoría de los sistemas económicos no capitalistas, entre los cuales da especial énfasis al campesinado. Considerar las similitudes entre las prácticas laborales colectivas de estos pueblos es lo que nos permite inferir que, en cuanto sistema productivo, tales prácticas campesinas son aplicables a los restantes modos de producción no capitalistas de los pueblos del campo en Brasil y Latinoamérica, sean estos pueblos originarios o indígenas, afrodescendientes o cimarrones. Estas formas de producción y reproducción cultural son aplicables a los *sertanejos*, ribereños, *caiçaras* y gitanos, entre otros que no serán explorados por la investigación, aunque son igualmente pueblos que sufren impactos de las directrices políticas sociales y educacionales vigentes.

Aún con respecto a las características predominantes de la cultura campesina, Gianotten y Wit (1985), en una investigación realizada en países latinoamericanos, señalan que resulta evidente entre estos pueblos la necesidad de pertenencia a un agrupamiento humano, compartiendo ideas y creencias, así como facultándole para la posibilidad de la identificación cultural. Tales características, hoy aún presentes, han ido siendo transmitidas desde la época prehispánica, *era elayllu*, en que la comunidad campesina era tenida, al contrario de la imagen de tradicionales y conservadores, como una organización que va transformándose conforme a las necesidades concretas, manteniendo sus principios básicos de trabajo, administración y organización colectiva, en la cual la Asamblea Comunal es el órgano máximo de gobierno. Las formas de trabajo predominantes son: *faena* y *minka*, que son trabajos colectivos obligatorios para toda la comunidad, y *ayni*, que es el trabajo colectivo para actividades agrícolas, similares a los *mutirões* (campañas de trabajo colectivo voluntario) en Brasil, a partir del principio de la reciprocidad y el pago por el trabajo no ejecutado en el caso de ausencia o imposibilidad.

De esta forma, para el presente trabajo, hay el entendimiento de que la educación formal que atienda a las demandas de las comunidades rurales y de los diversos pueblos del campo no debe prescindir de instrumentos que valoricen y resignifiquen sus respectivas culturas, tanto en Brasil como en los demás países latinoamericanos. Esto sin promover un retroceso histórico significativo, sino con el propósito de situar al lector en relación con las especificidades y los cambios de las políticas educacionales en Brasil a lo largo de nuestra historia y los reflejos de la mayor o menor valorización de las culturas periféricas, así como dar visibilidad y referencias sociológicas de análisis con relación a los recientes registros de diversos tipos, agresiones —incluso exterminio— de pueblos del campo, sean campesinos, indígenas o *quilombolas* (cimarrones).

En lo que se refiere a las políticas y directrices educacionales para los pueblos que viven y trabajan en el campo, cabe recordar que tal efervescencia fue más modesta. Podemos incluso arriesgarnos a afirmar que, al contrario, hubo un proceso de desvalorización y creación de una imagen estereotipada del *sertanejo*, particularmente con

los idearios del ruralismo pedagógico de la década de 1920 y 30. Era la época de Jeca Tatu, personaje inmortalizado por uno de los firmantes del *Manifiesto de los Pioneros*, Monteiro Lobato, conforme estudios realizados por Carvalho (2016) —que entre otras fuentes de investigación analizó los libros de texto. Se evidencia el carácter ideológico de la deconstrucción de la imagen de lo rural como lugar de abundancia y riquezas, que pasa a tener una imagen de espacio de personas perezosas, tradicionales y resistentes a cualquier cambio. Por tanto, ser y permanecer en el espacio rural eran señales de atraso y de no tener perspectivas de un futuro mejor. Las actividades estaban en las ciudades. Esta estrategia de manipulación y desvalorización condujo, más adelante, ya en los años 1950 a 1970, al fuerte éxodo rural y a la creación del ejército de reserva de fuerza de trabajo para el segmento entonces hegemónico, la industria. En la secuencia del movimiento histórico, no linear, lo que vemos es la lucha de los pobres del campo y de las ciudades para retomar su principal instrumento de trabajo, la tierra.

Históricamente las escuelas rurales estaban caracterizadas como espacios improvisados en las grandes haciendas para los hijos de los trabajadores de los cultivos de caña de azúcar, café, de ganado, etcétera. Generalmente estaban guiadas por la figura de una profesora voluntaria, a menudo hija del propietario o colono, que había tenido acceso a las primeras letras y se interesaba por el oficio de enseñar. Así se simbolizaba el acto pedagógico como algo misionario, como pasó con los jesuitas en el periodo inicial de la colonización.

En lo que se refiere a los planteamientos curriculares que históricamente predominaron en Brasil, tanto en los colegios urbanos como rurales, la perspectiva tradicional ha prevalecido y es posible afirmar que, según Libâneo, Oliveira y Toschi (2012), aún prevalece.

Entre sus características predominantes y que conciernen al presente trabajo, destacamos el hecho de que la perspectiva mencionada favorecía el mantenimiento y la reproducción cultural, a partir de un proceso de discursos ideológicos y de convencimiento, en el sentido de que la dominación económica puede transformarse en dominación cultural y etnocéntrica, como estrategia ideológica dominante, a fin de naturalizar las acciones, pasando incluso a tener un sentido y aceptación común, en la que los aprendices son agentes pasivos de los procesos formativos, como *tabulas rasas* de conocimientos, supuestamente, depositarios de los contenidos considerados útiles y seleccionados por los educadores, únicos detentores del saber.

En cambio la perspectiva crítica, aquí entendida como adecuada a la educación de los pueblos del campo, tiene como principales características la realización de acciones que propicien volver el proceso pedagógico más democrático, en el que el conocimiento empodera y promueve en consecuencia la calidad de vida para todos. En este movimiento, los aprendices son agentes críticos del proceso formativo, problematizando y dialogando con los educadores y contextualizando con la vida productiva, la cultural y la artística en el ámbito local, además de permitir interacciones con los procesos globales.

La preocupación por la fundamentación teórica abarcó una retrospectiva de la bibliografía específica de los temas y sus directrices instituidoras, así como una investigación exploratoria sobre las percepciones de los 17 discentes del programa de doctorado de la Universitat Autònoma de Barcelona, realizada mediante un cuestionario puesto en práctica al universo de los participantes.

Ante tales hechos, realizamos una investigación exploratoria con 17 discentes del Doctorado en Didácticas de las Ciencias Sociales de la UAB, con la finalidad de captar las percepciones acerca del papel de la educación en la valorización de tales culturas en sus respectivos países.

En cuanto al perfil de los informantes, se trata de 17 profesores que actúan en las redes de enseñanza de sus respectivos países, en disciplinas de ciencias sociales (05), pedagógicas (05), historia (04), filosofía (02) y biología (01), de los cuales 07 son de origen chileno, 04 colombiano, 02 argentino, 02 brasileño, 01 mexicano y 01 español.

Al ser preguntados sobre el papel de las escuelas y de los currículos en la valorización de la cultura y los signos ancestrales de los pueblos campesinos, pueblos originarios y afrodescendientes, las percepciones se distribuyeron sin necesariamente hacer recortes por origen del informante, sino de forma agregada, dado que todos se encontraban por motivo de la recolección de datos en junio de 2017 en calidad de doctorandos.

Según el 35 % de los informantes, el papel del colegio es relevante para los procesos de mayor o menor valorización de la cultura ancestral, pero señalaron que los currículos prescritos no realizan un ejercicio de pluralismo, mestizaje y sincretismo cultural.

Para el 24 % de ellos, los currículos tienen un carácter instrumental y deberían revalorizar a los grupos de pueblos del campo, como campesinos e indígenas, entre otros pueblos minoritarios, vistos como parte de la sociedad y menos por la lógica de la dominación blanca, desvalorizando por tanto las culturas y los signos de estos pueblos, señalando incluso que la escuela se estructura para la mayoría y las especificidades quedan fuera de la organización curricular.

En lo que se refiere a los libros de texto, un 24 % afirma que están ausentes las especificidades regionales de estos pueblos dentro del propio país, así como en el contexto de Latinoamérica, y es posible señalar que los libros de texto más deconstruyen que fortalecen las especificidades y la integración de las diversidades regionales y globales.

Así como también, para un 24 % de los informantes, es excepcional, en los colegios y en los currículos, la valorización de los campesinos ya que, cuando se les menciona, aparecen en situaciones geográficas y económicas puntuales. Para un 29 % de estos, el campesino aparece en calidad de trabajador y en relación con el patrón, donde mujeres, niños e hijos son invisibles, de conformidad con los resultados pre-

sentados en una investigación de Carvalho (2016) sobre la misma cuestión en libros de texto de Brasil.

En lo que se refiere a las legislaciones brasileñas que tratan de las cuestiones relativas a la valorización de los pueblos del campo, hay que resaltar que, tanto en la Constitución de 1988 como en la LDB, ley 9.193/1997, así como específicamente en las leyes n.º 10.639/2003 y la posterior n.º 11.645/2008, se trata de las cuestiones de la cultura afrobrasileña, africana e indígena en la educación básica, lo que en principio debería ser indicativo positivo de valorización. Sin embargo, incluso aunque formalmente se hayan establecido las directrices generales para la consecución de propósitos, vía escolarización, no es lo que ha tenido lugar.

Los informantes sugieren que tales colegios y sus respectivos currículos deberían actuar en el sentido de la valorización de la cultura de los pueblos minoritarios frente a la cultura y poder hegemónico, de forma que tal aprehensión consciente y crítica propiciaría el ejercicio de su ciudadanía e interferir en esta realidad.

En este sentido, a partir de los indicios obtenidos, es posible inferir que las escuelas y los currículos, en general, históricamente derivados de políticas instituidoras fomentadas por organismos multilaterales y de talante neoliberal, considerando el predominio de una pedagogía tradicional y currículos prescritos conforme señalamos, ciertamente han contribuido a la invisibilidad de los pueblos del campo en el contexto actual. Estos pueblos son aludidos siempre, sea en los libros de texto o incluso en medios de comunicación como telediaris, periódicos, cómics, entre otras formas, como retratados en el tiempo pasado, lo que requiere procedimientos metodológicos propios de la pedagogía activa y, respectivamente, del currículo vivo, donde los hábitos, costumbres y valores de estos pueblos son fundacionales en las directrices y gestión escolar.

Hemos concluido que las escuelas, además de estar mediatizadas por una pedagogía tradicional y currículos prescritos, han ido contribuyendo a la invisibilidad de los pueblos del campo, dado que son retratados en el tiempo pasado. Como posibilidad de transformación futura de tales equívocos, serían adecuados procedimientos metodológicos propios de la pedagogía activa, en la que los hábitos, costumbres y valores de estos pueblos son fundacionales en las directrices y en la gestión escolar.

Bibliografía

CARVALHO, R. A. (2016). *Identidade e cultura dos povos do campo no Brasil: entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação?* Curitiba: Appris.

CHAYANOV, A. V. (1974). *La Organización de la Unidad Económica Campesina*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

FERNANDES, M. F. (1993). *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Traducción de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.

GIANOTTEN, V.; WIT, T. (1985). *Organización campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa*. Ámsterdam: CEDLA, Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

SANTIAGO, L. A. S.; DIAS, M. F. S. (2009). «A questão indígena na cultura escolar no Brasil». *Revista Litteres*, 2, 01-14. Rio de Janeiro.

Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia para la educación ciudadana del siglo XXI. Experiencias en Argentina

Alicia Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

María Celeste Cerdá

Universidad Nacional de Córdoba

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Este trabajo tiene como objetivos: a) Analizar el contexto de la historia reciente argentina con relación a la educación ciudadana; b) Dialogar con diversas producciones didácticas vinculadas a la educación ciudadana como finalidad en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia; c) Reflexionar sobre las finalidades actuales que se plantean desde la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Argentina.

En Argentina, en estos últimos 34 años de democracia sostenida después del terrorismo de estado ejercido por la dictadura militar de 1976, se han experimentado importantes cambios políticos, económicos, culturales sin precedentes en la historia reciente de nuestro país. Cambios vinculados a aspectos nodales de la vida de una ciudadanía que no logra conciliar el «sueño de un orden justo» con el perplejo rumbo de una sociedad que se recompone en una época compleja, surcada por incertidumbres.

Argentina, como gran parte de los países del continente, ha transitado por un proceso de recomposición social en un contexto de reconstrucción y ampliación de la democracia signada por políticas neoliberales de ajustes y exclusión. Paradojas de una época que pretende asimilar una cierta integración social con claras políticas de exclusión: ¡incompatibilidad manifiesta!

Ajustadas, pero notas distintivas de una época, estas dimensiones estructurales de la sociedad se traducen en políticas públicas de alcance nacional. Entre ellas, y a los

efectos de lo que nos convoca en este escrito, las relacionadas con la educación y con la enseñanza y el aprendizaje de un campo concreto: la historia y las ciencias sociales.

El cambio de época al que nos referimos imprime nuevas racionalidades, está surcada por la vertiginosidad, la inmediatez, la convergencia y, por qué no, las contradicciones que producen la tensión entre lo viejo y lo nuevo. En este territorio móvil y desarticulado, las disciplinas del campo de las ciencias sociales se debaten las primacías. Una historia escolar que se pregunta por lo que no se enseña, que argumenta sobre la importancia de incorporar lo reciente/presente, lo controversial, lo candente o relevante; se trata de un contexto que marca los límites de una tradición en la enseñanza y aspira a instalar, en la escena, a esos/as otros/as invisibilizados/as por el pasado/presente. Es una época para interpelar, construir, innovar, animarse y crear un currículo que se estructure sobre claras finalidades, cuyo horizonte sea un futuro de igualdad y justicia.

Las finalidades, la historia enseñada, el contexto y los desafíos

Reconocemos diversidad de producciones sobre estas temáticas en el ámbito nacional e internacional, sin embargo hemos decidido dialogar, en esta ocasión, con dos textos producidos por Joan Pagès (2008; 2016), un pensador que ha aportado mucho al campo de la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales, y ha promovido y fortalecido líneas de investigación vinculadas a las finalidades de la enseñanza en el campo.

Desde hace un buen tiempo, Joan Pagès nos viene ofreciendo pistas para pensar/construir un currículo de las ciencias sociales y de la historia que subvierta el orden establecido. Para el autor catalán, se trata de un cambio paradigmático y una de las claves está en pensar en un currículum donde:

La selección de contenidos, y su reducción, se convierte, pues, en un elemento determinante de los cambios curriculares y de las prácticas educativas. Esta selección no debería olvidar, sin embargo, la importancia de unos contenidos que dieran respuesta a algunos de los problemas más perdurables en la enseñanza de las disciplinas sociales. En primer lugar a algunos olvidos. En segundo lugar, al gran reto que supone aprender para comprender, para pensar y para actuar. (Pagès, 2016: 6)

Es una propuesta que tensiona la tradición y la práctica de construcciones curriculares porque el acento está puesto en enseñar y aprender unos determinados conocimientos sociales que permitan a las personas utilizarlos para comprender e intervenir críticamente, en el mundo en el que viven, con sólidos argumentos. En este sentido compartimos la idea de Joan Pagès:

Hoy nadie duda de que las finalidades o los propósitos fundamentales de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela obligatoria han de

centrarse en la formación de la ciudadanía democrática. Es decir, en la formación de hombres y mujeres para que tomen decisiones argumentadas de manera libre y consciente, para que sean capaces de hacerlo con los demás y que estas decisiones orienten y guíen su práctica social como ciudadanas y ciudadanos de un país, y de un mundo libre, democrático, solidario y sin injusticias sociales. Es fundamental saber cuál es el uso social que los niños y las niñas, que la juventud debe dar al conocimiento social en su vida cotidiana. (Pagès, 2016: 3)

Se trata de pensar enseñanzas de la historia y de las ciencias sociales en concordancia con las condiciones que configuran esta época, y una de ellas cuestiona la finalidad que la escuela ha tenido, desde sus inicios, en la formación de una ciudadanía reducida a los principios de cohesión y pertenencia a una nación. El mundo de hoy parece ser que también debate esos límites de pensar a las ciudadanías en el marco de los territorios estatales, ya que la globalización pretendió construir otras identidades; sin fronteras, abiertas a las naciones y a la libertad de movimiento. Sin embargo, en algunos lugares como el nuestro, la reacción provoca una contracción y afloran los nacionalismos, la segregación, la xenofobia y la no aceptación del otro/a ciudadano/a del mundo.

Es, como venimos sosteniendo, una época de cambios y tensiones y también de contradicciones. Somos conscientes de que el mundo cambia y que la enseñanza del conocimiento social debería ofrecer oportunidades para poder comprenderlo e intervenir en él, pero también sabemos que los movimientos de esos cambios generan resistencias que muchas veces exceden los desafíos que nos propongamos como finalidades de enseñar para un mundo que incluya en la diversidad y, sin dudas, esto es el gran reto de la historia escolar.

Como finalidad de contribuir a un mundo mejor, de reconocimiento y convivencia en la diversidad, la historia escolar no puede dimitir. Los problemas sociales actuales son problemas globales, por ello los/as niños/as y jóvenes deben aprender las diversas razones que tanto en el pasado como en el presente han contribuido a las configuraciones sociales actuales. Promover un pensamiento histórico que permita establecer un diálogo con los/as otros/as es el horizonte al que la enseñanza del conocimiento social no puede renunciar.

La enseñanza del conocimiento histórico y de las ciencias sociales es un acto de comunicación, y cuando esa comunicación invita a la imaginación, se pregunta sobre lo que aconteció, pero también sobre lo que pudo haber sido, entonces, contribuimos a pensar un futuro posible. Poner el énfasis en el tiempo futuro implica un trabajo que es ético-político porque:

Las finalidades o los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales se orientan, pues, a la formación de la ciudadanía. El desarrollo de una conciencia social y política democrática parece que es cada vez más urgente

e imperiosa para enseñar a la juventud a tomar decisiones sobre su futuro como personas y como miembros de una comunidad local y global. Y para recuperar la elasticidad mental que los convierta en pensadores críticos y reflexivos. (Pagès, 2016: 3)

Las finalidades en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en un mundo cambiante

Las finalidades, al igual que el conocimiento histórico, son dinámicas, y sus enunciaciones y conceptualizaciones constituyen modos de pensar la enseñanza. Esto revela las prácticas de la enseñanza del conocimiento social escolar en el tiempo. Hubo épocas en que esas finalidades eran claras y manifiestas y organizaban paquetes de contenidos para tal consecución. En otras épocas aparecieron más ambiguas; en otras, conflictivas. En nuestro país, en los últimos tiempos, con dos reformas educativas de alcance nacional, esas tensiones se han producido y, con no tan claras resoluciones, han ido configurando currículum, prácticas, discursos y acciones entre la comunidad educativa.

Las propuestas educativas ministeriales, desde el advenimiento de la democracia, se han focalizado en la formación de la ciudadanía y el fortalecimiento de las instituciones de la democracia como horizonte de la educación de niños/as y jóvenes. En particular se puso el **énfasis** en que el conocimiento social que se abordaba en la enseñanza del área de las ciencias sociales debería promover un pensamiento crítico e histórico en las futuras generaciones. Sin embargo, tal pretensión poco se condice con el catálogo de contenidos para la enseñanza, que en muchos de los casos eran ambiguos epistemológicamente. Esta situación a partir de las reformas educativas, al menos en las jurisdicciones en las que se encuentran nuestras universidades, ha cambiado en cuanto perspectivas renovadas de la historia, la geografía y las ciencias sociales introducen conceptos y categorías un poco más acordes al contexto y a la época para la que han sido pensados.

De los temas/problemas instalados por las políticas neoliberales, la globalización como panacea, pasando por las transformaciones sociales y económicas de la historia reciente/presente de nuestro país hasta la emergencia de nuevos movimientos sociales que irrumpen en la escena pública con nuevos modos de participación política y ciudadana, sumado a la visibilización de los/as otros/as ocultos/as en los metarrelatos y narrativas científicas, es una perspectiva y un enfoque para renovar también las finalidades educativas.

Si las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, de la historia, de la geografía, siempre han tenido como horizonte la formación de ciudadanos y ciudadanas, nos queda la duda —en un tiempo de incertidumbre y de resurgimiento de nacionalismos sectarios— sobre ¿qué ciudadanía para el siglo xxi?, ¿qué formación?,

¿qué escuela y universidad? son las que podrían fortalecer la idea de una ciudadanía que demanda y que aspira a la construcción de una ciudadanía plena e inclusiva en la diversidad, con justicia y dignidad.

El desafío se renueva al ritmo de los cambios y amerita construir futuros más certeros, por ello consideramos y compartimos esta idea:

La transformación de la enseñanza de las ciencias sociales es, sin duda, una responsabilidad política de quienes dirigen el sistema educativo de nuestros países. Pero la transformación real está en manos de los y de las docentes, y de su formación. Desde la didáctica de las ciencias sociales, el reto es cada vez más claro: hemos de formar unos y unas docentes capaces de predisponer a los y a las jóvenes alumnas para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro. ¿Estamos frente a una utopía? El futuro lo dirá. (Pagès, 2016: 7)

Bibliografía

FUNES, A. G.; JARA, M. A. (2015). «La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales». En: A. G. Funes; M. A. Jara. *Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza*. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.

PAGÈS, J. (2008). «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado». *Reseñas de enseñanza de la historia. Apehun* (6). Córdoba: Ed. Alejandría.

PAGÈS, J. (2016). «Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática». *Cuaderno de Educación* (72), abril-mayo. Sección Desarrollo Profesional. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Formar a maestros en el área de didáctica de las ciencias sociales. Entre la crítica y la confianza

Roser Calaf Masachs

Universidad de Oviedo

Carmen Fernández Rubio

Universidad de Oviedo

Miguel Ángel Suárez Suárez

Universidad de Oviedo

Sué Gutiérrez Berciano

Universidad de Oviedo

Introducción

La incertidumbre y la desconfianza de la sociedad actual impone nuevos retos a los encargados de transmitir conocimiento, el profesorado. Para alumbrar este camino, rescatamos autores de reconocida trayectoria en el ámbito pedagógico para confrontar con las ideas que promueve el pensamiento débil, y cerramos con aportaciones que se han realizado en nuestra área de didáctica de las ciencias sociales. Justificando de esta manera propuestas didácticas que se rescatan del pasado, para explicar el presente y guiar el futuro de la labor docente.

1. ¿Qué ha dicho la didáctica de las ciencias sociales sobre la formación de maestros?

Joan Pagès (2000) distingue entre obras sobre «la enseñanza», que se refieren a la práctica, y «los trabajos de didáctica», que desvelan un marco más teórico. En este caso, el interés recae en las primeras, obras de carácter divulgativo en cuanto nos ayudan a contextualizar la práctica en didáctica de la historia. Así mismo, se acudirá a trabajos de relevancia en el campo de la investigación, publicados en revistas especializadas de nuestro ámbito disciplinar, así como también simposios organizados por la AUPDCS.

La reflexión comienza con interrogantes como: ¿en qué consisten «las lecciones de historia»? ¿cuál es el poder educador de la historia?, ¿qué efectos tiene la asunción de las contradicciones heredadas? Son cuestiones indicadas por Raimundo Cuesta (2005), que propone abordarlas pensando históricamente, problematizando el presente, aprendiendo a dialogar, educando el deseo e impugnando los códigos pedagógicos y profesionales que dominan la vida escolar. Para avanzar, postula vías de ataque y frentes a los que asaltar. Se tiene que «desaular», «deslocalizar», «desasignaturizar» o «desescolarizar» los aprendizajes. La avanzadilla debe sacudir el currículum, a través del estudio de los «problemas relevantes» que afectan a nuestra vida social, además de inquietar el plano político y sociocultural del profesorado para alcanzar un movimiento «intelectual contrahegemónico». Este autor nos presenta sus experiencias docentes innovadoras, «ejemplos prácticos» de innegable trascendencia para el aprendizaje crítico, que ofrece con pretensión de ser imitados.

Situados en nuestro campo de conocimiento, Prats (2016) ha señalado sustantivas ideas para determinar el valor formativo de la historia en la escuela. Más recientemente Estepa (2017) comenta la necesidad de conciliar el conocimiento escolar de la historia y la incertidumbre del mundo actual. En el mismo sentido se ha manifestado Pagès (2018) en su intervención en este congreso.

En un esfuerzo por conciliar el pasado y el presente de nuestra disciplina con aportaciones de otros autores del extranjero, recordamos a Brusa (1997) vinculando las dimensiones «espacio-tiempo» para encontrar acuerdos entre la práctica escolar y las disciplinas de referencia. Por su parte, Martínez-Shaw nos advertía de la necesidad de insistir en la «historia total». El exceso de reduccionismo desvirtúa e incluso manipula la realidad, y es la coartada ideal para el inmovilismo y la exclusión de las conquistas de «la ciencia historiográfica». La historia total no solo es pedagógica, «sino que además es la única que permite una enseñanza correcta, completa y crítica de nuestro pasado» (Martínez-Shaw, 2004: 45).

Otra fuente de inspiración extranjera nos ha llegado de Francia e Italia al describir sistemas de complicidad entre ciencia y escuela, entre realidad percibida y explicación. Estas especulaciones han construido parte del sentido del término «transposición didáctica» (Audigier, 1988; Matozzi, 1995). Y tantas más aportaciones que desde la didáctica de las ciencias sociales se han publicado en la última década y que se destacan en la bibliografía propuesta a modo de ilustración.

Rafael Olmos Vila, Neus González Monfort, Joan Pagès Blanch (2017). **Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos?** *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 32, 51-70

Joan Pagès Blanch (2017). **L'ensenyament de la política.** *Perspectiva escolar*, 395, 2017, 4-5

Joan Pagès Blanch (2017). **Passem de Montesquieu? Repensar l'ensenyament de la política a l'escola.** *Perspectiva escolar*, 395, 6-11

Delfín Ortega Sánchez, Joan Pagès Blanch (2017). **Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria.** *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117

Joan Pagès Blanch (2015). **Per a què ensenyar i aprendre economia.** *Perspectiva escolar*, Nº 381, 6-11

Edda Sant, Joan Pagès Blanch, Antoni Santisteban, Neus González Monfort, Montserrat Oller Freixa (2014). **Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?** *Clio & asociados: La historia enseñada*. 166-182

Enrique Muñoz Reyes, Joan Pagès Blanch (2012). **La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana.** *Clio & asociados: La historia enseñada*, 16, 11-17

Joan Pagès Blanch (2012). **Aprender a fer de mestre avui.** *Perspectiva escolar*, Nº 361, 2012, 19-23

Joan Llusà Serra, Jordi Nomen Recio, Joan Pagès Blanch (2011). **El desarrollo de competencias en la educación para la ciudadanía: ejemplos de unas prácticas variadas.** *Aula de innovación educativa*, 199 50-53

Roser Canals Cabau, Joan Pagès Blanch (2011). **El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas.** *Aula de innovación educativa*, 198, 35-40

Joan Pagès Blanch (2011). **Nació i globalització: dues mirades al món del segle XXI.** *Perspectiva escolar*, 352, 2-10

Joan Pagès Blanch, Neus González Monfort (2010). **¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis?** *Cuadernos de pedagogía*, 405, 2010, 52-60

Joan Pagès Blanch, Antoni Santisteban Fernández (2010). **La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia.** *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64, 8-18

Joan Pagès Blanch (2009). **Competencia social y ciudadana.** *Aula de innovación educativa*, 187, 7-11

Joan Pagès Blanch (2009). **Consciència i temps històric** *Perspectiva escolar*, 332 (Ejemplar dedicado a: Ensenyar i aprendre el temps històric), 2-8

Antoni Santisteban Fernández, Joan Pagès Blanch (2009). **Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía.** *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 21. 53, (Ejemplar dedicado a: Educación para la ciudadanía), 15-31

Joan Pagès Blanch (2008). **El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia.** *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 55 (Ejemplar dedicado a: Memoria histórica y educación), 43-53

Joan Pagès Blanch (2008). **Ensenyar l'actualitat, per a què?** *Perspectiva escolar*, 322, 2-11

Joan Pagès Blanch (2007). **La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España.** *Didáctica geográfica*, 9, págs. 205-214

Montserrat Oller, Joan Pagès Blanch (2007). **Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO.** *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 3-18

Imagen 1. Bibliografía de Joan Pagès, última década.

2. ¿Cuál es la cultura escolar actual?

El ejercicio docente y la reflexión crítica del desempeño pueden resultar a veces una labor más prosaica en sus procesos y resultados. Se añade a ello la inestabilidad y el conflicto en el orden social. Pero tampoco podemos afirmar que sea un orden totalmente arbitrario. Si así fuera, el resultado sería una escuela sin objetivos ni actores, donde todo cambia porque todo interacciona. O cuando llegan nuevas directrices legislativas se aplican etiquetas simplificadoras: discurso psicologicista, neoliberal, etcétera. Raimundo Cuesta (2005) ha desvelado que el alcance de estos discursos es consecuencia de numerosas inercias, de procesos de abdicación y complicidad de la comunidad educativa, que funcionan como un conjunto de prácticas sociales relacionadas.

El discurso dicotómico permanece desde la LOGSE, pasando por la «urticaria» de las competencias (Asensio, 2015), y la *Doctrina Bolonia*, según Pérez Gómez et al. (2009), tiene por método docente:

- a) Integrar los aprendizajes y las competencias. El verdadero problema no es solo derivar los conocimientos, capacidades y actitudes, sino «integrarlos».
- b) Desarrollar una «educación centrada en el aprendizaje del estudiante», focalizando sus aprendizajes, sus contextos y la diversidad de evidencias sobre los mismos.

La integración de aprendizajes y la conversión del rol del alumno precisan de «criterios claros sobre el conocimiento» que se imparte, considerar la «perspectiva metodológica» a trabajar y que debe emanar de la ciencia que ha construido el conocimiento. Sin olvidar la competencia profesional de «saber comunicar y entender situaciones complejas». También debemos «evaluar competencias», que significa fundamentalmente «evaluar el desempeño». La competencia no se puede evaluar directamente, se evalúa su ejercicio, lo que implica la necesidad de recoger evidencias del desempeño, su adquisición en el terreno de las prácticas. De lo contrario, corremos el riesgo, como indica Rué (2007), de definir su grado de logro por defecto, «exclusivamente» aquello que es fácilmente observable. Se derivan, pues, dos consecuencias:

- Debemos definir previamente los contextos de prácticas.
- Desarrollar nuevas formas de evaluación (Medina et al., 2013).

Conceptualmente, el término competencia relaciona lo que ya *sabemos* para diferenciarlo de lo que *hacemos*. En la actualidad, este *hacer* viene mediatizado por la tecnología, que «crece de forma exponencial». ¿Está el personal preparado para poder recibir lo que precisa de esta era digital? ¿Tiene sentido una única formulación desde esta perspectiva?

3. Contexto social y desempeño docente

En la actualidad existe desconcierto por las TIC, redes sociales o internet. Ante el mundo digital se confronta la supuesta utilidad educativa de este escenario virtual con el atribuido pragmatismo del pensamiento analógico. Entre ambos modelos cognoscitivos se debe producir el encuentro. ¿Y el profesorado puede ser el intermediario que lo haga posible?

La respuesta debe ir guiada a cómo «introducir la actualidad y comprender el contexto». Así, Pérez Gómez (2007) plantea algunos principios pedagógicos que pueden ayudar en este aspecto, recogidos en la siguiente tabla.



Imagen 2. Principios pedagógicos para comprender las ciencias sociales.

Estos principios constituyen los ejes fundamentales para modificar la educación en la escuela, así como, a nuestro modo de ver, para sustentar la formación inicial universitaria del profesorado.

La proyección adecuada de relacionar las competencias con la transferencia del aprendizaje se articuló en una propuesta docente en didáctica de las ciencias sociales (I. pedagogía), desarrollada por Calaf y el estudiante Víctor Gómez (1996).³⁴ A partir de una situación problemática y el aprendizaje cooperativo como estrategia de innovación, se refleja la importancia de la reflexión, aprender a aprender, desarrollo de actitudes, o la comunicación interpersonal y la inteligencia emocional.

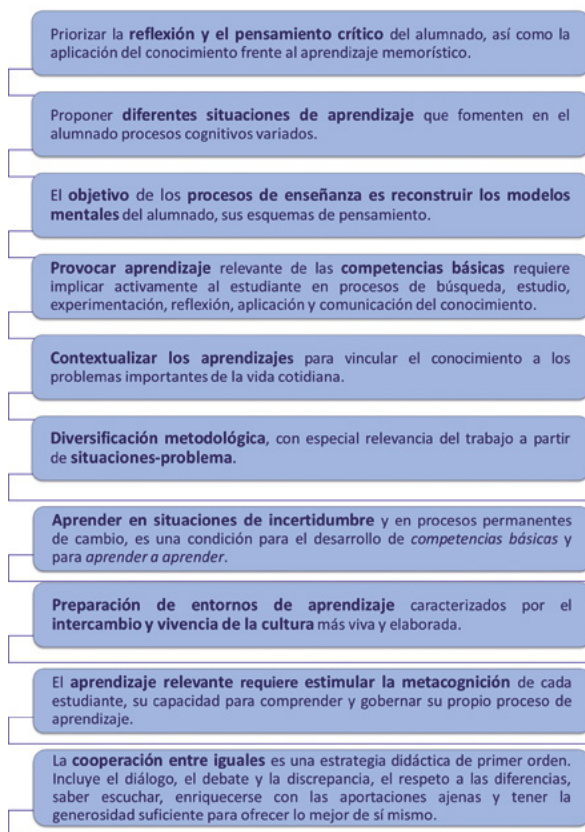


Imagen 3. Síntesis del proyecto Recuperar la Historia de una Escuela.

34 Ver imagen 3. Documento sobre el proyecto Recuperar la Historia de la Escuela Dolores Medio de Oviedo, que se defendió en el VIII Congreso de Formación del Profesorado en Ávila, organizado por la Universidad de Salamanca, Víctor Gómez (1996).

¿Podemos formar y evaluar actitudes en la universidad con un número de estudiantes tan elevado por grupo clase?

4. Formación deseable en nuestro campo de conocimiento

Sin duda, sigue siendo una cuestión fundamental la revisión de las materias que conforman nuestra área (Prats y Valls, 2011). Existe una enorme distancia entre las concepciones del profesorado y lo que perciben los estudiantes, obstáculo vinculado directamente con el proceso de formación. Debemos recuperar, como mencionaba Fontana (1982), la dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro. A través de las ciencias sociales es posible, en efecto, dotar al alumnado de las herramientas necesarias para comprender su presente a través de la observación de los cambios sociales, la relación con el medio y la plasmación del mundo simbólico a través del arte. Coincidimos con Estepa (2017: 46) en que esta función constituye educar para la comprensión del presente. De la misma manera, el cambio educativo transita por un giro evaluativo. Los exámenes deben ir dejando paso a otros métodos evaluativos adecuados al contexto y la práctica educativa. De esta manera, el alcance analítico y valorativo de la evaluación permite captar matices difícilmente medibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestra experiencia en el proyecto ECPEME desveló la eficacia que tienen para los estudiantes las tareas de investigación e indagación en contextos reales (Suárez et al., 2014). Existe la necesidad de contemplar las salidas con los estudiantes como un apartado más del currículum; mucho más si cabe en nuestra área, donde los contenidos necesariamente han de nutrirse de la realidad que nos rodea.

Conclusiones

Y ahora, ¿cuál es el reto de promover asignaturas para la formación del profesorado? Recogiendo la opinión de Imbernón (2017: 31), el profesorado ha de jugar a tres bandas, que representan importantes capacidades: conocimiento, compromiso y contexto. El primer rasgo supone contar con personas que sean capaces del pensar reflexivo que integra teoría-práctica y el pensamiento a partir del conocimiento (Benjamin, 1999). El compromiso con la gestión de la institución en la que trabajamos también es clave dadas las amenazas del momento. ¿Dónde ha quedado la planificación dialógica o los planteamientos para el cambio? Y en el contexto actual, ¿dónde la tecnología educativa se traduce en invasión de aparatos digitales que no siempre se usan bien, o no están actualizados (informática y disciplinarmente), y dificultan el razonamiento pausado, reversible para construir progresivamente dominio científico?

Hay más hechos a sumar que demuestran el «atrincheramiento» de personas o áreas de conocimiento que producen una imagen fragmentada del sistema escolar. Para afrontar esta situación, González González (1998) recomendaba reconocer las facetas simbólicas, éticas, morales, políticas y culturales de las personas dentro de

la organización docente; y focalizar acciones educativas concretas considerando el curriculum que se imparte.

La reflexión sobre los métodos de evaluación se retoma. ¿Queremos evaluar el pensamiento reflexivo y crítico o el memorístico? Nuestra respuesta debería pautar la ruta de cambio de las actuales estrategias de medición cuantitativa que desvirtúa la finalidad educativa de nuestra área.

Añadir a estas demandas la importancia de la educación no formal (museos), donde existen espacios con oportunidad de aprender ciencias sociales (Suárez et al., 2014). La verdad está ahí fuera, fuera del aula; hay que salir a descubrirla y experimentarla. En virtud de lo expuesto, proponemos una docencia donde:

- Los escenarios son naturales o reales.
- El diseño es emergente, incluyendo la actualidad.
- La persona es el principal instrumento de formación e investigación.
- La investigación cualitativa se considera para resolver problemas relevantes.
- La interpretación ideográfica se emplea con criterios particulares de validez.

Siempre es seductora la imagen del «profesor investigador» que proyectaba Stenhouse (1984: 234), reflexivo, crítico, que mediante la investigación revisa sus propias prácticas al servicio del perfeccionamiento interno.

Bibliografía

ASENSIO, M. (2015). «El aprendizaje natural la mejor vía de acercarse al patrimonio». *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 55-82.

AUDIGIER, F. (1988). «Savoirs enseignes-savoirs savants. Autour de la problématique du colloque». En: L. Marbeau ; F. Audigier (eds.). *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales. Actes du Colloque Savoirs Enseignes-Savoirs Savants*, 55-69. París: INRP.

BENEJAM, P. (1999). «La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.

BRUSA, A. (1997). «World History fra ricerca e didattica». *I viaggi di Erodoto*, 33, cuaderno 13-14, 3-4.

CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

ESTEPA, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Lección inaugural. Curso académico 2017-2018. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.

FONTANA, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1998). «La micropolítica de las organizaciones escolares». *Revista de Educación*, 316, 215-239.

IMBERNÓN, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Barcelona: Graó.

MARTÍNEZ-SHAW, C. (2004). «La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual». En: M. Carretero; J. F. Voss (coord.). *Aprender y pensar la historia*, 25-46. Buenos Aires: Amorrortu.

MATOZZI, I. (1995). «La trasposizione delle concenze storiche. Un concetto chiave per pensare la storia insegnata». *La Didattica*, 1 (3), 106-112. <http://livrozilla.com/doc/1680777/parte-iii>.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, M.^a C.; SÁNCHEZ, C. (2013). «Evaluación de competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración». *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 239-256.

PAGÈS, J. (2000). «La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado». *Íber*, 24, 33-44.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *La naturaleza de las «competencias básicas» y sus implicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria. http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SOTO, E.; SOLA, M.; SERVÁN, M. J. (2009). *Aprender en la universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Akal.

PRATS, J. (2016). «Combates por la Historia en la educación». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 15, 145-153.

PRATS, J.; VALLS, R. (2011). «Didáctica de la Historia de España: estado reciente de la cuestión». *Revista de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.

RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

SUÁREZ, M. Á.; CALAF, R.; SAN FABIÁN, 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.

Problemas en torno a la relación entre ciudadanía y la historia como disciplina escolar. Cambios y continuidades en la construcción ciudadana

Silvia Amanda Zuppa

Universidad Nacional de Mar del Plata

Introducción

El equipo docente de la cátedra de Didáctica Específica y Práctica Docente en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales consideramos que la formación inicial es una tarea compleja para todas las disciplinas y para todos los sujetos que intervienen en ella (Pagès y Benejam, 1997; Pagès, 2009).

Nuestra preocupación es formar docentes reflexivos y críticos que puedan decidir qué enseñar y cómo enseñar historia en las escuelas secundarias, atendiendo a las necesidades de los estudiantes e incluyendo prácticas culturales juveniles. Esta situación nos invita a desarrollar estilos de enseñanza y de aprendizaje que se basen en la construcción del conocimiento y la formación del pensamiento histórico.

En síntesis, en la actualidad debemos entender al currículum como una propuesta abierta que considere al estudiante como el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Allí se producirán interaprendizajes donde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales dé lugar a la formación de un ciudadano con pensamiento propio.

Por esta razón, los docentes deben tomar decisiones de lo que se quiere enseñar en las aulas. Decisiones «sobre qué enseñar y cómo enseñarlo, o qué no enseñar y cómo no enseñarlo, reflejan unas premisas acerca de las clases de conocimiento que importan, los valores y creencias del creador del currículo, las ideas sobre las necesidades, los futuros y aprendizajes de los niños y finalidad y naturaleza propias de la historia misma» (Kitson et al., 2015: 21). Esto interpela a los docentes a que arrojen luz sobre las cuestiones sociales que nuestros estudiantes deben conocer y debatir para vivir en una sociedad democrática y plural.

Además, el docente debe colaborar en la construcción del «pensamiento histórico» con la intención de:

[...] dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente [...]. (Santisteban, 2010: 35)

En este proceso de construcción cooperativa y de apropiación del conocimiento, los profesores deben estar atentos a la realidad social actual, tomar algunos problemas y trabajar con el afuera o lo inmediato si la situación lo requiere. En este sentido, incorporamos en la formación inicial de nuestros profesores la categoría de «justicia curricular», entendiendo que la educación para una sociedad democrática, justa e inclusiva no es posible sin políticas públicas que traten de compensar y corregir todas aquellas injusticias estructurales que inciden y determinan las condiciones de vida de la sociedad (Torres Santomé, 2011).

Este trabajo intenta aportar una mirada sobre los fundamentos y propósitos de los proyectos educativos de fines del siglo XIX y los de hoy, con relación al sentido otorgado tanto a la enseñanza de la historia como a la formación de ciudadanía en la escuela argentina, para reconocer cambios y continuidades. Al mismo tiempo, destacar la necesidad de repasar la formación inicial desde las transformaciones curriculares, pensando que los futuros docentes deben traspasar el mundo de lo pedagógico y relacionarse con las problemáticas actuales, entretejiendo la historia y la construcción de ciudadanía.

Lo que se debía y lo que se debe enseñar en las aulas

Desde la creación de las primeras escuelas secundarias en la República Argentina, la enseñanza de la historia cumplía la función social de «aportar a la construcción de una ciudadanía con carácter homogéneo». Del mismo modo ocurrió con las escuelas primarias, con la sanción de Ley 1420, de educación común, laica, gratuita y obligatoria, promulgada en 1884.³⁵

Para Cadaveira (2016), el proyecto educativo de finales del siglo XIX «persiguió un objetivo de socialización política con la intención de formar al ciudadano y edificar una nueva sociedad civil». La enseñanza de la historia contribuyó a legitimar el surgimiento del Estado, procurando la construcción de una identidad y el desarrollo de una conciencia colectiva uniforme.

35 La ley estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. La educación tenía «por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad» (art 1.º, Ley de Educación Común, 8/07/1884).

Al mismo tiempo, en 1887, se incorporó en la educación primaria una asignatura específica para la formación de buenos ciudadanos, denominada Instrucción Cívica, que se proponía forjar en los alumnos el sentimiento de servir a la patria.

Pasaron más de cien años para que se sancionara la Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06 (LEN). Esta ley determina la obligatoriedad de la escuela secundaria. En el artículo 11 de la LEN, se detallan los fines y objetivos:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades [...] sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- b) Garantizar una educación integral [...], y habilite tanto para el desempeño social y laboral como para el acceso a estudios superiores.
- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, [...] respeto a los derechos humanos, [...] valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural [...] abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

En la misma línea de la LEN, la Ley Provincial de Educación n.º 13688/07³⁶ establece tres fines para la Educación Secundaria (ES): ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los estudiantes la adquisición de saberes para continuar sus estudios; fortalecer la formación de ciudadanos, y vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los mismos en el ámbito productivo.

En consonancia con lo mencionado, el nuevo diseño curricular (DC) dice que la enseñanza de la historia debe servir para:

Desarrollar el pensamiento histórico que permita al estudiantado aproximarse a la idea de construcción historiográfica que los lleve a identificar: los cambios y continuidades, los tipos de cambios, el análisis de los procesos de sociedades determinadas, las duraciones de los distintos procesos [...]. (DC 3.º año, 2006: 65)

Podemos observar importantes cambios entre los fines y propósitos de la enseñanza de la historia sugeridos por el diseño vigente y los planteados a fines del siglo XIX,

36 El art. 5 de ley dice que «la Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa».

ya que en ese momento se buscaba formar ciudadanos con un pensamiento homogéneo y moralizante. A diferencia de lo planteado por el diseño actual, que invita a los estudiantes a desarrollar el pensamiento histórico, autónomo, que les permita comprender, interpretar el pasado, contextualizar los hechos históricos, conscientes de la distancia que los separa con el presente.

Por la resolución n.º 2496/07 se incorpora la asignatura Construcción de Ciudadanía (para 1.º, 2.º y 3.º año del ciclo básico). A partir de esta incorporación, se pretende que los estudiantes puedan «fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad» (DC 2007: 11).

Este cambio en el diseño curricular en la Provincia de Buenos Aires se realizó «sosteniendo que la línea de formación en ciudadanía precisa de un desarrollo curricular específico con continuidad que forme parte de todos los campos de formación del nivel» (DC 2007). En los años subsiguientes se incorporaron Salud y Adolescencia (4.º año); Política y Ciudadanía (5.º año); Trabajo y Ciudadanía y Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales (6.º año). Estas tres últimas corresponden al ciclo superior de la ES.

Si reunimos los aportes de la formación de ciudadanía a los propósitos de la enseñanza de la historia hoy, podemos sumarnos a las palabras de Pagès (1997): «Varios son los aportes de las ciencias sociales a la educación ciudadana, invita a los estudiantes a aprender a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos».

Cómo enseñar en las aulas ciudadanía e historia. Nuestra valoración

Para contestar a esta premisa debemos pensar qué docentes queremos formar. La idea es formar profesores que colaboren en la formación del pensamiento histórico, que adviertan los problemas sociales del presente, que favorezcan la formación de opiniones en los estudiantes, que ofrezcan igualdad de oportunidades y atiendan a la diversidad. Por esa razón, debemos ofrecer a los futuros docentes múltiples estrategias y los instrumentos necesarios para el análisis, la comprensión y la interpretación de la historia y las ciencias sociales. Eso hará que los jóvenes puedan abordar el estudio de las disciplinas con autonomía de pensamiento y lograr explicarlas críticamente. La formación del pensamiento histórico pretende estar al servicio de una ciudadanía democrática que sea capaz de darle sentido al pasado.

En el recorrido realizado en el ítem anterior, encontramos que en la enseñanza de la historia en Argentina hubo un largo período que abonó el positivismo y el conduc-

tismo en términos de teorías de aprendizaje. Este largo período nos aproximaba a la tradición positivista que mencionan Pagès y Benejan (1997), donde nos dice que este modelo positivista encontró una excelente acogida en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, porque pretendió ser útil y ofrecer respuesta a los problemas sociales existentes.

Una evidencia de esta tradición positivista en Argentina, la tenemos en los libros de lectura que prueban esta práctica: *El temple argentino, 1884; El argentino, 1885; La patria. Para estimular en el niño argentino el amor a la patria y el respeto a las tradiciones nacionales, 1894.*

Haciendo referencia a este modelo, debemos analizar también al docente que implementó este tipo de saber. Se formaban «buenos docentes» y la tendencia era que el docente modelizara, fuera el ejemplo.

En línea con esa tradición, Leopoldo Lugones, escritor, pedagogo y político argentino, que ejerció como inspector de escuelas en 1910, define el lugar del docente en la construcción de la nacionalidad argentina:

[...] en el personal docente se ha hecho extensiva a los profesores de grado la condición de nacionalidad argentina, teniendo en cuenta que deben enseñar Historia y Geografía Argentinas e Instrucción Cívica, y teniendo siempre a la nacionalización progresiva del profesorado, que es anhelo constante del suscrito». (Lugones, L., 1910: 78, citado por Cañueto y Bazán, 2016)

Un siglo más tarde, la Ley Federal de Educación, luego la LEN y la Ley Provincial de Educación permitieron la introducción de nuevos sujetos históricos, nuevos métodos de análisis y un nuevo período, como la historia reciente en la escuela media. Lo que se enseña y lo que se aprende en la escuela responde a las estructuras de poder.

El marco general de política curricular (2007: 20) de los DC destaca «que la concepción relacional del sujeto pedagógico plantea como ineludible considerar al docente como agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares».

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, los formadores de docentes y en especial de la historia y las ciencias sociales nos hemos propuesto formar futuros docentes críticos y reflexivos. Nos sumamos a las palabras de Pagès (2012), que sostiene:

[...] es importante dotar al profesorado de las competencias profesionales que le habilitan para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella, para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social

e històric —un pensament social crític i creatiu— de su alumnado.
(Pagès, 2012: 6)

Es por esta razón que nos proponemos formar docentes que atiendan a los estudiantes como ciudadanos, que incorporen prácticas culturales de los jóvenes y que eduquen para la convivencia.

Esta modificación y renovación educativa propone estudiar procesos sociales, económicos y culturales asumiendo la importancia del contexto. Se apropia del relativismo del conocimiento y plantea metodologías pluralistas, donde el debate adquiere un papel importante porque invita al diálogo flexible frente a la pluralidad de interpretaciones contrapuestas, tan necesarias para la formación de una ciudadanía más sabia, más autónoma, más feliz.

Bibliografía

CADAVEIRA, Gabriela (2016). «La formación ciudadana como objeto de la educación». *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia – Apehun*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apahun/2015/paper/view/1577/792>.

CAÑUETO, G.; BAZÁN, Sonia. (2016). «Preocupación en la enseñanza de la Historia. Algunas recomendaciones en las primeras décadas del siglo xx». *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de la Enseñanza de la Historia – Apehun*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apahun/2015/paper/view/1578/793>.

KITSON, Alison; STEWARD, Sussan; HUSBANDS, Chris (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Morata.

PAGÈS, Joan (2009). «Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo xxi: reflexiones casi al final de una década». *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*, 140-154. Medellín: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación Interuniversitaria de Servicios.

— (2012). «La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva». *Nuevas Dimensiones*, 5-14.

PAGÈS, J.; BENEJAM, P. (coords.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.

SANTISTEBAN, Antoni (2010). «La formación en competencias de pensamiento his-

tórico». *Clio y Asociados*, 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011). *La justicia curricular, el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

La didáctica como coreografía de enseñanza. El reconocimiento del sujeto en la formación de profesorxs en historia para el nivel secundario

Sonia Bazán

Universidad Nacional de Mar del Plata

Braian Marchetti

Universidad Nacional de Mar del Plata

Introducción

Desde el interés de conectar vida y profesión en la formación inicial de un profesorado crítico para el nivel secundario, nos inquieta delinear posibles desarrollos para dinamizar y mejorar las prácticas docentes preparatorias de la formación para profesorxs en historia y ciencias sociales. Nuestra incógnita ¿cómo incluir las individualidades, las biografías, en definitiva, el reconocimiento de los sujetos que serán futurxs docentes en el recorrido de formación profesional? se enmarca en el proyecto de investigación que lleva adelante el grupo GIEDHiCS (UNMdP). Presentaremos la fase inicial del proyecto desde la alegoría de la didáctica como coreografía de enseñanza para representar el proceso de reconocimiento de los estudiantes de profesorado, y desde una metodología narrativa proponemos identificar momentos claves de la formación de grado en conexión con las biografías estudiantiles.

1. La didáctica como coreografía de enseñanza. Conexiones entre teoría, práctica y experiencias personales

Una pedagogía de la experiencia supone apertura a los imprevistos y el reconocimiento de recorridos particulares de lxs estudiantes:

...el modo de relación con la realidad educativa y las formas de vivencia de implicación en su desarrollo tiene otros ingredientes, otros modos de saber (que involucran lo personal y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado lo ambiguo, lo incierto)

que se ponen en juego, y que ese saber no es de la misma naturaleza que el saber profesional... (Contreras, 2010: 127)

Desde esta perspectiva y a partir del uso de la alegoría de la didáctica como coreografía, recuperamos algunas de las expresiones sobresalientes en las entrevistas realizadas. Adaptamos el modelo de Korthagen (2010: 95) para conectar teoría-práctica-persona, y presentamos algunos indicios para «una de las tareas más apasionantes: seleccionar los contenidos que ha de aprender tu alumnado en función de las finalidades educativas, de lo que pueden aportar para comprender la sociedad, a partir de un análisis sociológico, epistemológico y psicológico» (Pagès, 2016: 5).

2. Quehacer del coreógrafo-quehacer del didacta. Despliegue de un proceso reflexivo a partir de la experiencia

Las trayectorias de formación son complejas, y año a año la autoevaluación se dirige a pensar en dispositivos de mejora para grupos de futurxs profesorxs que tienen un recorrido común en la formación disciplinar, pero que muestran desempeños diversos y diferentes tanto en el tratamiento didáctico de los contenidos como en la relación con los grupos. Iniciamos la búsqueda de las relaciones entre vida y profesión (Goodson, 2003) para identificar aspectos de esa conexión que nos ayuden a imaginar configuraciones de intervención en las residencias docentes como espacio formativo-reflexivo.

Proponemos como ejercicio de análisis la alegoría de la didáctica como coreografía a modo de estrategia, que nos permite visualizar las fases del trayecto formativo de prácticas desde que nos ponemos en contacto con el grupo hasta que realizan la experiencia de sus prácticas de aula (que en nuestra institución exige 20 horas de reloj en dos aulas de nivel secundario). Elegimos esta alegoría (figura 1) para acentuar el enfoque de la enseñanza como profesión, pero también como arte que involucra tanto intelecto, cuerpo y emociones, para distanciarnos de pensar al didacta como un artesano que moldea un producto final, resaltamos la interacción, la reflexión y la acción creadora que promueve el coreógrafo presentada en las fases de reconocimiento del grupo, entre coreografías pautadas y transmisión. Nos interesó preguntarnos: ¿a quiénes enseñamos? Y preguntarles: ¿por qué eligieron ser profesores en historia?, ¿qué saberes disciplinares recuperaron durante las prácticas?, ¿qué conexión encontraron entre la formación disciplinar y la pedagógica?, ¿cómo se imaginan su futuro siendo profesorxs?

Formación e individualidad se imbrican de modo no siempre consciente, pero «el desarrollo profesional en la formación y en la pertenencia al campo es constructor de subjetividad... se trata entonces de pensar la formación como transformación en el sujeto» (Souto, 2016: 207); hablamos entonces de un proceso que se inicia en el primer

año de los estudios de grado, que arrastra trayectos anteriores que también fueron constituyentes de la formación y que no siempre son explicitados.

Para llevar a cabo nuestra indagación, procedimos a identificar a lxs futurxs profesorxs que mostraron satisfacción con los resultados de sus prácticas iniciales. Para ello tomamos los resultados de las observaciones de clase que realizamos desde el equipo docente y los coloquios que llevamos a cabo durante las prácticas del año 2017. Seleccionamos de un total de 21 a 5 estudiantes para llevar a cabo conversaciones grupales (Fontana, 2015). Buscamos identificar componentes del trayecto biográfico de lxs practicantes, experiencias en relación con el mundo de la escuela, el mundo del profesorado y el mundo íntimo de cada unx.

Adaptamos el modelo de análisis para el cambio por niveles de Korthagen (2010), como lo mostramos en la figura 1. Partimos de la contextualización sociopolítica e institucional en la que transcurrieron los estudios de lxs estudiantes (primer anillo), nos propusimos ir indagando en la percepción de lxs futurxs profesorxs ante la finalización de sus estudios y la proximidad al aula, las autobiografías en conexión con su profesión, el reconocimiento y metaevaluación de aprendizajes valorados para la enseñanza de la historia, para llegar a la explicitación de experiencias intrapersonales durante sus prácticas de enseñanza.

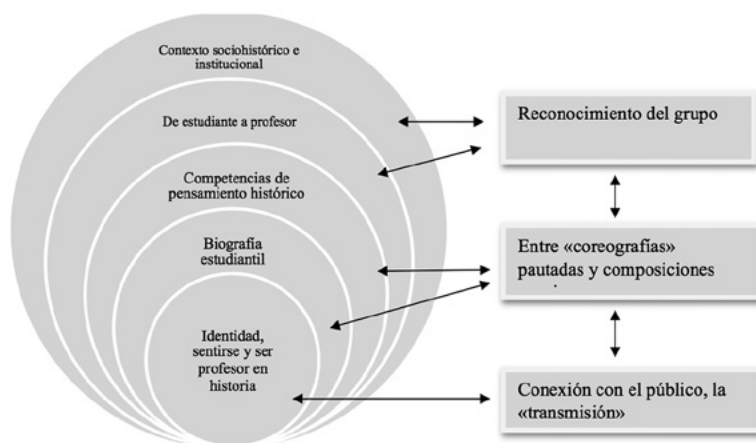


Figura 1. Adaptación propia del modelo de niveles de cambio Korthagen (2010).

Las distintas preguntas que realizamos en las entrevistas asumen que «la persona ha estado extensamente ausente de la teoría de cómo mejorar la formación docente, pero estamos observando que surge un interés en la cuestión de cómo los docentes principiantes piensan acerca de sí mismos y cómo experimentan transformaciones personales sustanciales en el tránsito de convertirse en docentes» (Korthagen, 2010: 82).

Encontrándonos en la fase inicial de indagación, en este trabajo seleccionaremos las respuestas ejemplares para mostrar el recorrido realizado.

La exploración y el reconocimiento. La composición vida-formación

La práctica inicial es una oportunidad de aprendizaje en la que lxs profesorxs formadores colaboramos en la revisión y exteriorización de los recorridos biográficos. Propusimos el ejercicio de realizar una revisión de momentos y personas importantes que hayan influido en la elección de ser profesorxs.

Natasha: «Elegí estudiar historia porque desde chica, en primaria y secundaria, me gustaba mucho, me sentía cómoda... Historia y geografía eran las materias en las que más desenvolvimiento tenía...».

Camila: «...en el colegio, historia no era la materia que más me interesaba, lo que más me interesaba era la enseñanza».

Anahí: «Hay varios motivos. Más que nada la influencia de una docente... Me marcó mucho y me hizo amar las disciplinas sociales... También por influencia de mi familia, mi mamá siempre fue una apasionada de la historia.... Definí eso a partir de los 12 o 13 años, pero cuando arranqué a estudiar la carrera no me anoté en el profesorado, mi idea no era la docencia, ingresé primero en la licenciatura».

Carolina: «Siempre pensé cursar profesorado y licenciatura juntos... Siempre me decían que era muy buena explicando... siempre tuve la idea desde lo familiar que la educación es lo más importante, que es el pilar de la sociedad (idea que todavía mantengo), por eso elegí la docencia».

Recorrimos también el camino que conecta la disciplina/área estudiada como parte de su proyecto de vida. Nos interesó explicitar competencias adquiridas en los estudios de historia para encontrar aspectos positivos de la formación, no resaltar la falta sino partir de lo adquirido y en todo caso iniciar este trabajo que involucre a lxs futurxs docentes en decisiones profesionales.

Anahí: «...yo me sentí formada, creía que no, por el temor, los prejuicios, el promedio, la autoestima, yo decía “voy a ser un desastre”, pero me sorprendí».

Camila: «Yo la veo como algo gratificante, aprendí un montón, hay una conexión muy profunda. Yo creo que hay muchas herramientas que nos

dan, por ahí esta cuestión de la cercanía al aula al final de la carrera, todas estas cuestiones que te generan temor y sentirte inseguro...».

Entre la coreografía pautada y la creación. Relaciones entre la formación teórico-disciplinar y las prácticas en el aula

Lxs practicantes entrevistados iniciaron el camino de reconocimiento de sus propias competencias históricas. Este camino metacognitivo se pone en juego en el periodo de las prácticas. Podemos poner la formación a prueba, provocar el diálogo entre la historia aprendida, el currículo prescripto y la historia a enseñar.

... las y los partidarios del currículum crítico... hacen una lectura más política del currículum y de la práctica docente, por lo que lo ubican histórica y socialmente y apuestan por un currículum centrado en problemas sociales, en cuestiones socialmente vivas o en temas controvertidos, a los cuales las disciplinas aportan conocimientos para su comprensión. (Pagès, 2016: 3)

Provocar tensiones entre las experiencias de aprendizaje, explicitar la apropiación de los componentes del pensamiento histórico, la enseñanza de la historia-problema y la conexión entre la historia enseñada con los problemas reales del mundo adolescente son parte de nuestro objetivo.

Anahí: «La carrera me formó un montón, todo lo armé en función de la formación y las cátedras, pero mi gusto personal incidió en cómo yo pensé esa clase... A mí la literatura me encanta, yo leo mucho más allá de historia, y me parecía que eso era parte mía. Creo que fue por un gusto personal que lo elegí. Trabajo en librerías, además, estoy muy metida en ese ámbito literario».

Camila: «...creo que los contenidos me marcaron mucho cursando una historia social de América, más que nada con romper un relato en relación con los pueblos originarios... haber cursado desde la otra vereda son cosas que aprendí y me marcaron mucho... Ver el contexto histórico de una historia más desconocida».

Carolina: «...en mis clases intenté que los chicos hicieran el mismo recorrido mental que el que hice yo para aprender... Sentí que tenía herramientas de la carrera... enseñar por problemas, creo que fue una de las cosas más reveladoras que aprendí en la didáctica específica. Eso fue difícil: pensar problemas y pensar el recorrido cognitivo que tienen que hacer los chicos...».

El momento de la transmisión y la comunicación con el público. Sentir y ser profesor/a en historia en el nivel secundario

Tercer momento, a escena. Aprender por inmersión, por descubrimiento y por resolución de problemas serán propuestas vacías si el propio profesor no transcurrió por esas experiencias o si las transcurrió sin realizar una reflexión sobre ellas. Los tres momentos coreográficos presentados nos permiten pensar analógicamente en la recreación disciplinar; recreaciones propias y recreaciones políticas que entrelazan polifónicamente la historia enseñada y la historia estudiada para pensar la formación de docentes críticos y transformadores. En las entrevistas logramos algunos registros empíricos que nos dan elementos para pensar dispositivos superadores, encontramos en el vínculo vida-profesión un vínculo soslayado en la formación, que, al entrar al trayecto de las prácticas, puede ser una de las vías de reconocimiento de las particularidades de cada uno de lxs practicantes; la conexión vida-profesión nos permite revisar desde los primeros años de la carrera cómo llegaron nustrxs estudiantes al momento en el que dejan de ser estudiantes de historia para pasar a ser profesorxs en historia, por qué lo hacen y qué significa ese momento de su formación para su futuro profesional.

Lxs practicantes del ciclo 2017 que dialogaron con nosotros acerca de su experiencia profesional proyectan una escuela de cambio, un ejercicio de la docencia con sentido sociopolítico y en conexión con sus propias biografías. Posiblemente explicitando los recorridos y conexiones entre vida y formación esxs futurxs profesorxs también lleguen a la escuela atendiendo las biografías de lxs adolescentes para poder proponer una enseñanza de la historia imprescindible para la vida de lxs jóvenes. En definitiva, centrarnos en la didáctica de la historia como «un campo sobre el que es necesario trabajar más y mejor para acabar con un currículum eurocéntrico, androcéntrico, homófobo... y casi siempre alejado de lo que pasa en el mundo y en la vida de los y de las alumnas» (Pagès, 2016: 5).

Anahí: «A mí me parece que está bueno entender la historia desde la interdisciplinariedad, para lograr no solamente entender en forma crítica y entender el pasado y el presente a través del pasado, sino para poder ir transitando ese presente... A mí me llamó la atención en mis prácticas que los chicos varias veces hicieron comentarios como: “Usted espera demasiado de nosotros”... Creo que hay que trabajar sobre cómo los chicos se ven a sí mismos, creo que a través de la historia se puede hacer todo».

3. Proyecciones

Pensar la formación de lxs profesores desde las posibilidades de la reflexión como medio de cambio y mejora de nuestras intervenciones docentes nos permitirá también

pensar la formació en connexió con el mundo escolar, que también es plural, diverso y cambiante, proyectar futuros escolares compuestos por construcciones metodológicas, organización de clases que reconozcan en lo distinto y diverso una oportunidad de transformación. A partir de estas primeras conversaciones grupales y el análisis realizado, queda por delante diseñar un dispositivo de intervención que continúe en la búsqueda de un acercamiento holístico de la formación, entendiendo que esa estrategia también romperá la separación entre teoría, práctica y personas que interactúan en las aulas tanto universitarias como de nivel secundario.

Bibliografía

CONTRERAS, D. (2010). *El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado*. Madrid: Morata

FONTANA, A.; FREI, J. (2015). «La entrevista». En: N. Denzin; Y. Lincoln. *Métodos de recolección y análisis de datos*, 4. Barcelona: Gedisa.

GOODSON, I. (2003). «Hacia un desarrollo de la historias personales y profesionales de los docentes». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, 8, 733-758. México DF. <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N019>.

KORTHAGEN, F. (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83-101. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/151/1456>.

PAGÈS, J. (2016). «La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado». Entrevista. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica* (13), ISSN-L: 2215-4728, julio-diciembre, 1-12. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.13.1>.

SOUTO, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Comprender el sentido del tiempo histórico para enseñar la historia: una propuesta de investigación

Carmen Escribano Muñoz

Universidad Internacional de La Rioja

Enrique Gudín de la Lama

Universidad Internacional de La Rioja

Introducción

Uno de los retos a los que se enfrenta el profesor de historia es hacer entender a sus alumnos los múltiples sentidos del tiempo. Tanto desde el punto de vista vital como conceptual; subjetivo (mi vida avanza, me voy haciendo mayor) y objetivo: suma de minutos, horas, días, años; personal y social. Y la culminación de todo el proceso es ayudarles a adquirir el sentido de tiempo histórico a través de la apreciación de los cambios, de las continuidades históricas, y cómo los vivencian cuando se les enseña el tiempo y la historia.

La adquisición de la temporalidad es fundamental para ayudar a entender el tiempo histórico, concepto esencial para la comprensión de los hechos históricos. Sin embargo, la manera en la que se adquiere, ya sea a lo largo de la formación académica como a través del aprendizaje que emerge de las experiencias cotidianas, influye directamente en la representación que va construyendo sobre él y que acabará trasladando a sus propios alumnos.

No hay muchos estudios orientados a esclarecer el recorrido que han seguido muchos profesores para formarse en la didáctica del tiempo histórico. La propuesta de estudio que presentamos tiene como propósito establecer las bases generales de una investigación que permita esclarecerlo; de forma que se pueda entender lo que se ha hecho, lo que se está haciendo en la actualidad y la prospectiva de futuro, encaminada hacia la formación y el desarrollo de la conciencia histórica en los profesores de historia.

1. El concepto de tiempo histórico en la enseñanza de la historia

El tiempo es algo más que el mero transcurrir de las horas o los días, es una de las claves de nuestra identidad, y en la medida en que sepamos incorporarlo a nuestras vivencias, nos permitirá ser más conscientemente «nosotros», guiando nuestro comportamiento y la forma en la que interpretamos el presente y la realidad histórica.

A pesar de la presencia de la categoría tiempo en las reflexiones de los principales filósofos, pasaron siglos hasta que adquiriese el mismo protagonismo entre los historiadores. Hasta comienzos del siglo xx no se comenzó a considerar la perspectiva del tiempo histórico como un filtro mediante el que analizar la realidad histórica. La puesta en marcha de esos planteamientos surgió de la Escuela de los Annales y dio lugar a un cambio en los propósitos de las investigaciones históricas, que pasaron a enfocarse hacia una historia más global, centrada en aspectos distintos a los políticos o militares.

No puede decirse que haya surgido una escuela o una dirección uniforme hacia la cual enfocar la historia, sino más bien una apertura de horizontes en la que sí puede constatar el interés de los historiadores por entender y explicar con mayor profundidad la realidades que permiten entender el tiempo histórico desde la época que se trate.

Pensar la historia, desde un punto de vista cualitativo, nos ayuda a reflexionar sobre las rupturas de ciertos patrones sociales y culturales que se han ido gestando en las sociedades antecesoras, y sobre aquellos aspectos que continúan formando parte de nuestro presente. Desde esta perspectiva, la percepción del tiempo histórico, es decir, del cambio y la continuidad, es una de las claves para abordar el análisis y la comprensión de la historia.

Sin embargo, los planteamientos de los historiadores y las líneas de trabajo sobre las que van trazando sus investigaciones tienen poco que ver con lo que se enseña en las aulas. Para España puede decirse que la situación es similar a la que describe Díaz-Barriga para México:

[...] el aprendizaje de contenidos históricos en los diferentes niveles de escolaridad se conforma ante todo de una serie de datos y hechos fragmentarios e inconexos y los conocimientos de sucesos y periodos históricos son someros. [...] Dada la fragmentación del contenido no es posible establecer conexiones apropiadas entre los hechos históricos y por lo tanto construir un vínculo temporal diacrónico entre éstos. (Díaz-Barriga y García, 2008: 157)

No obstante, hace ya años que se habla entre los expertos en didáctica de la historia, de la necesidad de orientar el proceso de enseñanza hacia lo que se ha dado en llamar «pensar históricamente» (Gómez et al., 2014: 5) o también «competencias de pensamiento histórico» (Santisteban, 2010: 34), o «conciencia histórica» (Rüsen,

2001: 2). Aún no está del todo definido el cuadro que abarcan esas habilidades del pensamiento, sin embargo, hay coincidencia en que una de ellas ha de ser la capacidad de percibir, comprender y analizar el tiempo histórico. Al respecto, Pagès y Santisteban señalan:

La enseñanza del tiempo histórico se enfrenta en la actualidad con cambios significativos en las representaciones de la temporalidad, así como también a transformaciones en las formas de interpretación de la historia. El tiempo del siglo *xxi* no parece tener el mismo significado que en otras épocas. Y, sin embargo, la enseñanza de la historia no parece haber cambiado demasiado. [...] Es necesario revisar nuestra concepción del tiempo, buscando las relaciones entre el tiempo y el espacio, dándole la importancia que se merece a la temporalidad en la historia, ayudando a formar la conciencia histórica como conciencia temporal. (Pagès y Santisteban, 2008: 95-96)

De alguna manera puede decirse que, más allá de la cronología, el tiempo histórico busca la explicación de las cosas; observa y analiza los movimientos, los cambios, las duraciones; reflexiona sobre si estos se producen a un ritmo lento o rápido, si se mantienen a lo largo del tiempo, si conllevan progreso, retroceso o estancamiento, si otros procesos aparecen de forma simultánea en otros lugares. Poniendo en marcha estrategias y procesos cognitivos que ayudan a responder cómo y por qué se produjeron dichos fenómenos y cuáles fueron las causas.

2. Dificultades de los estudiantes de profesor en la comprensión del tiempo histórico

La percepción del tiempo histórico y de los constructos que subyacen en él son cuestiones esenciales en la formación inicial del profesorado de historia. Durante el periodo de formación de nuestros estudiantes de profesor les dotamos de un cuerpo de conocimientos históricos y didácticos. Sin embargo, la mayoría interpreta el sentido del tiempo histórico referido exclusivamente a la cronología y la periodización. Ideas que emanan de un currículo prescrito por la historiografía positivista y que van construyendo a lo largo de su formación profesional.

Razones por las cuales se requiere indagar las ideas y conocimientos que tiene el estudiante del Máster de Formación del Profesorado, especialidad Geografía e Historia, sobre el tiempo histórico y su representación didáctica, así como las relaciones que establece entre la teoría aprendida durante su formación académica y la práctica que empieza a llevar a cabo durante su formación en el máster.

Dificultades surgidas de un modelo educativo cristalizado

Pagès (1997) considera que la dificultad que manifiestan los alumnos y alumnas de secundaria en la comprensión del tiempo histórico reside más bien en el tipo de prácticas y estrategias docentes que se llevan a cabo que en las propias limitaciones cognitivas que puedan manifestar.

El aprendizaje de la historia toma como punto de partida la adquisición progresiva de la temporalidad humana. Por tanto, su proceso de enseñanza y aprendizaje debe poner en marcha estrategias cognoscitivas que permitan desarrollar el pensamiento crítico que, vinculado al desarrollo de la conciencia histórica, relacione pasado y presente, ubicando los fenómenos humanos y sociales en un tiempo, en un lugar y en un tipo de sociedad y cultura determinadas, desde una perspectiva global.

Los profesores, en su práctica docente, interpretan que el aprendizaje de fechas y acontecimientos es más que suficiente para la enseñanza de la historia, ya que parten de la idea de que los fenómenos históricos son realidades objetivas que el alumnado debe aprender por sí mismo, sin tener en cuenta que los fenómenos históricos son constructos que pueden ser analizados, valorados y reconstruidos.

La enseñanza de la historia se centra en el desarrollo de actividades basadas en la exposición narrativa de contenidos históricos y creación de líneas del tiempo donde el alumno debe ubicar la fecha del acontecimiento en un friso, complementándolo con ejercicios y trabajos que se rescatan de los propios libros de texto. Y aunque pueda parecer que la situación actual ha podido cambiar con la llegada de la tecnología y la asimilación de nuevos métodos didácticos, donde el alumno es más activo en su proceso de aprendizaje, sigue imperando un modelo de clase magistral centrado en el profesor que, difícilmente, se adapta a los intereses y expectativas de los alumnos y alumnas. Ya sea por ausencia de repercusión real de las actividades programadas o porque no siempre estos métodos alternativos están adecuadamente contemplados en el desarrollo del currículum y asimilados por el profesor. Inhibiendo la posibilidad de que el alumno pueda pensar de forma crítica y construir un conocimiento práctico que le permita ejercer la ciudadanía de forma activa.

Por esta razón, es probable que nuestros estudiantes de profesor se encuentren con dificultades en lograr que sus alumnos adquieran ese sentido de la temporalidad histórica, y máxime si se tienen en cuenta los temarios sobrecargados de contenidos que muestran la historia como una suma inconexa de acontecimientos y personajes históricos que dificultan aún más su comprensión.

Dificultats surgidas de la percepci3n del propi3 concepte per parte de los alumnos

Asensio, Carretero y Pozo (1989), Pagès (1997; 1999; 2004), Santisteban (2005) sugieren algunas razones sobre la naturaleza del problema:

- Falta de reflexi3n sobre las finalidades de la historia: para qu3 ense~arla y aprenderla.
- La imprecisi3n del concepto del tiempo en la ense~anza y su identificaci3n exclusivamente con la cronologí3a.
- La concepci3n del profesorado sobre la cronologí3a como elemento fundamental para la ense~anza de la historia.
- La existencia de categorías temporales que no son significativas sin su aplicaci3n a la realidad, hechos o situaciones históricas concretas.
- Ausencia de investigaciones de c3mo construyen los ni~os la temporalidad y qu3 relaci3n tiene la ense~anza de la historia en esta construcci3n de saberes.

En cuanto a los alumnos universitarios, pr3cticamente no hay estudios al respecto. Es una laguna importante que nos hace pensar que —de alguna manera— en la formaci3n universitaria se mantiene el enfoque did3ctico de los estudios secundarios, es decir, un modelo narrativo y memorístico de la historia dependiente de la visi3n del profesor, lo que indicaría que no es hasta el comienzo de la propia labor investigadora cuando los alumnos empiezan a incorporar el sentido preciso del tiempo histórico, de ahí que lo que pueda aportar una investigaci3n en esa direcci3n proporcionará puntos de vista significativos que contribuyan a reorientar la labor de los propios estudios universitarios.

3. Una propuesta de investigaci3n: percepciones y reflexiones de los alumnos del máster de formaci3n del profesorado

El breve recorrido realizado por las principales dificultades con las que se encuentran los alumnos de secundaria nos permite encuadrar qu3 necesitamos saber al respecto de los futuros profesores. Ser3 la manera de incidir en su formaci3n para que puedan transmitir esa conceptualizaci3n y, con ello, el desarrollo de la conciencia histórica.

Para cambiar esta perspectiva es necesario revisar la concepci3n del profesorado sobre el tiempo histórico y descartar la linealidad de la cronologí3a que actualmente impera en las aulas, para que se puedan promover propuestas que, desde un enfoque diacr3nico, interpreten los cambios y las continuidades del devenir histórico y re-

flexionen sobre la importancia del aprendizaje de la historia y su estrecha interrelación con el presente y el futuro.

En nuestro estudio, nos planteamos abordar los siguientes objetivos:

- Describir, analizar y valorar las representaciones del tiempo histórico y su enseñanza que construyen los estudiantes de profesor de secundaria a lo largo de su formación profesional.
- Identificar y analizar los conceptos temporales que los estudiantes de profesor consideran que están vinculados al tiempo histórico.
- Describir y analizar cómo programan los estudiantes de profesor la enseñanza de la temporalidad histórica en sus unidades didácticas y cómo las llevan a la práctica.
- Detectar de dónde proviene el conocimiento de estos conceptos temporales: de su propia experiencia temporal, de su formación académica.

De alguna manera, consideramos que es clave analizar en los estudiantes de profesor los conceptos sobre los que estructuran basalmente su percepción del tiempo histórico. Su detección permitirá articular con mayor claridad tanto el diagnóstico como las posibilidades ulteriores de actuación.

Partimos de la base de que para la enseñanza del tiempo histórico se debe tener en cuenta la asimilación y aplicación de todos y cada uno de los siguientes elementos:

- La adquisición de la temporalidad humana.
- La asimilación y adquisición de un tiempo de carácter cronológico como condición necesaria para la comprensión del tiempo histórico.
- Cambio y continuidad como ejes vertebradores del tiempo histórico.
- El análisis de la simultaneidad y la duración de los hechos históricos.
- Relación dialéctica entre presente, pasado y futuro.
- Procesos cognitivos que se desarrollan para la explicación causal de los hechos históricos a través del análisis de los cambios y las continuidades.
- Abordar la enseñanza de la historia desde una perspectiva global.

Enseñar el tiempo histórico implica la comprensión de un entramado de conexiones que se establecen entre presente, pasado y futuro, la conciencia histórica, y las

asociaciones que se dan a través de diversos conceptos temporales y procesos cognitivos que, difícilmente, son aislables entre sí.

Entendemos que el tiempo histórico no es una convención al uso que permita realizar una evaluación de cómo es percibido mediante pruebas objetivas enfocadas únicamente a la recuperación del conocimiento fáctico o declarativo. Por ende, el diseño metodológico de nuestra investigación se asienta en un modelo de carácter cualitativo. Sin embargo, consideramos más apropiada la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas, como son el cuestionario, la entrevista, la observación y, en una fase preactiva, el acompañamiento al alumno en su trabajo de programación de la secuencia didáctica, de manera que se profundice más en las representaciones que construyen los estudiantes de profesor sobre el tiempo histórico.

Sustentados por los principios de la teoría fundamentada, nuestra investigación se orienta hacia el análisis y la interpretación de los datos recogidos para posteriormente ofrecer una solución al problema en cuanto a las relaciones que se establecen en el aula entre la teoría aprendida y la práctica de enseñar el tiempo histórico. Este enfoque metodológico mantiene relación directa con el paradigma sociocrítico, ya que el investigador se convierte en un sujeto más en el proceso de investigación que, comprometido con la transformación de la realidad educativa, involucra al estudiante de profesor a la autorreflexión crítica para llegar a establecer una relación dialéctica entre la teoría de aprender y la práctica de enseñar.

A través de la observación y la valoración de las secuencias didácticas creadas por los alumnos, se analizarán las relaciones existentes entre las representaciones sobre el tiempo histórico y la práctica de su enseñanza. De esta manera, podemos comprender determinadas acciones didácticas y, al mismo tiempo, ayudar al estudiante a reflexionar sobre sus ideas y percepciones sobre el tiempo histórico y su enseñanza.

La prospección que se haga necesariamente habrá de orientarse hacia dos grandes direcciones. Una hacia el pasado: la percepción que los alumnos tienen en base a lo que se les han enseñado sobre el tiempo histórico. En ese contexto, habrá que analizar la perspectiva desde la cual perciben que les ha sido enseñada la historia y en qué etapas de su educación han recibido ese aprendizaje. Y otra hacia el futuro: cómo llevarán a cabo su aplicación didáctica en su tarea docente.

La propuesta de investigación se encuentra en el horizonte de llevarse a cabo en los próximos meses. Consideramos que, a través de la experiencia temporal vivida y la formación académica de los alumnos del máster, se puede detectar de dónde provienen sus conocimientos sobre el tiempo histórico y qué papel juega el contexto —centro educativo, programa, pensamiento del profesor tutor— en el que los futuros docentes realizan sus prácticas y cuál es su influencia sobre el resultado final.

Bibliografia

ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, J. I. (1989). «La comprensión del tiempo histórico». En: M. Carretero; J. I. Pozo; M. Asensio. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

DÍAZ-BARRIGA, F.; GARCÍA, J. A.; TORAL, P. (2008). «La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato». *Cultura y Educación*, 20 (2), 143-160.

GÓMEZ, C. J.; ORTUÑO, J.; MOLINA, S. (2014). «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI». *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27. Florianópolis. DOI: 10.5965/2175180306112014005.

PAGÈS, J. (1997). «El tiempo histórico». En: P. Benejam; J. Pagès (coord.). *Enseñar para aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, 189-208. Barcelona: Editorial Horsori. ICE. Universitat de Barcelona.

— (1997). «La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales». En: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

— (1999). «El tiempo histórico. ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y aprendizaje? Análisis de la valoración de los resultados de algunas investigaciones». *Aspectos Didácticos de las Ciencias Sociales*, 13, 241-278. Instituto de Ciencias de la Educación.

— (2004). «Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI». En: F. Ferraz (org.). *Reflexões sobre espaço-tempo. Coleção Textos de Graduação*, 3, 35-53. Universidade Católica do Salvador. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. UCSAL / Quarteto Editora.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2008). «Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica». En: M. A. Jara (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*, 95-127. Argentina: EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

RÜSEN, J. (2001). «What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence». Comunicación presentada en: *Canadian Historical Consciousness in a Internacional Context: Theoretical Frameworks*. University of British Columbia.

SANTISTEBAN, A. (2005). «Les representacions i l'ensenyament del temps històric.

Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials» (tesis doctoral). Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

— (2010). «La formación de competencias de pensamiento histórico». *Clio & Asociados* (14), 34-56.

El espacio educativo como marco para el ejercicio de una ciudadanía democrática. Centros escolares con nombre de mujer

Helena Rausell
Universitat de València

Marta Talavera
Universitat de València

Introducción

¿Cómo las mujeres viven el espacio público y, dentro de él, el espacio educativo? ¿Se sienten seguras, dueñas y partícipes de él? ¿Están presentes y bien representadas? ¿Lo ocupan, lo reivindican, lo hacen propio? ¿Lo construyen de alguna forma? Desde hace algunas décadas, geógrafos, políticos, urbanistas y arquitectos se interrogan sobre la intersección de los conceptos de género y espacio, entendido este último como espacio urbano, espacio educativo o espacio político, esto es, como lugar para el ejercicio de una ciudadanía democrática. Parten de la constatación de que las normas de género que atribuyen a los individuos roles y estatus específicos en función del sexo, el género o la sexualidad que les son asignados implican una práctica condicionada del espacio público, que, además, ha sido mayoritariamente concebido, construido y asignado a los hombres (Faure, 2017). Esa es la razón de ser de la presente propuesta, que analiza la nomenclatura de los centros educativos de la Comunidad Valenciana y de Cataluña con nombre de mujer, a fin de determinar su porcentaje sobre el total y los ámbitos (pedagogía, arte y literatura, política, ciencia...) a los que pertenecen las mujeres que dan nombre a los centros escolares. En nuestra opinión, visibilizar a las mujeres en el espacio educativo no es sino una manera más de ampliar el ámbito de la ciudadanía.

Género y espacio: la necesidad de «feminizar» nuestro entorno

La forma en que el espacio público se configura proporciona una información muy valiosa acerca de las posibilidades de expresión de las diferentes identidades presentes en él, así como los márgenes de visibilización y actuación de los distintos

colectivos que lo habitan. En este sentido, el espacio público articula la pluralidad de relaciones que se establecen en su seno y posibilita o entorpece el ejercicio de la ciudadanía. Un somero repaso a la nomenclatura de las calles, plazas y monumentos de nuestras ciudades muestra el protagonismo y la recurrencia de nombres de varones y la práctica total ausencia en ella de las mujeres, lo que viene a reforzar la tesis clásica que afirma que las estructuras patriarcales confinan a las mujeres al espacio doméstico, reservando para los hombres el espacio público. Si consideramos la ciudad como un espacio que otorga identidades, esto vendría a confirmar aquellos argumentos que sostienen que los espacios urbanos solo proporcionan visibilidad a una cierta identidad, ocultando otras que transforman en invisibles.

Las mujeres no están ausentes del espacio público. Sin embargo, su presencia en el mismo es diferente: los hombres ocupan el espacio público, mientras que las mujeres desempeñan en él sus tareas, gestionando allí las funciones de acompañamiento, compras, cuidado de los niños... A ello se añade el hecho de que, en el espacio público, las normas de género imponen numerosas limitaciones a las mujeres, quienes, en lugar de exponerse, se autocensuran, desarrollando de manera obligada diferentes estrategias de indumentaria para sus desplazamientos o en sus actitudes (Alouti, 2017a). En 2016, la asociación Womenability recorrió durante siete meses diferentes ciudades de todo el mundo para estudiar las relaciones entre mujeres y espacio público, al tiempo que trataba de identificar buenas prácticas. Eligieron 25 ciudades gobernadas o gestionadas por mujeres y analizaron el transporte, la seguridad, la limpieza y el acceso a los equipamientos desde la perspectiva de género. Su constatación fue que existen problemas a escala mundial, pero también grandes diferencias por regiones. Algunas de las cifras de su informe revelan las trabas de seguridad (el 59 % de las mujeres interrogadas afirman haber sido víctimas de acoso verbal) y el desarrollo de estrategias de adaptación (poco más del 50 % dice poder vestirse como desearía) (Alouti, 2017b).

Todo ello explica que geógrafos, arquitectos, políticos, educadores y asociaciones ciudadanas se interroguen sobre la manera de conseguir que el espacio urbano sea más acogedor, más habitable, para las mujeres. Parten de la constatación de una ocupación masculina de los espacios, considerada por algunos como opresiva. Los varones son por ejemplo mayoritarios en lugares como los complejos deportivos o las pistas de *skate*, lo que ha llevado a la ciudad de Malmö (Suecia) a poner en marcha la iniciativa de reservar sus pistas de *skate* un día a la semana para uso exclusivo de las chicas (Alouti, 2017b). A una escala más ambiciosa, en 2015 la ciudad de París introducía el concepto de género en los concursos de mejora y acondicionamiento de siete plazas emblemáticas de la ciudad, como la Madeleine y la plaza del Panteón. ¿Cuál es la solución? ¿Pasar por renunciar al carácter mixto de los espacios para llegar a conseguirlo? ¿Fomentarlo? Algunos ejemplos de feminización de los espacios públicos a partir de políticas específicas en ciudades como Viena, Madrid, Valencia, París o Montevideo incluyen elementos como la feminización de la señalización (por ejemplo, semáforos), la apertura de los terrenos deportivos, la

iluminación de los espacios públicos o la eliminación de la publicidad que presenta a la mujer como objeto o la cosifica.

Género y espacios educativos

El género constituye, igualmente, un aspecto remarcable en la práctica escolar, en la segregación y ocupación de los espacios así como en la utilización de los recursos... De hecho, los límites de la utilización diferencial del espacio por hombres y mujeres se trasladan al entorno escolar, y en ellos, en los espacios, se ve la huella de las jerarquías entre las prácticas consideradas «de mujeres» y las «de hombres». En su infancia, en el patio del colegio, ellas aprenden las fronteras que no deben traspasar, mientras que a los niños se les anima a atreverse, a ir más allá, a apropiarse del territorio... Las canchas deportivas son lugar para los chicos, mientras que se relega a las niñas a los espacios marginales. Como señala, igualmente, la geógrafa Edith Maruéjols, «no cuestionarse el uso del patio escolar legitima la ocupación futura de los hombres del espacio público, junto al espacio político y ciudadano», al tiempo que «no pensar en el uso compartido del espacio desde la infancia es participar en la construcción de la dominación de los hombres en el seno del grupo social y en un modelo excesivamente fundado aún sobre la virilidad y la agresividad» (Edith Maruéjols, citada por Alouti, 2017a).

Y ¿qué decir de las denominaciones de los propios centros docentes? En un trabajo anterior, reflexionábamos sobre el hecho de que solo un 2.81 % de centros en el territorio nacional adoptan un nombre de mujer (Rausell y Talavera, 2017). De hecho, las denominaciones de los centros escolares muestran una elección terminológica sesgada y poco representativa de mujeres de relevancia en nuestra historia nacional o local que potencia su invisibilidad, a pesar del importante número de mujeres consagradas a la educación y a la innegable relevancia de sus contribuciones al mundo de la educación y de la cultura.

Análisis de género de los nombres de los centros docentes de la Comunidad Valenciana y Cataluña

Un estudio realizado sobre la denominación de los centros docentes del territorio nacional por la Federación de Enseñanzas de Comisiones Obreras (CCOO, 2017) con motivo del Día Internacional de la Mujer señala que de los 32.284 centros educativos no universitarios registrados que hay en España tan solo 908 llevan nombres de mujeres. Esto implica que solamente un 2.81 % de centros del territorio nacional adoptaban un nombre femenino durante el curso 2014-15 (Rausell y Talavera, 2017). El citado sindicato ha elaborado también un mapa interactivo por provincias en el

que se señalan los centros docentes de las diferentes localidades incorporando, en aquellos casos en los que ha sido posible, junto a los nombres y su localización, una breve biografía de las mujeres que dan nombre a los centros, con su profesión principal y algunos hechos relevantes de su trayectoria biográfica. Otra observación detectada es que, en algunas zonas, hay una determinada recurrencia de un nombre en concreto, caso de Rosalía de Castro en Galicia o Teresa de Jesús en Ávila. Hay, igualmente, un instituto Hypatia, cerca de Sevilla, que adapta el nombre de la célebre filósofa neoplatónica egipcia, popularizada por la película *Ágora* de Alejandro Amenábar. En cualquier caso, el nombre más popular en centros de primaria es el de la poetisa madrileña Gloria Fuertes. Sin embargo, del total de las 600 mujeres distintas que aparecen solo se aporta información de unas 200. Muchas de estas desconocidas son mujeres que ejercieron como maestras en los colegios o institutos que llevan su nombre o personajes importantes para el municipio donde se ubica el centro, sin que tengamos más datos al respecto.

Queríamos ahora detenernos en estudiar, con algo más de profundidad, los casos de la Comunidad Valenciana y Cataluña. Para ello, hemos establecido nueve categorías de análisis con el fin de agrupar las profesiones principales de las mujeres cuyo nombre se asigna a los centros docentes de ambas comunidades, calculando posteriormente el porcentaje de representación de cada una de ellas sobre el total. Dichas categorías son las siguientes: escritora o dibujante; maestra o educadora; pedagoga; política; actriz, bailarina o música; personajes históricos; lexicólogas; religiosas; sin datos. Nuestro trabajo nos ha permitido detectar que la profesión más reconocida para estas mujeres en ambas comunidades autónomas es la de escritora o dibujante, como ejemplifican los casos de Concha Espina o Concepción Arenal. En la Comunidad Valenciana, se observa una prevalencia de mujeres pedagogas (22 %), mientras que en Cataluña abundan nombres de mujeres consagradas a la política (9 %), como Clara Campoamor y la pedagoga Marta Mata, impulsora de la renovación de la escuela pública, que da nombre a doce de sus centros, así como Lola Anglada —narradora infantil, pintora, escultora y dibujante catalana—, que da nombre a ocho centros. Resulta igualmente reseñable, en nuestra opinión, que solo aparezca una mujer científica, en un IES de Castellón, la alicantina María Antonia Blasco Marhuenda, actual directora del Centro Nacional de Investigaciones Oncológicas. Reseñamos también que no se aportan datos biográficos en un porcentaje importante de las mujeres consideradas, en la Comunidad Valenciana y en Cataluña (gráfico 1). Aportamos una comparativa de las diferentes categorías consideradas en ambas comunidades autónomas en el gráfico 1. En total, en ninguna de las dos comunidades el porcentaje de centros que contemplan un nombre de mujer en sus denominaciones llega a un 2 %, dato que es similar, pero también ligeramente inferior, al documentado para el resto de comunidades autónomas.

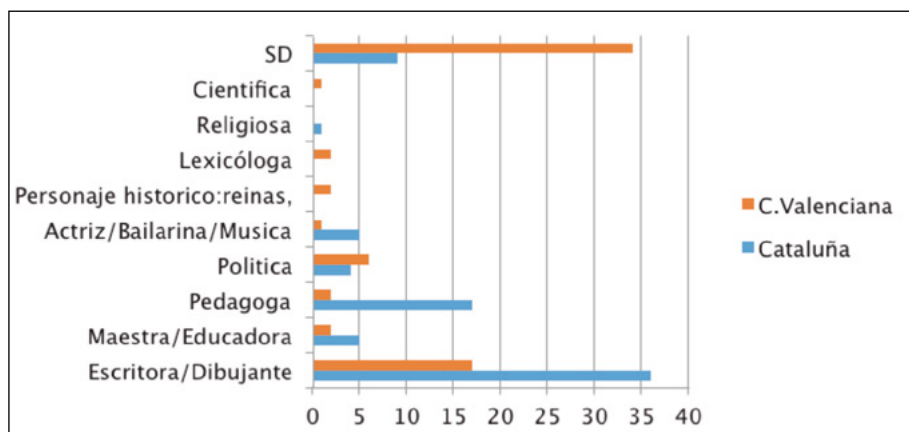


Gráfico 1. Comparativa de centros docentes con nombres de mujer y profesiones de las mismas en la Comunidad Valenciana y Cataluña (fuente: elaboración propia).

Conclusión

Al analizar la denominación de los centros docentes como ejemplo de la distribución y apropiación del espacio público desde la perspectiva de género, se aprecia la escasa presencia femenina, lo que no es sino un indicador del escaso papel otorgado a la mujer en la ordenación y construcción social de la realidad (Valle, 1991). A pesar de que, en los casos en los que sí se nombran a estas mujeres, podemos identificar a féminas relevantes para las letras, la ciencia, la educación o la política, también consideramos relevante que en un porcentaje elevado de los casos no se aporte ninguna información sobre las mismas. De hecho, las denominaciones de los centros escolares muestran una elección terminológica sesgada y poco representativa de mujeres de relevancia en nuestra historia nacional o autonómica. Esto es algo que potencia su invisibilidad, a pesar del importante número de mujeres consagradas a la educación y de la relevancia de sus contribuciones al mundo de la educación y de la cultura. Todo ello hace poco por transmitir y fomentar desde los espacios educativos una situación de igualdad real, algo que, tristemente, tiene un marcado correlato en los planes de estudio y los currículos oficiales, hasta el punto de que la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa ha relegado estos contenidos a materias optativas, como Educación para la Ciudadanía, dependiendo de cada comunidad autónoma su impartición en las distintas etapas educativas.

Por todo ello, consideramos que es más que necesaria una mayor visibilización de las mujeres en el espacio público y en el espacio educativo. Entre las muchas medidas necesarias para la lucha a favor de la igualdad real dentro de un ejercicio pleno de la democracia por parte de las mujeres, contemplamos la lucha contra la brecha salarial y

la precarización de sectores laborales feminizados en los que abunda la temporalidad, la mejora de partidas destinadas a la dependencia, la visibilización de las mujeres, la aceptación del colectivo LGTBIQ y el trabajo por la igualdad racial, como apunta el Informe de Igualdad de Género del equipo de Carmen Cepeda (2017). Innegablemente, es imprescindible sumar a todo ello medidas educativas que aboguen por la igualdad de género, que se manifiesten en relaciones igualitarias dentro del espacio educativo.

Bibliografía

ALOUTI, F. (2017). «Les femmes et leur espace en ville, de Baltimore a Bombay». *Le Monde*, 21-01-2017. http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/01/21/les-femmes-et-leur-place-en-ville-de-baltimore-a-bombay_5066527_3224.html?xtmc=genre_urbanisme&xtcr=11.

— (2017). «Mieux accueillir les femmes dans l'espace public: le casse-tête des urbanistes et des chercheurs». *Le Monde*, 26-06-2017. http://www.lemonde.fr/societe/article/2017/06/26/mieux-accueillir-les-femmes-dans-l-espace-public-le-casse-tete-des-urbanistes-et-des-chercheurs_5151391_3224.html?xtmc=genre_urbanisme&xtcr=5.

BLANCHE, C. (2017). «Comment rendre la ville aux femmes?». *Le Mode Idées*, 3-09-2017. http://www.lemonde.fr/idees/article/2017/09/03/comment-rendre-la-ville-aux-femmes_5180236_3232.html?xtmc=genre_urbanisme&xtcr=3.

COMISIONES OBRERAS (CCOO) (2017). «Mapa interactivo de los centros educativos con nombre de mujer». Federación Estatal de Enseñanza de Comisiones Obreras. <http://Mapainteractivo.Fe.Ccoo.Es/Colegios.Html>.

FAURE, E. (2017). *La ville: quel genre?* París: Le Temps des Cerises.

IGUALDAD DE GÉNERO DEL DISTRITO CENTRO (2017). «El espacio público está masculinizado». Europa Press, 03-07-2017. <http://www.europapress.es/madrid/noticia-espacio-publico-masculinizado-informe-igualdad-genero-distrito-centro-20170703213132.html>.

RAUSELL GUILLOT, H.; TALAVERA ORTEGA, M. (2017). «Con nombre de mujer. Mujeres profesionales y su reconocimiento en la denominación de los centros docentes». En: VVAA. *Mujeres, música y educación*. Valencia: Universitat de València.

VALLE, T. del (1991). «El espacio y el tiempo en las relaciones de género». *KOBIE* (serie antropología cultural) (5). Bilbao: Bizkaiko Foru Aldundia-Diputación Foral de Bizkaia.

La ciudadanía brasileña: el indígena en los libros de texto de historia

Léia Adriana da Silva Santiago

Instituto Federal Goiano

Nayane Ribeiro da Silveira

Instituto Federal Goiano

Marco Antônio de Carvalho

Instituto Federal Goiano

Introducción

En este trabajo tratamos de analizar la temática indígena vehiculada en los libros de texto de historia de la enseñanza primaria en Brasil, a fin de comprobar si se ha estimulado la formación de una conciencia histórica y ciudadana. Desde esta perspectiva, en lo que se refiere a los autóctonos, Grupioni (1995), Santiago y Dias (2009) y Villalón y Pagès (2015) plantean que la historia escolar presenta aún la noción de indio genérica (vive en selvas, es «supersticioso», «salvaje», «borracho», «perezoso»), y es actor secundario de la historia europea, además de no formar parte de la historia actual. Así, en la elección de hacer un análisis de la temática indígena, aportamos textos e imágenes de dos libros didácticos publicados en 2014 y 2015, destinados a los alumnos del tercer curso de la educación primaria. Constatamos que los libros de texto todavía necesitan un largo recorrido para que sea posible «resignificar» una enseñanza de la historia y las ciencias sociales que estimule una conciencia histórica y ciudadana. Hay una historia que, silenciosamente, aún mantiene contenidos, ideas y representaciones prejuiciosos en el tratamiento de la temática indígena en Brasil.

El indígena en los libros de texto de historia

Son muchos los motivos para el desarrollo de una investigación que tiene la cuestión indígena como tema. Entre ellos, se encuentra el hecho de que, de cuando en cuando, dicha temática en el contexto del aula queda restringida en celebrar el día del indio de forma fragmentada y con estereotipos, no exponiendo la realidad vivida por los pueblos indígenas. También se encuentra como motivo la cuestión de que la enseñanza

de historia para las series iniciales se realiza de forma aleatoria, dado que el profesor «generalista» tiende a dar clases de historia y utilizar el libro de texto correspondiente a esta disciplina escolar de forma problemática, debido a su formación profesional inicial y continua, que desconsidera la importancia de los saberes disciplinares, o sea, de los saberes que caracterizan las disciplinas específicas (Bernardo, 2010).

En este sentido, seleccionamos para esta investigación libros que habían sido vehiculados en las escuelas y evaluados por colegas del Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De esta manera seleccionamos las obras:

- Tercer año: Vasconcelos, Lucimara (2014). *Projeto Buriti*. São Paulo: Moderna.
- Tercer año: Simielli, Maria; Nigro, Rogério; Charlier, Anna (2015). *Descobrir o mundo*. São Paulo: IPEB³⁷.

Empezando por los sumarios, en el libro *Descobrir o mundo* (2015), los autores distribuyen los contenidos que deben estudiarse en cuatro unidades temáticas. Esas unidades se subdividen en algunos capítulos, como se indica en el sumario (ilustración 1):

Unidad	Temática	Capítulo	Contenido	Página
1	Explorar lugares	1	Explorar lugares	10
2	Conocer	1	Conocer	50
3	Conocer como nos movemos	1	Conocer como nos movemos	100
4	Conocer a paisagens	1	Conocer a paisagens	160

Ilustración 1. Sumario del libro *Descobrir o mundo* para el tercer año.
Fuente: Simielli et al., 2015: 7.

La temática indígena se encuentra insertada en la cuarta unidad, restringiéndola a apenas un capítulo, con el tema «Origens Indígenas e africanas nas paisagens do

37 A partir de la Ley 11.274 del 6 de febrero de 2006, que dispone que la duración de la enseñanza fundamental es de nueve años, se vuelve facultativa la utilización del término serie o año.

Brasil» y con los respectivos subtemas «As comunidades indígenas», «Os indígenas e a natureza» y «Nossas origens africanas». En el libro de texto *Projeto Buriti* (2014), también destinado al tercer año, la autora distribuye los contenidos que deben estudiarse en nueve unidades temáticas. Estas unidades están subdivididas en 30 temas, conforme la ilustración 2.

Unidade	Tema	Página
1. Ser cidadão	Tema 1. Ser cidadão	10
	Tema 2. Cidadania e o tempo	11
	Tema 3. Todos nós somos responsáveis	12
	Tema 4. O mundo que queremos: o futuro de hoje	13
2. O tempo não para	Tema 1. Como passar o tempo	14
	Tema 2. Como passar o tempo	15
	Tema 3. Vivendo no tempo com os outros	16
	Tema 4. O mundo que queremos: o futuro de hoje	17
3. Os vestígios deixados pelos seres humanos	Tema 1. A história e o presente por todos	18
	Tema 2. O tempo e o espaço	19
	Tema 3. Fatos e fatos e consequências	20
	Tema 4. O mundo que queremos: o futuro de hoje	21
4. Tempo de se alimentar	Tema 1. A alimentação dos povos indígenas	22
	Tema 2. A cultura de todos os povos	23
	Tema 3. O mundo que queremos: o futuro de hoje	24
	Tema 4. O mundo que queremos: o futuro de hoje	25

Ilustración 2. Sumario del libro *Descobrir o mundo* para el tercer año.

Fuente: Vasconcelos, 2014: 7.

Solo en la unidad 4, con el título «Tempo de se alimentar», los dos primeros temas se refieren a la temática indígena, de manera sucinta, sobre la alimentación de dichos pueblos.

El libro contiene 124 páginas dedicadas solamente a la enseñanza de historia, lo que infunde cierto desengaño cuando se observa que, de las nueve unidades presentes, solo tres páginas hablan superficialmente sobre el tema indígena. En este sentido, destacamos que la obra seleccionada se vehicula en los ocho colegios de uno de los municipios del Estado brasileño de Goiás, lo que conlleva que advirtamos que el conocimiento transmitido sobre los pueblos no favorece, de forma más esclarecedora, a la construcción de la identidad, de la ciudadanía y del respeto a las diferencias.

Más allá de los sumarios, vimos en el interior de los libros que las naciones indígenas brasileñas siguen resumiéndose, básicamente, a las que están ubicadas en las regiones norte y noreste de Brasil, más específicamente en el Amazonas o en Mato Grosso y Mato Grosso del Sur. Las ilustraciones 3, 4 y 5 señalan lo que se vehicula hoy en los colegios por intermediación de los libros de texto.



Ilustración 3. Sumario del libro *Descobrir o mundo* para el tercer año.
Fuente: Simielli et al., 2015: 77, 198.



Ilustración 4. Sumario del libro *Descobrir o mundo* para el tercer año.
Fuente: Simielli et al., 2015: 201.

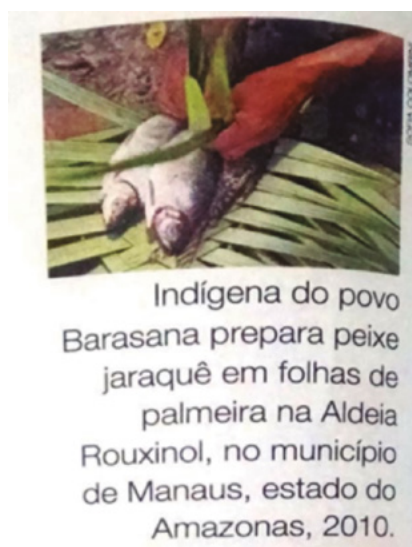


Ilustración 5. Libro *Projeto Buriti* para el tercer año.
Fuente: Vasconcelos, 2014: 48.

Quando miramos las imágenes, las preguntas que se plantean son: ¿acaso no hay otros grupos indígenas viviendo en los distintos estados brasileños?; en un país de dimensiones casi continentales, ¿es posible que un niño de nueve o diez años sepa identificar dónde se ubica el Amazonas o dónde Mato Grosso o Mato Grosso del Sur?

Los Parâmetros Curriculares Nacionais brasileños ya en 1997 señalaban que la enseñanza en los años iniciales debería priorizar el estudio de las comunidades indígenas que pueblan o poblaban la región de convivencia de los alumnos.

La opción de introducir estudios de pueblos indígenas es relevante por haber sido los primeros habitantes de las tierras brasileñas y, hasta hoy, haber conseguido mantener formas de relaciones sociales diferentes de las que son predominantes en Brasil. La preocupación en identificar los grupos indígenas que pueblan o poblaron la región cercana a la de convivencia de los alumnos es la de hacer posible la comprensión de la existencia de diferencias entre los propios grupos indígenas, con especificidades de costumbres, lenguas diferentes, evitando crear la imagen del indio como la de un pueblo uniforme y sin historia. (Brasil, 1997: 41)

Pensando en el Estado de Goiás, aunque haya tenido lugar la extinción en el proceso de colonización y el desplazamiento de las naciones indígenas a otros emplazamientos, a consecuencia del agronegocio, en la región vivieron los Xavante, los Xacriabá, los Xerente, los Avá-Canoeiro, los Goyá, los Crixá, los Kayapó Meridional y los Akroá e incluso viven los Tapuia. En este sentido, ¿no sería posible que fuera vehiculado el estudio de tales naciones en el contexto de las aulas o que los libros de texto dirigieran textos y actividades relacionadas con la región de convivencia de los alumnos y vehicularan imágenes de otras naciones indígenas de las distintas regiones del país?

Continuando con los análisis, vimos que los pueblos indígenas siguen siendo retratados como seres que viven en las selvas y construyen sus viviendas con materiales retirados de la naturaleza como hojas de árboles y paja.

Asimismo, en el libro *Descobrir o mundo* hay un pequeño texto que describe las comunidades indígenas presentando una forma de vida que no contempla que hay indígenas que viven en ciudades y ocupan construcciones de albañilería, incluso cuando estas se ubican en zonas rurales. Además, tales descripciones conllevan que retomemos las observaciones de Nosella (1979) al analizar los libros de texto de aquel periodo, cuando esta señaló que los libros mantenían el estereotipo y la idea del indígena como el animal más interesante que se había encontrado en América, en un estadio de civilización más atrasado, viviendo en las selvas y conservando su propia cultura.

De este modo, de acuerdo con las palabras expuestas en el libro de texto:

La mayoría de los brasileños viven en las ciudades. Pero hay muchos indígenas que viven en las selvas, campos, cerrados... y viven de manera diferente a los otros brasileños. Hoy en Brasil hay cerca de 896 mil indígenas. De ese total, aproximadamente 517 mil viven en tierras indígenas.

Se les perjudica mucho con la desforestación, que es una falta de respeto al medio ambiente.

Aunque puedan tener semejanzas, las comunidades indígenas no son iguales. Cada comunidad tiene sus hábitos, lengua y tradiciones. La manera de organizar la aldea y construir las casas, por ejemplo, muestra diferencias entre los grupos. (Simielli et al., 2015: 199-200).

A continuación, los autores sugieren que los alumnos observen las imágenes y completen el cuadro con informaciones sobre los Yanomani y los Avá-Guarani (ilustración 6).

Embora possam ter algumas semelhanças, as comunidades indígenas não são iguais. Cada comunidade tem seus hábitos, língua e tradições. A maneira de organizar a aldeia e construir as casas, por exemplo, mostra diferenças entre os grupos. Observe as fotos.



Os Yanomami constroem uma única aldeia-casa para um grupo de parentes. Podem viver mais de cem pessoas em uma aldeia-casa Yanomami. Na foto, aldeia-casa em Barcelos, no estado do Amazonas, 2012.



Os Avá-Guarani constroem casas pequenas. Geralmente servem de moradia para apenas uma família. Na foto, São Miguel do Iguape, no estado do Paraná, 2014.

• Complete o quadro com informações sobre os Yanomami e os Avá-Guarani.

Casas	Yanomami	Avá-Guarani
Tipo de casa		
Número de pessoas ou famílias por casa		
Como as casas são construídas		

200 BRUNO A

Ilustración 6. Viviendas indígenas.
Fuente: Simielli et al., 2015: 201.

Otra observación con respecto a la vehiculación de la temática indígena en los libros de texto se refiere a la alimentación. En este sentido, cuestionamos si aún hoy las poblaciones indígenas cazan, pescan, cultivan raíces, hortalizas y verduras.

En el libro *Descobrir o mundo*, dentro del subapartado «Os indígenas e a natureza», los autores exponen en un pequeño texto que los indígenas obtienen de la selva todo lo que necesitan para su subsistencia. Con la madera hacen casas, arcos y flechas, con el barro de las orillas de los ríos hacen cazuelas, botes, cuencos y juguetes, y de los propios ríos obtienen el alimento para su subsistencia, conforme se expone en la ilustración 7.



Ilustración 7. Grupo de indígenas haciendo tareas de cosecha.
Fuente: Simielli et al., 2015: 203.

Con respecto al análisis del libro *Projeto Buriti*, el tema 1, «A alimentação dos povos indígenas», deducido en la unidad 4, contiene en un primer momento un pequeño texto que habla de la llegada de los portugueses a Brasil en 1500, y expone que estos encontraron diversos pueblos indígenas con hábitos alimenticios propios. El texto sigue exponiendo que los pueblos del litoral se alimentaban de pescado, fruta,

palmito, sal —que obtenían de la naturaleza— y de maíz, mandioca y judías —que plantaban ellos mismos. En cambio, los pueblos del interior vivían de la caza y de la cosecha de frutas y frutos como *araçá*, guayaba, marañón, piñones de araucaria, *açaí* y anacardos. Los grupos que vivían cerca de los ríos practicaban la pesca. A continuación, hay otro ítem del tema que describe la forma como se preparaba el alimento: sea cocinándolo en un agujero en el suelo, sea poniéndolo en un recipiente o en hojas de palmera. Junto a este texto que ocupa toda una página del libro, hay dos pequeñas imágenes (ilustraciones 8 y 9), una con un pescado que se prepara en las hojas de palmera y otra exponiendo palmitos en la brasa, preparados por el pueblo indígena Guarani-Moyá, del distrito de Parelheiros, municipio de São Paulo.



Indígena do povo Barasana prepara peixe jaraqué em folhas de palmeira na Aldeia Rouxinol, no município de Manaus, estado do Amazonas, 2010.



Palmitos na brasa preparados pelo povo indígena Guarani Mbyá, no distrito de Parelheiros, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2009.

Ilustración 8. Elaboración del pescado y del palmito.

Fuente: Vasconcelos, 2014: 48.



Ilustración 9. Actividades sobre alimentación.

Fuente: Vasconcelos, 2014: 49.

Observamos que el texto propuesto trata el tema de la alimentación dentro del pasado de los grupos indígenas, sin describir lo que ha ocurrido actualmente en los poblamientos diseminados por Brasil. En cambio, en las imágenes, aunque traten el tema en el tiempo presente, se expone al indígena de forma genérica, sin caracterizar los distintos hábitos alimenticios que forman parte de la cultura de las diferentes naciones.

Quando se piensa en la economía de subsistencia y en los proyectos de desarrollo económico en las áreas indígenas, Silvia (1995) observa que los indios, cuando están en condiciones ideales, trabajan pocas horas al día, asegurando para sus sociedades

buenas condiciones de salud, de alimentación y de subsistencia, a través del sistema colectivo de trabajo de la tierra y de no acumulación de excedentes, lo que no permite la explotación del trabajo.

Silva (1995) observa la necesidad de asegurar las condiciones ideales para dicha forma de subsistencia, lo que, necesariamente, no puede ser generalizado, en los estudios de la temática indígena en el contexto del aula, dado que la interferencia de intereses económicos privados y estatales ha revelado como los pueblos indígenas han sido tratados en Brasil. Es el caso de los Tapuia en el Estado de Goiás.

Silva (2013) expone que el pueblo indígena Tapuia, que se ubica en la aldea Carretão, en los municipios de Rubiataba y Nova América, presenta en su trayectoria la lucha por la tierra y por una identidad étnica que fue violada por la interferencia de intereses económicos de los hacendados de la región y por un periodo de poblamiento, que provocó una reconfiguración de sus prácticas culturales, dado que los que no huyeron del poblamiento se casaron entre ellos o con negros esclavos y blancos. Ese mestizaje conllevó que el modo de vida indígena se volviera semejante al modo de vida campesino, atravesando un periodo de «abandono» por el Estado y por la propia Fundação Nacional do Índio (Funai).

La Funai propició pocas acciones para la mejora de la realidad de dicho pueblo. Silva (2013) plantea que los Tapuia viven en constante conflicto de tierras y que, incluso después de la demarcación de estas, continuarán teniendo asistencia precaria de la Funai. La pérdida cada vez más significativa de territorio ha afectado a la vida de los Tapuia, que han acabado concibiendo la coexistencia de la mirada de que la tierra es el lugar donde nacieron sus padres y abuelos, donde estos crecieron y contaban sus historias y biografías, donde se vive y se muere, con la mirada de que la tierra es una propiedad, tiene un valor de uso y cambio, es un medio exclusivo de producción económica y explotación humana. En ese sentido, por la necesidad de subsistencia, sin tener los recursos y las condiciones favorables para ello, la solución encontrada por los Tapuia ha sido arrendar la tierra por escasos beneficios.

Más allá de los Tapuia, otros pueblos indígenas viven los mismos dilemas en el mundo actual, entre los que uno de los principales es la garantía de la demarcación de sus tierras y la permanencia en sus territorios, de donde se construyen las condiciones favorables para su subsistencia, desdoblándose en el respeto por sus saberes, modos de vida, costumbres, fiestas y tradiciones (Silva, 1995).

Consideraciones finales

Ante los datos que hemos obtenido en la investigación que hemos realizado, los textos y las imágenes vehiculados en los dos libros actuales analizados reducen la temá-

tica indígena a tres o cuatro páginas de estudio; no presentan la perspectiva del estudio de las naciones indígenas donde el niño reside —lo que dificulta y distancia el entendimiento de la temática—; y representan al indio con carácter impersonal, destribalizado, genérico, enfocado en el pasado y como actor secundario de la historia de Brasil.

El camino de la construcción de una conciencia histórica y ciudadana se presenta más largo de lo que imaginábamos, dado que las imágenes y los textos analizados de 2014 y 2015 apenas hablan sobre la realidad de dichos pueblos, permaneciendo un discurso simplón y desprovisto de la riqueza que se ofrece gracias a su diversidad.

Entendemos que los sujetos que están en la escuela son fruto de diversos procesos socioculturales que conforman diferentes visiones del mundo, valores morales, religiosos, diferentes tradiciones y, por qué no, diferentes formas de *prejuicios*. Los estudiantes no son solo una *tábula rasa*, sino que son portadores y productores de cultura.

Por ello, la necesidad de continuar perfeccionando el análisis de las políticas públicas, de las propuestas curriculares, de los libros de texto y sus guías, así como de los saberes de los profesores en la formación inicial y continuada, a fin de que se pueda contribuir tanto a la comprensión e implementación de políticas y saberes que atiendan los desafíos del siglo XXI como a que se promueva una enseñanza de historia que genere la construcción de la consciencia histórica y ciudadana y de la alteridad.

Bibliografia

BERNARDO, S. B. R. (2010). «O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental: a apropriação do livro didático». *História & Ensino*, 16 (1), 81-98. Londrina. [file:///C:/Users/IFGoiano/Downloads/11604-44828-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/IFGoiano/Downloads/11604-44828-1-PB%20(1).pdf). Acceso el 13/11/ 2017.

BRASIL (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

GRUPIONI, LUÍS D. B. (1995). «Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil». En: A. L. Silva; L. D. B. Grupioni (coords.). *A Temática Indígena na Escola*, 481-526. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acceso el 07/05/2017.

NOSELLA, M. L. C. D. (1979). *As Belas Mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez & Moraes.

SANTIAGO, L. A. S.; DIAS, M. F. S. (2009). «A questão indígena na cultura escolar

no Brasil». *Revista Litteris*, 2, 1-14. Rio de Janeiro.

SILVA, A. L. (1995). «Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas». En: A. L. Silva; L. D. B. Grupioni (coords.). *A Temática Indígena na Escola*, 481-526. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acceso el 07/05/2017.

SILVA, L. G. (2013). «A luta pela terra, a luta pela vida: a interveniência das Políticas Públicas no Território do Povo Indígena Tapuia em Goiás». *Ateliê Geográfico*, 7 (3), 164-187. <https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/9223/15734>. Acceso el 15/07/2017.

SIMIELLI, M.; NIGRO, R.; CHARLIER, A. (2015). *Descobrir o mundo*. São Paulo: IPEB.

VASCONCELOS, Lucimara (2014). *Projeto Buriti*. São Paulo: Moderna.

VILLALÓN, G. G.; PAGÈS, J. B. (2015). «La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile». *Diálogo Andino*, 47, 27-36.

Guirnaldas de la Historia: género y enseñanza en el franquismo

Ana de la Asunción Criado

Universidad Autónoma de Madrid

José Luis de los Reyes Leoz

Universidad Autónoma de Madrid

Contexto de la obra estudiada

Cuando a finales de enero de 1937 Emilio Mola exponía hacia donde iba el Movimiento Nacional, puso especial énfasis en la educación al proclamar que organizarían «escuelas donde los maestros enseñen a amar a Dios y a la Patria» (Mola, 1940: 1.190). Es cierto que desde el inicio del conflicto Mola fue el más explícito de los sublevados a la hora de definir un proyecto político para el futuro Estado. En lo referente a la educación, el combate contra el laicismo, la coeducación y las ideas de la ILE fue objeto de una contrarrevolución pedagógica instigada por la Iglesia y los defensores del retorno de la monarquía con tintes fascistas, bien representada por Pedro Sainz Rodríguez, primer ministro de Educación del franquismo (López Bausela, 2011)

Si se quería el regreso de una escuela católica y patriótica que dismantelase las reformas republicanas, habría que recuperar los viejos modelos de mujer y familia. Antes de terminar la guerra, ya se inició el dismantelamiento de la obra educativa de la República (Alfonso, 2002), aunque hubo que esperar a la Ley de Educación Primaria (1945) para sellar el control de la Iglesia sobre la educación primaria y secundaria. Además de la depuración del magisterio, la obligatoriedad de la enseñanza religiosa y la unión entre patria y catolicismo, serán los libros escolares una de las armas más eficaces en esta ofensiva reconquistadora. En este contexto se publicó *Guirnaldas de la Historia*, objeto de nuestro estudio.

El autor y su modelo de libro de lecturas históricas

Agustín Serrano de Haro (1899-1982) representa al maestro católico que, formado en el Seminario Conciliar de Guadix, decide dejar la carrera eclesiástica para dedicarse a la enseñanza (1921) en la pequeña escuela de Albuñán (Granada). Desde

el inicio, aspiró a destinos más elevados, e ingresó en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (1922) y se incorporó al cuerpo de inspectores de primera enseñanza en Guadalajara (1928) y, posteriormente, en Murcia, Jaén y Granada. Sus convicciones católicas y la admiración a Andrés Manjón y Pedro Poveda le adscriben ideológicamente al «bloque de derechas», vinculándose a la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) en defensa de los intereses de la escuela católica durante la Segunda República³⁸. Tras la guerra, se hará un ferviente franquista y, aunque fue nombrado inspector general de Educación en 1942, por razones desconocidas —posiblemente vinculadas a la redacción del anteproyecto de la ley de educación primaria en la que participó— dimitió para seguir como inspector en Jaén, hasta que en 1946 se trasladó a Granada. Cinco años después es nombrado nuevamente inspector general de Enseñanza Primaria, cargo que ocupará hasta 1967, dos años antes de su jubilación.

Desde su primer libro, dedicado al filósofo granadino Abentofáil (1926), y con la premiada *Terminología científica, industrial y artística* (1927), inicia su larga y prolífica carrera como autor de textos escolares que no concluirá hasta poco antes de su jubilación. Muchas de sus obras alcanzaron numerosas ediciones y tiradas muy notables³⁹, sobre todo los libros de lectura⁴⁰. Partícipe de una ideología católica tradicional apegada a una monarquía autoritaria pero no fascista, estuvo cerca de Acción Española. Tras la guerra, Serrano de Haro pasó de un catolicismo tolerante con los logros educativos de la República a una fervorosa sumisión a los vencedores de la Guerra Civil. El ejemplo más relevante fue la transformación de la primera edición de *España es así* (1933), donde ya mostraba un cierto integristismo católico (para él la historia de la humanidad era el «aliento vivificador que Cristo infundió a la civilización del mundo»), a la de 1944, donde el texto se había convertido en un feroz alegato contra el régimen republicano y la correspondiente exaltación del Caudillo.

38 «Durante la Revolución fue destituido, pero el propio Magisterio y la población de Jaén defendieron su vida y su tranquilidad». *Escuela Española*, 29 de enero de 1952, nº 567, pág. 61 y 69.

39 De su «Biblioteca del Párvulo» (*Yo soy español*, *Hemos visto al Señor* y *Un regalo de Dios*) hasta 1952 ya se habían vendido cerca de 400.000 ejemplares. *Ibidem*, pág. 61.

40 Entre los de historia: *España es así* (1933), *Yo soy español* (1943), *Mirando a España* (1963) y *Yo vivo aquí* (1964). También escribió libros de lectura para ciencias naturales, como *Un regalo de Dios* (1943) —que llegó a tener 14 ediciones—, y numerosos textos para la enseñanza de la religión: *Hemos visto al Señor* (1954), *En el camino de Dios* (1962), *Cristo es la verdad* (1965), *Así nos quiere Dios* (1966), *Dios con nosotros* (1966), *Cada vez mejores* (1967), etcétera.

Guirnaldas de la Historia: un libro para niñas

Publicado en 1948⁴¹, gozó de larga vida con 11 ediciones hasta 1962. A través de sus 42 capítulos y de las 130 mujeres reseñadas, se recorre cronológicamente la historia de una España —existente desde la prehistoria— en la que se recogen sacrificios, milagros, gestas y ejemplos de reinas, santas, mártires, religiosas y otras figuras femeninas ofrecidas como modelo para las niñas españolas de posguerra.

Este libro de lectura desarrolla el modelo definido en *Metodología para la enseñanza de la Historia* (1933)⁴². En él, Serrano apuesta por una historia aproximada a los niños a través de lecturas comentadas que no la reduzcan a un «esqueleto muerto y seco», olvidando «el alma que vivifica los huesos y fecunda la existencia» (pág. 104). Incluirá en estos textos frases o palabras en cursiva («técnicas y extrañas al léxico ordinario de los niños que el maestro explicará o mandará buscar en el diccionario») o en mayúscula («frases de gran valor sintético, histórico, patriótico o moral»), sobre las que girarán los principales comentarios, memorización, redacciones, dictados, etcétera. También introducirá fragmentos literarios para «plasmar con exactitud el ambiente y llevar al corazón de los niños un aleteo de auténtica emoción histórica» (pág. 105). Además, todo libro para niños debe estar cuajado de ilustraciones «expresivas y sugestivas que hagan el libro interesante y ameno, amado por los niños desde el primer día» (pág. 105)⁴³.

Fiel a este espíritu, escribió *Guirnaldas de la Historia* con el explícito subtítulo *Historia de la Cultura Española contada a las niñas*. Deseoso de realizar una versión femenina de *Yo soy español* (1943) y *España es así* (1944), quiso llevar al extremo la separación

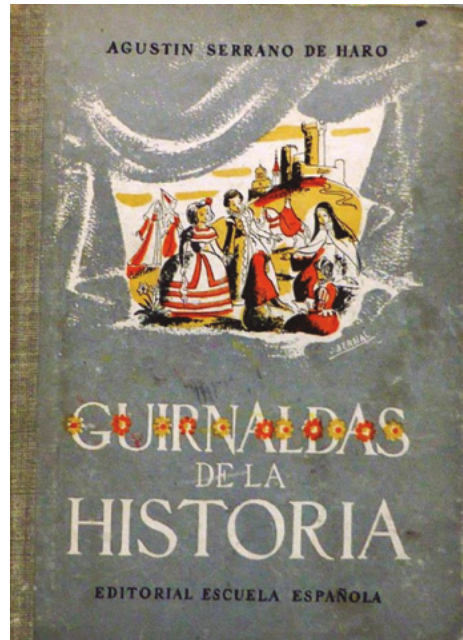


Ilustración 1: Guirnaldas de la Historia (1948).

41 Aunque las censuras eclesiásticas las pasase un año antes.

42 Conferencia pronunciada en la Semana Pedagógica organizada por la FAE en 1933, y publicada en dicho año y, después, en *Antología*, pág. 84-110. Las citas en texto se refieren a la edición de 1968.

43 *Guirnaldas* es un libro profusamente ilustrado por dos artistas de reconocida valía en el mundo editorial de su época: Jesús Bernal (portada) y José López Arjona (ilustraciones interiores).

entre niños y niñas concibiendo una materia escolar plenamente distinta para ellas. Serrano de Haro —según dice en el prólogo— propuso llenar la ausencia de libros de historia para niñas porque las escritas para niños «no tienen en cuenta los imperativos y las necesidades del alma de la mujer». «¿Para qué quieren las niñas que les contemos el trabajo de los hombres, las luchas de los hombres, las cavilaciones de los hombres, si esto ni es solaz para su espíritu ni posiblemente ejemplo para su vida?» (pág. 5-6).

La educación femenina en *Guirnaldas de la Historia*

La victoria en la contienda revitalizó el pensamiento conservador, patriarcal y autoritario, e impulsó un modelo tradicional de familia relegando a las mujeres al papel de esposas y madres, arrinconadas al espacio doméstico. En la escuela, la condena de la coeducación ya la había manifestado Pío XI en 1929 con su encíclica «Divini Illius Magistri», considerándola «un método erróneo y pernicioso (...) que trueca la legítima convivencia humana en una promiscuidad e igualdad niveladora» (Ferrándiz y Verdú, 2004). Para poner a cada uno en su sitio, se prohibió la coeducación desde 1936, y el mismo Adolfo Maíllo la calificó de «inmundicia moral» frente a la «santa tradición que veía en la mujer a la hija, la esposa y la madre y no la intelectual pedantesca» de la República (Maíllo, 1943: 37). Finalmente, la Ley de Educación Primaria de 1945 regresaba a la mujer al papel tradicional dentro de una sociedad patriarcal marcada por la religión y los valores patrióticos de los vencedores. En el artículo 11, se dice que la educación primaria femenina «preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía o industrias domésticas», y en el 14 se prescribía «por razones de orden moral y eficacia pedagógica (...) la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria» (Ley, 1945: 7).



Il·lustració 2: Santa Teresa de Jesús. *Guirnaldas*, pág. 141.

Este tratamiento diferenciado por género se plasmó en asignaturas específicas para niñas, «tanto para escolares como para estudiantes de magisterio: Formación Político-Social, Labores, Cocina, Economía Doméstica y Educación Física. Los manuales del primer franquismo son una reliquia educativa que permite documentar bien la práctica escolar de dicha segregación. La vuelta al rol del Ángel del Hogar se sumó a la política natalista que impulsó el régimen para paliar las bajas masculinas de la guerra. En ese contexto, la mujer adquirió un nuevo protagonismo como reproductora

y educadora de las nuevas generaciones sumisas a los principios del nacionalcatolicismo (Francés, 2013), algunos de cuyos valores ilustramos con textos del libro estudiado (Serrano, 2007).

Principio		Ejemplos en Guirnaldas de la Historia
Maniqueismo	Rechazo a todo lo extranjero	«Invadida España por extranjeros, aventureros, arbitristas, cortesanas y lacayos, se olvidó de que había sido ella señora y admiración del mundo, consagró con toda su alma a imitar a Francia». (Capítulo 36: 164)
Ultraconservadurismo	Definido en las costumbres y usos sociales	«Entre los bailes eran famosos la zambra, la danza de cascabeles, y la gallarda en que el caballero conducía suavemente a la dama». (Capítulo 34: 157)
Ultracatolicismo	En la escuela y sociedad	«Importa que las mujeres no hablen mucho y que sean apacibles y de condición suave; de cómo la mujer que es buena ha de cuidar de ir limpia y aseada, pero procurando, ante todo, adornar su alma con el temor santo de Dios». (Capítulo 30: 136-137)
Patriotismo	Ensoñaciones imperiales	«A España no le cabía la grandeza en el regazo ni el amor en el corazón. Por eso Dios le dio unas hijas, jóvenes y hermosas [...]. Estas hijas son las naciones de América». (Capítulo 41: 187).

Tabla 1. Los principios del nacionalcatolicismo en Guirnaldas de la Historia.

Conclusiones

Desde antes de terminar la guerra, la Iglesia y el resto de apoyos a los generales sublevados estuvieron dispuestos a dismantelar minuciosamente la obra educativa de la República para restaurar una escuela católica al servicio del nuevo Estado. Decretos y leyes eliminaron la coeducación y reafirmaron el rol femenino de esposa y

madre materializado en los manuales escolares. Agustín Serrano de Haro fue más allá concibiendo unos contenidos históricos diferentes para las niñas, algo que no había pasado nunca ni pasará después, puesto que no nos consta un empeño parecido aunque hubiera otro tipo de obras destinadas a reforzar el rol femenino propuesto y vigilado por la Iglesia. *Guirnaldas de la Historia* representa el ejemplo perfecto de manual editado bajo los ideales de la educación femenina del nacionalcatolicismo. Un discurso centrado en las niñas, adscrito a los ideales de la Iglesia y cuyo único fin debía ser la procreación para contribuir a la patria (Francés, 2013: 227). La prolongada vida de este texto en las aulas, a pesar de los cambios producidos en la sociedad española entre 1948 y 1962, nos indica que, aunque esta visión fuera rancia, todavía mantenía seguidores entre los docentes de los primeros sesenta. Fue la Ley General de Educación (1970) la que puso punto final a muchas de estas rémoras de un pasado olvidado, la que produjo, entre otras cosas, la desaparición de las denominadas Enseñanzas del Hogar y el fin de la prohibición de la coeducación.

La lectura de *Guirnaldas de la Historia* nos muestra a la mujer subordinada en el marco de una sociedad patriarcal, donde se reproducen los roles sexuales tipificados y mitos sexistas (Costa, 1990). En este modelo, firmemente vinculado a los primeros años de la posguerra, catolicismo y patriotismo se unen en un todo indisoluble. Al silencio, modestia, obediencia y subordinación católicas tradicionales, las nuevas mujeres debían añadir los componentes propios de los regímenes totalitarios de la época» (Ballarín, 2001: 114). En estos tiempos, cuando aún resulta complicado defender la igualdad entre géneros, surge debajo de las piedras la reedición de unos textos defensores de esta visión rancia, integrista y nacionalista de una España que ya no existe, entre los que figura uno de Serrano de Haro (2013). Da que pensar.

Bibliografía

ALFONSO SÁNCHEZ, J. M. (2002). «La orientación católica de la enseñanza (1936-1939). Principales disposiciones normativas». *Papeles Salmantinos de Educación*, 1, 31-57.

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

COSTA RICO, A. (1990). «Guirnaldas de la Historia: la construcción cultural y social del género femenino en la escuela del franquismo». En: VV. AA. *Mujer y educación en España, 1868-1975*, 112-119. Santiago: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Teoría e Historia da Educación da Universidad de Santiago.

FERRÁNDIZ, A.; VERDÚ, V. (2004). *Noviazgo y matrimonio en la vida española 1974-2004*. Madrid: Santillana.

FRANCÉS DÍEZ, M. A. (2013). «Reina por un día: la construcción de género durante el franquismo». *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 223-240.

LEY DE 17 DE JULIO DE 1945 SOBRE EDUCACIÓN PRIMARIA. Publicada en el BOE el día 18 de julio de 1945. Madrid: Escuela Española.

LÓPEZ BAUSELA, J. R. (2011). *La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto de Pedro Sainz Rodríguez*. Madrid: Biblioteca Nueva.

MAÍLLO, A. (1943). *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid: Editora Nacional.

MOLA VIDAL, E. (1940). *Obras completas*. Valladolid: Santarem.

SERRANO DE HARO, A. (1927). *Terminología científica, industrial y artística*. Madrid: Espasa Calpe.

— (1933). *España es así*. Madrid: Escuela Española.

— (1933). *Metodología de la enseñanza de la historia*. Madrid: FAE.

— (1948). *Guirnaldas de la Historia. Historia de la Cultura Española contada a las niñas*. Madrid: Escuela Española.

— (1969). *Antología. Libro homenaje conmemorativo de la jubilación de Agustín Serrano de Haro, inspector de Enseñanza Primaria del Estado (1921-1969)*. Madrid: Paraninfo.

SERRANO DE HARO, A., GONZALO CALAVIA, L.; SÁNCHEZ SILVA, J. M. (2013). *Querida España. A los muchachos españoles de hoy*. Madrid: Asociación Española Ciencia y Cultura.

SERRANO OLMEDO, A. (2007). «La educación víctima del franquismo: Educación, franquismo y memoria». Conferencia, 20 julio de 2007. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/la-educacion-victima-del-franquismo.pdf>.

Materiales curriculares para la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales: contextos de producción, evaluaciones y propuestas

Viviana Zenobi

Universidad Nacional de Luján

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre

Universidad Nacional del Litoral

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue

1. Puntos de partida

El siguiente trabajo toma como puntos de partida algunas de las ideas desarrolladas por el Dr. Joan Pagès en su extensa trayectoria de docencia e investigación. Estas han sido profundizadas en distintos escritos, enriquecidas por el diálogo con distintos trabajos y experiencias de los numerosos países que ha recorrido incansablemente y de las redes académicas que ha contribuido a construir.

Según Pagès, para decidir los contenidos de un currículo de ciencias sociales hay que partir de los problemas de la práctica de la enseñanza de los mismos, buscar sus causas, analizar las finalidades y los valores que pretende transmitir, pero también las propuestas y los materiales curriculares utilizados por el profesorado en el marco de ciertos contextos y tradiciones (Pagès, 2000). En este trabajo pondremos el foco en algunas certezas e interrogantes surgidos de nuestras experiencias en la producción de materiales para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales en contextos de reformas curriculares, también expondremos los criterios y perspectivas que han orientado y orientan actualmente dichas producciones y, por último, reflexionaremos en torno a la potencialidad de determinados materiales en la promoción de innovaciones didácticas y en la autonomía profesional de los y las docentes del área.

2. Breves líneas sobre los contextos de producción curricular

Durante las últimas dos décadas, Argentina ha experimentado la creación de dos leyes de educación nacional⁴⁴ y, a partir de ellas, la promulgación de leyes orgánicas de educación en las diferentes jurisdicciones del territorio. Si bien este proceso no estuvo exento de tensiones y conflictos, podríamos sostener que la LEN del 2006 ha tenido una mayor aceptación que la resistida LFE de 1993, al menos en algunas provincias del país. Por ello es importante inscribir las políticas públicas educativas y la construcción de diseños curriculares en sus contextos de producción.

Tanto la LFE como la LEN son producto del debate, consenso y disenso propio de una sociedad en democracia y reflejan posicionamientos políticos e ideológicos representativos de cada época.⁴⁵ De manera sintética se puede decir que la LFE, en el marco del análisis de las políticas educativas, se ubica en un contexto de aplicación de profundas políticas neoliberales de exclusión, y la LEN en el marco de políticas de ampliación de derechos.

Las finalidades de la escuela y de la formación docente, tanto en la normativa nacional como en las provinciales, han orientado construcciones curriculares dando cuenta de una especie de «optimismo pedagógico» —fundamentalmente desde las administraciones educativas. Se ha creído que con el cambio curricular cambiarían las prácticas de enseñanzas y aprendizajes. En este afán de cambios e innovaciones a medias, una cuestión que poco se ha considerado —como una de las piezas fundamentales para lograr tal objetivo— ha sido la formación inicial y continua del profesorado, quien, en definitiva, es el que llevará adelante la concreción o no del currículum. Por más innovador que este se presente, no logrará implementarse si el profesorado no comprende la lógica de su construcción y tampoco si él no ha sido parte de los procesos de elaboración. En otras palabras, la concepción del docente que sustenta las renovaciones curriculares —agente de aplicación o profesional autónomo de sus decisiones didácticas— es la que va a definir de qué modo los nuevos currículums se materializan en las aulas.

Como una manera de apoyar y promover los cambios curriculares, en algunas jurisdicciones del país se produjeron materiales y/o se organizaron instancias de actualización del profesorado. En ambos dispositivos de formación, participaron especialistas en las disciplinas del área y en su didáctica; algunos de ellos, además, se ocuparon de investigarlos y evaluarlos. También en algunas universidades públicas, docentes preocupados por la enseñanza de las asignaturas del área de ciencias sociales emprendieron la tarea de producir materiales que posibilitaran la renovación de las prácticas educativas. A continuación, vamos a presentar los materiales producidos

44 Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1993 y Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en 2006.

45 Una dimensión interesante para profundizar, pero excede los objetivos del presente escrito.

desde una gestión política para acompañar los cambios curriculares en geografía para el nivel medio y los materiales elaborados por un equipo de docentes universitarios para la enseñanza de la historia en los niveles secundario y superior.

3. Materiales curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía

En el marco de transformaciones curriculares en la Ciudad de Buenos Aires, la gestión política decidió impulsarlas a partir de la producción de materiales para todas las asignaturas. En el caso de la geografía, nuestro desafío como equipo técnico consistió en tratar de atender las demandas y necesidades de los/las docentes y, a la vez, resolver algunas de las problemáticas que presentaba la enseñanza de la disciplina en el nivel medio. Por lo tanto, en nuestras producciones pusimos especial atención a dos cuestiones: por un lado, el lugar que otorgamos a los/las docentes —el de profesionales autónomos que tomaran sus propias decisiones didácticas—, y por el otro, brindar cantidad y variedad de recursos didácticos, lo que implicaba que los materiales debían ofrecer un alto grado de flexibilidad para que pudieran ser adaptados y utilizados en diversos contextos y situaciones (Zenobi y Villa, 2007).

Cada uno de los cuatro materiales que elaboramos buscó resolver algunas problemáticas observadas en la enseñanza de la disciplina, por ejemplo: pervivencia de explicaciones monocausales y apoyadas en los aspectos físicos de los territorios, desactualización de los/las docentes en algunos de los contenidos incorporados en las nuevas propuestas curriculares, escasa variedad de recursos didácticos, y la utilización de la cartografía con el único fin de localizar los hechos y lugares estudiados, dificultades para problematizar los temas y para construir casos.

La política de elaborar materiales continuó durante un par de años. Era necesario conocer e interpretar de qué modo eran seleccionados y utilizados, si podían influir en el pensamiento de los/las docentes y en sus decisiones didácticas, y también validar los criterios que como autoras habían orientado nuestra producción. Entre los años 2008 y 2013 desarrollamos dos investigaciones que, apoyándonos en los aportes de Pagès (1997), podemos ubicar en el conjunto de investigaciones que se ocupan de indagar en torno al pensamiento del profesor cuando toma decisiones didácticas para la enseñanza, en nuestro caso, cómo selecciona y utiliza los materiales producidos en un ámbito de gestión política.

En el caso de la enseñanza de la historia, observamos que los materiales innovadores a menudo encuentran resistencia en los docentes de los niveles secundario y superior. No es necesario andar mucho para constatar que en las universidades existen vacancias de propuestas que permitan pensar esta disciplina desde un lenguaje accesible sin perder el rigor histórico. Todo lo que suene a *divulgación* conlleva un prejuicio difícil de romper para los docentes en formación. Si bien no se trata de

un recurso nuevo, el uso del humor desafía a la enseñanza si habilita instancias de reflexión, de creatividad y de elaboración. Instala un quiebre en los estilos académicos de presentación de la información histórica y se acerca más al lenguaje cotidiano, y desde allí se torna un material más significativo.

En cuanto a la construcción del pensamiento, hace posible cuestionar, indagar, interrogar y confrontar, para analizar, explicar y fundamentar. Puede utilizarse en diferentes segmentos de la clase: para profundizar un tema, para elaborar textos explicativos, para complementar y/o ilustrar textos narrativos, como disparador de determinadas problemáticas, para facilitar conclusiones, etcétera. La producción escrita u oral que realizan los/las estudiantes en función del material da cuenta, además, de las interpretaciones, controvertidas y múltiples, que se pueden construir ante un mismo objeto. El humor favorece la identificación y la explicitación de opciones valorativas, que involucran contextos pasados y presentes, destacando fundamentalmente que este tipo de representaciones cambian social y temporalmente (Andelique y García, 2007).

La idea de elaborar materiales alternativos adecuados a necesidades y expectativas de docentes en ejercicio inspiró dos proyectos de narrativa gráfica llevados a cabo por un equipo de la Universidad Nacional del Litoral. La obra reunió diversos estilos, tantos como dibujantes y guionistas. Es relevante mencionar que la mayoría fueron estudiantes avanzados que realizaban sus prácticas finales en las instituciones escolares. De manera inédita, se solicitó y se obtuvo la colaboración de colegas de la facultad, especialistas en las temáticas abordadas, que leyeron los primeros borradores. No menos valiosos fueron los intercambios con docentes en ejercicio en el nivel secundario en encuentros locales y nacionales. Por tratarse de temas *conocidos* (crisis colonial, revolución e independencia en el Río de la Plata), se apuntó a cuestionar imágenes muy arraigadas en la memoria de argentinos y argentinas. Esto requería consultar fuentes, documentarse rigurosamente, desde la precisión del hecho histórico a la ambientación y características de los personajes, pero también introducir referencias al tiempo presente que tuviesen la función de problematizar el pasado, abrir discusiones sobre las distintas significaciones de las palabras en contextos y momentos diferentes (Coudannes, 2007).

Situaciones similares se han experimentado en otros ámbitos de formación. Para el caso de la Universidad Nacional del Comahue, en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales para la Formación del Profesorado en Educación Primaria y en la de la Didáctica de la Historia, los equipos de cátedras se han preocupado por la producción de materiales que pudieran acercar los debates actuales en las ciencias sociales con las posibilidades de incorporarlos en la enseñanza. Son propuestas que han procurado innovar desde perspectivas epistemológicas cuestionadoras de las tradiciones de pensar la producción y la enseñanza del conocimiento social en los distintos niveles de formación. *Ciencias Sociales, entre debates y propuestas; Ciencias Sociales, el gran desafío; la historia dice presente en el aula o Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001, ¿qué efemérides?*,

por nombrar solo algunas, son producciones colectivas compiladas por Funes (2001, 2004a, 2004b y 2014) cuya finalidad fue acercar al profesorado en ejercicio y en formación pistas para construcciones metodológicas casuísticas y contextualizadas.

Como hemos mencionado, los contextos de producción curricular y de materiales para la enseñanza son claves para comprender la dinámica del conocimiento social, y este aspecto ha sido orientador de diversas investigaciones que hemos realizado en la Norpatagonia porque, como sostiene el didacta catalán, «las investigaciones que sobre la práctica de la enseñanza se han realizado, o se están realizando, así como el análisis y la valoración del currículo y de las propuestas y los materiales curriculares, aportan información relevante para la elaboración del currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales» (Pagès, 2000: 1), y ello se ha constituido en un desafío permanente para los/las que nos dedicamos a la formación inicial y continuada del profesorado en didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales.

Sostenemos que el conocimiento social es inacabado y está en permanente reelaboración o redefinición, y ello se ve reflejado en los diseños curriculares, en algunas propuestas o materiales para la enseñanza; aunque debemos reconocer que escasamente —estos cambios— impactan en los programas o planes de formación del profesorado, al menos en algunos planes de estudio de las universidades nacionales. Esta situación se ha presentado como un desafío para profundizar la formación específica en propuestas de posgrado. Espacio que rescatamos como valioso en cuanto recupera experiencias y saberes de un importante colectivo del profesorado que manifiesta las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de los nuevos temas/problemas que se proponen en el currículo, y ante la escasez de materiales de enseñanza que contemplen temas vinculados con la historia reciente, los problemas sociales candentes, la territorialidad, las cuestiones de género, los derechos humanos, las ciudadanías o la multiculturalidad, entre otros tantos; se ha promovido y motivado al profesorado que sea artífice en la construcción de sus propios materiales para la enseñanza.

4. A modo de evaluación y cierre

Las investigaciones, los trabajos de campo y las entrevistas a las profesoras de geografía nos permiten evaluar que los materiales tal como fueron pensados y diseñados son instrumentos adecuados para promover la innovación de la enseñanza de la disciplina no solo en el nivel medio sino también superior. Su estructura, contenidos y fuentes ofrecen un abanico de posibilidades que atienden a diversidad de demandas y de contextos educativos. Fue un acierto considerar la doble demanda: la actualización docente y el aporte de fuentes para el trabajo de los/las estudiantes. (Zenobi, 2013; 2014).

Sin embargo, la llegada de los materiales por sí sola no garantiza que los docentes los consulten, los adopten y mucho menos generen cambios en sus prácticas; es funda-

mental acompañarlos con instancias de trabajo conjunto entre autores y docentes. Los encuentros organizados en el marco de los trabajos de campo de las investigaciones se convirtieron en dispositivos potentes para mirar sus propias prácticas a partir de nuevas lentes y reflexionar sobre los supuestos y las tradiciones que las orientaron desde tiempo.

Las jurisdicciones nacionales ante las reformas curriculares y educativas han tomado decisiones políticas diversas. Como plantea Zenobi, en la Ciudad de Buenos Aires la gestión educativa ha generado políticas de acompañamiento y formación continuada entre los/las especialistas y el profesorado en ejercicio, y los resultados de este intercambio ha sido valorado como potente para innovar en la práctica de la enseñanza.

También la construcción de materiales innovadores, promovida desde la formación inicial, como es el caso descrito por Andelique, García y Coudannes en la Universidad Nacional del Litoral, es un claro ejemplo de respuestas a las demandas de estudiantes en formación y de un conjunto de docentes que enseñan historia. La instancia de producción en este tipo de instituciones se enfrenta a algunas dificultades, como no poder mantener un financiamiento sostenido en el tiempo y un equipo estable de dibujantes y guionistas que tengan tiempo disponible y conocimiento de los procesos que se quiere representar y problematizar. La mayor parte de ese trabajo permanece inédito, por lo que el equipo formador realiza un uso interno del mismo con las correspondientes orientaciones didácticas. Con todo, son propuestas que aportan nuevos modos de pensar la disciplina y de consulta frecuente para los que se acercan por primera vez a la tarea de enseñarla. De todos modos, hay que remarcar que lo ya publicado resulta un insumo válido para cátedras similares en diferentes instituciones de enseñanza superior.

Otro aspecto a considerar es la difusión de los materiales, y aquí la dificultad no es menor. El esfuerzo de producción muchas veces se enfrenta con los escasos recursos materiales disponibles para que las propuestas pensadas y elaboradas por el profesorado en ejercicio lleguen a una mayor población. Es por ello que desde el Comahue se ha tomado la iniciativa de difundirlos a través de la página web de la APEHUN (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) con la intención de compartir experiencias, perspectivas y enfoques que contribuyan a la mejora de las prácticas.

Si bien en las diferentes jurisdicciones del país la producción de materiales es insuficiente, existe un colectivo de docentes que procura socializar sus producciones, y ello se ha constituido en un dato importante para asegurar que el profesorado, cada vez más, se ocupe de la producción de sus materiales para la enseñanza. Del análisis de los mismos se evidencia que: a) los materiales para la enseñanza son construcciones casuísticas y contextualizadas, denotan perspectivas y finalidades que el profesorado selecciona y organiza para la enseñanza; b) producen otras formas de vincularse con el conocimiento social; c) la diversidad de recursos digitales facilita la organización del contenido escolar; d) los materiales, en general, no reproducen el currículum, sino que son adaptaciones que el profesorado realiza en función de sus finalidades, lo que le otorga una mayor autonomía y creatividad.

Bibliografia

ANDELIQUE, C. M.; GARCÍA, R. N. (2007). «El humor gráfico en el aula. Construyendo propuestas alternativas para enseñar historia». *Itinerarios Educativos*, 2, 86-94.

COUDANNES AGUIRRE, M. (2007). «De la universidad a la escuela con humor: una propuesta de materiales alternativos para la enseñanza de la historia». *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 11, 42-54.

FUNES, A. G. (comp.) (2001). *Ciencias Sociales. Entre debates y propuestas*. Cipolletti: Manuscrito.

— (comp.) (2004a). *Ciencias Sociales, el gran desafío*. Neuquén: Educo.

— (comp.) (2004b). *La historia dice presente en el aula*. Neuquén: Educo.

— (comp.) (2014). *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001, ¿qué efemérides?* Buenos Aires: Novedades Educativas.

PAGÈS, J. (1997). «Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales». En: P. Benejam; J. Pagès (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, 209-226. Barcelona: ICE-Horsori.

— (2000). «El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS». En: J. Pagès; J. Estepa; G. Travé (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, 41-57. Huelva: Universidad de Huelva.

ZENOBI, V. (2013). «El lugar de los materiales curriculares en la renovación de las prácticas de enseñanza de la Geografía». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 12, 13-26.

— (2014). «Materiales curriculares para profesores de Geografía: contextos de producción y formas de uso». En: M. V. Fernández Caso; R. Gurevich (dir.). *Didáctica de la Geografía: prácticas escolares y formación de profesores*, 75-95. Buenos Aires: Biblos.

ZENOBI, V.; VILLA, A. (2007). «La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, 169-178.

IV
EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES
EN INFANTIL, PRIMÀRIA I
SECUNDÀRIA

Mis primeros pasos con Clío: el aprendizaje del tiempo histórico en tercer grado de primaria

Siddharta A. Camargo

Universidad Pedagógica Nacional

Victoria González Juárez

Escuela Primaria Huemac

Introducción

En este trabajo se presentan los primeros resultados de una experiencia para el aprendizaje del tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 2010: 281; Barton, 2010: 28; Arteaga y Camargo, 2014: 126) en tercer grado de primaria, en una zona urbana de clase media baja en el Estado mexicano de Querétaro. Se han implementado estrategias que pretenden contribuir a que los niños ubiquen procesos históricos en el tiempo y el espacio; se planteó una dinámica con fuentes históricas primarias y dibujos de los niños para visualizar el paso del tiempo en su comunidad, mediante la observación de los cambios en viviendas, transporte, vestimenta y juguetes. Se trabajó la ubicación espacial de los procesos históricos con el uso de mapas como herramientas de observación y conocimiento del espacio social.

En términos de la valoración, que aún se encuentra en progreso, se realiza un análisis de proceso que permite determinar el grado de desarrollo de los conceptos en los niños. Para una valoración final se ha contemplado el contraste de los aprendizajes del grupo intervenido con los otros dos grupos del mismo grado de la escuela.

Mis primeros pasos con Clío

En el proyecto que se expone aquí han colaborado una profesora de tercer grado de primaria y un investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes iniciaron un proceso de colaboración con la finalidad de conocer las inquietudes, percepciones y necesidades de aprendizaje de un grupo de niños de dicho grado escolar, específicamente en cuanto al desarrollo del concepto de tiempo histórico, el espacio histórico y las prácticas de convivencia democráticas centradas en la valoración de la diversidad cultural.

Esta forma de trabajo, que parte de la relación permanente entre la teoría y la práctica, que asume que la frontera entre investigación en educación y la innovación es porosa y en muchas ocasiones una quimera, ha sido ensayada en diversos espacios internacionales.

Por ejemplo, el modelo de investigación reseñada por Santisteban, González y Pagès (2010) parte de tres componentes fundamentales:

1. La creación de un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico que ayude a establecer los conceptos de la investigación y, también, las propuestas de enseñanza.
2. El trabajo conjunto con el profesorado de ciencias sociales para elaborar secuencias didácticas y materiales curriculares, que respondan a los criterios de la investigación y a los problemas de la enseñanza de la historia.
3. El análisis crítico de la práctica de enseñanza de la historia en las aulas de diferentes centros de educación secundaria, para la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado de historia. (Pág. 2)

Por otro lado, Seixas y Peck (2008) han descrito el proceso mediante el cual se dieron los pasos para la construcción de unos «estándares de pensamiento histórico». De igual forma que en el caso de los colegas catalanes, los canadienses partieron de la construcción de un modelo de cognición histórica que les permitiera iniciar un proceso de investigación, innovación y evaluación del pensamiento histórico. Este proceso fue descrito de la siguiente forma por Sixas y Peck (2008):

En la fase 1 del proyecto (abril 2006), realizamos un simposio internacional (el Simposio de Abril) y utilizamos las reflexiones de historiadores, maestros e investigadores de educación histórica de los Estados Unidos, el Reino Unido, Australia y el Canadá para definir los parámetros básicos del proyecto. En la fase 2 del proyecto (agosto 2006), tomamos un grupo de 14 individuos para formar un comité directivo (que nos incluyó a nosotros) para dar cuerpo a un marco de evaluación que suministrara una guía a los grupos locales; este fue denominado el Seminario de Agosto. Los individuos seleccionados para formar el comité directivo fueron también designados como «maestros líderes» de sus respectivas regiones, con la finalidad de que ellos reclutaran y trabajaran con un grupo de entre 10 a 20 maestros para trabajar en el proyecto. En la fase 3 del proyecto (septiembre 2006-junio 2007), los equipos locales de evaluación, trabajando con el marco del Seminario de Agosto y guiados por los «maestros líderes» en sus regiones, comenzaron a desarrollar tareas y rúbricas, y a reunir ejemplos de trabajo estudiantil de diferentes niveles de competencia. (Pág. 4)

Por nuestra parte, en México hemos desarrollado un modelo de cognición histórica (Arteaga y Camargo, 2014) que, si bien ha sido el fruto de un esfuerzo en nuestro contexto particular, no ha prescindido de los aportes que desde la investigación y la

reflexión de la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia se han construido en el ámbito internacional (Plá y Latapí, en Pagès y Plá, 2014: 108-109). Este modelo se ha construido a lo largo de varios años de trabajo y ha sido posible gracias a diversas experiencias de investigación y colaboración entre profesores de primaria, secundaria, escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional (Camargo, 2015; Arteaga y Camargo, 2009; 2014).

Es posible encontrar tanto coincidencias como diferencias en los tres modelos conceptuales sobre la formación del pensamiento histórico que hemos mencionado. Quizá el modelo de investigación descrito arriba, muy similar en los tres casos, así como el supuesto fuerte de que las disciplinas científicas cuentan con una particular epistemología que debe ser considerada en sus didácticas, sean la mayor coincidencia a señalar.

En el apartado siguiente, describiremos de forma breve los elementos que componen el modelo conceptual sobre el pensamiento histórico desarrollado en México, el cual nos ha permitido sustentar la intervención que analizamos en el presente texto.

Pensamiento histórico

Tal como hemos señalado, el pensamiento histórico ha sido motivo de investigaciones y desarrollos conceptuales en diversas latitudes (Wineburg, 2001; Plá, 2005; Seixas y Peck, 2008; Santisteban et al. 2010; Arteaga y Camargo, 2014). En el presente trabajo abordaremos la presentación de uno de los modelos conceptuales o modelos de cognición del pensamiento histórico, el cual fue desarrollado en México por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional a lo largo de varios años y en colaboración con diversos grupos de profesores de escuelas secundarias, escuelas normales y escuelas primarias en diferentes lugares del país. Solo abordaremos este modelo debido a que en la presente investigación hemos partido de él para el diseño de lecciones de clase que se han impartido a un grupo de tercer grado de dicho nivel educativo.

El modelo de pensamiento histórico propuesto por Arteaga y Camargo (2014) se compone de los siguientes elementos:

En el centro de esta propuesta está la distinción entre los contenidos de la historia (¿qué pasó, dónde y cuándo ocurrió?), llamados también conceptos de primer orden o sustanciales, y los de segundo orden, que se refieren a categorías analíticas que permiten su comprensión. Es decir, los conceptos de primer orden comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en diversos espacios sociales [...].

Estos conceptos históricos (de primer orden) son construcciones que los científicos sociales han desarrollado a lo largo del tiempo, por tanto, se

trata de abstracciones que se relacionan con lecturas teóricas de la realidad social, no son la realidad social en sí misma. Ello implica que estos conceptos cambian en el tiempo. Otra cuestión que debe tomarse en cuenta es que estos conceptos —abstractos y complejos— requieren del docente la realización de estrategias que permitan a los estudiantes interpretar correctamente su significado. (Pág. 125)

Así, para los autores de este modelo conceptual, la distinción entre los tipos de conceptos que componen el pensamiento histórico es nodal, pues permite organizar el análisis de procesos y acontecimientos históricos para una mejor comprensión.

La aclaración de que los conceptos de primer orden no son contenidos temáticos permite subrayar que el conocimiento histórico se basa en un ejercicio intelectual de interpretación de evidencias históricas (fuentes históricas), que este ejercicio se da desde el presente y que en él, como sucede con otras formas de generación de conocimiento, la pluralidad de puntos de vista, los debates sustentados y la divergencia son fundamentales.

Este énfasis también permite distinguir con claridad que la visión cerrada de los contenidos históricos proviene de una visión lejana a la producción historiográfica que esconde los términos en los que estos habían sido definidos en la mayoría de los países como parte de una narrativa unívoca que pretendía legitimar el surgimiento y hegemonía de los Estados nación y la homogeneización de la población desde los dispositivos de los sistemas educativos (Arteaga y Camargo, en prensa). Estas narrativas unívocas deberían ser desmontadas y cuestionadas en sus supuestos si se pretende llevar a cabo un ejercicio de desarrollo de pensamiento histórico autónomo por parte de los alumnos y los docentes en las aulas.

El segundo nivel conceptual que los autores mexicanos han planteado es de los conceptos de segundo orden o metaconceptos (Seixas y Peck, 2008).

Arteaga y Camargo (2014) explican la integración de los conceptos históricos de segundo orden en su propuesta de la siguiente forma: «Pueden definirse como nociones que “proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica” [...] estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia» (Lee y Ashby, 2000).

Finalmente, esta propuesta menciona la necesidad de abordar estos conceptos de primer y segundo orden en el aula, mediante el análisis de fuentes históricas primarias, pues dicho análisis se concibe como una de las partes fundamentales de la generación de conocimiento histórico y por ende de su aprendizaje.

Desarrollo de la propuesta

La implementación del desarrollo de conceptos de primer y segundo orden, es decir componentes conceptuales del pensamiento histórico, se inició a partir de la tercera lección, puesto que las dos lecciones anteriores se dedicaron a diversos aspectos de aprendizaje de la geografía, aprendizajes necesarios e íntimamente relacionados con los que se desarrollaron en la lección que describimos a continuación:

Título de la lección: «Características y actividades de la población».

Metas de aprendizaje:

Identifica los diferentes grupos culturales en su entidad para reconocer su diversidad cultural y fortalecer su sentido de identidad.

Aprendizajes esperados:

Reconoce la diversidad que existe en los grupos en los que participa y que favorecen la convivencia.

Recursos:

Fuentes históricas: imágenes y documentos

Pautas para observar los desempeños:

Distingue los cambios y permanencias en el tiempo de las principales actividades productivas de la entidad y su importancia para la población.

Reconoce estado, características y ubicación de los principales grupos indígenas de su entidad y aprecia los aportes culturales de los grupos indígenas de su entidad.

Describe la diversidad natural, cultural y económica presentes en las regiones de su entidad.

Evidencias de logro de las metas de aprendizaje:

Censo del origen de las familias y alumnos del grupo.

Texto breve donde expresen su sentido de identidad por la diversidad cultural de la región donde viven.

Esta lección se abordó después del tema de las regiones naturales de *Mi entidad*, ya que era importante que primero localizaran y reconocieran las distintas regiones de su entidad, antes de ubicar en ellas elementos lingüísticos y culturales. Se promovió en las actividades que los alumnos reconocieran las distintas regiones como lugares de diversidad cultural y lingüística, y para finalizar la lección se realizó una encuesta dentro del grupo, de esta forma conocimos que la mayoría de los familiares de los niños no eran originarios de Querétaro, es decir existía una diversidad entre los integrantes del grupo.

Lección 5: «Mi entidad ha cambiado con el tiempo».

Metas de aprendizaje:

Describe cambios en la vida cotidiana de las personas y del paisaje de la entidad donde vive.

Aprendizajes esperados:

Reconoce cambios en los paisajes y la vida cotidiana de la entidad a lo largo del tiempo.

Preguntas para guiar el aprendizaje:

¿Cambió el nombre de tu entidad cuando fue fundada? ¿Cómo vivía la gente en el campo y en la ciudad? ¿Cómo cambiaron los medios de transporte y comunicación? ¿Qué permanece en la vida cotidiana de tu entidad durante este periodo? ¿Cómo ha cambiado el paisaje en tu entidad?

Recursos:

Fuentes históricas: imágenes y testimonios.

Pautas para observar los desempeños:

Describe cambios en la vida cotidiana y el paisaje.

Evidencias de logro de las metas de aprendizaje:

Imágenes con objetos no pertenecientes a la época encerrados.

Secuencia para desarrollar actividades:

Situaciones de aprendizaje recomendadas: se sugirió que, a partir de la utilización de imágenes, crónicas, libros de viajeros, los alumnos describieran cambios en la vida cotidiana de las personas y del paisaje de la entidad donde viven. Fue importante que en las fuentes se observaran las características de la industrialización, los medios de transporte, vestido y arquitectura.

Reflexiones

Para abordar estas actividades, les solicité que trajeran al salón una imagen que representara el lugar en el que vivían en el pasado, así como su descripción. Llegaron entusiasmados por exponer sus imágenes. Algunos llevaron además imágenes del acueducto de Querétaro, construido en el siglo XVIII. El material sirvió para poder observar cómo había cambiado el paisaje en este lugar de la entidad. Nuevamente se retomaron los componentes naturales y se finalizó leyendo y comentando la historia de la construcción de los arcos.

Conclusiones y discusión de resultados preliminares

Hasta el momento hemos logrado integrar de forma pertinente aprendizajes referidos a diversos aspectos geográficos con aspectos del modelo conceptual de pensamiento histórico propuesto desde la perspectiva de la educación histórica, además hemos promovido la valoración de la diversidad cultural y lingüística dentro del grupo de tercero y que los niños valoren la diversidad cultural del lugar en el que viven. Además, los niños:

- Reconocen y utilizan los mapas como herramientas para la ubicación espacial de Querétaro y sus municipios.
- Reconocen mediante la observación de mapas la distribución de elementos naturales y regiones geográficas de Querétaro y algunas de las transformaciones en el tiempo.
- Describen algunos cambios en la vida cotidiana, así como del paisaje y de su comunidad a partir del uso de imágenes y crónicas familiares.
- Inician un reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de Querétaro, de la que ellas y ellos forman parte.

Bibliografía

ARTEAGA, B.; CAMARGO, S. (2009). «El modelo para el aprendizaje de la historia en el proyecto SEC21». *Cognición* (19). La Paz: FLEAD. http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=243. (Consulta: 10 de octubre de 2014).

— (2014). «Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica». *Revista Tempo e Argumento*, 6 (13), 110-139. Florianópolis.

BARTON, K. (2010). «Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia». *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 94-114.

CAMARGO, S. (2015). *El desarrollo de nociones históricas en tercero de secundaria, mediante el empleo de fuentes históricas y TIC*. España: Editorial Académica Española.

LEE, P.; ASHBY, R. (2000). «Progression in Historical Understanding among students ages 7-14». En: P. Sterans et al. *Knowing, teaching and learning history. National and International perspectives*, 199-222. Nueva York: NYU Press.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). «La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria». *CAD. CEDES, Campinas*, 30 (82), 281-309. Brasil.

PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.

PLÁ, S.; LATAPÍ, P. (2014). «La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México». En: J. Pagès; S. Plá. *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010). «La formación de competencias de pensamiento histórico». *Clío & Asociados* (14), 34-56. Memoria académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.

SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, P. (2010). «Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico». En: XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*.

SEIXAS, P.; PECK, K. (2008). «Benchmarcks of historical thinking. First stops». *Canadian Journal of Education*, 4 (31), 1.015-1.038. <http://www.csse-scee.ca/CJE/>. (Consulta: 11 de octubre de 2014).

WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Chicago: Temple University Press.

Despertar l'esperit crític sobre la informació que rebem. Experiències didàctiques sobre la història que s'ensenya i apren a secundària

Joaquín Aparici Martí
Universitat Jaume I

Introducció

El professor té en el procés educatiu un paper preeminent perquè disposa d'iniciativa per definir les situacions de l'aprenentatge. Això ens ha fet pensar molt sovint en el desenvolupament i disseny d'activitats noves (al marge d'allò que se'ns referenciava als llibres de text), en la selecció i elaboració de determinats materials educatius i, al seu torn, molt especialment, en la creació a l'aula d'un clima de motivació que afavorirà la dinàmica de l'ensenyament per part nostra, però sobretot la d'aprenentatge per part dels estudiants.

Veient la forma de prendre notes dels alumnes, i a partir d'una sèrie d'errors informatius assimilats per aquests com a fets vertaders en la història, partint d'una sèrie d'anècdotes i fal·làcies, vam plantejar durant unes poques sessions uns quants exemples que vam exposar a classe, amb la idea d'aconseguir els dos objectius que ens havíem marcat per a l'inici de la feina. D'una banda, l'adquisició d'informacions que van perdurar en la memòria a llarg termini. De l'altra, el fet de posar en dubte i qüestionar qualsevol informació que, subjectivament, se'ns podia oferir per condicionar la nostra opinió. Fins i tot ells es podien qüestionar allò que en eixos moments se'ls estava explicant a classe. És veritat el que ens diuen?

1. Els motius

Tal volta, definir la innovació a desenvolupar dins d'una aula pot ser un treball molt difícil. No és solament allò que anem a canviar. Es tracta de veure una sèrie de millores en l'ensenyament influïdes pel canvi mateix (fer coses diferents), la innovació (que siguin noves), i reformistes (que es puguin modificar i corregir amb la finalitat de millorar). Aquesta innovació consistiria, en definitiva, en una sèrie d'intervencions, decisions i processos, amb un cert grau d'intencionalitat i sistematització, que tracten de

modificar actituds, idees, continguts, models i pràctiques pedagògiques. I, al seu torn, introduir mitjançant la renovació nous projectes i programes, materials curriculars, estratègies d'ensenyament i aprenentatge, etcètera (Carbonell, 2001; Casanova, 2006).

En aquest sentit, hem mirat d'aconseguir un paper cada vegada més actiu entre els alumnes, fent-los participants del desenvolupament de la classe i dels continguts treballats, plantejant la transversalitat i la interdisciplinarietat del coneixement i canviant, d'aquesta manera, el mètode de treball. El professor té en el procés educatiu un paper preminent perquè disposa d'iniciativa per definir les situacions de l'aprenentatge. Amb tot, el que nosaltres hem fet i presentem ara només ha estat provar un model pràctic, desenvolupat durant unes poques sessions, veure quin ha estat el resultat final, estudiar-lo, corregir allò que pot ser necessari i, si cal, seguir aprofundint en aquest camí. Com a professors de secundària, disposem d'uns coneixements sobre la nostra matèria, i també disposem de l'experiència docent desenvolupada durant molts anys. Ambdós elements, en conjunció, ens permeten observar l'evolució en les característiques dels estudiants respecte a les ciències socials, i també adonar-nos de les formes d'atendre les diferents capacitats i ritmes d'aprenentatge. Això ens ha fet pensar molt sovint en el desenvolupament i el disseny d'activitats noves (al marge d'allò que se'ns referenciava als llibres de text), en la selecció i elaboració de determinats materials educatius i, al seu torn, molt especialment, en la creació a l'aula d'un clima de motivació que afavorirà la dinàmica de l'ensenyament per part nostra, però sobretot la d'aprenentatge per part dels estudiants (Murphy, 2011; Sandoya, 2016).

Partint d'aquesta situació, podem dir que tot va començar, ja fa uns quants anys, durant el desenvolupament d'una classe de 3r d'ESO. L'experiència d'un curs darrere d'un altre, explicant coses semblants, però també la complicitat i l'afinitat amb el grup d'alumnes (no tots els cursos són iguals i per tant no amb tots es pot treballar de la mateixa manera) van provocar que, enmig del tema que tractava sobre les condicions geoeconòmiques dels països del golf Pèrsic i les seves problemàtiques com a conseqüència de l'anomenada *segona guerra del Golf*, jo comentés amb veu seriosa que tant l'Àrab Saudita com Kuwait exportaven petroli, molt de petroli, base de l'economia mundial... però també que exportaven, especialment cap a la Comunitat Valenciana, sorra del desert per regenerar les platges i afavorir així el dinamisme del turisme als nostres pobles costaners.

Òbviament, això era una fal·làcia. Pràcticament tots els alumnes van entendre al primer cop d'ull que es tractava d'una broma feta pel professor de socials. I jo pensava que tots ho havien entès així. Però, al cap de pocs dies, preguntant a un parell d'aquells alumnes, deien tots convençuts que, efectivament, tant Kuwait com l'Àrab Saudita exportaven sorra del desert per a les platges, com la de Borriana (Castelló). I així ho tenien anotat al quadern. Ho vaig comentar amb els companys. Ja feia temps que vèiem diversos tipus d'alumne a la classe. Uns quants que, sense reflexió, copiaven de forma automàtica tot allò que el professor deia, sense qüestionar ni una coma. Altres, afortunadament en menor nombre, que no escoltaven les explicacions, ni prenen nota, tret que fos mitjançant una espècie de dictat obligatori. I només uns

quants, més atents, que sí que prenen els seus propis apunts a mesura que avançava l'explicació. És a dir, escoltaven i seleccionaven allò que consideraven el més important. Però aquest grup eren els menys a classe.

I tot això ens va fer pensar molt sobre la forma d'explicar i d'aprendre, i també preguntar-nos si a classe, de vegades, calia fer broma o contar anècdotes, per relaxar durant uns segons l'atenció contínua dels alumnes i donar-los així un poc d'aire per descansar. Aquest petit moment de desconexió permetia crear un clima favorable a classe i aquests segons de descans eren molt agraïts perquè evitaven la saturació d'informacions. Però també és cert que, si així ho fèiem, calia explicar, tot seguit, que el que havíem dit era una broma, una fal·làcia o una anècdota, a fi d'evitar que ho assimilessin com una cosa veritablement certa. Era, en certa forma, aplicar una variant d'allò que plantejava K. Egan per a l'educació infantil i primària mitjançant la fantasia i la imaginació (Egan, 2007). Juguem un poc amb la història, inventem i descobrim.⁴⁰

2. Posem-nos en marxa

Òbviament, no es tracta d'utilitzar sempre aquest sistema. Simplement és provar-ho, dedicar algunes sessions a veure quin resultat dona. És una forma d'organitzar i animar una nova situació d'aprenentatge. I és que alguns d'aquells alumnes de 3r que, acabat el seu periple per l'ensenyament secundari, i passats uns quants anys, de vegades venen al centre a visitar-nos i dir-nos com els va la vida recorden perfectament moltes anècdotes,

40 Precisament, la història del món està plena de fal·làcies i anècdotes que durant molt de temps s'han mantingut com a elements vertaders. Que la Terra era plana, o que estava al centre de l'univers conegut i la resta de cossos giraven al seu voltant, va provocar més d'un maldecap durant molts segles, com li va passar a Galileu el 1633. També la visió que molta gent té avui en dia dels vikings, amb els seus 0 elms proveïts de banyes, és una fal·làcia creada pels monjos medievals al segle IX, que, en patir els atacs als seus monestirs, van considerar els vikings com a missatgers del diable, i llavors van crear l'imaginari medieval de les banyes, el qual ha arribat fins a nosaltres també mitjançant les pel·lícules o sèries televisives. Si atenem també al gran tresor romànic de l'absis de Santa Maria de Taüll (Lleida, segle XII), i observem al darrere els tres Reis d'Orient, ens adonarem que cap d'ells era negre. I en canvi, avui dia tots els xiquets mostren Baltasar d'aquest color. O la famosa donació de l'emperador Constantí al papa Silvestre I, document fals que va permetre a l'església medieval romana, i al Papa, començar a disposar d'un territori per dominar, conegut com a *Patrimonium Petri* i posteriorment ampliat als Estats Pontificis, territoris que posteriorment van quedar units, definitivament, a Itàlia durant el Risorgimento (1870). També podem fer menció a aquell manual d'un monjo alemany del segle XII on va dibuixar tots els éssers estranys que es podien trobar en aquells moments en alguns indrets del món conegut (homes llop, sirenes, homes amb un sol peu, o amb els ulls a la panxa, etcètera). I és clar, també anècdotes, com aquella que diu que a finals del segle XIX, T. A. Edison va provar, com a filament de la bombeta elèctrica, el pèl d'un pel-roig escocès.

com aquella de la sorra, i no recorden tant altres coses, com per exemple que la *segona guerra del Golf* va tenir com a protagonistes George W. Bush i Saddam Hussein, que Espanya també hi va participar, o que la guerra va ser una resposta militar nord-americana als atemptats de l'11 de setembre de 2001 a Nova York. A la seva memòria a llarg termini s'havia enregistrat l'exemple de la sorra del desert, i poca cosa més.

Per tot això, com dèiem, vam dedicar unes poques sessions per exposar alguns exemples a classe i mirar així d'aconseguir els dos objectius que ens havíem marcat inicialment. D'una banda, que el coneixement adquirit quedés en les seves ments de forma tan perdurable com fos possible. De l'altra, el fet de posar en dubte i qüestionar qualsevol informació que, subjectivament, se'ns podia oferir per condicionar la nostra opinió. Fins i tot ells es podien qüestionar allò que en aquells moments se'ls estava explicant a classe. És veritat el que ens diuen?

Així, durant una classe de 2n d'ESO, en un dels temes del llibre de ciències socials, s'indicava com a títol de la lliçó *Castella troba un nou continent*. A continuació es parlava de Cristòfor Colom, de la seva idea d'arribar a Catai i Cipango (Xina i Japó) navegant cap a l'oest, ja que pensava que la terra era rodona, i de com, després d'aconseguir el suport dels Reis Catòlics, va arribar el 12 d'octubre de 1492 al que ell considerava que eren les Índies Orientals. No se n'havia adonat que es tractava d'unes noves terres. Va ser molt poc després que Amerigo Vespucci va ser conscient del descobriment geogràfic, i les noves terres van passar a rebre el seu nom, Amèrica, en els planisferis confeccionats durant el segle XVI (el llibre de referència a la classe de 2n d'ESO era *Ciències Socials, Geografia i Història. Nou Àgora*, Editorial Vicens Vives, 2012).

Òbviament, tots ja coneixien el nom de Colom, el nom de les tres embarcacions que van fer el viatge (les caravel·les La Niña i La Pinta, juntament amb la nau Santa Maria) i que a partir d'aquell moment els espanyols (de forma genèrica per castellans) van començar a colonitzar aquelles terres, on van trobar i sotmetre civilitzacions com la dels maies, els asteques i els inques. Fins i tot alguns dels nostres alumnes van comentar que havien llegit o sentit que en les noves terres es van situar llocs fantàstics de l'ideari medieval, com *El Dorado* o la *Font de l'eterna joventut*, i que algunes expedicions van intentar trobar aquells indrets, afavorint al seu torn el coneixement geogràfic de l'interior del continent. Fins aquí, els nostres joves seguien, aproximadament, el camí marcat pel llibre de text, i per les directrius educatives generals. I llavors els vam crear el conflicte mental quan els vam comentar que el text d'aquella lliçó no deia tota la veritat. Es van sorprendre. Un text escolar que no informa degudament?

Era el mateix que m'havia passat a mi feia molts anys, quan estudiava l'EGB i un bon dia, llegint un llibre d'història, vaig assabentar-me que cap a l'any 1000 dC uns navegants d'origen escandinau havien arribat des de Groenlàndia fins a unes terres noves on havien fundat un assentament (Clardge, 1976). Això entrava en contradicció amb el que m'ensenyava el meu mestre. Però era aquesta la realitat? I si era així, per què no apareixia als llibres de text escolar (mantenint la imatge dels descobridors i

navegants espanyols)? Llavors, cercant en altres llibres vaig veure que la informació sí que apareixia en bibliografia més especialitzada.⁴¹ I em vaig tornar a preguntar si tot el que ens ensenyaven era veritat o calia posar-ho tot en dubte.

En el dia d'avui estem segurs que aquells alumnes de 2n d'ESO als quals vam fer dubtar recorden perfectament que els descendents d'Eric el Roig, un viking, havien arribat a Amèrica abans que Colom. Però a les generacions que han vingut després encara els hem volgut donar una volta més. I els contem que, entre l'arribada dels escandinaus i dels espanyols, uns altres navegants sembla que també van arribar a Amèrica, i no sols això, sinó que també van colonitzar una part del territori i que fins i tot van cartografiar amb mapes les línies de la costa, mapes que segons sembla van utilitzar després els europeus per poder arribar-hi. De quins navegants parlem? Doncs existeix la hipòtesi, basada en molts indicis i descobriments, que un estol xinès va partir des de la Xina el 1421 i va circumnavegar tot el globus, passant per Austràlia, l'Índia i el sud d'Àfrica, on la flota es va dividir i una part va navegar cap al nord per l'Atlàntic (illes de Cap Verd) mentre l'altra travessava l'ara conegut com a estret de Magallanes, i vorejant la costa americana dirigia les naus per l'oceà Pacífic en direcció nord. Les naus van tornar a la Xina cap al 1428. Ara sí que els havíem marejat del tot. Xinesos també? Doncs caldrà tenir-ho en compte i estudiar-ho de cara al futur (Menzies, 2003).

Això fa que l'estudiant (futur investigador), quan observa les fonts, tracta d'esbrinar la seva intencionalitat o, dit d'una altra manera, la seva objectivitat o subjectivitat, i valorar per què determinats elements ens han arribat i altres no. Per exemple, els documents escrits poden, o no, haver-se conservat (cada època té uns valors determinats i això condiciona que unes coses puguin ser considerades importants o no en aquell moment, però la consideració sobre ells pot canviar en una altra època). Fins i tot, una font d'investigació estudiada des d'una perspectiva diferent pot oferir noves informacions que abans havien passat desapercebudes. També en aquests paràmetres es poden veure els *arxius del silenci*, és a dir, els buits d'informació (per què no hi ha informació en determinats moments, o sobre determinades coses?). Tot això permet a l'alumnat aconseguir a poc a poc un esperit crític.

També vam decidir treballar en algun moment amb anècdotes, cosa que no és cap novetat. Però tampoc sol ser un recurs didàctic aprofitat amb tot el ventall de possibilitats que ofereix. Posem un exemple pràctic dut a terme en un taller d'història de la Universitat de Saragossa, i posteriorment traslladat als alumnes d'ESO. Un document

41 Sembla que les primeres terres que van anomenar Helluland, Markland i Vinland es correspondrien amb l'illa de Baffin, Labrador i Terranova. Durant tres anys Thorfinn Karlsefni va viure allí amb unes 60 persones escandinaves, però finalment van marxar cap a Europa, i cap al 1347 la progressiva extinció dels seus assentaments a Groenlàndia va fer caure en l'oblit l'existència de les noves terres. Com a bibliografia molt més específica, es pot consultar *Atlas Histórico Mundial, volumen I*, Editorial Itsmo, 1986.

notarial de la ciutat de l'any 1490 ens narra tot el procés de part i naixement d'un nadó. Se'ns informa de la gent que hi ha present, de qui és la mare (que resulta ser una muller vídua), de qui és la llevadora, de com es produeix el part (hora d'inici, tipus de dolors, dificultats, etcètera). També es descriu físicament el xiquet nascut i es fa menció molt acurada i específica de com tots els presents reconeixen el nen nascut com a fill de la mare. En definitiva un d'aquells documents que de vegades trobes als arxius (Corral et al., 2006). I un nou fil s'obre davant nostre, ja que el text ens permet, des de la transversalitat, parlar, d'una banda, de biologia, de la reproducció i del cos humà; de l'altra, de les convencions i tradicions socials durant l'edat mitjana, com la consideració de la dona; o també esbrinar com podria ser la vida dels infants, el seu creixement, escolaritat, jocs, etcètera. Són temes que poden cridar l'atenció dels alumnes i permeten iniciar petites recerques i investigacions (Aparici, en premsa).

Però no hem d'oblidar que l'acurada descripció que el notari fa quan pren nota del part permet avui que l'historiador s'apropi a un element tan comú, quotidià i diari en qualsevol societat com és un naixement. Però aquell que hem contat va ser fa vora 525 anys. I no és normal trobar documentació d'aquestes característiques. Amb tot, l'anecdota del document amaga la veritable realitat de la seva redacció, com és que un notari, dipositari de la fe pública, i una sèrie de testimonis que hi són presents, reconeixen el fet del naixement d'un xiquet mascle, fill d'un home que ja és difunt, és a dir, un fill pòstum. En reconèixer-lo com a tal, es garanteix que en un futur cap persona posarà en qüestió la legitimitat de la criatura i també, i no menys important, l'accés d'aquest fill a l'herència o el patrimoni que li pertoca provinent del seu difunt pare.

3. Conclusió. Però el camí continua

Tot el que hem dit és una forma d'evitar les repeticions, una i altra vegada, de classes i activitats. És una manera d'aproximar els alumnes a noves visions de la història, a treballar des d'una altra perspectiva les fonts d'informació, a tractar d'esbrinar la subjectivitat en les notícies que rebem, a despertar el fet de qüestionar, preguntar i voler saber més. No pensem que els nostres alumnes ens atendran només perquè som els professors. Allò que els contem, però també com els ho contem, és fonamental. Ritme, exemples clars, exercicis útils, i un estil que capti la seva atenció (Murphy, 2011; Sandoya, 2016). Amb aquestes anècdotes, amb aquestes informacions de vegades no contingudes als manuals de text escolar, penso que es pot captar la seva atenció, despertar el seu interès per conèixer, i paral·lelament propiciar un ambient de col·laboració a classe, de respecte mutu, i suscitar la possibilitat del debat o la confrontació dialèctica expressant de forma correcta i raonada la divergència d'opinions. En definitiva, tot un ventall de possibilitats obertes per continuar aprofundint en l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, i particularment de la història i del civisme, amb un esperit crític que va més enllà dels conceptes i les dades.

Bibliografia

APARICI, J. (en premsa). «Experiències didàctiques d'ensenyament-aprenentatge a secundària. De l'anecdota a l'interès per la història local». *VI Jornada Nacional sobre Estudis Universitaris i II Taller d'Innovació Educativa*. Universitat Jaume I, novembre 2017.

CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ed. Morata.

CASANOVA, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla.

CLARDGE, J. (1976). *El descubrimiento de América*. Madrid: Plesa-SMEditiones.

CORRAL, J. L.; García, C.; Navarro, G. (2006). *Taller de historia. El oficio que amamos*. Barcelona: Edhasa.

EGAN, K. (2007). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y aprendizaje en educación infantil y primaria*. Madrid: Morata Editores y Ministerio de Educación.

MENZIES, G. (2003). *1421. El año en que China descubrió el mundo*. Barcelona: Ed. Grijalbo.

MURPHY, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*. Barcelona: Ed. Graó.

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

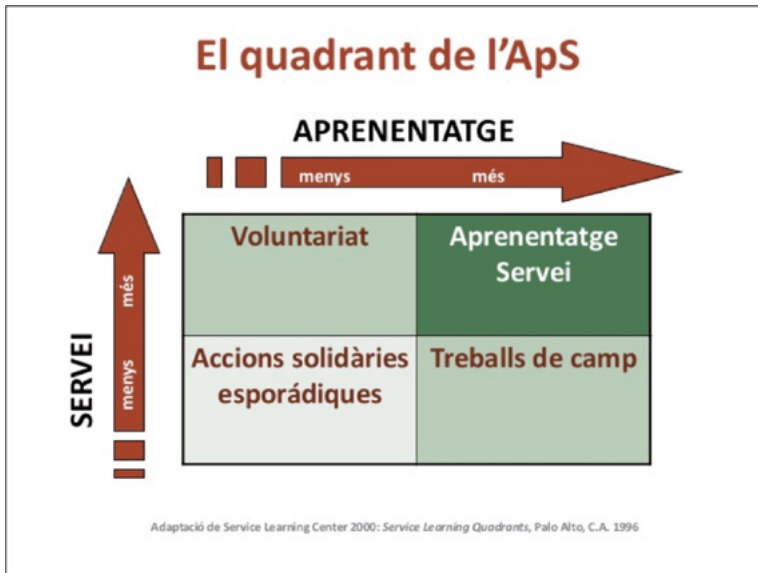
Aprenem Junts

Josep Ortega
Escola Sadako

Jordi Nomen
Escola Sadako

Introducció

A l'Escola Sadako, en tots els cursos, implementem un projecte comú anomenat Implica't per incrementar la participació de qualitat de l'alumnat. La pedagogia crítica veu l'educació com a agent alliberador, i les escoles, com a espais democràtics de potenciació de la persona i la societat. Freire (1967) diu, concretament, que l'educació ha de ser «praxi, reflexió i acció de l'home per transformar el món». Així, se'ns va encarregar elaborar un projecte d'aprenentatge-servei per al curs de tercer d'ESO. Aquest projecte, seguint la prescripció de Margarita Rodríguez-Gallego (2015), havia de contenir una part d'aprenentatge-investigació i una part de servei.




La nostra visió de l'APS parteix de la següent premissa que forma part del projecte educatiu de centre:

La teoria del do s'oposa a la comprensió individualista dels éssers humans, una mirada que els veu com a éssers interessats, calculadors i preocupats per maximitzar els guanys. S'oposa també a una societat en què la lògica econòmica ho impregna tot a través de processos de privatització, creació de mercats per a tot, generalització dels comportaments competitius i recerca del màxim guany possible. Finalment, s'oposa a un funcionament social que accepta l'explotació, justifica les desigualtats, multiplica el malestar social, desfà la vida comunitària i, de manera accelerada, posa en perill els equilibris ecològics. La teoria del do entén que els humans no es guien en exclusiva per l'interès, sinó que la seva conducta també està motivada per la voluntat de donar, d'implicar-se en un intercanvi de favors i ajudes que pot contribuir a crear una societat més favorable a la justícia, la convivència i la cooperació. (Extret de <https://apsvalors.wordpress.com/> i consultat el 21 de gener de 2018)

Ens semblava, d'altra banda, que havia de ser un projecte motivador per a l'alumnat:

Per què l'ApS es motivador?

1. Perquè se se surt de l'aula.
2. Perquè és un repte.
3. Perquè trenca la rutina acadèmica.
4. Perquè descobreix talents ocults.
5. Perquè reforça l'autoestima.
6. Perquè el noi o noia se sent estimat.
7. Perquè es veu la utilitat del coneixament.



Una dificultat era el fet que els nostres alumnes són menors d'edat i això entorpeix la part de servei en entitats alienes a l'escola. Però no volíem implementar una participació que fos decorativa o de simple assignació, sinó dotar-la d'un important protagonisme, seguint Roger Hart (1993).

Per això, vam construir la proposta Aprenem Junts, amb els següents objectius:

1. Generar espais per trenar un vincle intergeneracional.

2. Aprendre a utilitzar la metodologia de la història oral mitjançant entrevistes i investigació.
3. Recuperar i valorar la memòria històrica dels avis i àvies escollits com a testimonis.
4. Vincular alguna associació del barri amb l'escola.

Aprenem Junts. Projecte APS

El projecte d'APS, per a grups de tres alumnes, proposa elaborar un vídeo (d'entre 5 i 6 minuts) i un dossier sobre la vida d'una àvia o avi del geriàtric Azurimar, situat a un quart d'hora caminant des de l'escola.

El contingut del vídeo ha de ser un record de la vida de la persona, que inclogui entrevistes, els espais on va créixer, viure i treballar, les persones del seu entorn, els fets històrics rellevants que ha viscut, aficions, cançons, imatges de referència...

El contingut del dossier ha d'incloure les entrevistes transcrits, fotografies dels espais rellevants, la investigació feta per l'alumnat dels fets històrics i vitals de la persona. I una reflexió autoavaluativa.

El cronograma per als diferents trimestres és el següent:

Primer trimestre	Segon trimestre	Tercer trimestre
<ol style="list-style-type: none"> 1. Formació dels grups. 2. Presentació de la fitxa de l'avi/àvia. 3. Estructura del dossier (caldrà compartir-lo amb els professors amb Drive). 4. Confecció del document de servei (mínim tres visites al trimestre); cal anotar la data de les visites. 5. Autoavaluació del trimestre. Tant a nivell d'aprenentatge com personal. Ha de constar tant el treball de grup com la implicació individual de cada membre. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar l'escaleta del vídeo. 2. Presentació del dossier en un grau avançat d'elaboració. 3. Confecció del document de servei (mínim tres visites al trimestre); cal anotar les dates de les visites. 4. Autoavaluació del trimestre. Tant a nivell d'aprenentatge com personal. Ha de constar tant el treball de grup com la implicació individual de cada membre. Caldrà recollir les millores proposades al trimestre anterior. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisió del vídeo acabat. 2. Presentació del vídeo, tan creatiu i empàtic com sigui possible, a la llar d'avis. 3. Presentació del dossier complet. 4. Lliurament del document de servei. 5. Avaluació i autoavaluació del projecte.

Vegem ara algun exemple dels documents del primer trimestre:

Fitxa de l'avi/àvia.

L'havien d'idear i generar ells amb els continguts que estimessin pertinents.

Preguntes per fer al/a la nostre/a avi/àvia

- **Nom:** Alfonso...
- **Edat:** Ara té 82 anys.
- **Data de naixement:** Va néixer l'any 1936.
- **Casament:** Separat, sense divorci. Es va casar als 29 anys.
- **Religió:** No creu en la història de Déu; és ateu.
- **Fills/família:** L'Alfonso té dues germanes: una de 84 i l'altra de 72. Té dos fills: un de 51, que es diu Alfonso, i l'altre en té 49 i es diu Francisco però li diuen Paquito.
- **Lloc de naixement:** Jaén (Andalusia).
- **Llocs on has viscut:** Va néixer en un poblet de Jaén, va viure allà fins als 18 anys i va venir a Catalunya amb els seus pares perquè ells no tenien feina.
- **Aficions actuals:** Llegir, li encanta llegir el diari que hi ha a la residència. També mirar les notícies 24 h. Li agrada molt la història i ens va explicar diferents històries del passat a Catalunya.
- **Aficions anteriors:** Li encantava llegir el TBO.
- **Menjar preferit:** Li encantava el potatge; creu que els menjars moderns no són per a ell.
- **Telèfon mòbil:** No li agraden els *smartphones* i té un Nokia dels vells amb el qual se sent més còmode ja que no li agraden els moderns.

- **Quant de temps fa que vius a la residència?** Ens ha explicat que feia nou mesos que vivia a la residència, però que ell preferia viure a casa per tenir més llibertat.
- **Cada quan et visita la teva família?** La seva germana el va a visitar els dies de festa, ja que així ella ho pot compaginar els fills i el seu marit.
- **T'agrada la residència?** Diu que li agrada molt la residència, que hi ha un tracte molt bo de part de les «cuidadores» i que tant l'habitació com el menjador està d'allò més bé.
- **Com vas viure la guerra civil/postguerra?** El seu pare va anar a la guerra i va lluitar amb els republicans.
- **Vas perdre algun familiar a la guerra civil?** Per bona sort, l'Alfonso no va perdre cap familiar durant la guerra civil.
- **De què treballaves?** L'Alfonso va treballar durant un temps com a aprenent de fuster; després, quan va venir a Barcelona, va començar a treballar de taxista, i després es va treure el carnet d'autobús. I portava els autobusos de dues plantes que hi havia a Barcelona.
- **Temes personals:** L'Alfonso té Alzheimer i càncer, però ell no es vol fixar en els aspectes negatius, sinó més aviat en els positius de la vida.

Aquesta feina es va dur a terme en la primera trobada del 17 d'octubre de 2017. A continuació veiem una imatge que ens mostra un grup amb l'àvia:



<https://eso3sadako.wordpress.com/category/tutoria/>

Estructura del dossier:

Aquí en podem veure un exemple.

Estructura del dossier
El nostre dossier l'estructurarem de la manera següent:
1. Introducció En aquest apartat introduïrem el nostre treball en general i hi introduïrem la Dora. A partir d'aquesta introducció basarem el nostre treball.
2. Entrevistes En aquest apartat hi posarem totes les entrevistes que li hem fet a la Dora durant les visites que li hem fet durant el curs.
3. Espais on va créixer En aquest apartat explicarem tota la informació que hem trobat sobre Berdún, el poble natal de la Dora.
4. Viure i treballar En aquest apartat explicarem la vida laboral de la Dora i en què consisteix la feina que exercia.
5. Persones del seu entorn
6. Fets històrics rellevants que va viure
7. Aficions
8. Cançons
9. Imatges de referència

Document de servei.

Els grups han de procurar fer tres visites a l'avi/àvia en horari extraescolar i han de recollir en un petit diari les impressions i els aprenentatges complerts. Veiem-ne un exemple:

6/11/17: Avui hem anat a la residència d'avis a visitar la Dora, el Lluç i el David. Hem continuat amb les preguntes que teníem preparades per poder muntar bé el vídeo i el dossier. Hem començat amb les preguntes menys personals i, a mesura que agafàvem confiança, li hem anat fent preguntes més personals, com ara sobre els seus pares o el seu marit. Llavors hem començat a parlar d'altres coses, per exemple la seva vida actual o sobre nosaltres, d'aquesta manera establim llaços de confiança. Aleshores ha arribat el seu fill, que la venia a veure. Ens ha presentat i li hem fet algunes preguntes a ell també, tot i que no gaires perquè no se sentís abordat. Llavors hem marxat.

Autoavaluació del trimestre.

Ha de recollir una avaluació del grup i de cada membre, de forma personal. Veiem-ne un exemple:

Joan: Penso que en general, com a grup, ens hem pogut organitzar bé, tot i que en una ocasió ho podríem haver fet millor. Hem pogut treballar força quan hem tingut moltes coses a fer, i quan teníem molta feina avançada, ens hem pogut relaxar més. Individualment, penso que tots hem col·laborat igual tant a la classe com durant les visites. Jo, particularment, penso que a la classe he pogut aprofitar el temps i he treballat molt en tots els documents que havíem de fer i no m'he distret en excés, i durant les dues visites a les quals he assistit penso que he interaccionat molt amb la Margarita i he fet bones aportacions. D'altra banda, m'agradaria comentar que, tot i les discapacitats físiques de la Margarita, és molt honorable la seva forma d'afrontar-ho i la seva excel·lent consciència psicològica, ja que és molt culta en gairebé tots els àmbits de la vida.

Pol: Jo crec que a nivell col·laboratiu hem treballat molt bé, ens hem pogut organitzar i hem aconseguit que gairebé tots els dies menys un hi haguem pogut assistir tots els membres. Segons la meua opinió, tots els companys hem treballat igual. En Joan no va poder venir un dia i després a classe va avançar més per posar-se al mateix nivell de treball. Jo crec que he treballat força bé amb els meus companys, i he estat molt còmode amb ells treballant tant com ells. Quan anàvem a la residència jo preguntava moltes coses a la nostra àvia i li donava conversa. La Margarita, la nostra àvia, és molt digna, és gairebé cega i no es pot moure a causa de l'esclerosi múltiple. Tot i això, ella és feliç, està al dia de les notícies, té unes idees polítiques molt clares i és molt generosa. És emocionant veure la grandesa del seu esperit de superació.

Ernest: Com a grup, crec que ens ha faltat una mica d'organització, ja que ens vam trobar que ens faltava un dia per anar-hi per completar el mínim, i els dies que quedaven no ens anaven gaire bé. Al final ho vam poder resoldre trucant al geriàtric i alliberant un dimarts, que en teoria no hi podíem anar per assumptes personals. Individualment, crec que amb l'àvia hi parlen molt més els meus companys, ja que, com que parlo fluix, l'àvia no em sentia bé. D'altra banda, trobo que he completat bé les parts dels documents que em tocaven. La meua opinió de l'àvia és que és una pena que tingui la malaltia que pateix, però trobo que és una persona molt vàlida, ja que és molt culta i intel·ligent i coneix molts temes diferents.

En aquest segon trimestre estan començant l'escaleta del vídeo, com podem veure en el següent exemple:

ESCALETA VÍDEO

1. Sona música de Serrat (apareix el nom d'Angelina D.).
2. Surt una veu en off que diu: va néixer l'any 1937, a Barcelona, en plena Guerra Civil (surt Barcelona, 1937, imatges de la Guerra Civil).
3. Amb una cançó de Lluís Llach explicarem la seva dura infantesa.
4. Explicarem una anècdota de l'Angelina, que és que no es va poder comprar un vestit per a la comunió, ja que no tenia diners, i que ella esperava que les seves amigues li compressin, però no ho van fer.

Finalment, s'ha de comentar que el treball també inclou la possibilitat de participar amb un voluntariat a cantar nades i en una festa de disfresses per Carnestoltes al febrer, coincidint que els alumnes de tercer d'ESO formen comparses per representar el Carnestoltes per als alumnes més petits de l'escola. Aquí podeu veure alguns alumnes de la cantada de nades, que va tenir lloc el 19 de desembre a la tarda.



Imatges extretes del bloc de tercer d'ESO de l'escola: <https://eso3sadako.wordpress.com/category/tutoria/>.

Un element rellevant que els hem comentat és la necessitat de trobar imatges de la història per poder despertar la memòria del testimoni en les entrevistes. Per exemple:



El projecte es tancarà amb la presentació dels vídeos i el lliurament dels dossiers als avis/àvies testimonis al mateix geriàtric. Prèviament se'n farà una projecció a l'escola, en què es convidarà les famílies dels alumnes.

Bibliografia

FREIRE, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Introducción de Francis C. Weffort. 19a ed., 1989, 150 pàg. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

RODRÍGUEZ-GALLEGO, M. R.; ORDÓÑEZ-SIERRA, R. (2015). «Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 314-333.

HART, Roger A. (1993). «La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica». *Ensayos Innocenti* (4). UNICEF.

<http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/LLibre%20Experiencies%20APS.pdf>. Consultat el 20 de gener de 2018.

<http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/LLibre%20Educar%20per%20la%20ciutadania.pdf>. Consultat el 20 de gener de 2018.

<http://www1.diba.cat/uliep/pdf/40699.pdf>. Consultat el 20 de gener de 2018.

Pedagogia ocasional, una font d'aprenentatge

Mireia Vila

Escola Garbí-Pere Vergés Esplugues

Maria Tarragó

Escola Garbí-Pere Vergés Esplugues

Rosa Ricol

Escola Garbí-Pere Vergés Esplugues

Montserrat Yuste

Fundació Escoles Garbí

Introducció

Els mestres sabem que la vida real —entesa com allò que passa al nostre voltant— és una de les principals fonts d'aprenentatge de tot allò que és significatiu per a l'infant. I com que l'escola ha de ser un context ben integrat a la realitat, no pot quedar al marge de les coses que succeeixen, però cal que adequi totes les situacions de la realitat a l'edat dels infants. D'altra banda, les ciències socials els han de permetre conèixer com són, com viuen, ja sigui aquí o a qualsevol altre part del món. I els han de sensibilitzar sobre la pluralitat i la diversitat que hi ha, i sobre si tots vivim en les mateixes condicions. En aquest context, i en commemoració del Dia Internacional dels Drets dels Infants, celebrat el 20 de novembre passat, els alumnes d'infantil de l'escola Garbí-Pere Vergés d'Esplugues han reflexionat sobre com viuen ells i com ho fan els nens i nenes d'altres llocs del món. L'objectiu no era solament que els infants coneguessin altres indrets i se sensibilitzessin de les realitats d'altres infants, al mateix temps que valoraven el propi entorn, sinó que també preteníem ajudar-los a despertar el seu esperit crític i a saber opinar i respectar les opinions dels altres. Per dur a terme aquesta activitat, van partir de l'anàlisi d'algunes de les imatges del treball *Escoles d'altres mons*, del fotògraf Kim Manresa, imatges a partir de les quals els infants s'han interrogat, han intercanviat opinions, han despertat el seu esperit crític, interioritzant el valor de la solidaritat i l'empatia, al mateix temps que han après a valorar l'art de la fotografia i a gaudir del procés d'aprenentatge.

Què entenem per pedagogia ocasional?

A les escoles Garbí-Pere Vergés,⁴² anomenem pedagogia ocasional aquelles activitats que no estan planificades però que ens permeten treballar els continguts previstos, encara que no sigui en el moment establert prèviament en la seqüència didàctica. Es tracta d'allò que passa al nostre entorn —proper o no— i que ens brinda una oportunitat d'aprenentatge. Pot donar-se a partir d'un fet fortuït i puntual que afecta la persona o el col·lectiu més íntim o d'un esdeveniment d'abast i d'interès més general.

L'ideari del qual bevem és el del pedagog Pere Vergés, hereu i continuador del moviment de renovació pedagògica que va ser l'Escola Nova.⁴³ I les nostres metodologies didàctiques es basen en el diàleg constant amb l'alumnat, amb l'objectiu que aquest senti i estimi l'entorn, la societat i els companys (FEG, 2010). És per això que defensem que l'escola mai ha de quedar al marge de la vida del carrer, del barri o del municipi i, per tant, cal tenir en compte tot estímul extern que arribi, sempre tenint cura de seleccionar i adaptar el tema i el contingut a les situacions significatives i a l'edat dels infants. L'escola esdevé doncs un context ben integrat a la realitat, que no pot quedar al marge de les coses que succeeixen.

Referents teòrics de la nostra pràctica educativa

La nostra proposta s'estructura, per una banda, en el referent de caràcter ideològic que són les finalitats educatives de les Escoles Garbí-Pere Vergés i, per l'altra, en els referents científics que ens diuen com aprenem les persones (Fundació Escoles Garbí, 2010; 2015).

42 Les nostres escoles estan situades una a Esplugues i l'altra a Badalona, i pertanyen a la Fundació Escoles Garbí. Ambdues van ser fundades pel mestre Pere Vergés i Farrés i pel seu fill Robert Vergés i Cadenet, els anys 1965 i 1968, respectivament, i es regeixen pel seu ideari pedagògic. Es tracta, doncs, d'un mateix projecte aplicat a dues escoles. Per a més informació, vegeu <http://www.escolesgarbi.cat/fundacio/>.

43 L'Escola Nova va ser un moviment de renovació pedagògica que es va desenvolupar a inicis del segle xx i va apostar per una pedagogia viva. Tal com ens indica Benejam, aquest moviment va significar una autèntica revolució escolar a Catalunya. Partia de la concepció de l'ensenyament com a peça clau per a la regeneració del país, i es basava en tres principis bàsics: el reconeixement de la dignitat humana, que en termes educatius passava perquè l'alumnat pogués desenvolupar plenament la seva personalitat; el de la defensa de la igualtat, que implicava una escola pública per a tothom, mixta i laica, i en la pràctica d'una convivència basada en la participació i en la responsabilitat com a bases per a un funcionament democràtic (2017).

Pel que fa a l'ideari de Pere Vergés, ell assenyalava com a valors principals de l'escola la capacitat de pensar —que ha d'impulsar l'interès per aprendre, formar l'esperit crític i autocrític i orientar en la tria i la presa de decisions—, de sentir —que ha de permetre generar la il·lusió de viure l'escola i la societat i ajudar a aflorar els sentiments— i la d'estimar —que ha de generar l'acció cooperadora, promoure el treball en equip i valorar el respecte a l'entorn natural i humà. I al seu voltant teixirà les finalitats educatives del centre i les competències d'aprenentatge que se'n deriven.⁴⁴

Amb relació als referents científics que indaguen sobre com aprenem les persones, cal destacar les aportacions de la psicologia, que insisteix en la importància de la interacció de l'infant amb l'entorn com a clau per al seu desenvolupament (Vygotsky, 1978), i més recentment les aportacions que ens arriben del camp de la neurociència. Les dades afirmen que un infant entre 0 i 6 anys evoluciona d'una manera global en aquest entorn, connectant en xarxa tres aspectes: el personal —és a dir, emocions, autonomia i seguretat—, el social —que fa referència a les seves relacions— i l'intel·lectual —que és el que afecta l'adquisició de coneixements. I conclou que les vivències i experiències viscudes en aquesta edat influiran de manera decisiva i directa en el seu desenvolupament (Bueno, 2017; Carpena, 2015). En contextos de comunicació —rics en estímuls i amb referents oberts i flexibles, alhora que conseqüents i fermes—, l'aprenentatge es realitza de manera fluida, destacant les habilitats i ajudant a conèixer i superar limitacions.

D'altra banda, els que treballem amb els infants sabem que allò que els interessa arriba de manera més eficaç, queda en la memòria i serveix de recurs per a aprenentatges posteriors. I aquest interès es veu afavorit per la seva curiositat innata, que Bueno atribueix al fet que «el seu cervell busca i detecta qualsevol novetat que hi hagi o que es produeixi al seu entorn, per interioritzar-la i aprendre'n» (2017: 55). Perquè la clau està en l'aprenentatge, el qual, en termes de neurociència, servirà a aquest infant per adaptar-se i sobreviure en l'ambient en què neix i creix. I serà un aprenentatge global i no compartimentat, ja que els nens i nenes aprenen simultàniament en tots els entorns: a casa, al carrer, en espais socials i culturals i, és clar, a l'escola, on passen bona part del dia.⁴⁵

44 Les competències d'aprenentatge relacionades amb la capacitat de pensar són la comunicativa, la d'aprendre a aprendre, la d'autonomia i iniciativa personal i la científica i matemàtica; les relacionades amb la capacitat de sentir són la competència estètica i la de salut i benestar; i les relacionades amb la capacitat d'estimar són la competència ciutadana, la de respecte i estima, la competència per a la convivència i el compromís i la de respecte i solidaritat (PEC-Escoles Garbí).

45 Tal com assenyala Carpena (2015), un infant d'entre 1 i 5 anys pot estar al centre educatiu un 60 % de les hores de la seva vida desperta. Amb aquesta xifra, veiem la importància de totes les interaccions que el nen i la nena tenen en el context escolar.

També volem fer esment als principis de l'educació indicats per la UNESCO, que expliciten el coneixement actual de com les persones aprenem, i que van molt en sintonia amb les línies metodològiques del projecte pedagògic de la nostra escola, fonamentalment els que assenyalen l'alumnat com a protagonista del seu aprenentatge, que és un aprenentatge social i que no pot menystenir ni les emocions ni les diferències individuals. També pel que fa a la valoració de l'avaluació continuada com a afavoridora de l'aprenentatge, així com la importància de promoure la «connectivitat horitzontal» entre àrees de coneixement i matèries, amb la comunitat i el món en general (Fundació Jaume Bofill, 2012).

És en aquest context on parteix l'activitat que aquí presentem. Es tracta, doncs, d'una activitat que té com a punt de partida la realitat, i que es durà a terme amb una metodologia oberta i amb el rigor que requereix qualsevol pràctica educativa que prengui el màxim i millor aprenentatge. I perquè la realitat és complexa, la nostra proposta metodològica ha d'incloure diversos aspectes, àrees i àmbits. Els uns influiran en el creixement personal —sobretot les pròpies emocions i els valors—, d'altres en la socialització —fomentada pel treball cooperatiu i la interacció— i uns tercers en l'adquisició de coneixement —relatius a totes les àrees però sobretot fent incís en l'aspecte social i en l'art. En definitiva, a banda de l'assoliment de conceptes, contribuirà a formar la base intel·lectual, social i moral de l'infant d'una manera creativa i natural.

Descripció de la pràctica

L'activitat que aquí presentem sorgeix a partir de dos fets. Per una banda, de la commemoració del Dia Internacional dels Drets dels Infants —celebrat el 20 de novembre passat i que l'escola treballa cada any amb activitats diverses— i, per l'altra, d'una proposta que ens arriba de l'Ajuntament d'Esplugues. Es tracta del projecte *Escoles d'altres mons*,⁴⁶ que és una exposició itinerant de la Diputació de Barcelona que té com a objectiu aprofundir i conscienciar la població sobre valors com ara el dret a l'educació, la solidaritat, la tolerància i la diversitat. És, doncs, una oportunitat de conèixer i aprendre, que l'equip de mestres valorem que no podem deixar escapar.

Engueguem, doncs, l'activitat a totes les aules d'educació infantil de l'escola, i en cada una d'elles es du a terme tenint en compte també els interessos dels alumnes i posant el pes en alguns dels aspectes anticipats en la planificació de l'activitat.

L'objectiu que ens marquem és que els infants reflexionin sobre com viuen ells i com ho fan els nens i nenes d'altres llocs del món. El que pretenem és sensibilitzar-los

46 Per a més informació, vegeu el següent link: <https://www.diba.cat/web/educacio/recursos/jornades/escolesam>.

sobre les diferents realitats que existeixen arreu. Tot i que ho plantegem sempre com un aprenentatge global, el pes de les ciències socials en aquesta activitat és gran, ja que aquest coneixement els ha de permetre tenir informació de com són i com viuen altres infants —ja sigui aquí o a qualsevol altra part del món—, i els ha de sensibilitzar sobre la pluralitat i la diversitat que hi ha i valorar les condicions de cadascú.

L'activitat comença amb la selecció —per part de les mestres d'educació infantil— d'una fotografia de Kim Manresa que ens ha de permetre treballar diversos àmbits i àrees, i que per tant pot esdevenir una proposta global i d'aprenentatge no compartimentat.

Objectius de l'activitat

Els objectius que ens vam plantejar van ser:

- Sentir que es pertany a un grup social divers, participant-hi activament, gaudint i utilitzant els elements propis amb la finalitat de conèixer experiències, històries i símbols de la cultura pròpia.
- Crear i representar diferents històries, de manera individual i col·lectiva, mitjançant l'exploració a través de les paraules i les imatges, amb la finalitat de representar i evocar aspectes de la realitat viscuda, coneguda o imaginada.
- Participar en situacions habituals de comunicació, mitjançant l'escolta activa i l'ús d'estratègies per fer-se comprendre i comprendre els altres quan s'expressen verbalment, adoptant una actitud positiva i de respecte.
- Interpretar, expressar i comunicar fets, sentiments i emocions, per mitjà dels llenguatges corporal, verbal, gràfic, musical, audiovisual i plàstic.

I aquests objectius estaven directament relacionats amb dues de les finalitats educatives (o competències que ha d'assolir l'alumnat) de la nostra escola pel que fa a aquesta etapa, que són:

- Participar activament en grups socials diversos utilitzant els hàbits, actituds, rutines i normes pròpies i reconeixent experiències, històries i símbols de la cultura pròpia del país, generant actituds de confiança i respecte per les diferències, amb la finalitat de reforçar el sentiment de pertinença i arrelament al grup social.
- Resoldre situacions comunicatives en diferents contextos mitjançant l'ús del llenguatge corporal, verbal, matemàtic, gràfic, musical, audiovisual i plàstic,

amb la finalitat d'expressar-se i comprendre les intencions comunicatives d'altres infants i persones adultes.

Continguts treballats

Els continguts a treballar van ser els que detallem a continuació:

- Ús de la llengua oral per evocar i relatar fets, per expressar i comunicar idees, desigs i sentiments, com a forma d'aclarir, organitzar i accedir al propi pensament, per regular la pròpia conducta i la dels altres.
- Gaudi i valoració de l'experiència.
- Valoració positiva del treball en equip, sense personalitzar en un mateix.
- Explicació dels processos i dels resultats, evocant l'experiència realitzada i valorant les aportacions dels altres.
- Predisposició per realitzar les diferents activitats proposades en un ambient especial.

Avaluació

Vam distingir dos tipus d'avaluació:

1. Avaluació (per part del professorat): els mestres valoraran fonamentalment l'aspecte emocional i l'actitud davant dels aprenentatges i els valors. Els indicadors seran els següents («L'alumne...»):
 - ... es mostra interessat en l'activitat, participa i aporta idees.
 - ... se sensibilitza amb la realitat aliena.
 - ... mostra curiositat per conèixer i saber més coses.
 - ... gaudeix de l'aprenentatge.
 - ... respon correctament a peticions i preguntes amb sensibilitat.
 - ... interioritza nous mots per expressar emocions i situacions.
2. Autoavaluació i coavaluació (per part de l'alumnat): reflexionarà i valorarà l'actitud, l'emoció o l'aprenentatge propi i dels altres —aquesta és una pràctica habitual dels alumnes de l'escola des de ben petits. Amb diferents suports o

recursos, normalment simbòlics, en acabar l'activitat els nens i nenes manifesten la seva opinió sobre el desenvolupament i el resultat de la sessió responent unes preguntes que pretenen assolir la màxima objectivitat possible.

Metodologia emprada i desenvolupament de l'activitat

La metodologia principal que vertebra l'activitat és la reflexió conjunta a partir de tota una sèrie de preguntes i converses guiades.

S'inicia l'activitat a partir de la presentació i anàlisi de la fotografia de l'artista Kim Manresa, i plantejant preguntes com: què hi surt a la fotografia?, qui és aquesta nena?, està contenta?, on és?, quina mena de moble és el que apareix?, s'assembla a algun dels nostres espais?, t'agrada aquest lloc?, què hi podríem estar fent? Posem un títol a la fotografia...

La conversa amb els infants és molt creativa. Els nens relacionen el que veuen amb allò que saben. Però, a més, es fixen en aspectes de l'obra i destaquen l'absència de color, els tons de grisos, el que perceben com a ombres... i arriben a algunes conclusions. Però la sorpresa i les emocions es desperten quan saben que aquesta fotografia mostra la biblioteca d'una escola de Guatemala. Una realitat que els du a valorar el que tenen, i que pensen que ha de ser un dret de tots els nens i nenes del món.

Totes aquestes preguntes donaran peu a una conversa que flueix segons les respostes dels infants, on es despertaran les emocions, les quals tenen el seu perquè, i ens du a compartir aquests sentiments amb el grup. També les qüestions s'encaminen a treballar el pensament crític i ètic tot reflexionant sobre les opinions que es van expressant. Aquest vessant emocional es treballarà també a partir de la música, que actuarà com a teló de fons i que s'emprarà per al visionat i l'anàlisi de la fotografia.

En acabat, aquestes preguntes seran la plataforma per treballar els valors, com l'empatia, la compassió, la valoració del que cada un té, l'esforç, la superació... Al llarg de la conversa s'intueixen tota una sèrie de valors socials que s'han d'assumir com a propis i que contribuiran a la convivència. La sessió desenvolupada servirà de referència per tractar situacions quotidianes que després es produiran.

Àrees o llenguatges treballats

Tal com ja hem indicat, aquesta activitat ens va permetre treballar diferents àrees de coneixement, que són les que detallem a continuació:

- Coneixement social: aquest havia de permetre a l'alumnat conèixer la manera de viure de la gent d'altres llocs del món. En el cas d'aquesta activitat, vam plantejar-los tot de preguntes que els orientessin cap a la realitat del país

que mostrava la fotografia, que era Guatemala, com són: on és?, quin idioma parlen?, tenen muntanyes, rius, mar...?, totes aquestes dades on les trobarem?, arriben el nens de Guatemala a la informació tan fàcilment com nosaltres?, tenen Internet?, a la seva biblioteca, hi trobarien les respostes com nosaltres?...

- Art: en algunes classes, la reflexió sobre l'obra d'art fotogràfica va sorgir espontàniament. En d'altres, va ser el mateix mestre el que va guiar l'alumnat cap a la valoració artística de la fotografia, comentant l'emoció que desperta, l'absència de color, el detall, l'espai, la distribució d'elements, la dificultat que comporta fer una bona fotografia, i fins i tot algun grup va valorar la diferència entre una fotografia i un dibuix o un quadre.
- Comunicació oral: aquesta es va treballar al llarg de tota l'activitat a partir d'escoltar els altres, fer un discurs coherent i entenedor, respondre al paper de receptor o emissor i, finalment, a partir de relacionar el contingut del relat amb el tema que es treballa.
- Llenguatge visual i plàstic: en alguna classe va sorgir la proposta de dibuixar o fotografiar una part de la biblioteca de l'escola per poder analitzar les condicions de tots dos espais: el que mostra la imatge de l'escola de Guatemala i l'espai de la pròpia escola.

4. Conclusions

Un cop finalitzades les diferents activitats, i analitzant com es van desenvolupar en cadascuna de les classes, vam concloure que es va donar en l'alumnat una presa de consciència pel que fa a la realitat percebuda, així com sobre les possibles accions a prendre respecte a aquells que no tenen les mateixes possibilitats i els recursos que nosaltres.

Pel que fa a la realitat percebuda, totes les classes van aplegar les seves impressions i van finalitzar l'activitat sintetitzant allò après en una frase: «Els nens i nenes determinem que tots els nens del món han de tenir una escola plena de llibres, jardins, joguines i on puguin aprendre».

Amb relació a les possibles accions a prendre, a cadascuna de les classes es va analitzar què fan els infants de l'escola per ajudar altres nens que no tenen la situació que es viu a Catalunya, i van sorgir les idees següents: explicar-ho a les famílies, enviar llibres a Guatemala, fer dibuixos perquè els infants d'allà estiguin contents, explicar-ho als nens més grans... Tot accions orientades vers la solidaritat i la col·laboració.

En definitiva: un cop finalitzada i valorada l'activitat, les mestres concloem que aquesta va ser una veritable font de coneixement, d'aprenentatge i de creixement personal i social tant per als nostres alumnes com per a nosaltres mateixes.

Bibliografia

BENEJAM, P. (2014). *Quina educació volem?* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

BUENO, D. (2017). *Neurociència per a educadors*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

CARPENA, A. (2015). *L'educació en l'empatia és possible*. Vic: Eumo.

FUNDACIÓ ESCOLES GARBÍ (2010). *Projecte Pedagògic Fundació Escoles Garbí*.

— (2015). *Projecte Pedagògic Fundació Escoles Garbí*.

FUNDACIÓ JAUME BOFILL (2012). «Els set principis de l'aprenentatge». Traducció i adaptació a partir dels continguts de *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publications, 2010. http://www.fbofill.cat/sites/default/files/ILE_%20Els%207%20principis%20de%20l%27aprenentatge_0.pdf.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mente y sociedad*. Cambridge, Mass.: Universitat de Harvard.

Handwork: un projecte de cooperativa per a l'Aula Oberta en l'alumnat d'ESO

Àngel Gallart
IES Antoni Cumella

Oriol Guinart
IES Antoni Cumella

Introducció

Per a l'alumnat de 3r i 4t d'ESO de l'IES Antoni Cumella, igual que per a la majoria d'instituts del territori, ser derivat a l'Aula Oberta era sinònim de càstig i fracàs escolar, símptoma de no encaixar en el sistema educatiu. Fa tres anys, però, la situació es va revertir amb el naixement del projecte Handwork, que s'ha anat afinant al llarg d'aquests darrers cursos.

Presentem l'experiència amb la voluntat de compartir aquest model d'èxit amb la comunitat educativa i de poder crear xarxa, en un futur, amb altres centres que desenvolupin projectes semblants, alhora que reivindiquem aquests espais educatius fonamentals en la formació dels joves i que sovint queden oblidats pels itineraris acadèmics més ordinaris.

El projecte es basa en la creació d'una cooperativa d'alumnes fonamentada en l'apoderament de l'alumnat, l'economia social i solidària, el compromís mutu i el reforç i descobriment de les pròpies capacitats individuals i col·lectives. Les hores lectives es divideixen en dos blocs: en un es reforcen les competències bàsiques; en l'altre es creen productes, activitats i serveis gestionats pel mateix alumnat, la dedicació del qual queda remunerada amb els *kumes*, la moneda interna de la cooperativa.

De moment, el projecte ha donat uns resultats més que positius, tant actitudinals com processuals i competencials. Els alumnes han millorat la seva assistència al centre, la puntualitat, l'autoestima, la motivació i el treball en equip, a l'hora que han redescobert les seves capacitats i han pogut desenvolupar uns models econòmics i relacionals democràtics i cooperatius, elements fonamentals per a la seva vida més enllà de la realitat del centre.

Context

El projecte i l'experiència de la cooperativa Handwork, de l'Aula Oberta de l'Institut Antoni Cumella de Granollers, té l'objectiu bàsic d'apoderar un alumnat que, relegat de l'aula ordinària, carrega amb el pes i la desafecció de la designació de fracàs escolar.

Granollers i l'IES Antoni Cumella

En quin context es desenvolupa aquesta experiència educativa? Ens ubiquem a la ciutat de Granollers, amb una població de 60.700 persones.⁴⁷ Com que bona part de l'alumnat que forma part del projecte és de procedència estrangera, ens interessen també les dades demogràfiques que hi fan referència: un 19 % dels habitants de la ciutat són persones immigrades d'altres estats i, segons les dades de la immigració rebuda durant l'any 2015, el 88 % d'aquesta població prové de països externs a la Unió Europea.

La ciutat compta amb cinc centres públics on s'imparteix Educació Secundària Obligatoria, i sis més de caràcter concertat. L'IES Antoni Cumella és un d'aquests instituts de titularitat pública i és, de fet, el més antic de la ciutat i la comarca.

Com a centre que dona valor a la integració i amb una dedicació especial a l'atenció a la diversitat, compta amb una aula d'acollida des del curs 2006/2007 i amb l'aula oberta per a alumnes de 3r i 4t d'ESO que ens ocupa.

L'Aula Oberta i el fracàs escolar

En principi, els Programes de Diversificació Curricular o Aules Obertes tenen l'objectiu d'afavorir, en l'alumnat que ho necessiti, l'assoliment de les competències i els objectius establerts en el segon cicle de l'Educació Secundària Obligatoria. Concretament, es duu a terme una organització dels continguts i les matèries diferent de l'establerta amb caràcter general, per adaptar així el currículum a les necessitats i característiques de l'alumnat (Díaz, 2015). Tot i així, en molts casos es converteixen en l'avantsala de l'abandó acadèmic,⁴⁸ un espai de càstig on enviar l'alumnat que no encaixa en els patrons —potser massa estrets— d'èxit i comportament acadèmics. Entenent el fracàs escolar com un procés multifactorial, l'Aula Oberta es converteix en molts casos en un punt clau entre la recuperació de l'autoestima i la motivació de l'alumnat o les conseqüències del fracàs escolar: la desafecció respecte a l'aprenentatge, el risc d'exclusió social, les baixes expectatives de vida i la baixa autoestima (Díaz, 2015).

47 60.695, amb dades de 2017 (font: IDESCAT).

48 El 2014, la taxa d'abandonament prematur dels estudis era del 22,2 % (Díaz, 2015).

Fa tres anys, vam començar a reconvertir l'Aula Oberta de l'institut en un espai d'oportunitat, i és així com es va començar a forjar Handwork, un projecte cooperatiu basat en l'apoderament dels alumnes.

Un nou projecte per a l'Aula Oberta

El punt inicial i més essencial d'aquest projecte és, com hem comentat, l'apoderament d'uns alumnes, que, pel fet d'haver estat destinats a l'Aula Oberta, porten una càrrega negativa i de fracàs. La idea de «no servir per a res», de no fer les coses prou bé, de no rebre reconeixement marca molts joves, fins al punt que ells mateixos cauen en la desafecció i la baixa autoestima. Així doncs, abans de dissenyar cap projecte, la primera pedra és clara: els alumnes *poden*, i allò que *poden* té un gran valor.

Els alumnes, organitzats en una cooperativa i acompanyats pel professorat, trien què poden fer i aprenen a fer-ho. A partir d'aquí, comença el camí de Handwork, que, igual que l'aula, és obert. Cada any es va emmotllant, millorant, canviant en funció dels alumnes, de les idees, de les oportunitats. És la primera cooperativa d'alumnes creada per a Aula Oberta i dins d'un institut públic. Els alumnes de 3r i 4t d'ESO que en formen part treballen la meitat de les hores lectives reforçant les competències bàsiques, i l'altra meitat, fent productes, serveis i activitats que ells mateixos gestionen i elaboren.

El poder de fer les coses

Poques coses són tan satisfactòries com veure el resultat d'una feina feta; construir, fer, aconseguir. Apoderament individual i col·lectiu, reafirmació de les capacitats i reconeixement. El nom del projecte cooperatiu, Handwork, ja ens ho indica: és la feina feta amb les mans. A partir de les inquietuds de l'alumnat, de manera cooperativa *es fa*, es construeix: des de pintar cadires per a l'espai de vianants de la ciutat fins a coure magdalenes, cultivar calçots per fer una calçotada a l'institut o construir espais de joc per a una guarderia de la ciutat.

El fet de voler fer comporta una necessitat d'aprendre. En aquest cas, i revertint els efectes de la desafecció a l'aprenentatge que arrossega part de l'alumnat, és la seva pròpia curiositat la que porta a la voluntat d'aprendre. És en aquest cas quan acudim a experts de diferents àmbits, element que suposa un plus de motivació.

Des de l'educació per a la ciutadania democràtica es planteja la necessitat de finalitzar els projectes educatius, les unitats, emprenent accions reals. En aquest cas, les accions reals són el principi, i tenen una gran repercussió a l'entorn proper: l'institut, altres centres educatius, la ciutat. Participem contribuint, contribuïm participant.

«I jo amb això què hi guanyo?»: els kumes entren en joc

Cal ser conscients que, malgrat que el plantejament del projecte pot semblar idíl·lic, la seva realització és dura en el seu dia a dia. Moltes vegades l'alumnat viu situacions difícils i prové d'entorns complexos, i aquesta motxilla té pes tant a nivell individual com en les seves relacions. Tampoc estan sempre motivats, encuriosits i amb ganes d'encetar nous projectes, o disposats del tot a la seva realització. Va ser precisament una mostra de descontentament d'un alumne d'anys anteriors, que es va queixar d'una tasca («I jo amb això què hi guanyo?»), la que va donar la idea de crear una retribució per la feina feta.

Els *kumes* són una moneda virtual i pròpia amb un equivalent en euros que els alumnes guanyen en funció de la seva dedicació. Es poden usar, també, per a les despeses de projectes comuns, com ara sortides. Així, la seva feina es veu recompensada de manera tangible, fent ús educatiu de la meritocràcia, i es crea un petit sistema econòmic basat no en el capital sinó en el treball.

Organització interna

Amb aquesta dinàmica de recórrer a experts per als diferents projectes, també es va buscar assessorament d'AraCoop per poder-nos organitzar com a cooperativa, una idea que ja es defensa des de diferents àmbits educatius i d'aprenentatge (Pujolàs i Lago, 2011; Slavin et al., 1985). A diferència d'alguns centres educatius que estan constituïts com a cooperativa, el nostre és un cas de cooperativa d'alumnes dins un centre públic. L'alumnat, reunit en assemblea un cop a la setmana, decideix i organitza els diferents projectes, així com també tracta els possibles conflictes sorgits entre ells. Així, les bases cooperatives de l'economia social i solidària formen part de les seves relacions interpersonals i del compromís mutu que adquireixen en formar part del projecte.

Conscients de la importància de les eines que donem als joves per governar-se, (Boixader, 2017), durant aquest curs hem volgut encetar una nova forma d'organització interna basada en el sistema sociocràtic, i hem anat a conèixer algun altre centre que té cooperatives que funcionen d'aquesta manera. Tot i que la seva aplicació requereix bastant esforç, guiatge i paciència al principi, un cop l'alumnat assimila i es fa seva la dinàmica de treball i discussió, guanya molta autonomia i valors i pautes que li poden servir en molts àmbits de la vida un cop deixin la seva etapa a l'institut: compromís, escolta, participació, capacitat de gestió grupal, funcionalitat, argumentació, consentiment, posicionament i presa de decisions. Durant el curs 2017-2018 hem fet els primers passos per poder funcionar sociocràticament.

Organització acadèmica

L'alumnat que forma part de l'Aula Oberta està cursant 3r i 4t d'ESO. Normalment, doncs, cada alumne s'hi està dos anys, i cada curs es renova la meitat del grup. L'alumnat de 4t d'ESO abandona durant unes hores el centre per fer pràctiques en diferents projectes.

Les hores lectives d'aquests alumnes es divideixen en dos blocs: la meitat de les hores es destinen a la cooperativa, i l'altra, a les matèries ordinàries i al treball de competències bàsiques. Un dels nostres futurs reptes se centra, precisament, en aquestes competències bàsiques, ja que de moment es treballen de manera separada del projecte de cooperativa.

Perspectives de futur

Mostres d'èxit

Tot i que el projecte encara és molt recent per poder fer una mirada àmplia a la seva repercussió, sens dubte ens atrevim a parlar d'un model d'èxit. En primer lloc, i molt important, perquè l'Aula Oberta ha deixat de ser un espai de càstig i desprestigi; l'actitud de l'alumnat ha canviat radicalment en aquest aspecte: els alumnes han millorat la seva assistència al centre, així com la puntualitat. En segon lloc, corroborarem també l'impacte positiu que ha tingut en la motivació i l'autoestima dels joves, les seves ganes de fer propostes, realitzar projectes i sentir-se orgullosos del que assoleixen.

A nivell col·lectiu, la capacitat no només de treballar en equip, sinó també de gestionar en equip, de resoldre conflictes interns o mostrar confiança i respecte pels altres, se'ns va fent evident. Estan redescobrint les seves capacitats i han pogut desenvolupar models econòmics i relacionals democràtics i cooperatius, elements fonamentals per a la seva vida més enllà de la realitat del centre.

I quina és aquesta vida? Alguns dels nostres exalumnes estan cursant cicles formatius de grau mitjà, altres han volgut accedir directament al món laboral; n'hi ha, també, que han derivat a cursos pont oferts per l'ajuntament per poder accedir més endavant a PFIs. Alguns obtenen el graduat escolar; d'altres, no. Fins i tot tenim algun cas d'accés al batxillerat. En tot cas, com diem, és molt d'hora encara per poder mirar els seus nous destins amb perspectiva. Sigui com sigui, del que estem segurs és de l'impacte positiu del projecte i de la gran necessitat de canviar certs plantejaments de cara als alumnes que carreguen la llosa del fracàs escolar o de no encaixar en el sistema educatiu tal com està plantejat.

Objectiu: fer xarxa

Paral·lelament a la nostra tasca dins l'Aula Oberta, en els nostres objectius immediats hi ha una gran voluntat de difusió del projecte i de fer xarxa amb altres centres i propostes per compartir i coordinar-nos. Actualment treballem amb part de l'alumnat de les aules ordinàries de l'institut per a l'elaboració d'un documental sobre Handwork, que presentaran a un concurs.

D'altra banda, al mes de juny vam ser un dels 13 projectes seleccionats per la Fundació Bofill en la seva crida oberta Fem Educació, i això ens ha permès entrar en un procés de micromecenatge per obtenir recursos per poder fer difusió del projecte. Explicar-lo, encomanar-lo, discutir-lo, generar vincles, fer xarxa. En una mentalitat cooperativa, quin sentit tindria realitzar projectes així i no fer-los sortir de les portes de cada centre?

Bibliografia

BOIXADER, A. (2017). «Joves, política i formes de governar-nos». *Perspectiva escolar* (395), 41-48.

DÍAZ, R. (2015). *El fracàs escolar a Catalunya* (TFG). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

PUJOLÀS, P.; LAGO, R. (2011). *Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universitat de Vic.

SLAVIN, R. E.; et al. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Nova York: Plenum Press.

Historia local e memoria: unha proposta educativa sobre a Segunda República e a Guerra Civil

Sandra Blanco Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

Non hai dúbida de que tanto a Segunda República como a Guerra Civil Española (GCE, a partir de agora), así como o franquismo, entran dentro do que se ten denominado cuestións socialmente vivas, isto é, aquelas cuestións que na propia sociedade non existe consenso sobre elas, proba disto son os debates parlamentarios, as dificultades para botar a andar unha Lei de Memoria Histórica deficiente, a utilización de certos discursos do medo que proveñen dese momento histórico, como por exemplo, alertar da presenza de comunistas nas institucións. Porén, é preciso que certos tópicos sexan por fin soterrados no esquecemento e moitos outros temas aparezan nos manuais e se transformen en coñecemento para a cidadanía. É preciso desenvolver este traballo desde as institucións educativas e reformular o xeito de abordar estas temáticas onde, os traballos sobre como traer a Historia Recente ás aulas poden verter moitas luces. Porén, é igualmente necesaria a implicación do goberno para impulsar políticas de memoria e rescatar as historias que nunca quixeron ser contadas.

1. Obxectivos

Na seguinte investigación foron propostos os seguintes obxectivos: Coñecer os últimos avances na historiografía sobre a Segunda República e a GCE en canto a memoria histórica e historia local se trata; e ponderar se son posíbeis contidos para un proceso de ensino-aprendizaxe. Tanto a memoria histórica como contido no currículo e a historia local como metodoloxía de aprendizaxe son dúas opcións pouco exploradas nas aulas e que este traballo considéraas útiles para a adquisición de coñecementos significativos. Coñecer os estereotipos e representacións que o alumnado presenta cara esta temática. En todos os temas é preciso este coñecemento, se ben, nas temáticas de historia contemporánea a súa necesidade é aínda maior pola carga ideolóxica que ten e as influencias directas que se plasman na sociedade na cal o

alumnado desenvolve a súa vida. Finalmente, idear unha proposta pedagóxica onde a metodoloxía da historia local estea presente e certas temáticas sexan tratadas.

2. Consideracións ao redor da temática

Este traballo, por unha banda, pretende combater os mitos que sobre a Segunda República e a GCE se ten escrito durante todos estes anos e que aínda aparecen nas explicacións didácticas e, por outra banda, superar un tipo de historia sobre a GCE centrada nos grandes personaxes e acontecementos para dar cabida a unha historia social e desde abaixo coa metodoloxía propia dos traballos de historia local e historia oral.

Os mitos que se pretenden desmontar son a idea de que a Segunda República foi un período de inestabilidade, causa primeira do desencadeamento dunha guerra civil. É certo que a Segunda República tentou transformar varias cousas: a terra, a Igrexa, o exército, a educación, as relacións laborais que non soamente creou moitos e poderosos inimigos senón que ademais varias frustracións na sociedade. Igualmente, como no resto das potencias europeas, salvo Gran Bretaña, o odio cara a democracia liberal aumentaba a favor dos autoritarismos. Con todo, nada disto conduce necesariamente cara unha guerra civil senón que esta comezou porque un golpe de Estado militar non conseguiu o seu obxectivo fundamental, facerse co poder e derrubar a república⁴⁹. Ademais, outro dos mitos que cómpre desmentir sería entender a guerra civil como unha cuestión unicamente inherente ao Estado español sen ter en conta a necesidade do apoio da Italia fascista e a Alemaña nazi ao bando franquista⁵⁰.

Este traballo encádrase na preocupación didáctica por traer ás aulas de secundaria temas sociais conflitivos que en Francia acuñou o nome de *question socielement vives*. As cuestións socialmente vivas son moitas e variadas e van depender directamente do lugar onde se estea impartindo a docencia. Pódense poñer algúns exemplos que van desde os conflitos raciais, xenófobos, unha guerra civil, conflitos de intereses locais e nacionais, o conflito entre memoria e historia, etc. Enténdese que a comunidade educativa debe afrontar estes temas por moi pouco consenso que exista na sociedade e nunca ser evitado por moitas controversias que suscite. Ademais o profesorado debe ser quen de atopar a fórmula onde a neutralidade fiquese superada e o compromiso social do profesorado sexa exposto de maneira honesta unido todo isto a incentivar ao alumnado para que sexa el mesmo quen atope as respostas ás preguntas desde un punto de vista crítico. Hai algunhas cuestións como é a memoria do franquismo que entran dentro desta etiqueta⁵¹.

49 CASANOVA, J. (2007) *República y guerra civil*. Barcelona: Crítica.

50 VIÑAS, A. (2013) *Los mitos del 18 de Julio*. Madrid: Crítica. 48

51 PRATS, J. (2001) *El estudio local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la historia?*p. 71-89 en PRATS, J. *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura.

3. Consideracións ao redor da Historia local.

A historia local, como ferramenta que estuda os fenómenos sociais a escala reducida, como a parroquia, o concello ou, ás veces, a provincia, ten sufrido diversos cuestionamentos por parte da comunidade científica outorgándolle unha categoría de historia localista desligada do proceso histórico xeral do que forma parte. Porén, son variados os traballos que a día de hoxe pretenden superar esta asignación, facendo unha historia que matiza e incluso contradí as conclusións xerais e que obriga a corrixilas. Os traballos de historia local responden a varias cuestións: unha delas sería a de colocar no centro do discurso a persoas anónimas, a xente do común; outra delas sería tamén a de retirar certa impunidade do acontecido neses anos, xa que moitas persoas e colectivos que conseguiran que as súas traxectorias fosen contadas en voz baixa, agora aparezan impresas en libros⁵².

Consideramos que o alumnado debe formarse en espazos máis pertinentes, que apunten ao desenvolvemento dun pensamento crítico e que promova a real participación na construción do coñecemento. Desde a proposta de historia local enfócase a aprendizaxe autónoma que conduce á aprendizaxe significativa, onde tanto estudantes como profesorado, establecen novas estratexias pedagóxicas, que evidencian o traballo colaborativo, a introdución de novos recursos e intereses, que fan máis dinámica e resolutiva a práctica académica. O desenvolvemento da historia local é unha proposta que se debe pensar desde o currículo das ciencias sociais, non debe converterse nunha actividade extra-escolar ou nunha serie de tarefas adicionais ao exercicio académico. Precisamente cando revisamos o extenso currículo atopamos un gran baleiro no ámbito local, un descoñecemento polo entorno, pola construción da identidade, polo noso, polo que nos rodea, o inmediato. A todo isto súmase a falta de motivación do alumnado porque non atopan temas de estudo onde se recoñezan os seus intereses e, polo tanto, poucas veces se ven identificados cos temas tratados nas aulas. Desta maneira, as historias locais pretenden que os estudantes traten temas que mobilizan os seus verdadeiros intereses, conseguindo así persoas que promovan autonomamente a súa propia formación. A historia local pódese traballar a través de testemuñas que se atopan nos arquivos, a tradición oral, os lugares, a toponimia, entre outros moitos exemplos, que forman parte dunha experiencia compartida e significativa que relata o espazo social e material fortalecendo a memoria e o sentido de identidade⁵³.

Outra das cuestións ao redor da historia local é que basea a súa interpretación na redución da escala de observación do macro ao micro, do global ao local, desta maneira instálase no espazo recorrible polas persoas do común: converténdose nunha

52 BARRANQUERO, E. (2014) *La Guerra Civil en la Historia Local. Entre la fragmentación, la identificación colectiva y la metodología histórica*. Stud. Hist. Hª. Cont, 32, 145-164.

53 ÁLVAREZ RÍOS, M. (2002) *La historia local: un guión para la puesta en escena de una estrategia didáctica*. Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

historia que se sitúa no microscópico da sociedade, moitas veces esquecido nos manuais. Como posibles fontes das que pode botar man as historias locais atopámonos: as fontes orais; as fontes escritas como os papeis de familia, os rexistros eclesiásticos, os rexistros notariais, os censos de poboación, etc; as fontes gráficas como os mapas, planos, gravados, fotografías, etc. Tamén outras fontes para o estudo da historia local pode ser a paisaxe urbana, é dicir, a propia cidade, o seu rueiro, os seus monumentos, as súas prazas poden outorgar gran cantidade de información ao alumnado. Ademais trátase dun documento sobre o cal o alumnado manexa as súas propias percepcións e sobre o cal pode apreciar facilmente os conceptos de cambio-continuidade, é dicir, pode experimentar directamente pasear polas mesmas rúas onde transcorre a historia que esteamos estudando.

Non será ata o ano 2000 cando se comece a empregar o termo de “lugar de memoria” no contexto do Estado español impulsado pola aparición do movemento de recuperación da memoria histórica. Deste xeito, o termo de “lugar de memoria” está asociado case exclusivamente ao espazos relacionados coa Guerra Civil e a ditadura franquista. Este termo pódese definir como aqueles espazos cheos de significado e emotividade para unha comunidade. Dentro deste termo podémonos atopar o extenso e variado patrimonio da GCE. No caso de Galiza, non é posíbel atopar dos lugares de batalla, construcións bélicas no territorio xa que non existiu unha guerra con fronteiras como existiu noutras zonas, porén si que son abundantes os espazos de represión, por exemplo, a illa de San Simón, e concretamente, en Santiago de Compostela, podemos atopar tanto espazos memoriais como lugares de represión⁵⁴.

Con todo isto, queremos chegar á conclusión de que é preciso deslizar o enfoque dos contidos presentados na secundaria, achegándose máis a contidos de proximidade que, a pesar das dificultades que lle outorgan algúns autores, a historia local é ferramenta válida para a súa aproximación.

4. Proposta didáctica

A experiencia didáctica permite traballar o tema das transformacións políticas, sociais e económicas da primeira metade do século XX en Galicia e no Estado Español. A seguinte unidade didáctica baséase no emprego da historia local e da metodoloxía da historia oral para a construción do relato histórico, de tal maneira que o alumando constrúa unha idea do acontecido durante eses anos partindo desde o local cara o global. Ademais o estudo desta unidade didáctica está programado como unha pe-

54 JAÉN, S. (2016) *Visita didáctica por una ciudad con memoria: Jaén, 1939-2015*. Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, 83, 66-70.

quena investigación onde se aplica o traballo en grupo e a realización dun roteiro da memoria pola cidade de Santiago de Compostela.

O esquema foi o seguinte. Formáronse seis equipas de máis ou menos cinco alumnos/as cada unha (tres equipas de cinco e tres equipas de catro). Cada grupo debeu desenvolver un dos aspectos escollidos para tratar na unidade sobre a historia local da súa cidade, por exemplo, investigación sobre acontecementos: que ocorre no 36 en Santiago de Compostela? Ou investigación sobre personaxes, quen son As Marías? Ou investigación sobre lugares, que foi a Editorial Nós? Este traballo estará guiado a través da entrega de fontes, pretendendo ser directas a meirande parte delas, por exemplo, debuxos dos presos efectuados por Camilo Díaz Baliño, cartas de presos republicanos, cartelaría de Castelao polo campaña do estatuto, etc.

O material de cada grupo tivo ao seu dispor unha serie de preguntas guía para facilitar a elaboración da exposición. Porque o obxectivo final é que o propio alumnado elabore as presentacións que se desenvolverán durante a saída pola cidade de Santiago de Compostela e que tivo lugar na última sesión. Así, os documentos escollidos para entregar ao alumnado deberán, por unha banda, ser significativos do aspecto a tratar na materia e, por outra banda, ter un espazo específico delimitado na cidade.

Este actividade vai recibir o nome de “Roteiro pola memoria da Compostela do 36” onde os lugares que se visitaron foron os seguintes: As Marías, a praza de Marcial Villamor, a Editorial Nós, o antigo Hotel Suízo, a casa de Díaz Baliño e a Universidade de Químicas.

5. Conclusións.

Por todo o que acabamos de relatar concluímos que os estudos de historia locais permiten todas as posibilidades seguintes:

- Permite que o alumnado entenda que os restos visíbeis ao seu redor xunto con documentos, prensa, etc. son fontes interesantes para a súa aprendizaxe.
- Permite presentar os coñecementos, as habilidades e as técnicas propias do coñecemento e método xeral da investigación sobre o pasado.
- Pode servir para axudar a capacitar ao alumnado para reconstruír feitos e acontecementos que poden iniciais na investigación histórica.
- Posibilita a construción de identidades a partir do rescate da diversidade dos actores, espazos, acontecementos que se atopan no espazo humano territorial.
- Permite levar á conciencia emocións, sentimentos, símbolos e valores que animaron e animan as súas vidas individuais e colectivas.
- Posibilita a sistematización de coñecementos e axuda a ampliar os marcos de acción das experiencias educativas.

- Permite que o alumnado recupere sentidos colectivos en torno á acción política, á solidariedade, ao respecto ao propio.

Experiencias como as da saída, cremos que son clave para poder enlazar a explicación na aula sobre a historia local da cidade e o propio entorno máis próximo creando no alumnado aprendizaxes máis perdurábeis no tempo. Os contidos e a formulación dos mesmos dentro do sistema educativo deste tipo de temáticas ten sufrido unha serie de modificacións e adhesións de novas cuestións, porén, o cambio de paradigma enténdese que sería superior se desde as institucións se propuxese ese outro modelo de entender a memoria.

Esta proposta didáctica entende que esa reformulación de contidos pasaría por incorporar as penas e alegrías da xente do común que viviu aquela época, experiencias que se poden recoller a través da historia local, ademais de colaborar na construción da identidade local grazas a valoración e promoción dos lugares da memoria. Así, este tipo de experiencias poden resultar tamén interesantes se camiñan cara a construción de actividades noutras cidades neste mesmo contexto de Segunda República e Guerra Civil ou, se cadra, a interacción ca cidade pode ser motivo didáctico para explicación doutro tipo de temáticas.

Bibliografía

- ÁLVAREZ RÍOS, M. (2002) *La historia local: un guión para la puesta en escena de una estrategia didáctica*. Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- BARRANQUERO, E. (2014) *La Guerra Civil en la Historia Local. Entre la fragmentación, la identificación colectiva y la metodología histórica*. Stud. Hist. Hª. Cont, 32, 145-164.
- CASANOVA, J. (2007) *República y guerra civil*. Barcelona: Crítica.
- JAÉN, S. (2016) *Visita didáctica por una ciudad con memoria: Jaén, 1939-2015*. Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, 83, 66-70.
- PRATS, J. (2001) *El estudio local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la historia?* p. 71-89 en PRATS, J. *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura.
- VIÑAS, A. (2013) *Los mitos del 18 de Julio*. Madrid: Crítica. 48.

Jamás tendré 20 años: la Guerra Civil y las competencias sociales y cívicas través del cómic

Belén Fernández Muñoz

Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

La historia con frecuencia se imparte en los centros educativos de educación secundaria con una metodología tradicional y basada en clases magistrales. La enseñanza de la Guerra Civil, siguiendo la LOMCE, se trata de manera muy breve dentro de un temario y una cronología muy extensos. Por ello, en la situación actual se hace más necesario que nunca reivindicar las competencias que transmite esta disciplina: ética, civismo, crítica y respeto. Esta propuesta didáctica permitirá que los alumnos trabajen la competencia cívica y social a través del cómic *Jamás tendré 20 años* (Jaime Martín, 2016) en 4.º de la ESO.

Contexto

La historia con frecuencia se imparte en los centros educativos de educación secundaria con una metodología tradicional y basada en clases magistrales con un discurso único y monolítico. La enseñanza de la Guerra Civil, siguiendo la LOMCE, se trata en 4.º de la ESO de manera muy breve, ya que se incluye en una asignatura de historia contemporánea universal. Por eso hoy se hace más necesario que nunca reivindicar las competencias ciudadanas que transmite esta disciplina: ética, civismo, crítica (incluyendo la autocritica) y respeto.

Esta propuesta tiene su origen en una investigación sobre qué saben los jóvenes españoles de la historia reciente de España llevada a cabo por un grupo de investigación del Máster de Formación de Profesorado de ESO y Bachillerato (UAM) que dedicamos nuestros trabajos de fin de máster al análisis de la enseñanza de la Segunda República, la Guerra Civil, el franquismo y la Transición. En dicha investigación llegamos a la conclusión de que la enseñanza de la historia reciente no cumple con uno de sus principales objetivos: formar ciudadanos cultos, objetivos, críticos y comprometidos con la sociedad en la que viven. Los estudiantes muestran interés por la historia, pero se ve frenado por la metodología de estas asignaturas, muy enfocadas

en las clases magistrales y los exámenes, donde prima la memoria por encima de la reflexión (Asunción et al., 2017).

La elección de 4.º de la ESO se debe a que, aunque se trata brevemente este periodo, es el último curso de educación obligatoria y, por tanto, al terminar los jóvenes deberían tener un conocimiento básico de la historia del último siglo de su país. Por otra parte, sabemos que en el primer curso de bachillerato la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo solo la cursan los estudiantes de las modalidades de Ciencias Sociales y Humanidades. También es cierto que en la asignatura de Historia de España (2.º de bachillerato), a pesar de que estos periodos se traten en todas las modalidades y con mayor detenimiento, la presión de la EvAU (antigua PAU) transforma cualquier iniciativa didáctica en una mera carrera por terminar el programa con la prueba de selectividad en el horizonte próximo.

Antecedentes

Este periodo histórico es considerado uno de los más dolorosos, sensibles y controvertidos de la historia reciente de España, ya que en la actualidad sigue vivo en un debate social inacabado, más ideológico que historiográfico, del mismo modo que sucede en otros países cuando se afronta la enseñanza de guerras, genocidios, conflictos étnicos, religiosos y dictaduras. Este debate se traslada a las aulas, en las que los profesores tienen distintas posiciones sobre cómo enseñarlo dada la complejidad del tema: por carecer de competencia didáctica, resultarles incómodo, no querer mostrar cierto compromiso con las consecuencias del pasado en la actualidad y cierto temor a la reacción de las familias. Esta dificultad para tratar estos temas tan sensibles se ve acrecentada por la intervención de algunos medios de comunicación que favorecen, con una información sesgada y poco rigurosa, la creación de prejuicios y tópicos entre los alumnos, lo que añade obstáculos en su enseñanza. El conocimiento de estos periodos de la historia es necesario para sensibilizar y despertar la conciencia de los alumnos y para que hagan una reflexión crítica que les conduzca a cerrar el paso a su repetición en el futuro. Algunos profesores piensan que es importante que se incorporen al currículo de secundaria las tensiones y diferencias existentes en este tipo de temas, para acabar con la idea de la historia como un relato oficial único. Sin embargo, tampoco en esto hay una opinión mayoritaria y encontramos distintos enfoques al respecto (Toledo et al., 2015).

Además, en su enseñanza nos encontramos con la memoria, indivisible de la historia de estos periodos recientes. Es necesario el encuentro entre el pasado y el presente para que los conocimientos trasciendan en un aprendizaje más comprometido con la formación de la ciudadanía entre los más jóvenes. La historia es mucho más que conocer el pasado o aprender hechos históricos de distintas épocas. Los profesores debemos formular preguntas que estimulen la investigación basada en distintas

fuentes, hacer entender la complejidad de los juicios morales en el presente y enseñar sobre la empatía histórica (Traverso, 2007). Es importante que los jóvenes entiendan lo que significó esta guerra y sus consecuencias, para contribuir a su formación de individuos críticos que defiendan valores como la paz y la democracia, comprendiendo que este suceso no debe repetirse.

Si comparamos los recursos que se utilizan actualmente con las múltiples propuestas didácticas que existen sobre este tema, nos sorprende su escasa inclusión en las aulas. Por ello veo necesario la inserción del cómic, ya que es uno de los recursos más accesibles, atractivos y motivadores, por estar cerca de su experiencia y permitir contar historias donde las palabras e imágenes comparten protagonismo. Es una expresión literaria y artística que surge en la primera mitad del siglo xx, y contamos con cómics que desarrollan sus relatos en todas las etapas históricas, con tipologías distintas y con una gran variedad de posibilidades educativas. Pueden ser utilizados como documentos históricos para obtener información sobre un evento, personaje o testimonio de mentalidades. De este modo, el cómic se vuelve un instrumento didáctico muy adecuado para cuestionar el pasado, plantear una discusión o un tema social (Sebastián-Fabuel, 2016).

La Guerra Civil española (GCE) ha sido ampliamente tratada por el cómic. Tras los años de la dictadura, en los que la temática de la GCE apenas se tocó sino periférica o anecdóticamente, la muerte de Franco supuso un resurgimiento que hoy se mantiene en plena actividad como reflejo del debate social (Feliu y Hernández, 2013). Sin embargo, hay que resaltar que durante estos años la manera de contar la guerra ha cambiado, al mismo tiempo que la historiografía del periodo (Matly, 2016).

Entre las obras que describen total o parcialmente la guerra, tenemos para elegir las de autores muy reconocidos en el mundo de la ilustración, como Antonio Hernández Palacios, Carlos Jiménez, Paco Roca, Antonio Altarriba, Julio Ribera, Miguel Gallardo, Sento Llobell, Felipe Hernández Cava y Vittorio Giardino, entre otros. Son obras muy diferentes entre sí, ya que encontramos tanto relatos autobiográficos, clásicos del cómic policiaco que desarrollan episodios en este periodo, historia académica en forma de cómic, novelas gráficas costumbristas como trabajos de encargo a dibujantes. Entre toda esta gran variedad, la selección de este cómic, *Jamás tendré 20 años*, se debe a la visión que da de este periodo, la de un dibujante que no ha vivido este suceso, sino que cuenta vivencias familiares. Nos encontramos con una memoria del pasado frente a un relato de historiador.

Objetivos

Esta propuesta didáctica permitirá que los alumnos trabajen la competencia cívica y social a través del cómic *Jamás tendré 20 años*, en el que la Guerra Civil es tratada a través de la vida real de los abuelos del autor, vinculada a la historia de su país. Desde

las coordinadas culturales de los jóvenes actuales, se propone trabajar la transversalidad y las implicaciones en el presente que facilita este tipo de recurso didáctico. El alumno se convertiría en sujeto activo de su aprendizaje, trabajando en equipo y aplicando métodos de investigación.

Pretendemos ampliar el relato político a la historia social y llevarlos al aula, donde los estudiantes se adentrarán en la historia española reciente desde las vivencias de sus protagonistas. Un cómic que a priori podría parecer infantil, en cambio, es capaz de aunar el entretenimiento con la reflexión, cuestionando valores morales, sociales y políticos no solo de este periodo, sino también de la sociedad actual (Battagliero, 2016). Por lo tanto, buscaremos una educación en valores como la paz, los derechos humanos, el respeto y la tolerancia, a la vez que los estudiantes reflexionan sobre lo que conlleva una guerra.

Los cómics pueden entrañar la dificultad de distinguir la realidad de la ficción y que nuestros estudiantes no comprendan este medio como pretendemos. Es necesario que exista un trabajo previo del profesor para fomentar el pensamiento crítico, la evaluación de fuentes, la selección y el contraste de la información que se obtiene de las viñetas y la consideración de diferentes perspectivas para que adopten una posición de «investigador-lector» (Sebastián-Fabuel, 2016). A esto habría que incluir el diseño y desarrollo de distintas actividades que ayuden a los alumnos a entender lo que han leído y guiarles en los contenidos del currículo.

Descripción

Esta propuesta está concebida para los alumnos de 4.º de la ESO del currículo vigente de la LOMCE. El cómic reseñado será lectura obligatoria y se realizará una ficha dividiendo a los alumnos en parejas, para después realizar un debate.

Esta obra, cuyo autor inicia relatando su propia experiencia infantil al lado de sus abuelos, se sumerge en la vivencia de su abuela Isabel en Melilla, meses antes del estallido del conflicto en 1936. Más tarde se sumará otro protagonista, su abuelo Jaime en Hospitalet de Llobregat (Barcelona), para relatar su vida juntos hasta 1961. El dibujante, a través de entrevistas a su abuelo, es capaz de reconstruir estas escenas en las que encontramos la violencia y la corrupción personal que produce la guerra, al mismo tiempo que denuncia la situación de hambruna, el mercado negro y la normalidad de los sobornos en la posguerra.

Para llevarla a cabo se ha estructurado en cuatro sesiones: una primera para la explicación del tema y la actividad, las dos siguientes para trabajar en la ficha, y una cuarta para el debate grupal. Para completar el material de los alumnos se les adjunta el enlace de la página web del autor del cómic.

Nº de orden	Contenido	Descripción	Recursos	Lugar de realización
1	Tema principal del cómic	Explica brevemente el cómic	Cómic	Clase
2	Protagonistas	Describe a Isabel y Jaime	Cómic	Clase
3	Sucesos descritos	¿Dónde tienen lugar los sucesos que se describen?	Cómic	Clase
4	Apoyo militar exterior	¿Cuál era el apoyo exterior a los distintos bandos de la Guerra Civil española?	Libro y apuntes	Clase
5	Contexto europeo y mundial	¿Qué sucedía en Europa y el resto del mundo durante la Guerra Civil española?	Libro y apuntes	Clase
6	Entrevistas a Jaime Ramírez	Consulta la entrevista a Jaime Benítez y compárala con lo relatado en el cómic < http://www.jaimemartin.info/jamais-je-naurai-20-ans/ >	Dispositivo con internet	Casa y clase
7	Análisis de una viñeta / página	Selecciona una escena del cómic y relacionala con lo sucedido en la Guerra Civil española	Cómic, libro y apuntes	Clase
8	Pasado y presente de la GCE	Compara la Guerra Civil española con otro suceso actual y justifica tu respuesta	Libro y dispositivo con internet	Casa y clase

Tabla 1: ficha de actividades (fuente: elaboración propia).

Valoración

El proyecto se desarrollará este curso en las clases de la asignatura Aprendizaje y Enseñanza de la Historia del Máster de Formación de Profesorado en ESO y Bachillerato (UAM) como material para las prácticas de los futuros docentes de educación secundaria. Se presentará una valoración del trabajo realizado por los estudiantes de este posgrado.

Frente a las metodologías tradicionales con las que frecuentemente se enseña historia, utilizar el cómic como recurso didáctico hace que el alumno se convierta en el

sujeto activo de su aprendizaje; la historia pasa de ser memorizada a comprendida. Además, cambiamos la forma de ver la historia como un relato único por parte de los historiadores, que como sabemos no es real, a contemplar una variedad de relatos y perspectivas. Adentrándonos al mismo tiempo en la diferencia entre memoria e historia.

Se trabajarán los contenidos de 4.º de la ESO, la Guerra Civil española en el contexto europeo, viendo los apoyos exteriores y esta guerra como antecedente a la Segunda Guerra Mundial. Se relacionará con el presente, y se observará que estos sucesos no están aislados.

Todo ello implica trabajar la competencia social a través del trabajo en equipo que realizan los alumnos, y mediante la lectura y este trabajo se implementan valores de respeto y tolerancia hacia los demás. No menos importante está la competencia cívica, que se trabaja mediante la reflexión de este periodo de guerra deteniéndose en los valores de la paz y la democracia. Se hace especialmente necesario enseñar para la ciudadanía a través de la historia como forma de cambiar la juventud actual, con poco interés en la democracia y en la participación política y social. Siguiendo esta propuesta, se aplicarán las funciones de la historia relatadas por J. Pagès (2007), ya que trabajan en la construcción de una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico; adquieren madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo; relacionan el pasado, el presente y el futuro, y construyen su conciencia histórica; trabajan sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos; aprenden a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir y a analizar los hechos, entre otras.

Bibliografía

ASUNCIÓN, A. DE LA; FERNÁNDEZ, B.; LECHUGA, S.; REYES, J. L. DE LOS (2017). «La historia reciente de España vista por los alumnos de Segundo de Bachillerato». En: R. Martínez; R. García-Moris; C. R. García (2017). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*, 608-618. Córdoba: AUPDCS-Universidad de Córdoba.

BATTAGLIERO, F. (2016). «Infancia y violencia de Estado en el cómic: de la obra individual a la denuncia colectiva». En: J. Lluch-Prats; J. Martínez; L. C. Souto (eds.). *Las batallas del cómic: Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea*, 33-49. Valencia: Colección Anejos de Diablotexto Digital. <http://roderic.uv.es/handle/10550/58688>.

FELIU, M.; HERNÁNDEZ, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Graó.

MARTÍN, J. (2016). *Jamás tendré 20 años*. Barcelona: Norma Editorial.

MATLY, M. (2016). *Bande dessinée et guerre civile espagnole. Représentations et clés d'analyse* (tesis de doctorado). Aubière: Université Blaise Pascal.

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. M. Ávila.; R. López; E. Fernández (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, 205-216. Bilbao: AUPDCS.

PÉREZ, S. D. (2016). «Enseñar historia y ciudadanía con los cómics». *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85, 53-57.

SÁNCHEZ, J. (2016). «La memoria de la Guerra Civil en viñetas: El arte de volar y Un largo silencio». *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 25, 1.081-1.095. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:signa-2016-25-7490/SANCHEZ_ZAPATERO.pdf.

SEBASTIÁN-FABUEL, V. (2016). «El uso del cómic y la narrativa gráfica como estrategia didáctica en el aula de Historia y Ciencias Sociales». En: J. Lluch-Prats; J. Martínez; L. C. Souto (eds.). *Las batallas del cómic: Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea*, 299-318. Valencia: Colección Anejos de Diablotexto Digital. <http://roderic.uv.es/handle/10550/58688>.

TOLEDO, M. I.; MAGENDZO, A.; GUTIÉRREZ, V.; IGLESIAS, R. (2015). «Enseñanza de temas controversiales en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores». *Estudios Pedagógicos XLI*, 1, 275-292. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art16.pdf>.

TRAVERSO, E. (2007). *El pasado: instrucciones de uso: historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.

***La profesora de Historia* (2014), de Marie-Castille Mention-Schaar, o un nuevo enfoque de la enseñanza de las ciencias sociales**

Igor Barrenetxea Marañón
Universidad del País Vasco

Introducción

El filme *La profesora de Historia* no solo es un acercamiento a las problemáticas en los centros educativos (franceses en este caso), sino que caracteriza unos procesos de cambio, tanto del rol docente como de la enseñanza de nuestros alumnos/as, en el aprendizaje de las ciencias sociales que no podemos pasar por alto.

La película, inspirada en un hecho real, nos sensibiliza con unas sociedades europeas cada vez más plurales, donde la identidad y los rasgos culturales son tan relevantes, además del activo papel de nuestros alumnos como sus futuros ciudadanos. Por lo tanto, esta propuesta analiza un largometraje que desvela, por un lado, la importancia de educar en los valores de tolerancia, respeto y sensibilización con otras culturas religiosas a través de la historia (el Holocausto) y, por otro, nos muestra los nuevos perfiles de innovación educativa que entroncan con una didáctica que se empeña en preparar adecuadamente a nuestros alumnos para los desafíos competenciales (tanto a nivel intelectual como emocional) de las sociedades actuales.

La enseñanza de la historia ha venido marcada, tradicionalmente, por una serie de clichés y estereotipos negativos de ciencia poco práctica, aburrida y con escasa comunicación con las realidades del presente. Se muestra como un conocimiento cerrado e, incluso, inútil, porque no es nada atractivo ni sugerente para nuestro alumnado.

Sin embargo, las nuevas corrientes de renovación didáctica de las ciencias sociales no solo vienen determinando un desarrollo más innovador, sino también una clarificación de que el pasado es un conocimiento abierto y plural, que contiene valores y saberes necesarios para la maduración personal (Pagès y Santisteban Fernández, 2014). No solo eso, esta relación con el pasado se muestra como la única manera que pueden tener nuestros alumnos (y, por lo tanto, las nuevas generaciones) de comprender las problemáticas a las que nos enfrentamos como sociedad hoy día; y cómo este cono-

cimiento ayuda a desarrollar actitudes y respuestas capaces de exorcizar las tensiones y prejuicios que obstaculizan y determinan nuestra convivencia como ciudadanos.

El cine, en este caso, por lo tanto, cumple una doble función. Por una parte, nos acerca a unos hechos verídicos con un contenido humano muy importante y, por otra, desvela que la historia no solo es útil, sino que es un saber necesario y primordial a la hora de favorecer y de constituir los pilares de nuestras conciencias cívicas.

La profesora de Historia (2015): más que un buen relato educativo⁵⁵

La trama se va a desarrollar en el instituto León Blum, donde, un año más, la profesora Anne Gueguen se tiene que hacer cargo, como tutora, de un conflictivo curso con alumnos de variada diversidad cultural y extracción social.

Así, el crítico de cine Antonio Weinrichter (2015) valoraba, en el momento de su estreno, que era «una película necesaria», aunque acababa afirmando que «está bien para poner en colegios, casi mejor que en cines».

Pero se equivocaba. Precisamente, el filme pretende ser una lección social mucho más amplia, en la que nos demos cuenta (como espectadores ciudadanos) que la educación y la sociedad no son realidades diferentes, sino que se hallan estrecha e irremediablemente interconectadas. Y, en este sentido, el mismo cine nos sirve, en su carácter didáctico, como toma de conciencia de los nuevos retos educativos, y muy revelador de como el aprendizaje histórico nos ayuda a crecer como personas (Breu, 2014). Después de todo, una buena educación permite unas actitudes humanas tolerantes.

Por eso, en una Europa cada vez más plural, la interculturalidad entendida como integración se ha convertido en un pilar básico, necesario y vital de diálogo social para consolidar la base de nuestros principios democráticos. Pero tampoco hay educación adecuada sin práctica social. Las escuelas no son islas de conocimientos ni laboratorios experimentales, sino espacios donde palpitan los desafíos y condicionantes sociales que radiografían la sociedad en la que vivimos. Y es fundamental que nos eduquemos bien. Todos aprendemos de los demás, ya como estudiantes, ya como adultos. Es un camino de ida y vuelta. Por lo tanto, *La profesora de Historia* no es una mera lección escolar, sino una lección de vida.

55 Francia, 2014. Título original: *Les héritiers*. Director: Marie-Castille Mention-Schaar. Guión: Marie-Castille Mention-Schaar. Fotografía: Myriam Vinocour. Productora: Loma Nasha Films. Reparto: Ariane Ascaride, Ahmed Dramé, Geneviève Mnich, Xavier Maly y Noémie Merlant. Duración: 100 minutos.

Educación, conflictos e interculturalidad

La experiencia que les propondrá la profesora a sus alumnos será un viaje de autodescubrimiento. En las primeras escenas vemos como sus actitudes se muestran muy contestatarias, rebeldes, tensas entre ellos mismos, con alumnos/as que se sienten solos, actúan como individuos aislados, no como grupo, enfrentándose a la autoridad o entre ellos mismos. Tampoco creen en sus potencialidades y, por eso, consideran que la propuesta que les hace su tutora de participar en el Concurso Nacional de la Resistencia y de la Deportación pondrá en evidencia sus *incapacidades*.

Pero la docente cree en ellos, y percibe que el concurso es una oportunidad para la reflexión, para el conocimiento y el entendimiento, no solo de unos hechos pretéritos perdidos en el tiempo, como el horror nazi, sino de sí mismos. En suma, una estrategia para impulsar el aprendizaje que necesitan para crecer como personas.

De hecho, no se puede entender la educación sin los conflictos, porque están ahí, forman parte de nuestro mundo y de nosotros mismos, y los valores que se nos inculcan (como resiliencia, alteridad, empatía, tolerancia...) son lo que hacen de la escuela un lugar tan importante para la maduración y el crecimiento (Vinyamata, 2003). Pero con el añadido de que las sociedades son cada vez más heterogéneas culturalmente. Y eso implica un esfuerzo nuevo a la hora de encontrar unos puntos y nexos en común, que nos ayuden a comprender que la pluralidad es riqueza humana y que eso es lo que nos habilita como ciudadanos (Leiva Olivencia, 2016). Así que el filme presenta tales aspectos, tanto en la caracterización del contexto socioeducativo como de los roles de los alumnos:

- a) La escuela se presenta como un microcosmos, un lugar donde se proyectan los conflictos existentes en la sociedad, y la educación es un elemento central a la hora de constituir y posibilitar las claves para que estos puedan ser solucionados, confrontados o canalizados, al menos, de una manera adecuada.
- b) De ahí que también esta realidad sea presentada con sus reveladores aspectos negativos, como las reacciones airadas que suscitan las leyes laicistas imperantes en la educación francesa (Inneraty, 2005), el problema del integrismo (se muestra en la escena en la que Jamile es acosada por unos jóvenes musulmanes a la puerta de su casa), el sectarismo religioso (que caracteriza a Oliver) o el prejuicio racial-religioso (cuando Malick, musulmán y negro, es visto con desconfianza por la familia de Camélia, que es judía y blanca). Estas escenas se muestran sin solución, dejándolas como una mera descripción, y depende de nosotros encararlas.
- c) Pero, frente a tales problemas sociales latentes, la heterogeneidad cultural, social y religiosa puede ser integrada gracias al trabajo y al proceso de cambio que llevan a cabo los alumnos y su profesora en la dirección correcta. El impulso de

valores sociales, de respeto, aceptación y reconocimiento del otro es clave, y lleva a los jóvenes alumnos (símbolos del cambio social) de la profesora Gueguen a superar el hecho de que unos sean judíos, otros musulmanes y otros cristianos.

- d) Al final, independientemente de sus culturas religiosas y forma de ser, se encuentran defendiendo y sensibilizándose (no todos) con los mismos principios: la defensa de los derechos humanos y la comprensión y garantía de la dignidad humana.

Shoah, cine y enseñanza de las ciencias sociales

La historia se presenta como maestra de la vida. El hecho de que la película se inspire en un hecho real la dota, así mismo, de mayor autenticidad, algo que vendrá reforzado por la buena realización, pues nos permite sentirla como si estuviera ocurriendo *de verdad* ante nosotros. Además de tratar un tema de carácter universal, como es la Shoah (el más espantoso ejemplo de exterminio en masa), el enfoque educativo que desarrolla la profesora Gueguen refleja la nueva dinámica innovadora de las ciencias sociales, donde el pasado se hace real ante ellos, favorecido por un proyecto que requiere su plena colaboración. La narración fílmica nos desvela, así, una serie de elementos singulares a través del valor del conocimiento histórico, no como ciencia cerrada, obsoleta y en vía muerta, sino como una fuente de experiencias vitales de primer orden que nos ayudan a comprender el pasado y los efectos de la barbarie humana. De esta manera:

- a) La historia se presenta como una realidad muy presente y necesaria.
- b) El pasado no solo es una narración impersonal, sino, ante todo, un registro testimonial directo que nos revela los sentimientos, padecimientos y horrores vividos por seres de carne y hueso como nosotros, hechos que han ocurrido a nuestro alrededor, aunque parezcan imposibles o muy lejanos en el tiempo, como, en este caso, la Shoah, en Francia.
- c) En este caso, aparecerá una auténtica víctima del Holocausto, que presenta en primera persona a los alumnos la despiadada e inhumana política de exterminio nazi (Rees, 2017). Lo que lleva a los alumnos a comprometerse con la verdad, la humanidad y la misma sociedad de la que forman parte activa.
- d) Ahondar en el pasado se convierte en una búsqueda, a través de una didáctica educativa renovadora. Trabajar en un proyecto, en este caso sobre los adolescentes y niños en la Shoah, permite al grupo de alumnos de la profesora Gueguen que sean ellos mismos los que descubran esos hechos, lo que les lleva a superar sus propios miedos y complejos (como le sucede al personaje de la rebelde Mélanie).

- e) Pero para que ese mismo proyecto evolucione, es necesario, además, impulsar el trabajo cooperativo, en el que todos se apoyan entre sí, y eso les permite ir reconociéndose como iguales y aportar sus virtudes (inteligencias múltiples) al grupo (Escarbajal Frutos, 2010).
- f) Todo ello fomenta el impulso de unos criterios y una resolución de conflictos que parte de la democratización de la enseñanza y de la necesidad de ayudarse en la adquisición de aprendizajes sociales significativos (Feito y López Ruiz, 2008).

El rol del docente

La figura de la profesora Gueguen, en este caso, denota con claridad el cambio de su rol dentro del aula, porque nos muestra un protagonismo compartido entre ella y sus alumnos. En ese sentido nos presenta un nuevo modelo (Torrego, 2008):

- a) El profesor ya no es el único que controla, rige y dictamina los conocimientos que deben aprender. No hay lecciones magistrales por su parte ni exigencias memorísticas de cara a obtener una nota en un examen.
- b) El docente se convierte en un guía y un conductor que encamina a los alumnos hacia el descubriendo de sus propios intereses y motivaciones.
- c) Docente y alumnado comparten la toma de decisiones. Incluso, son los propios alumnos, de forma consensuada, los que han de dirigir y enfocar su propio proyecto como consideren oportuno, sin individualidades sino como colectivo.
- d) El alumno tiene libertad para aportar sus propias ideas y encontrar, así mismo, ese vínculo entre su aprendizaje y su realización personal, sin dejar de ver cómo eso fomenta su colaboración y reconocimiento como grupo.
- e) La estrecha relación entre docente y alumnos establece unos nuevos vínculos de reconocimiento mutuos, se ejerce la autoridad desde el compromiso y el respeto, desde la responsabilidad y no desde el autoritarismo ni la disidencia.

Cuestionario básico para trabajar el filme en el aula

Análisis de la película

- a) Realiza una breve sinopsis de la película.

- b) ¿Qué aspectos te han llamado la atención del filme? (Describe un par de escenas). ¿Crees que es una historia real o un relato de ficción? ¿Crees que esto es importante? ¿Por qué? Argumenta tu respuesta.
- c) ¿Qué conflictos crees que se dan en el seno del aula? ¿Tienen que ver con aspectos sociales fuera de ella? (Comparte tus impresiones con otros compañeros).
- d) ¿Crees que es importante acercarnos y comprender el pasado? ¿Por qué? ¿Qué efectos tendría olvidarlo?
- e) ¿Cuál es la intención última de la película?
- f) Caracteriza con algunos rasgos los personajes principales, como Anne Gueguen, Malick, Mélanie, Jamila y Said.

Investiga por tu cuenta. Holocausto y fascismo

- a) ¿Qué significó el fascismo y el totalitarismo, en general, para Europa?
- b) ¿En qué consistió el Holocausto? ¿Qué países y poblaciones fueron afectados por esta tragedia?
- c) ¿Por qué es tan importante recordar y comprender dichos acontecimientos? ¿Qué otros acontecimientos similares conoces (tanto pasados como presentes) relacionados?
- d) ¿Crees que han sucedido hechos parecidos o similares cerca de nosotros?

Conclusiones

- a) Realiza tu propia valoración crítica tanto histórica como cinematográfica.
- b) ¿Por qué es importante el cine a la hora de mostrarnos el pasado? ¿Qué es más relevante, su fidelidad de los hechos o su adecuada transmisión emocional y ética?
- c) ¿Qué otras películas de esta temática recomendarías y por qué?

A modo de conclusi3n

La profesora de Historia es, sin duda, un reconocimiento a las nuevas metodologías docentes, en las que destaca el esencial papel que ha de jugar el marco educativo para la construcci3n de una sociedad democrática, tolerante e intercultural. Ilustra una parte de la problemática existente en Europa (aunque se desarrolle en Francia). Y también infiere un valor muy importante al conocimiento histórico. Piedra angular de la construcci3n de nuestros valores y nuestras experiencias, convirtiéndolo, por ello, en un marco de referencia obligado, como herederos de aquello.

El largometraje tiene la habilidad y la finura de mostrarnos no solo el logro de una profesora que consigue que un grupo de alumnos se respete, se reconozca y trabaje en com3n, sino el de desmontar los mitos de que la historia no sirve y que los métodos pedag3gicos no han evolucionado. En todo caso, remarca como hay una relaci3n intrínseca entre la educaci3n, la historia y la necesidad que tenemos de ir disponiendo de unos firmes pilares para construir la sociedad del mañana.

Bibliografía

BREU, R. (2014). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó.

ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.

FEITO, A.; LÓPEZ RUIZ, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia Editorial.

INNERATY, C. (2005). «La polémica sobre los símbolos religiosos en Francia. La laicidad republicana como principio de integraci3n». *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (111), 139-161.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusi3n en la escuela*. Madrid: Dykinson, D. L.

PAGÉS, J.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (coords.) (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigaci3n e innovaci3n en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB y Asociaci3n Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

REES, L. (2017). *El Holocausto. Las voces de las víctimas y los verdugos*. Barcelona: Crítica.

TORREGO, J. C. (2008). «El profesor como gestor del aula». En: A. Herrán; J. Paredes (coords.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill, 197-214.

WEINRICHTER, A. (2015). «Crítica de *La profesora de Historia*». *ABC*, 15 de mayo.

VINYAMATA, E. (coord.) (2003). *Aprender del conflicto: conflictología y educación*. Barcelona: Graó.

El consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de una institución educativa en Colombia: un escenario para reconfigurar la educación inclusiva desde una innovación didáctica y curricular

Henry Portela Guarín

Universidad de Caldas

Javier Taborda Chaurra

Universidad de Caldas

Carlos Alberto Murillo Medina

Universidad de Caldas

Introducción

La investigación indagó los sentidos que encuentran los estudiantes al consumo de sustancias psicoactivas, y cómo este fenómeno se convierte en un problema social relevante y de riesgo de marginalización para ellos. La investigación se aborda desde una institución educativa de educación básica secundaria en Colombia, dada la importancia de fortalecer acciones de mejora que puedan convertirse en planes, programas y/o proyectos que fomenten el desarrollo de la educación inclusiva. Para lograrlo es necesario reconocer la redimensión del concepto de *inclusión*, el entendimiento de lo diverso, lo distinto, lo divergente, las necesidades educativas especiales y talentos excepcionales, el abordaje de las perspectivas de género, las etnias, las ideologías religiosas, los riesgos de marginalización por problemas sociales, entre otras cosas. La investigación reconoce como se vive, se relata y se configura en la institución educativa el fenómeno del consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes.

El consumo de sustancias psicoactivas

Durante los últimos años, hemos visto crecer de manera preocupante el número de estudiantes consumidores de sustancias psicoactivas tanto dentro como fuera la institución, hecho que ha obligado a fortalecer las acciones de tipo punitivo y a echar mano

de la aplicación de manera implacable del manual de convivencia, en concordancia con la sentencia T 519 de 1992.⁵⁶ Es por esto que aquí cabría una pregunta: ¿cómo transformar esta situación desde el colegio?⁵⁷

Teniendo en cuenta que el Congreso de la República con el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia declararon en el año 2012, a través de la ley 1566, que el problema del consumo de drogas en Colombia es una cuestión de salud pública, el comité de convivencia institucional, en el año 2015, en un intento por generar acciones de tipo educativo que ayudaran en la mejora de dicha situación, implementó compromisos de matrícula para los estudiantes con consumo de sustancias psicoactivas. Dichos compromisos vincularon a la labor educativa no solo al docente, sino también al padre y/o acudiente del alumno, al igual que a la entidad prestadora de los servicios de salud del estudiante. Todo esto en un intento de promoción de la corresponsabilidad de los diferentes actores del proceso formativo de los adolescentes.

El ejercicio propuesto desde el comité de convivencia evidencia que el problema era aún mayor de lo que se pensaba, ya que se incrementaron el número de estudiantes sancionados y/o expulsados del sistema educativo por causa del fenómeno del consumo. Se duplicaron las cifras de estudiantes con compromisos de un año a otro: en 2016, 18 estudiantes con compromiso; en 2017, 34 estudiantes con compromiso.⁵⁸

Este panorama denota la necesidad de conocer cuáles son los aspectos más importantes del consumo de sustancias psicoactivas de los estudiantes de la Institución Educativa Neira, cuáles son las motivaciones y los horizontes de sentido que ellos encuentran en el consumo de sustancias psicoactivas (SPA). Se hace necesario deter-

56 La sentencia T 519/92 establece que si bien la educación es un derecho fundamental y el estudiante debe tener la posibilidad de permanecer vinculado al plantel hasta culminar sus estudios, las instituciones educativas no están obligadas a mantener indefinidamente a aquellos estudiantes que de manera constante y reiterada desconocen las directrices disciplinarias y quebrantan el orden impuesto por el reglamento educativo.

57 La muestra seleccionada para el estudio la constituyeron inicialmente 34 estudiantes con compromisos de matrícula por consumo de sustancias y/o que se encontraban en riesgo de consumo. Cuatro estudiantes de la muestra inicial fueron expulsados definitivamente de la institución por incumplir aspectos planteados en el Manual de Convivencia de la Institución.

58 La información detallada de los diferentes casos incluidos en el presente estudio se halla en un archivo construido desde el comité de convivencia institucional, el cual recoge la caracterización de la población en riesgo de marginalización por consumo de sustancias psicoactivas en la Institución Educativa Neira. Este documento cuenta con datos relevantes, como nombres y apellidos, fecha de nacimiento, nombres de los acudientes, tipo de compromiso que el estudiante posee con la institución, sexo, factores que motivaron el compromiso de matrícula con la institución educativa. Este documento fue una construcción realizada durante los años 2015 a 2017, y por temas éticos y de confidencialidad se codificaron los datos a través de una letra y un número que identifica a cada integrante de la muestra.

minar cuáles son las sustancias de mayor consumo, identificar los factores de riesgo asociados al sistema educativo, indagar sobre las edades de inicio en el consumo, al igual que las frecuencias de consumo. Todos estos elementos como factores de mejora a una propuesta de innovación que dé validez a nuestro lema de «Educar para la vida».

Las propuestas de investigación y de innovación didáctico-curricular estarán mediadas por un factor vital de la educación inclusiva, el cual es planteado por Gerardo Echeita y Mel Ainscow (2011) en el documento denominado «La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente». Ellos plantean que:

La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y si es necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo. (Pág. 5)

Para comprender la educación inclusiva en la Institución Educativa Neira del Departamento de Caldas en Colombia, debemos indagar un fenómeno aún no investigado como es el consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y el riesgo de marginalización al que puede llevar dicha condición a la población escolar. Es necesario, además, investigar acerca de cuáles son las relaciones existentes entre el fenómeno estudiado, el aula de clase y los hogares, cuáles son los efectos del consumo de SPA en los ambientes y la convivencia escolar. Y finalmente lograr comprender cómo se vive, se relata y se configuran los diferentes aspectos que tienen relación con el fenómeno a investigar desde una mirada crítica de los mismos estudiantes a través de la aplicación de diferentes instrumentos de recolección de la información.

La pregunta de investigación planteada fue: ¿cuáles son los horizontes de sentido que los estudiantes de una institución educativa encuentran en el consumo de sustancias psicoactivas? El objetivo general: desvelar los horizontes de sentido que presentan los estudiantes frente al consumo de sustancias psicoactivas.

Como objetivos específicos se definieron:

- Identificar cuáles son los factores que subyacen en el consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes de educación básica secundaria y media.
- Interpretar las implicaciones para la vida institucional del consumo de sustancias psicoactivas.

- Comprender el significado de la educación inclusiva en estudiantes con riesgo de marginalización por consumo de sustancias psicoactivas.
- Generar una propuesta de innovación didáctica y curricular que atienda a las necesidades de los estudiantes, en cuanto a la prevención del riesgo de consumo de sustancias psicoactivas y la atención de estudiantes que presentan consumo.

El estudio es de corte cualitativo, toda vez que «busca comprender un fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Tiene como propósito examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados» (Hernández Sampieri, 2014: 391).

Para esta investigación, definida como estudio de caso colectivo, adoptamos los elementos planteados y propuestos por Yin (1994) citado por Yacuzzi (2005), quien propone que «un diseño de investigación tiene cinco componentes: las preguntas del estudio, las proposiciones (si existieran), su unidad de análisis (pueden ser varias), la lógica que vincula los datos con las proposiciones y los criterios para interpretar los hallazgos».

En la presente investigación, se utilizó el enfoque biográfico narrativo adoptando la narrativa como método de investigación e interpretación. Los relatos adquirieron sentido a partir de hechos contados por los estudiantes, realizando una reconstrucción de experiencia de vida con relación al consumo de sustancias psicoactivas, en el marco de la educación inclusiva en la Institución Educativa Neira del municipio de Neira, en el Departamento de Caldas.

Según Bolívar Botía (2001), la investigación biográfico-narrativa en educación se ubica en la revolución hermenéutica, donde cobra importancia el significado que dan a un fenómeno los actores de la investigación. Es así como su experiencia y construcción social de la realidad se convierten en el foco central. El desarrollo del proceso de análisis, interpretación y comprensión del fenómeno del consumo de sustancias psicoactivas en los jóvenes con riesgo de exclusión permitió develar los siguientes horizontes:

- El consumo de sustancias se inicia en muchos casos como una actitud de evasión del malestar por una situación adversa que se presenta de manera continuada, sea esta en su vida personal, familiar o de colegio.
- Un 35 % de los estudiantes con consumo de sustancias psicoactivas de la muestra se iniciaron en ella por la necesidad de lograr, aumentar o experimentar placer.
- Los jóvenes consideran que a través de las drogas se logra un control o dominio emocional, lo que hace más fácil aceptar una situación adversa.

- Un grupo de estudiantes que desarrollan actividades deportivas y artísticas (música) y que hicieron parte de la investigación consideran las drogas como un elemento que les facilita reflexionar, «abrir» la mente a nuevas posibilidades de pensamiento y creación y desarrollo de potencialidades.
- El estudio hace evidente que son los adultos (padres y docentes) quienes mayor rechazo generan hacia la conducta del consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes, mientras que entre los grupos de jóvenes se presenta una situación de aceptación de dicho fenómeno como algo normal, llegando en algunos casos a la complicidad con los compañeros que consumen para evitar que sean sorprendidos.
- Existe un concepto de «respeto» hacia la institución educativa que se resume en el hecho de que, si se es sorprendido consumiendo sustancias al interior del colegio, se aplicarán las «sanciones» establecidas en el manual de convivencia. Los estudiantes consideran que el consumo de drogas solo afecta la vida escolar cuando se realiza en el interior del centro.
- El concepto de adicción nunca es mencionado por los estudiantes incluidos en el estudio, pues consideran que saldrán del problema cuando ellos quieran.
- El mayor riesgo de iniciarse en el consumo de cualquier tipo de sustancia para los jóvenes de la institución educativa se ubica en el rango de los 11 a los 13 años de edad.
- Los participantes en la investigación consideran que el bazuco es la sustancia psicoactiva con mayor riesgo y adicción; existe un temor marcado por sus efectos físicos y sociales, mientras que las sustancias con menor percepción de riesgo son el alcohol y el tabaco.
- El consumo de las diferentes variedades de cánnabis es considerado de bajo riesgo de adicción entre los jóvenes, pues existen en los imaginarios de los estudiantes beneficios acerca de su consumo de la manera convencional, lo que demuestra desconocimiento de los efectos en el organismo derivados del uso y el abuso de dicha sustancia.
- Se presenta como un hecho preocupante la aceptación del consumo de los jóvenes estudiantes al interior de los mismos hogares, como una acción evasiva de las responsabilidades judiciales establecidas en el código de policía y la ley de infancia y adolescencia.
- Los jóvenes consumidores de sustancias psicoactivas consideran que con ellas tienen la posibilidad de experimentar sensaciones de relajación y además una mayor sensibilidad ante estímulos del entorno.

- Los estudiantes con consumo de sustancias psicoactivas incluidos en el estudio reconocen la importancia que para su desarrollo personal y profesional tiene el colegio.

Desde el aspecto de la estrategia de prevención adoptada por parte de la institución educativa a través del comité de convivencia, se evidencian serias dificultades, que se resumen de la siguiente manera: falta de operatividad de la propuesta institucional, falta de liderazgo directivo para el cumplimiento de los cronogramas establecidos, falta de compromiso familiar para el acompañamiento al proceso formativo, desarticulación del proceso institucional con otras redes e instituciones locales y regionales que puedan fortalecer el desarrollo de la misma, falta de mayor compromiso del equipo docente para abordar la problemática del consumo de sustancias psicoactivas desde cada una de las aulas y los espacios institucionales, falta de oportunidad en la aplicación de correctivos frente a los incumplimientos de los compromisos de matrícula, lo que derivó en un estado de ausencia de autoridad, complacencia y pérdida de autoridad del comité de convivencia.

Innovación didáctico-curricular: la intersubjetividad institucional⁵⁹

La Zona de Orientación Escolar (ZOE) es una alternativa para el manejo de las situaciones de consumo de sustancias psicoactivas (SPA) al interior de la escuela; es un dispositivo de trabajo comunitario que acoge aspectos del modelo de inclusión social para consumidores de SPA desarrollado por el Ministerio de Salud y Protección Social en 2007. Se soporta en el abordaje de conceptos como la escucha, la formación, la mitigación, el reconocimiento de la persona y las redes, entre otros.

Dentro de los componentes didácticos y pedagógicos de la ZOE, estos tienen su fundamento teórico en el modelo ECO², el cual se basa en el trabajo de redes sociales planteado por Juan Machín (2010). El autor plantea cuatro tipos de redes que deben ser abordadas en este tipo de intervención:

Red subjetiva: conjunto de personas e interacciones que se identifican como significativas en la vida de cada persona.

Red de líderes de opinión formales e informales: constituida por personas que hacen parte activa de la comunidad, realizan acciones y opinan de un modo particular, generando influencia en algunos grupos o algún tipo de movimiento al interior de la comunidad.

⁵⁹ La propuesta de innovación se encuentra en proceso de implementación. Actualmente se cuenta con la carta de intención por parte de la institución para dar inicio con la implementación de la ZOE a partir del mes de febrero de 2018. Para la construcción inicial de la propuesta, se tuvieron como referentes bibliográficos los lineamientos técnicos para las ZOE.

Red operativa: equipo de trabajo para la implementación de una estrategia que se involucra con una comunidad local para fomentar procesos de inclusión social.

Red de recursos comunitarios e institucionales: es el conjunto de actores (personas, grupos, instituciones, organizaciones, y de sus interacciones) que pertenecen a la comunidad que son directamente contactados.

Otro de los elementos que forman parte de los componentes de la propuesta está constituido por los factores de escucha activa y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas entre los jóvenes. Para la implementación de la propuesta se tienen previstas unas fases de acuerdo a los lineamientos de la misma. Estos se pueden identificar en el siguiente esquema:

La innovación didáctico-curricular atenderá unas fases determinadas de acuerdo a los siguientes momentos:

- Se parte de conocer y reconocer el trabajo desarrollado desde el comité de convivencia institucional desde hace dos años, con sus aciertos y dificultades.
- Se configura la fase investigativa a través de este proyecto. Para dicha fase son vitales los relatos de estudiantes y profesores como agentes dialógicos en el proceso educativo. Es en esta fase donde se plantean sus percepciones sobre la problemática, además resulta importante reconocer las comprensiones posibles por las cuales algunos estudiantes han desertado del sistema educativo.
- Socialización de los resultados obtenidos en el desarrollo de la investigación como punto de partida para lograr generar cohesiones que permitan fortalecer el comité de innovación.
- Establecimiento de propuestas de trabajo desde ejes temáticos propuestos y encontrados en la investigación de acuerdo con la categorización. Estos deberán atender los aspectos psicosociales, educativos, de ocupación adecuada del tiempo libre, factores preventivos, de transversalización en las asignaturas, entre otros aspectos que en el comité de innovación se considere pertinente.
- Articulación con la Dirección Territorial de Salud de Caldas para la implementación de la propuesta de Zona de Orientación Escolar Institución Educativa Neira a partir del año 2018.
- Establecimiento de un seguimiento constante a la propuesta que permita validación de resultados y el desarrollo de otros ejes temáticos que se puedan articular entendiendo que el estudio de un fenómeno es cambiante y adaptable.

Bibliografía

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

ECHETA SARRIONANDIA, G.; AINSCOW, M. (2011). «La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente». *Revista Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta ed.). México: McGraw-Hill.

MACHÍN, J. (2010). «Modelo ECO2: redes sociales, complejidad y sufrimiento social». *REDES-Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 21.

MINISTERIO DE SALUD (2012). «Lineamientos generales para desarrollar las Zonas de Orientación Escolar (ZOE)». Santa Fe de Bogotá, Colombia.

YACUZZI, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Argentina.

GRECOL.

Getting Ready for European Citizenship on-line⁶⁰

Cristina Fuertes

Institut Obert de Catalunya

Camino Lanero

Institut Obert de Catalunya

Introducció

GRECOL és un curs en línia en obert per desenvolupar la identitat europea i prendre consciència de l'àmplia gamma de recursos europeus per facilitar la mobilitat i desenvolupar el sentit de ciutadania compartida. Creat en el marc d'una associació de set països sota el paraigua d'Erasmus + KA2 i disponible en vuit llengües.

L'objectiu principal és ajudar a la integració dels ciutadans de la UE al segle XXI. Euroescepticisme, la ciutadania europea, la identitat, la diversitat cultural, la integració, l'economia, la història, el multiculturalisme, la pluralitat, l'ús d'eines digitals són conceptes clau que s'hi aborden.

Format per cinc mòduls (Identitat europea, Institucions europees i les seves funcions, Mobilitat europea, Tractament de la diversitat europea i Projecte final), pot impartir-se en línia, en format semipresencial o presencial. Els mòduls es poden utilitzar com un curs complet, com a materials independents o integrar-se en altres cursos d'acord amb les necessitats individuals del context educatiu. La metodologia es basa en la proposta de Disseny Universal d'Aprenentatge. El curs s'ofereix com a matèria específica de batxillerat en llengua anglesa a l'IOC i en les organitzacions dels socis.

60 GRECOL, <https://sites.google.com/a/ioc.cat/grecol/materials>, Disseny Universal d'Aprenentatge, Universal Design for Learning (UDL) del Center for Applied Special Technology (CAST). Delicious GRECOL: <https://del.icio.us/grecol>.

Getting Ready for European Citizenship on-line (GRECOL)

L'objectiu d'aquest projecte és ajudar a la integració dels ciutadans adults de la UE al segle XXI. Alguns dels conceptes clau que s'aborden a través del projecte són: l'euroescepticisme, la ciutadania europea, l'ús d'eines digitals, la identitat, la diversitat cultural, la integració, l'economia, la història, el multiculturalisme, la pluralitat i aconseguir una ment més oberta.

Per aconseguir aquest objectiu, hem estat treballant com a associació europea durant tres anys (2014-2017) sota el paraigua d'Erasmus + KA2 per a la cooperació i l'associació entre països utilitzant eines digitals.

L'associació ha estat formada per set organitzacions d'adults amb diferents orígens i grups objectiu, però amb motivacions comunes per millorar l'educació d'adults en la UE. El centre coordinador ha estat l'IOC Institut Obert de Catalunya, Barcelona (Espanya), i com a socis: North East Scotland College, Aberdeen (Regne Unit), Europole Istituto Comprensivo Lorenzi Fumane-Polo Europeo della Conoscenza, Fumane (Itàlia), Kayseri Valiligi Dis Iliskiler ve AB Koordinasyon Merkezi, Kayseri (Turquia), Pädagogische Hochschule Freiburg, Friburg (Alemanya), Rigas Raina 8 vakara (mainu) vidusskola, Riga (Letònia), VUC Storstrøm, Nykøbing (Dinamarca).

En el marc de l'associació, s'ha dissenyat i desenvolupat un curs en línia en format REA (recursos educatius en obert). El projecte es va inspirar en un d'anterior en el qual vam participar, desenvolupat per una associació, Grundtvig (2011-2013), anomenat Digital Classroom.⁶¹ Durant aquest projecte, vam observar en els estudiants adults una notable falta d'identitat europea i de consciència ciutadana, així com el desconeixement de l'àmplia gamma de recursos europeus disponibles que poden facilitar la mobilitat i desenvolupar el sentit de ciutadania compartida.

GRECOL ofereix un curs format per cinc mòduls, que es detallen a continuació, i pot ser emprat en formats d'aprenentatge en línia i semipresencial. Els cinc mòduls es poden utilitzar com un curs complet, com a mòduls independents o integrar-se en altres cursos d'acord amb les necessitats individuals de cada context educatiu. Tots els materials del curs estan disponibles en vuit llengües: alemany, anglès, català, castellà, danès, italià, letó i turc.

La metodologia seguida en el disseny del projecte GRECOL es basa en un model que desenvolupa les seves activitats a través de la web i a la web seguint la proposta

61 Digital classroom. Grundtvig partnership 2011-2013 (en línia), <https://sites.google.com/site/digitclassproject/>. (Darrera consulta, 14 de febrer de 2018).

de Disseny Universal d'Aprenentatge, Universal Design for Learning (UDL),⁶² from Center for Applied Special Technology (CAST).⁶³ Els estudiants se situen al centre del model i del procés d'aprenentatge. El model és conscient de la naturalesa dels potencials estudiants i proposa diversitat d'activitats en formats diversos amb la intenció d'abastar-los.

L'estructura de cada un dels mòduls és similar i consta de continguts multimèdia (textos, gràfics, animacions, vídeos...) i activitats d'aprenentatge en format obert i tancat (autocorrectives). Les característiques generals d'aquestes activitats són la diversitat, disponibilitat i flexibilitat, i contenen discussions, tasques, qüestionaris, enquestes i un projecte final utilitzant una variada gamma d'eines digitals.

Un breu resum del contingut del projecte Getting Ready for European Citizenship on-line (GRECOL) és el següent:

M1. Identitat europea

La identitat europea és un concepte complex i polèmic difícil de definir. De fet, hi ha una gran quantitat d'identitats europees a tot Europa que comparteixen alguns valors comuns i també valors individuals Això ens proporciona una sensació de benestar europeu. Per ajudar a la comprensió de la identitat europea, cal començar aclarint primer els conceptes clau, com ara Europa, la globalització, la Unió Europea i les polítiques, la ciutadania activa a través de la participació política i el compromís.

M2. Institucions europees i les seves funcions

La qüestió relativa a les institucions europees i la seva funció és doble. En primer lloc, cal precisar quines normes determinen una democràcia occidental/europea, en un sentit ideal. I en segon lloc, hem d'esbrinar on i en quina mesura aquestes normes i ideals es poden trobar en la forma com la Unió Europea està organitzada.

M3. Mobilitat europea

La mobilitat europea en termes de conceptes i regulacions es refereix als ciutadans de la UE que desitgen estudiar o treballar a un altre país europeu. Amb la finalitat

62 Meyer, A.; Rose, D. H.; Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*, Wakefield MA: CAST (en línia), <http://udltheorypractice.cast.org/login>. (Darrera consulta, 14 de febrer de 2018).

63 Center of Applied Special Technology © CAST, Inc. 2018 (en línia), <http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.WoQijXXiZhG>. (Darrera consulta, 14 de febrer de 2018).

d'apreciar per què som capaços de moure'ns lliurement dins de molts països europeus, ens fixem en els marcs legals, antecedents històrics, així com en les tendències i estadístiques. El propòsit d'aquest mòdul és crear consciència sobre algunes importants qüestions pràctiques i diferències culturals que val la pena considerar abans de traslladar-se a un altre país europeu. Mitjançant la realització del mòdul, es tindrà l'oportunitat de demostrar el coneixement previ, fer el nostre joc de mobilitat oferint diverses formes de posar-se en la pell d'algú abans de partir cap a un altre país per estudiar o treballar. També requerirà reflexionar sobre temes d'actualitat relacionats amb la mobilitat a Europa.

M4. Tractament de la diversitat cultural

Europa és un continent divers i el lema «Unida en la diversitat» de la UE implica etnicitat, gènere, cultura, estatus socioeconòmic, edat, capacitats físiques, creences religioses i polítiques o altres ideologies. Suposa acceptació i respecte. Les diferències han de ser estudiades en «un ambient segur, positiu i nutritiu». Aquest lema es refereix a «entendre's mútuament i moure's, més enllà de la simple tolerància, a abraçar i celebrar les riques dimensions de la diversitat continguda dins de cada individu». Individus i grups d'un ampli espectre de característiques demogràfiques i diferències filosòfiques, valorant individus i grups lliures de prejudicis, i fomentar un clima on l'equitat i el respecte mutu són extremadament importants per donar suport a la diversitat i protegir-la.

M5. Projecte final

El projecte final s'ha dissenyat com un resum per a la pràctica dels mòduls anteriors. L'estudiant haurà de resoldre una situació donada utilitzant i aplicant la informació i les eines utilitzades al llarg dels altres mòduls. La situació es presenta com un estudi de cas, que haurà de ser revisat estudiant tots els aspectes involucrats com si l'estudiant estigués vivint la situació en el seu context.

UG, Guia de l'usuari

La *Guia de l'usuari* conté informació sobre les principals metes i objectius del projecte GRECOL. En la guia, es pot trobar informació sobre l'estructura, un breu resum de cada mòdul i les recomanacions de les organitzacions dels socis sobre com utilitzar el material d'aprenentatge.

Tots els materials de projecte GRECOL s'han creat utilitzant l'eina Xerte. Xerte és una eina de codi obert per a la creació de continguts lliures per a desenvolupadors

e-learning i per a productes de continguts interactius d'aprenentatge. L'eina ha estat creada per un equip de la Universitat de Nottingham.⁶⁴

GRECOL és un material REA disponible per ser utilitzat per qualsevol institució secundària o centre d'adults a Europa com un curs, programa, mòdul o tallers. Oferim el material en obert per ser utilitzat, però també es pot descarregar i adaptar-ho d'acord amb les necessitats educatives dels usuaris emprant l'eina Xerte.

En el lloc web també hi ha informació addicional d'utilitat per al professorat: descripció general de cada mòdul i els documents *modules overviews*,⁶⁵ que contenen la planificació detallada de cada un dels mòduls (descripció dels continguts, de les competències, tipologia d'activitats, recursos...), seguint el model d'Universal Design of Learning, i un bon nombre de referències de marcadors seleccionats i vinculats al contingut usant l'eina Delicious: <https://del.icio.us/grecol>.⁶⁶ D'altra banda, a la pàgina web, hi ha informació més detallada sobre l'associació, el projecte, els mòduls, els tallers, les publicacions fetes en el marc de l'associació, les eines que hem utilitzat, l'ús de les xarxes socials (blog, grup de Facebook i compte de Twitter del projecte) i instruccions per descarregar el projecte en diverses opcions.

Des de l'IOC, Institut Obert de Catalunya,⁶⁷ el material de GRECOL s'utilitza des del curs 2016-2017 en la matèria específica impartida en llengua anglesa: European Citizenship als estudis de batxillerat del centre.

Amb aquest projecte Erasmus+ KA2 GRECOL esperem contribuir al coneixement del que és la UE i a la integració dels ciutadans europeus ajudant-los a convertir-se en e-ciutadans, a participar en projectes conjunts, així com a augmentar la mobilitat europea i desenvolupar el sentiment de pertinença.

Mentre que la ciutadania de la Unió Europea es considera un concepte polític, la ciutadania europea implica una dimensió més emocional amb arrels en un cos de valors compartits, la celebració de la diversitat, el respecte de les diferents identitats i la protecció dels patrimonis nacionals. Participar en projectes conjunts i augmentar la mobilitat ajuda a desenvolupar aquest sentiment

64 Xerte Community. Copyright © 2011-2015 (en línia), <http://www.xerte.org.uk/>. (Darrera consulta, 14 de febrer de 2018).

65 Modules overviews in Publications (en línia), <https://sites.google.com/a/ioc.cat/grecol/publications>. (Darrera consulta, 14 de febrer de 2018).

66 Delicious GRECOL (en línia), <https://del.icio.us/grecol>. (Darrera consulta, 14 de febrer de 2018).

67 IOC, Institut Obert de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (en línia), <https://ioc.xtec.cat>. (Darrera consulta, 14 de febrer de 2018).

de pertinença. L'agermanament de pobles és un exemple d'això i un instrument clau. («Per a una ciutadania europea activa», el Llibre Blanc, 2011)⁶⁸

68 Council of European Municipalities and Regions (2011). White paper. For an active European citizenship. CCRE. CEMR. Local&Regional Europe: 7. (en línia), http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/livreblanc_Dec2011.pdf. (Darrera consulta, 14 de febrer de 2018).

V

**EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES EN
FORMACIÓ DEL PROFESSORAT**

Una mirada de género al Museu de Prehistòria para la formación del profesorado de primaria

Paula Jardón Giner

Universitat de València

Begoña Soler Mayor

Museu de Prehistòria de València

Introducción

La educación es uno de los mejores medios de transformación social, y se suele acudir al sistema educativo cuando se identifican problemas, injusticias o necesidades, reclamando una mayor atención a aspectos tan dispares como la alfabetización, la violencia, la sostenibilidad, la preparación profesional, en idiomas, en habilidades sociales e incluso en estimulación emprendedora o conocimientos financieros. Ciertamente es que no se puede atribuir a la educación formal toda la responsabilidad de la educación de la ciudadanía. Corresponsables somos las familias, los medios de comunicación y cualquier persona que conviva habitualmente con los menores, y más aún las personas profesionales de la educación con mayor preparación: maestras y maestros, profesorado y educadores de los ámbitos formales, no formales e informales.

1. Planteamiento del problema

Uno de los mayores problemas a los que nos enfrentamos actualmente en nuestra sociedad es la desigualdad por razón de género, que llevamos arrastrando desde hace milenios pero que se ha manifestado de forma distinta en diferentes culturas, en el tiempo y en el espacio geográfico.

En el caso de los museos arqueológicos y etnológicos, la cultura material en general incorpora elementos muebles e inmuebles que son restos de actividades humanas. Por lo tanto es de esperar que tanto la actividad de unos como de otras se encuentre recogida en la visión que se ofrece de la sociedad de cada época; una interpretación basada en información científica. Cabe recalcar que aunque se trata de información contrastada, la investigación también se orienta en función de las preocupaciones de cada época y hasta hace bien poco las mujeres estaban prácticamente ausentes de los intereses de los investigadores. Por otro lado, existe un sesgo rela-

cionado con la traslación a la interpretación del pasado de estructuras conceptuales y sociales de la actualidad. Este sesgo solo se evita con un conocimiento profundo de las características de cada momento histórico y de cada cultura, basado en hipótesis contrastadas suficientemente.

También nos encontramos con la dificultad añadida de que no siempre disponemos de información complementaria del periodo histórico que nos permita interpretar correctamente los restos materiales. Por ello es de vital importancia conocer los contextos de los restos arqueológicos y mostrar qué sabemos y qué no sabemos, cómo se ha construido nuestro conocimiento del pasado y qué enigmas no podemos resolver con la información disponible.

El trabajo que presentamos se centra en la experiencia formativa del futuro profesorado de educación primaria, que estudia en la Universitat de València, en una visita al Museu de Prehistòria de València, en la que se propone como actividad la lectura en clave de género de los elementos de la exposición permanente. La incorporación de una mirada de género en las actividades que se organizan fuera del centro educativo está mediatizada por los discursos que se ofrecen en los centros culturales y sociales que se visitan en las salidas escolares. ¿Se ofrece suficiente información sobre las mujeres? ¿De qué manera se incorpora la visibilización del género en los espacios museográficos? ¿Hay una relación entre la manera de presentar la información y la lectura que hacen las personas que visitan el museo? ¿Existen tópicos que son resistentes a la lectura en clave femenina? ¿Cuáles?

Este trabajo se apoya en los presupuestos teóricos y las metodologías propias de la pedagogía y la museología crítica (Padró, 2003), las pedagogías culturales y los estudios de género. Las principales líneas de discusión que se derivan recogen las problemáticas museísticas que se han apuntado en estudios recientes respecto a museos, género, patrimonio y arqueología (Cuesta Davignon, 2013; Izquierdo et al., 2014). También se relaciona con los análisis de materiales y recursos escolares en clave de género y con las metodologías de análisis de contenido y de discurso (Esplugues, M., 2015).

2. Objetivos

La Semana de Actividades Complementarias (SAC) en el Grado de Magisterio de la Universitat de València permite al alumnado y al profesorado desarrollar actividades complementarias a su formación y que requieren de una organización flexible de los tiempos, los grupos y los espacios. En el curso 2017-18 se propuso la actividad *Dónde están las mujeres en el Museu de Prehistòria* para analizar la visualización de género en la visita a este museo.

Los objetivos fueron:

- Analizar la presencia femenina en los elementos de la exposición permanente del Museu de Prehistòria: textos, imàgenes y objetos.
- Analizar la percepción del género del estudiantado de Grado de Magisterio de Primaria.
- Hacer consciente al alumnado de Magisterio de los sesgos de género en la representación del pasado.
- Promover una mirada de género crítica frente a los recursos educativos.

3. Diseño y método

La actividad se ofreció a la participación voluntaria para el alumnado dentro de la SAC de Magisterio. Se desarrolló durante cuatro horas en las salas del Museu de Prehistòria. Se formaron grupos de dos personas, a las que se entregó una ficha de análisis en la que tenían que anotar los textos, imàgenes u objetos que, según ellos, hacían alusión a las mujeres o las incluían en el discurso del museo. Cada grupo de dos personas analizó dos de las salas del museo. En todas las salas hubo entre dos y cuatro grupos trabajando durante una hora.

Con posterioridad a la visita, se realizó una puesta en común en uno de los patios del Centre Cultural la Beneficència (fig. 1), en cuyo interior se encuentra el Museu de Prehistòria. Los dos ejes de la discusión de grupo fueron:

- Importancia de la inclusión femenina en el discurso de cada periodo en función de aquello identificado en cada sala.
- Discusión de qué elementos se identifican como femeninos y por qué.



Figura 1. Grupo de discusión de los resultados del análisis. Imagen: Paula Jardón.

4. Resultados y discusión

Los elementos de registro del análisis fueron luego recuperados y analizados. Se sistematizaron los diferentes elementos, clasificados en textos, imágenes y elementos de cultura material y de desarrollo museográfico. No se registró en la sistematización la repetición del mismo elemento, solo el hallazgo. Los resultados del análisis se muestran en la tabla 1. Cabe destacar en primer lugar, respecto a los textos, que la presencia del uso del femenino es prácticamente inexistente. Respecto a las imágenes, se detecta un mayor número de imágenes femeninas, aunque muchas de ellas están más relacionadas con el desarrollo de la museografía que con los restos materiales. Destacan en la cultura ibérica los pebeteros (fig. 2) y la iconografía en la cerámica pintada (fig. 3).



Figura 2. Pebetero Tanit. Imagen: Museu de Prehistòria.



Figura 3. Cálato de los danzantes. Imagen: Museu de Prehistòria.

En cuanto a las diferencias entre periodos, destaca una mayor presencia de elementos identificados como femeninos en las salas de las culturas ibérica, romana y visigoda. La presencia queda limitada a elementos de la museografía en el paleolítico.

Ya en la discusión en grupo, quedó evidenciada la influencia de la mirada actual en la detección de elementos femeninos: los elementos identificados como femeninos en todas las épocas son la cerámica de cocina, los ornamentos y las joyas (fig. 4 y 5), lo cual revela la reproducción de estereotipos presentes.



Figura 4. Aguja romana de sujeción del cabello. Imagen: Museu de Prehistòria.



Figura 5. Anillo de oro romano. Imagen: Museu de Prehistòria.

Temática	Frecuencia en Textos	Frecuencia en Imágenes	Objetos asociados a mujeres	Elementos museografía
Arqueología valenciana	0	3		Escenas en el audiovisual
Paleolítico Inferior y Medio				Representación de australopithecus (Lucy). Foto de arqueóloga
Paleolítico Superior	0	2		Dibujo, espejo, foto de experimentación
Arte paleolítico	0	1	Ornamentos	Foto de Venus
Neolítico	0	3	Utensilios de cocina, anillos, ornamentos	Dibujo de recolección de cereales
Arte post-paleolítico	1	1	Cerámicas, pinturas rupestres	Línea cronológica
Calcolítico	0	2	Collares, colgantes, anillos, brazaletes	Línea cronológica
Edada del Bronce	0	1	Brazaletes, collares, dientes, anillos, colgantes	
Mundo mediterráneo iberos	0	1	Terracotas de diosas	
	2	3	Utensilios de cocina, pebeteros, colagntes, tumbas, kalathos de la danza, telares	
Numismática	1	3	Diosas protectoras en las monedas	
Epigrafía	0	0		
Mundo Romano			Agujas, anillos, collares, espejo, terracota, tumba de mujer, escultura	
	3	3		
Romanos/ visigodos	1	1	Antefija, esculturas, pendientes, lápida	

Tabla 1. Resultados del análisis de la presencia de elementos femeninos en el Museu de Prehistòria de València. Elaboración propia.

Estos estereotipos se aplican de manera similar sin tener en cuenta el contexto, así por ejemplo se atribuyeron ornamentos del calcolítico a mujeres a pesar de estar asociados a enterramientos masculinos (fig. 6 y 7).



Figura 6. Collar de cuentas del calcolítico.



Figura 7. Ajuar calcolítico (Cova de Rocafort).

Imágenes: Museu de Prehistòria.

Por otro lado, la identificación del género femenino se realiza en las culturas ibérica, romana i visigótica a través de tumbas y elementos de prestigio. Se introduce aquí un sesgo de clase social.

Durante la discusión un alumno declaró que tampoco le parecía que apareciesen elementos específicamente masculinos, aunque todos estaban de acuerdo en que, en ausencia de especificación, pensaban más en el género masculino; los cazadores, los hombres prehistóricos, etcétera.

Como apunta Sanahuja, «sexuar el pasado no solo implica conocer las actividades efectuadas por las mujeres en los diferentes contextos prehistóricos, sino también las de los hombres, ya que tampoco han sido atribuidas con fiabilidad» (Sanahuja Yll, 2006, 79).

5. Discusión y conclusiones

Se detecta un intento museográfico de visibilización en las imágenes, pero no en los textos, que utilizan un genérico masculino, que en ningún caso ha sido identificado por el alumnado como incluyente de las mujeres. De la discusión se desprende la importancia de trabajar la mirada de género en museología para que los desarrollos museográficos tengan en cuenta no solo los elementos, sino cómo se van a leer por

parte del público. La ausencia de percepción es más flagrante en los periodos más antiguos y es necesario compensar la mirada estereotipada.

Respecto a la formación del profesorado, constatamos en la discusión una mayor resistencia al análisis entre los alumnos varones, que argumentaron que realmente no se sabe, o que podemos suponer que las «cosas siempre han sido así». La importancia de las ideas previas y de las ideas espontáneas ya ha sido señalada por varios investigadores (García Pérez, 2001; Souto, 2011). La pedagogía crítica señala la importancia de cuestionar la construcción de los discursos para la formación no solo de ciudadanos capaces de analizar críticamente la realidad, sino deseosos de mejorar la sociedad y combatir las injusticias. Los estereotipos forman parte de la naturalización de las opciones de cada cultura y se justifican por su origen natural o divino. Gramsci (1975) denominaba «sentido común» a las ideas que parecen autoevidentes. Los puntos de vista con mayor aceptación en una sociedad son los de los grupos con mayor poder, que se presentan como legítimos.

Para reconducir las ideas erróneas que provienen de estereotipos culturales se necesita una mayor formación histórica y metodológica, que permita tomar en consideración el contexto cultural que se transmite en narrativas y mitos (Batlló y Pérez, 1997).

Por otro lado, si los espacios culturales son públicos, tendremos que incluir en ellos a toda la ciudadanía y, como señalan Peinado y García Luque (2012), ellas también son ciudadanas.

Bibliografia

BATLLÓ, J.; PÉREZ, X. (1997). *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Barcelona: Anagrama. Colección argumentos.

CUESTA DAVIGNON, L. (coord.) (2013). *Museos, género y sexualidad*. ICOM Digital. España (8).

ESPLUGUES CEBRIÁN, M. (2015). *El curriculum de la educación para el desarrollo en los materiales didácticos editados por las ONGD*. Tesis doctoral. Universitat de València. <http://roderic.uv.es/handle/10550/50572>.

IZQUIERDO PERAILE, I.; LÓPEZ RUIZ, C.; PRADOS TORREIRA, L. (2014). *Museos, arqueología y género. Relatos, recursos y experiencias*. ICOM Digital. España (9).

GARCÍA PÉREZ, F. (2001). «Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares». En: Proyecto Gea-Clío; X. M. Souto (comp.). *La didáctica de la geografía i la història en un món globalitzat i divers*, 156-170.

Valencia: L'Ullal.

GRAMSCI, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel, IV*. Instituto Gramsci. México: Ed. Era.

PADRÓ, M. (2003). «La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio». En: V. D. Almazán; J. P. Lorente (coords.). *Museología crítica y arte contemporáneo*, 51-70. Zaragoza: Ed. Universidad de Zaragoza.

PEINADO RODRÍGUEZ, M.; GARCÍA LUQUE, A. (2012). «Género y ciudadanía en la educación obligatoria: de la intencionalidad a la realidad». En: *Más igualdad, redes para la igualdad: Congreso Internacional de la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM)* 291-300. Sevilla: Alciber.

SANAHUJA YLL, E. (2006). «Mujeres, hombres y ajuares funerarios». En: B. Soler Mayor (2006). *Las mujeres en la prehistoria*, 79-90. Valencia: Museu de Prehistòria.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2011). «La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío». *Investigación en la escuela* (75), 7-19.

www.museosenfemenino.es.

www.Pastwomen.net.

www.Relecturas.es.

Formar profesores reflexivos. Un reto para transformar la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social en la educación básica

Martha Cecilia Gutiérrez G.

Universidad Tecnológica de Pereira

Orfa Buitrago J.

Universidad Tecnológica de Pereira

Diana Marcela Arana H.

Universidad Tecnológica de Pereira

Introducción

El trabajo presenta y analiza una experiencia realizada con 37 maestros de educación básica, cuyo propósito es contribuir a la formación de docentes reflexivos, capaces de innovar en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

El proceso se inicia con el análisis de las prácticas educativas de los maestros, quienes identifican el conflicto como un problema social relevante, a partir del cual planean unidades didácticas (UD) para la enseñanza de las ciencias sociales. En la implementación y sistematización de esta experiencia se conforman comunidades de aprendizaje, en las que se dialoga, se debate y se buscan alternativas para la enseñanza del conocimiento social. La experiencia se extiende a las instituciones educativas de los profesores, con el fin de promover el diálogo, la reflexión y la transformación de la enseñanza de las ciencias sociales en los contextos educativos.

Como producto de la reflexión compartida, los profesores resaltan la importancia del análisis crítico para la enseñanza del conocimiento social y el potencial de las comunidades de aprendizaje para vincular a estudiantes y maestros en la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con la transformación de sus entornos.

Fundamentación teórica de la experiencia

La teoría crítica de la educación (Elliot, 2000), en la que se inscribe la experiencia, considera el carácter intencional de las prácticas educativas como prácticas sociales, que involucra un grupo o comunidad para buscar su transformación personal y social.

La formación de docentes reflexivos, que priorizan el trabajo en equipo para establecer una relación crítica con el conocimiento y las finalidades con las que este es enseñado, no es una propuesta nueva. Dewey (1989) y Jackson (2001), entre otros, han enfatizado desde mediados del siglo xx en la necesidad de salir de los enfoques técnicos de formación docente y formular propuestas basadas en la epistemología de la práctica, que reconozcan al profesor como un intelectual y trabajador de la cultura, que ha construido experiencia y saberes en las aulas escolares.

Una de las estrategias para la formación reflexiva y crítica del profesorado son las comunidades de aprendizaje (CA), entendidas como redes de profesores que interactúan de manera personal y profesional, compartiendo problemas, experiencias y búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento escolar.

Los principios orientadores de estas comunidades rompen con la formación docente individual, desvinculada de los contextos y de las prácticas educativas. El propósito es promover el diálogo, el debate y la participación colegiada, para que los profesores rompan con los hábitos y rutinas en las prácticas educativas, se cuestionen, reconozcan intereses, necesidades, problemas, y para que busquen soluciones basadas en la colaboración y el intercambio colectivo (Hargreaves y Fullan, 2014).

Este tipo de procesos de formación docente tiene en la base la relación indisoluble de teoría y práctica, la vinculación con los contextos y la construcción de cultura de la cooperación interdisciplinar e interinstitucional.

En la formación docente a través de CA, el conocimiento teórico y el práctico forman una unidad holística denominada «pensamiento práctico» (Schön, 1992; Perrenoud, 2006), que integra lo cognitivo, lo emocional, lo afectivo, lo relacional, lo individual y lo social a los contextos escolares y socioculturales, para someter la realidad a un continuo análisis crítico y apostar por su transformación desde propuestas educativas construidas colectivamente.

En estos procesos, los docentes toman consciencia sobre las finalidades de la educación, interrogan la propia comprensión del mundo social, el sentido y el significado de ser docentes, los propósitos y finalidades de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, sus compromisos políticos y éticos como educadores, que los sacan del nivel técnico de administradores o ejecutores del currículo y los convierten en profesionales reflexivos, que cuestionan, toman decisiones y buscan alternativas para

la transformación de las prácticas educativas, sin separar el conocimiento conceptual de su aplicación y posibilidades de indagación

La experiencia que se presenta a continuación con una comunidad de aprendizaje se realiza en la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, con un grupo de docentes en formación avanzada que decide de manera voluntaria profundizar e indagar en la didáctica de las ciencias sociales. Con ellos, se emprende un proceso de autorreflexión y de reflexión compartida para el estudio, la problematización y la búsqueda de soluciones alternativas en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación preescolar y básica, que aporte al mejoramiento de la educación y que permita a los docentes en formación aprender a aprender, a desaprender y a cambiar.

La experiencia. Conformación de una comunidad de aprendizaje

La estrategia que permitió la construcción de la CA en el aula universitaria se basa en el planteamiento y la solución de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; en la que se integran a la formación política, social, pedagógica, didáctica e investigativa de los docentes en formación los principios identificados en el apartado anterior. En la figura 1, se describe el ciclo de la CA.



Figura 1. Ejemplo de un ciclo la comunidad de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

La conformación de la CA se inicia con los seminarios de investigación educativa en la Maestría en Educación. En estos, la docente universitaria invita al grupo de estudiantes a organizarse en una comunidad de aprendizaje para reflexionar e indagar

sobre los problemas reales de los contextos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. El grupo se conformó con 3 profesoras de la Maestría en Educación y 37 estudiantes en formación avanzada, becados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y docentes en ejercicio en la educación preescolar y básica en instituciones educativas urbanas y rurales de la región cercana a la universidad.

Conformada la comunidad, se da comienzo a un ciclo de reflexión-acción-reflexión (Elliot, 2000), en el que se integran la profundización en la didáctica de las ciencias sociales, la investigación educativa y los trabajos de grado de los estudiantes —realizados en sus propias aulas escolares— en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. El proceso consta de las siguientes fases complementarias entre sí.

Fase inicial de sensibilización y caracterización

Para buscar una vinculación voluntaria con sus respectivos estudiantes, cada uno de los docentes en formación invitó a su grupo a participar en la CA aprovechando el aula como espacio de reflexión.

En la experiencia que se ejemplifica en este trabajo, participan 33 grupos de 23 instituciones educativas (IE), con estudiantes de preescolar, educación básica primaria y básica secundaria de zonas urbanas y rurales. En total, participan 884 estudiantes (337 niños y 547 niñas), entre 3 y 16 años de edad. La caracterización de la población se puede ver en la tabla 1.

Fase de problematización y diagnóstico

Para identificar el problema socialmente relevante (PSR) sobre el cual profundizar, se analizaron y sistematizaron las problemáticas objeto de estudio de las ciencias sociales que hacen parte de la cotidianidad del aula de clase y de los contextos en que interactúan los estudiantes y docentes de la CA.

El objetivo fue delimitar un objeto de estudio común, que impactara y fuese transformado a partir de la misma investigación, ya que se considera importante vincular los problemas cotidianos del contexto con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. De esta manera se profundiza y reflexiona en el campo temático, hasta lograr la formulación de propuestas de indagación en el aula que contribuyan a la formación de profesores reflexivos, comprometidos con una educación para la ciudadanía y la democracia en los niños y jóvenes del siglo XXI.

En nuestro caso, el grupo empezó por el análisis de los resultados de varios de los referentes de calidad educativa definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como lo son el Índice Sintético de Calidad Educativa y los resultados de las

Nivell educatiu	Institució Educativa	Municipi	Ubicació	Grado	Cantidad de estudiantes	Niños	Niñas	Rango de edad
Preescolar	Santa Juana de Lestonac	Dosquebradas	Urbano	Preescolar	30	16	14	5 a 6 años
	Centro de Desarrollo Infantil Casa Ureptos	Pereira	Urbano	Preescolar	10	4	6	3 a 4 años
	Sanuario - Sede John F. Kennedy	Sanuario	Urbano	Preescolar	25	19	6	4 a 5 años
Básica primaria (Modelo Escuela Nueva)	Patio Bonto Sede La Capilla	La Celia	Rural	1 a 3ª	6	3	3	3 a 13 años
	Boquía Sede San Juan de Carolina	Salento	Rural	1 a 5ª	21	10	11	4 a 13 años
	José Antonio Galán, Sede Laguneta	Pereira	Rural	3ª y 4ª	6	3	3	7 a 12 años
	Luis Granada Mejía, Sede La Cruz	Pijao	Rural	3ª y 4ª	6	1	5	8 a 12 años
	Nuestra Señora del Rosario, Sede Nuestra Señora del Carmen	Sanuario	Rural	5ª	5	3	2	10 a 12 años
	Rafael Uribe Uribe	Chiracá	Urbano	1ª	27	20	7	6 a 8 años
	Lorencia Villegas de Santos	Santa Rosa de Cabal	Urbano	1ª	30	0	30	6 a 8 años
	Lorencia Villegas de Santos - Sede Antonia Santos	Santa Rosa de Cabal	Urbano	1ª	45	10	35	6 a 9 años
	Popular Diocesano- Sede Rubén Sarín Mejía	Dosquebradas	Urbano	2ª	10	7	3	7 a 9 años
	Santa Juana de Lestonac	Dosquebradas	Urbano	2ª	39	17	22	7 a 8 años
Básica primaria	Carlos Eduardo Vasco Uribe	Pereira	Urbano	2ª	59	31	28	7 a 12 años
	Cristo Rey	Dosquebradas	Urbano	3ª	116	0	116	7 a 10 años
	Carlos Eduardo Vasco Uribe	Pereira	Urbano	3ª	62	28	34	8 a 13 años
	Labouré - Sede Mariano Ospina Pérez	Santa Rosa de Cabal	Urbano	4ª	30	0	30	9 a 11 años
	Labouré - Sede San Vicente de Paul	Santa Rosa de Cabal	Urbano	4ª	39	0	39	8 a 12 años
	Santa Juana de Lestonac	Dosquebradas	Urbano	5ª	45	28	17	10 a 12 años
	Liceo de Occidente - Sede Altamira	La Celia	Rural	5ª	8	5	3	9 a 14 años
	Carlos Eduardo Vasco Uribe	Pereira	Urbano	5ª	21	10	11	10 a 13 años
	Normal Superior Jarafín de Risaralda	Pereira	Urbano	5ª	38	15	23	9 a 12 años
	Rafael Uribe Uribe	Pereira	Urbano	5ª	21	15	6	11 a 14 años
Básica secundaria	Boquía	Salento	Rural	5ª	6	5	1	9 a 11 años
	Agropecuaria Veracruz- Sede La Argelia	Santa Rosa de Cabal	Rural	5ª	14	8	6	10 a 13 años
	Pedro Uribe Mejía	Santa Rosa de Cabal	Rural	6ª	44	24	20	11 a 13 años
	Román María Valencia	Chiracá	Urbano	7ª	42	18	24	12 a 14 años
	Agropecuaria Veracruz	Santa Rosa de Cabal	Urbano	8ª	38	16	22	12 a 16 años
	Agropecuaria Veracruz	Santa Rosa de Cabal	Urbano	9ª	41	21	20	14 a 16 años

Tabla 1. Caracterización de las instituciones educativas.

pruebas SABER⁶⁹ en sus componentes de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas para el año 2015.

Los resultados del análisis anterior fueron reflexionados teóricamente desde las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales para identificar las problemáticas más pertinentes, en un trabajo grupal mediado por el diálogo y la argumentación, que facilitó la elaboración de un mapa de problemas reales de los contextos educativos de los profesores en formación.

El mapa de problemas elaborado por el grupo y el estudio y la profundización en la enseñanza de las ciencias sociales, en un diálogo abierto con los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje del MEN, constituyeron la base para la definición del problema social relevante con el que los profesores de la comunidad de aprendizaje profundizan en las aulas escolares de la educación básica y media.

El resultado de la priorización del problema general y común es el conflicto, como PSR, que está presente en el currículo y en la vida cotidiana de los estudiantes.

Fase de la acción reflexiva

Para buscar soluciones, planificarlas y desarrollarlas, con el apoyo de los docentes de los seminarios de didáctica de las ciencias sociales, en esta fase se diseñaron, aplicaron y analizaron UD sobre el conflicto como un PSR de las ciencias sociales, mediante la metodología de estudio de casos (Wasserman, 2009). En las unidades didácticas se integraron las áreas de Ciencias Sociales, Lenguaje, Filosofía y Artes, al igual que las competencias ciudadanas, la cátedra de la paz y los derechos básicos de aprendizaje.

Algunos de los temas definidos para las UD a trabajar en las aulas fueron:

- El ser humano y el conflicto.
- El conflicto en mi entorno/en mi comunidad a través de tiempo.
- El conflicto en la población afrocolombiana.
- Conflicto y democracia en Colombia.
- Los conflictos en Colombia en el siglo xx.
- Los conflictos en Latinoamérica en el siglo xx.
- Los conflictos en Latinoamérica en el siglo xxi.

69 Pruebas de carácter oficial y obligatorio que evalúan las competencias de los estudiantes en los grados de tercero, quinto y noveno de la educación colombiana.

Durante el proceso de aplicación de las UD, las docentes universitarias y los docentes en formación hicieron observación participante; realizaron registros mediante cuestionarios, diarios de campo, vídeos y audiograbaciones, como insumo para el análisis y la sistematización de cada proyecto en particular y del proceso general. Los docentes fueron compartiendo la experiencia con los colegas en las instituciones educativas (IE), para ir planeando comunidades de aprendizaje institucionales e interinstitucionales que apoyaron la reflexión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

El objetivo en este punto fue sistematizar las experiencias realizadas con los diferentes grupos que han participado en la Maestría y socializarlas al interior de las comunidades educativas y académicas, en búsqueda de retroalimentación y de apropiación social del conocimiento.

Fase de cierre del ciclo

Para valorar el proceso, analizar e interpretar los resultados y sistematizar las experiencias, el ciclo se cierra con la reflexión compartida sobre la transformación de las propias prácticas educativas; la autovaloración y la covaloración del proceso como insumos para el análisis y la sistematización de la experiencia, en la cual se evidenció que el 100 % de los docentes en formación identificaron manifestaciones concretas de transformación en sus prácticas al interior del aula.

Adicionalmente, en este caso la experiencia originó 21 proyectos de grado en la Maestría en Educación, en los cuales los docentes en formación fueron cultivando el espíritu investigativo a medida que se vivía el proceso en la CA, que concluye con la socialización de la experiencia y la sustentación de los trabajos de grado, en los que se resalta la importancia de reflexionar las propias prácticas educativas y la necesidad de su transformación para el mejoramiento de la educación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

Conclusiones

La formación de docentes que comparten y reflexionan con los compañeros las experiencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales constituye una oportunidad para la formación de pensamiento crítico en los profesores, quienes aprenden a actuar como docentes reflexivos, que transforman sus prácticas educativas.

Las comunidades de aprendizaje son una estrategia potente en los procesos de formación docente por las siguientes razones:

- Los profesores aprenden a dialogar, debatir, compartir experiencias y a apoyarse en la planificación, el análisis y la sistematización de las prácticas educativas.
- Permiten la extensión de la experiencia a las comunidades educativas, lo que constituye una oportunidad para las mismas IE, porque contribuye a la formación del pensamiento social en los participantes, quienes actúan como sujetos reflexivos y transformadores de su entorno.
- Abren espacios de diálogo en equipos interdisciplinarios e interinstitucionales que ayudan a transformar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, a la vez que se promueve la formulación, el desarrollo y la sistematización de propuestas relevantes para los contextos.
- Aportan a la transformación personal, profesional, educativa y social.

A partir de los resultados y aprendizajes logrados en esta experiencia, se sugiere para futuras experiencias movilizar al profesorado hacia la conformación de comunidades de aprendizaje que reconozcan las realidades educativas, formulen propuestas basadas en PSR para la enseñanza de las ciencias sociales, se comprometan con la formación del pensamiento social en los estudiantes y favorezcan el trabajo interdisciplinar e interinstitucional.

En suma, se trata de superar la enseñanza de las ciencias sociales con base en libros de texto y contenidos declarativos, y salir de proyectos puntuales en la formación inicial y permanente del profesorado, para plantear propuestas didácticas innovadoras e integradoras que vinculen las necesidades de los estudiantes en su cotidianidad con los problemas socialmente relevantes.

Bibliografía

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

ELLIOT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.

JACKSON, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

PERRENOUD, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

SCHÓN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

WASSERMAN, S. (2009). *La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general*. Buenos Aires: Amoorurtu.

Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinado a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos. Proyecto Asistencia Técnica GEOG 1 IPGH 2016

Rosser Bianchi

Universidad Católica Silva Henríquez de Chile

Andoni Arenas

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile

Alejandro Pimienta

Universidad de Antioquia de Colombia

Raquel Pulgarín

Universidad de Antioquia de Colombia

Ana Sconess

Universidad Nacional de Cuyo de Argentina

Introducción

En Latinoamérica es esencial desarrollar una conciencia geográfica eficiente. Los elementos naturales y sociales entregan oportunidades y problemas que los ciudadanos deben conocer para solucionarlos. Es por ello que la cadena que otorgara el cambio en la conciencia ciudadana con respecto al paisaje comienza en la geografía, a partir de los primeros niveles de escolaridad. Para ello es necesario entregar a los profesores de educación primaria las herramientas para integrar el pensamiento espacial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El proyecto explicita un diseño metodológico, su implementación y la indagación de los contextos latinoamericanos en que se realizó (Argentina, Chile y Colombia). El objetivo es implementar un curso *b-learning* con un diseño metodológico de talleres que permita optimizar el aprendizaje de acuerdo a la realidad de aula en cada contexto nacional o regional de trabajo escolar, rescatando la transversalidad y evidenciando aprendizajes que permitan la consecución

ción de capacidades geográficas e investigar las diferencias individuales complejas de los equipos de trabajo.

El ser humano como ser social está integrado y relacionado íntimamente con el entorno en que vive, del cual recibe e impregna su impronta. Es el paisaje, una entidad integradora de todos los elementos que conforman su geosistema, entre ellos aquel ser social que evoluciona o involuciona acorde a su entorno y a las acciones en las que él incurre en el entorno. Acciones y reacciones que afectan su vida social y personal. Acciones que deberían tener su respuesta en decisiones tanto domésticas como gubernamentales. En la señalización de la toma de decisiones acertadas radica el valor formativo de la educación geográfica.

El conocimiento geográfico debería abarcar un ámbito social muy amplio, puesto que el significado de la entidad ambiental para las funciones y visiones humanas es indispensable. El individuo debería tener una base epistemológica en geografía para realizar en buena forma todas sus actividades. Ya sea si es ingeniero o cultivador, es pescador o capitán de un crucero, ya sea madre o hermano, cada función requiere de un conocimiento integral de la entidad donde el ser humano se realiza como tal, donde propone sus ideas y donde consigue sus recursos.

El conocimiento lo llevará a participar armónicamente con su ambiente, con su paisaje, con su espacio; no importa la conceptualización; solo importa que es su campo de vida, su herencia y su heredad, que debe entregar de la mejor forma a los seres sociales que en él vienen. Es un ámbito escalar tan amplio en que se involucra toda la sociedad humana, cualquiera sea su raza, credo o filosofía, que debe dar una respuesta epistémica y axiológica concreta y clara, para poder garantizar los requerimientos de sus múltiples y aceleradas transformaciones, de la que el ser humano mismo genera. Es la geografía como ciencia educativa del paisaje (Gómez, 2011) la que debe entregar la sapiencia necesaria para resolver con creatividad estos problemas ambientales.

En la transmisión de los saberes geográficos, la didáctica de la geografía juega un valioso papel, sobre todo para los niveles etarios más jóvenes, ya que sus mayores experiencias de vida se dan en el ámbito paisajístico al cual ellos pertenecen: el ambiente donde concurren sus hechos experienciales. Los enfoques relacionados con el desarrollo de los pueblos están cargados de planteamientos medioambientales que no prosperan por una visualización curricular que deja en segundo plano a la geografía como contenido y dimensión educativa y la limita a un ámbito académico de especialistas y especializaciones. Es el caso de Chile y, no cabe duda, de otros países latinoamericanos.

El conocimiento geográfico es de todos y debe ser para todos, y debe partir en un nivel etario muy joven. El niño, desde los primeros niveles, en forma didáctica, acorde a su edad, debe reconocer la dinámica y los riesgos de la entidad espacial a la cual pertenece.

El proyecto de Asistencia Técnica en Información pretende intervenir en la concepción didáctica y en la posición pedagógica de los docentes de enseñanza básica/primaria en cuatro contextos latinoamericanos distintos (Santiago, Medellín, Mendoza y Valparaíso).

Teniendo como eje conductor los riesgos asociados a las problemáticas ambientales, se pretende introducir en docentes de educación básica/primaria conceptos geográficos y de didáctica de la disciplina, a modo de equilibrio de las carencias que en este ámbito existen en general en la educación latinoamericana. Para su cumplimiento, se ha diseñado el curso de actualización para docentes de los niveles enseñanza básica/primaria en geografía (explícitamente los riesgos naturales-sociales) de Chile, Argentina y Colombia, en modalidad *b-learning*.

Con la base conceptual expuesta, se ha preparado el proyecto de asistencia técnica «Bases del diseño curricular de un curso *b-learning* de actualización para profesores de geografía y ciencias sociales de educación básica/primaria», propuesto al Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH), para su apoyo y difusión.

Etapas de elaboración del proyecto

El proyecto se diseña y se implementa mediante reuniones en forma presencial o en un proceso de conferencias virtuales. El principio de ejecución del curso nos hace tener claro, en primer lugar, el objetivo general: desarrollar un curso integrado de didáctica de la geografía que permita a los profesores de historia y geografía de educación básica/primaria de Argentina, Colombia y Chile implementar procesos de enseñanza aprendizaje relevantes en torno a los temas de los riesgos naturales/humanos y cambio climático, con énfasis acorde a la realidad de los respectivos países. Un curso integrado de didáctica de la geografía que se entendió de mayor eficiencia si se efectuaba con soporte en la tecnología educativa (Modlle). Por lo que se define la propuesta en la base de los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar un proceso de autodiagnóstico, mediante pauta, a los profesores participantes (proceso de diagnóstico).
- Desarrollar un curso *b-learning* de formación en aula de didáctica de los respectivos países.
- Implementar talleres integrados de didáctica de la geografía en los países correspondientes para profundizar el tratamiento cartográfico de los desastres naturales/humanos y el cambio climático. Evidenciar los insumos del curso en un libro.

Los objetivos se implementan sobre la base de cuatro equipos locales: Valparaíso, Santiago, Medellín y Mendoza. Patrocinados por las instituciones académicas respectivas: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Universidad de Antioquia de Colombia y Universidad Nacional de Cuyo de Argentina. Coordinados por los respectivos académicos.

Implementación del proyecto. Visualización del curso *b-learning*, su estructura y perspectivas

Fase de diagnóstico

Para el desarrollo de los objetivos, se elabora una planificación que responde a la identificación del grupo de trabajo de acuerdo a las diferencias individuales de cada equipo local. En el caso de Valparaíso, los docentes-estudiantes corresponden a profesores del área municipal de las comunas de Puchuncaví, Hijuelas y La Calera (Valparaíso, Chile). En el caso colombiano, se integra a un grupo de la institución Educativa Fe y Alegría del Municipio de Medellín. Mendoza integra a la escuela Carlos Varas Gazari de esta ciudad (Argentina). En el caso de Santiago de Chile, se decide integrar a escuelas del ámbito rural por su mejor capacidad de respuesta, lo que se interpreta como la necesidad de perfeccionamientos de los lugares más alejados de la gran ciudad, y se elige a docentes del área básica del Liceo Católico Cardenal Caro de la comuna de Buin (Chile).

La fase diagnóstica fue implementada de acuerdo al contexto correspondiente, y se pudieron utilizar diversos medios de evaluación diagnóstica, entrevista, *focus group*, y también la pauta de autoevaluación siguiente.

Pauta de autoevaluación de mi clase de geografía

Profesor:	Colegio-escuela:
País:	Municipio:

Instrucciones: coloque una cruz donde corresponda de acuerdo a la acción.

Crterios	Indicadores	Siempre 3	A veces 2	Pocas 1	Nunca 0
1.- Ubico espacialmente el contexto del contenido de estudio	Muestro el mapa correspondiente				
	Relaciono el ambiente con el contenido				
2.- Creo en una geografía con un enfoque sistémico	Relaciono sociedad con medio ambiente				
	Problematizo los fenómenos geográficos				
3.- Relaciono tiempo y espacio en el contenido de la clase	Sitúo el problema o fenómeno en un ámbito espacial y temporal				
	Establezco interdependencia entre tiempo y espacio				
4.- Desarrollo procesos de pensamiento	Mediante la técnica de la pregunta, desarrollo pensamiento crítico-reflexivo				
	Genero discusión acerca de los cambios históricos, culturales y/o ambientales				
5.- Incorporo la transversalidad de los contenidos de las ciencias sociales	Planteo el escenario geográfico del relato histórico				
	Diseño actividades creativas donde se introducen elementos geográficos en contenidos de historia				
6.- Tengo claridad en los contenidos geográficos	Para mí es más fácil explicar los hechos históricos que los conceptos geográficos				
	Los fenómenos ambientales son interesantes, pero difíciles de explicar				
	En mi país es importante reconocer las causas de la desertificación				
	Me gusta enseñar geografía				

Esta pauta de evaluación pretendió reconocer el grado de conocimiento de los docentes colaboradores,⁷⁰ y permitió visualizar, por un lado, la conexión de los profesores con la conceptualización geográfica y, por otro, la acción didáctica en el aula de la disciplina. Su análisis lleva a identificar las estrategias de trabajo. Se da comienzo al curso *b-learning* en la semana del lunes 25 de julio para terminar la semana del lunes 10 de octubre, con 45 participantes entre profesores estudiantes y profesores tutores.

Fase de aplicación

El desglose de las 12 semanas de trabajo es el siguiente.

El trabajo se diseña de acuerdo a una problemática ambiental por equipo. A saber: Grupo Medellín, «La contaminación atmosférica en Medellín»; Grupo Mendoza, «La prevención sísmica en Mendoza»; Grupo Santiago, «Problemas y desafíos ambientales en la cuenca de Santiago»; Grupo Valparaíso, «Tsunamis producidos por terremotos».

Semana 1. Sesión presencial 1.

La sección presencial estará a cargo de un experto en la temática que cada equipo local planee. Además se entregan las instrucciones acerca del manejo de la plataforma. Esta sección es relevante en el conocimiento y la motivación del equipo de docentes-estudiantes.

Semana 2. Tema local: Riesgo relevante.

El propósito responde a dar una visión global de las problemáticas medioambientales, geográficas y sociales asociadas a los riesgos tratados en cada una de las ponencias locales, poniendo énfasis en los antecedentes y causalidades-efectos globales de los complejos procesos que los sustentan. Los docentes-estudiantes realizan actividades con el acompañamiento del tutor local con referencia a la temática de riesgo ambiental propuesta por cada equipo local.

Semana 3. Tema no local: Riesgo relevante.

En esta semana los docentes-estudiantes eligen uno de los temas que no correspondan a su localidad y desarrollan las actividades con el acompañamiento del tutor.

Semana 4. Transposición didáctica 1.

70 Docente colaborador: profesor que se inscribió en el curso *b-learning* y que fue integrado a la plataforma.

Semana 5. Transposició didáctica 2.

En estas dos semanas las actividades fueron adecuadas al currículum de cada equipo local y al nivel de desarrollo cognitivo de los cursos de enseñanza básica/primaria. Los docentes-estudiantes reflexionan acerca de las actividades y manifiestan sus experiencias docentes al respecto mediante el foro.

Semana 6. Sesión presencial 2. Elaboración propuesta didáctica.

El propósito de esta semana fue la elaboración de una propuesta didáctica para cursos de educación básica/primaria respecto a los riesgos ambientales, bajo la dirección del tutor.

Fase de intervención de aula de lo aprendido

En las semanas 7 y 8 se aplica en el aula la propuesta dirigida, pactada y revisada por el tutor.

Cada equipo desarrolla una propuesta didáctica donde aplica los conocimientos aprendidos teniendo en cuenta algunas variables, como la realidad temporal del currículum de la escuela, el nivel etario de aplicación, el tiempo real con que cuentan para la unidad. La propuesta es libre para cada equipo de profesores colaboradores y su diseño va a depender de lo que determine cada profesor.

Semanas 9, 10, 11 y 12. En esta parte hay instancias de reelaboración, evaluación y retroalimentación del trabajo. Lo que culmina con una sección presencial de evaluación del trabajo del equipo completo: tutores locales, encargados de plataforma, docentes colaboradores de los respectivos equipos. Se realiza la calificación conceptual de los docentes-estudiantes.

La evaluación se desarrolla en clase presencial mediante un *focus group* y la herramienta FODA, que se agrega en anexos a modo de ejemplo. Se procede a la entrega de diplomas.

Consideraciones finales

- Durante la ejecución del proyecto se monitorea en forma constante a los docentes colaboradores mediante WhatsApp y reuniones presenciales.
- El equipo se reúne mensualmente a través de conferencias Skype, además de existir una fluida comunicación vía correo electrónico.
- El equipo se reúne en forma personal en las siguientes instancias: aprovechando el Congreso de la Redladgeo – IV Coloquio Internacional de Investigadores en

Didáctica de la Geografía – Visiones y Perspectivas de la Educación Geográfica en América Latina, se presentan dos ponencias relacionadas con el proyecto y se hace una reunión con el equipo de profesores colaboradores de Medellín (12-14 de septiembre). Donde, además de intercambiar ideas con los docentes, se realiza un taller de la temática. Asisten Andoni Arenas, Rosser Bianchi, Raquel Pulgarín y Alejandro Pimienta.

- En el Congreso Iberoamericano de Didáctica realizado en noviembre de 2016 en Santiago de Chile se hace una nueva reunión del equipo completo, y ahora los docentes colaboradores de Valparaíso y Santiago reciben la visita del equipo colombiano y de Cuyo. En marzo de 2017 se reúnen los representantes de Cuyo y Colombia para planificar el diseño del libro.
- Estas reuniones tienen el objetivo final de aunar criterios en un grupo de contextos de realidades diferentes (diferencias complejas).
- Cabe señalar que hubo reuniones del equipo de tutores con los equipos tanto en Medellín como en Valparaíso y Santiago para un fluido intercambio de comunicación con los docentes-estudiantes de estas localidades.

Producto final y conclusiones

Productos obtenidos.

- Experiencia en plataforma virtual con los respectivos materiales especificados y contenidos en: <http://www.costadigital.cl/geografia>.
- Asistencia al IV Coloquio Internacional de Investigadores en Didáctica de la Geografía – Redladgeo – Visiones y Perspectivas de la Educación Geográfica en América Latina, Bogotá DC, del 6 de septiembre de 2016 al 9, con la comunicación de dos ponencias.
- Está en impresión el libro *Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinado a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos*. En él se integran los insumos y resultados, tanto desde de la teoría como des de la práctica. En esa perspectiva, el texto se divide en dos temáticas. Una primera parte que invita a reconocer la importancia de la educación continua en geografía, donde se explicita el diseño metodológico del curso en cuestión y los contextos en que se realizó y su implementación. En ella, además, se pretende desarrollar la base conceptual didáctica que subyace a la enseñanza de la geografía de problemas socioespaciales y/o ambientales, sin dejar de abordar una herramienta importante para el conoci-

miento del paisaje integral como es la cartografía. La segunda parte visualiza el trabajo de los docentes de los distintos grupos a partir del diseño del curso y la aplicación en el aula, con la consecuente evaluación ante la receptividad de sus educandos.

El logro que se ha pretendido con este proyecto tiene directa relación con el desarrollo de las habilidades espaciales y procesos de pensamiento espacial en los profesores de enseñanza básica (primaria), con la idea de enmendar la deficiencia didáctica y conceptual de estos docentes en materia de geografía, y con la aspiración de entregar los insumos desde la base cognitiva para un conocimiento óptimo de la ciencia geográfica. Existen diferencias complejas que, sin hacer difícil el trabajo al interior de cada equipo, en el diseño mismo de la perspectiva cognitiva y didáctica, fueron soslayadas con buena actitud y compromiso con la ciencia geográfica.

Existen políticas educativas y currículums escolares diferentes que de pronto se tornan un problema que se supera dejando a los miembros del equipo tomar sus propias decisiones al respecto. Son contextos espaciales con diferencias y similitudes en cuanto a costumbres y estilos de trabajo. No obstante, esto se presenta en instancias como una fortaleza del curso, en el significado de las docentes-estudiantes del conocimiento de otros estilos de pensamiento. Al diferir los currículums de pregrado en materias de didáctica y especialidad, se crea también una oportunidad de intercambio que los docentes-estudiantes valoran. Es importante señalar que sería una buena oportunidad de investigación indagar acerca de las diferencias complejas que se producen en estos equipos de trabajo.

Bibliografía

GÓMEZ, A. (2011). *Paisaje, significado curricular desde la didáctica de la Geografía*. Santiago de Chile.

Paisaje y educación: el Convenio Europeo del Paisaje

Rubén Fernández Álvarez

Universidad de Salamanca

Erica Morales Prieto

Universidad de Salamanca

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje encuentra un nuevo aliado en el Convenio Europeo del Paisaje (CEP). No se trata de un instrumento orientado a la definición de estrategias didácticas para afrontar su enseñanza, más bien nos hallamos ante un marco normativo de carácter internacional (Consejo de Europa, 2000) que diseña un mecanismo común en cuanto al tratamiento del paisaje (Fernández, 2015). Entre otros aspectos, pone de relevancia el notable interés que suscita la formación desde la base educativa en esta temática, pues considera que una ciudadanía formada en paisaje puede contribuir de forma destacada a su gestión (Zoido, 2000). Del mismo modo, el paisaje es la expresión visual del espacio geográfico, por lo tanto su conocimiento y el de sus elementos ayudan a entender parte de los procesos acaecidos en el territorio, así como su evolución. El CEP aporta la siguiente definición: «Por paisaje se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos» (Consejo de Europa, 2000: 1). Es una definición integradora (Zoido, 2000; Mata, 2006; Serrano, 2007; Oliva y Iso, 2014), en la que se pone de manifiesto que se considera paisaje a cualquier parte del territorio independientemente de sus cualidades, situando al mismo nivel la vertiente natural y antrópica (Mata, 2004). Esta puede ser un notable punto de partida para enfrentarse al proceso de enseñanza del paisaje, pues con ella, adaptada al nivel formativo adecuado, podría explicarse que «todo» es paisaje. Igualmente, a partir del CEP podría extraerse la no adjetivación del paisaje (Zoido, 2000), es decir, no hay que valorar a un paisaje por sus cualidades estéticas, más bien por lo que puede suponer ese paisaje y por su carácter identitario (Hernández, 2009).

1. El Convenio Europeo del Paisaje: aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje

La redacción del CEP y su posterior entrada en vigor en aquellos países que se han adherido a él han favorecido la creación de un marco común, tanto para definir, caracterizar, gestionar como para educar en materia paisajística (Ayuso-Álvarez et al., 2016). Con ello se persigue, además de crear «conciencia» paisajística, incrementar y hacer útil la participación ciudadana durante todo el proceso de toma de decisiones.

A partir de la incorporación de la población al procedimiento de análisis, catalogación y definición de medidas, se está contribuyendo de forma integral al conocimiento del territorio y de aquellos aspectos que, en algunas ocasiones, son propios de los residentes del área (ver figura 1). Todo ello mejora los procedimientos democráticos de participación y ensalza la figura de la ciudadanía como uno de sus principales valedores.

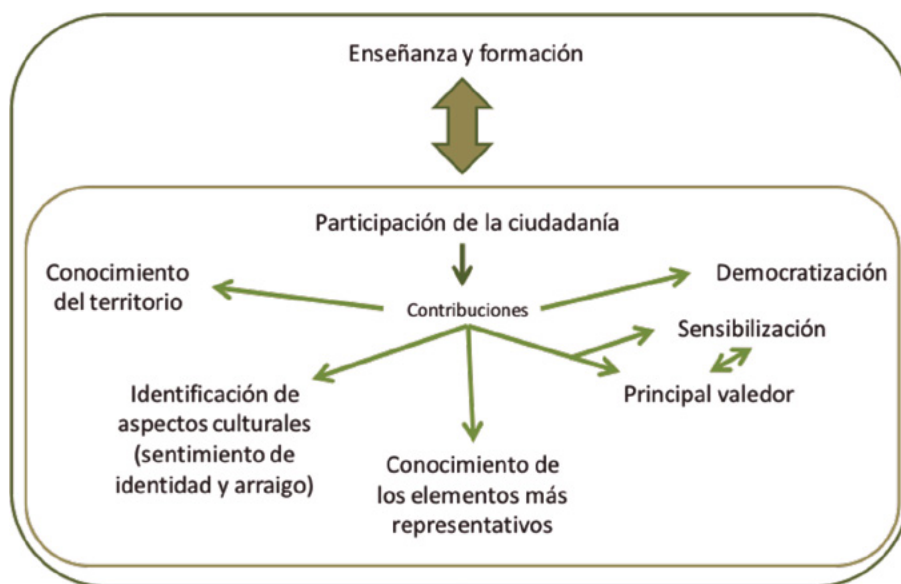


Figura 1. Enseñanza y participación ciudadana.

Fuente: elaboración propia.

Este marco de cooperación entre los entes gestores y la población se encuentra notablemente marcado por el proceso educativo y formativo en materia de paisaje. Nos hallamos ante un proceso integrado por dos vertientes que se retroalimentan, pues una consolidada base educativa en esta materia hace que la participación sea adecuada. Del mismo modo, un incremento de la participación ciudadana acentúa la

concienciación y, por ello, ayudará al desarrollo de pautas de enseñanza concretas en función del espacio geográfico a considerar.

Desde el CEP no se diseñan propuesta didácticas para la enseñanza-aprendizaje del paisaje, pero sí favorece que en cada ámbito territorial de aplicación puedan definirse sus propias estrategias en función de las necesidades.

2. El ámbito territorial del Convenio Europeo del Paisaje

La desigualdad de criterios a la hora de poner en valor los elementos naturales y culturales del paisaje motivó el desarrollo de políticas e instrumentos específicos que imponían legislaciones y normativas en los últimos años del siglo xx. Ante la necesidad de definir medidas concretas para prevenir los problemas de degradación de los paisajes, surgió, desde de las distintas administraciones e instituciones públicas, el interés por establecer una serie de herramientas dirigidas al análisis y al desarrollo de una planificación ordenada del territorio, así como para la gestión del paisaje.

El motivo que lleva a establecer esta protección es la consideración del mismo como una figura clave para recuperar la identidad de los territorios de nuestra vida cotidiana en un contexto de globalización de la economía, del conocimiento y la educación y de los recursos (Bertrand, 2006; Frolova, 2009).

Todo este proceso culminó con la firma del CEP el 20 de octubre de 2000, por 18 estados, entre los que se encontraba España. En la actualidad cuenta con 41 países firmantes de los 47 que forman parte del Consejo de Europa, y son 39 el total que lo han ratificado y en los que ha entrado en vigor (ver tabla 1).

Países miembros del Consejo de Europa. Firmas y ratificaciones del CEP a 25/02/2018			
País	Firma	Ratificación	Entrada en vigor
Albania			
Andorra	23/03/2011	07/03/2012	01/07/2012
Armenia	15/05/2003	23/03/2004	01/07/2004
Austria			
Azerbaijan	22/10/2003	30/08/2011	01/12/2011
Belgium	20/10/2000	28/10/2004	01/02/2005
Bosnia and Herzegovina	09/04/2010	31/01/2012	01/05/2012
Bulgaria	20/10/2000	24/11/2004	01/03/2005
Croatia	20/10/2000	15/01/2003	01/03/2004
Cyprus	21/11/2001	21/06/2006	01/10/2006
Czech Republic	28/11/2002	03/06/2004	01/10/2004
Denmark	20/10/2000	20/03/2003	01/03/2004
Estonia	20/12/2007	08/02/2018	01/06/2018
Finland	20/10/2000	16/12/2005	01/04/2006
France	20/10/2000	17/03/2006	01/07/2006
Georgia	11/05/2010	15/09/2010	01/01/2011
Germany			
Greece	13/12/2000	17/05/2010	01/09/2010
Hungary	28/09/2005	26/10/2007	01/02/2008
Iceland	29/06/2012		
Ireland	22/03/2002	22/03/2002	01/03/2004
Italy	20/10/2000	04/05/2006	01/09/2006
Latvia	29/11/2006	05/06/2007	01/10/2007
Liechtenstein			
Lithuania	20/10/2000	13/11/2002	01/03/2004
Luxembourg	20/10/2000	20/09/2006	01/01/2007
Malta	20/10/2000		
Monaco			
Montenegro	08/12/2008	22/01/2009	01/05/2009
Netherlands	27/07/2005	27/07/2005	01/11/2005
Norway	20/10/2000	23/10/2001	01/03/2004
Poland	21/12/2001	27/09/2004	01/01/2005
Portugal	20/10/2000	29/03/2005	01/07/2005
Republic of Moldova	20/10/2000	14/03/2002	01/03/2004
Romania	20/10/2000	07/11/2002	01/03/2004
Russia Federation			
San Marino	20/10/2000	26/11/2003	01/03/2004
Serbia	21/09/2007	28/06/2011	01/10/2011
Slovak Republic	30/05/2005	09/08/2005	01/12/2005
Slovenia	07/03/2001	25/09/2003	01/03/2004
Spain	20/10/2000	26/11/2007	01/03/2008
Sweden	22/02/2001	05/01/2011	01/05/2011
Switzerland	20/10/2000	22/02/2013	01/06/2013
The former Yugoslav Republic of Macedonia	15/01/2003	18/11/2003	01/03/2004
Turkey	20/10/2000	13/10/2003	01/03/2004
Ukraine	17/06/2004	10/03/2006	01/07/2006
United Kingdom	21/02/2006	21/11/2006	01/03/2007

Tabla 1. Países adheridos al CEP.

Fuente: Chart of Signatures and Ratifications of Treaty 176.

A través del CEP se consigue establecer un instrumento común no solo para gestionar, conservar y mantener el paisaje, sino también para establecer acciones para articular los procesos socioeconómicos y educativos.

Como señala Frolova (2009), no se trata de prohibir, se trata de que los países firmantes de este convenio sean capaces de «programar y planificar», basándose en una gestión duradera de las relaciones entre la sociedad, el territorio y la naturaleza. Para ello es necesario que los países firmantes se comprometan a reconocer los elementos patrimoniales, tanto naturales como culturales, que les otorgan una identidad propia. Al mismo tiempo, tienen que crear sus propias políticas de gestión y ordenación del paisaje. En primer lugar, a través de definir categorías y calificar los paisajes teniendo en cuenta los valores intrínsecos que caracterizan cada paisaje, ya esto va a permitir establecer políticas de sensibilización, de formación y educación, y es aquí donde los docentes juegan un papel destacado, pues desde las distintas disciplinas se deben abordar y dar a conocer los valores relacionados con los paisajes y las cuestiones relativas a su protección, gestión y ordenación (Consejo de Europa, 2000).

De manera independiente, algunos de los países firmantes del convenio ya habían desarrollado medidas específicas en torno al paisaje: Suiza (1966 y 1995), Alemania (1976), República Checa (1992), Francia (1993), Eslovaquia (1994), etcétera. Otros muchos países han considerado este término, *paisaje*, hasta época muy reciente, como un aspecto parcial dentro del amplio abanico de las políticas públicas de ordenación territorial (Frolova et al., 2003). Por ello, ante esta diversidad previa, el CEP propone que cada país integrante pueda definir los instrumentos más adecuados según sean sus necesidades, tanto de gestión como de conservación (Convenio Europeo del Paisaje, 2000).

3. La integración del Convenio Europeo del Paisaje en el marco nacional y en el sistema educativo a partir de las reformas educativas

Ratificado por España en noviembre de 2007, entró en vigor en marzo de 2008 en el contexto nacional de la descentralización autonómica. Por ello, será cada comunidad autónoma la encargada de implementarlo en función de sus necesidades. En palabras de Domínguez (2011), las políticas de paisaje han empezado a aplicarse con distintos instrumentos políticos y operacionales en las diferentes regiones. Algunas de ellas han decidido desarrollar políticas de paisaje (Cataluña, Valencia, Galicia y recientemente el País Vasco) que establezcan medidas específicas, mientras que otras han preferido adoptar estrategias de paisaje que incluyen recomendaciones para la integración del paisaje en los instrumentos de ordenación territorial existentes (Andalucía, Murcia, Mallorca, Navarra, La Rioja, Aragón). De entre los diferentes elementos surgidos para estudiar, analizar, caracterizar y evaluar el paisaje, se han de destacar los siguientes centros: el Centro de Estudios Paisaje y Territorio (Andalucía), el Observatori del Paisatge (Cataluña), el Institut

del Paisatge Urbà i Qualitat de Vida (Comunidad Valenciana) y Euskadiko Paisaia (Euskadi). Igualmente estos organismos ponen a disposición de los usuarios cursos y seminarios con el objeto de mejorar la calidad formativa en materia paisajística de la población.

Este mismo aspecto ocurre en la incorporación del CEP en el sistema educativo. Pese a ser uno de los compromisos detallados en el apartado B del artículo sexto del convenio, la formación y la educación dependerán de los currículos de las autonomías. Nos encontramos ante la falta de un protocolo de actuación conjunta. En los programas educativos no existe un modo de ocuparse de esta materia, a excepción del tratamiento del paisaje como concepto que debe ser trabajado desde el aula. Concretamente el CEP expresa el punto B del citado artículo de la siguiente forma:

B) Formación y educación.

Cada parte se compromete a promover:

- a) La formación de especialistas en la valoración de los paisajes e intervención en los mismos.
- b) Programas pluridisciplinarios de formación en política, protección, gestión y ordenación de paisajes con destino a los profesionales de los sectores privado y público y a las asociaciones interesadas.
- c) Cursos escolares y universitarios que, en las disciplinas correspondientes, aborden los valores relacionados con los paisajes y las cuestiones relativas a su protección, gestión y ordenación. (Consejo de Europa, 2000: 2)

Es decir, no plantea elementos, más bien orienta en quiénes son los destinatarios que han de recibir la formación.

La evolución de la normativa en materia de educación ha sido sustancialmente cambiante. Si nos remontamos a principios del siglo **xxi**, una vez firmado el CEP, en 2006 se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE), cuyo objetivo es la regulación del sistema educativo por tramos de edad, aspecto importante si consideramos el concepto del paisaje, ya que se educa a los alumnos desde las primeras etapas. Esta ley es modificada años después, en 2013, por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En esta última se procede a la catalogación de las asignaturas en troncales, específicas y de libre configuración autonómica, aspecto que podría resultar clave, dependiendo del nivel de implicación paisajística de la autonomía, para formar desde la base educativa en paisaje.

Desde la educación primaria, el paisaje es tratado en la asignatura troncal Ciencias Sociales, en concreto en el bloque 2 denominado «El mundo en que vivimos» (ver

figura 2), donde se trabaja la diversidad geográfica de los paisajes de España y de Europa y la intervención humana en el medio.

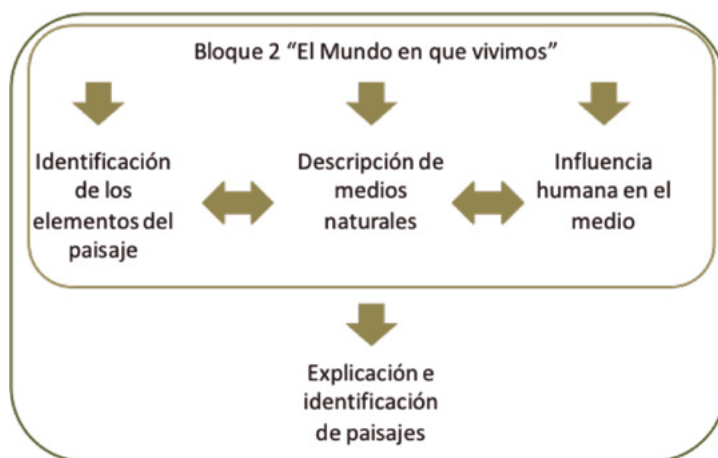


Figura 2. El paisaje en educación primaria.

Fuente: elaborado a partir del Real Decreto 123/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.

De esta forma se realiza un estudio del paisaje de manera integradora, analizando los aspectos más relevantes de cada espacio y los cambios o transformaciones, relaciones y consecuencias que existen y son expresados mediante el paisaje. Por su parte, en la Educación Secundaria Obligatoria el estudio del paisaje cobra forma a través de materias como la geografía y la historia. De este modo, a lo largo de los diferentes cursos, los estudiantes deben adquirir la conceptualización de paisaje y, también, las competencias y los conocimientos que ello implica, ya que el paisaje engloba no solo lo que significa y qué elementos comprenden un paisaje determinado, sino también la idea de desarrollar, por parte del alumno, actitudes respetuosas hacia los valores patrimoniales, culturales y naturales, y su significado desde el punto de vista de la conservación y la sostenibilidad. En definitiva, el paisaje permite trabajar temas muy diversos desde una perspectiva integradora, donde el discente es capaz de distinguir, localizar, caracterizar, identificar tipos de paisaje y establecer relaciones, comparaciones entre ellos, al mismo tiempo que pueden realizar descripciones de los elementos que lo integran y su posible evolución histórica.

4. Conclusiones

El desarrollo y la posterior implantación del Convenio Europeo del Paisaje han supuesto un notable impulso para el tratamiento del paisaje, tanto desde el punto de

vista de la gestión, protección y participación como de la educación, formación y concienciación. Se ha definido un marco de actuación común que permite fijar las bases, pero que, a la vez, resulta flexible en su aplicación, pues serán los diferentes países los que determinen su ámbito de aplicación, así como la definición de los instrumentos y las medidas a establecer. En cierto modo, esta flexibilidad a la que se hace referencia puede ser tenida en cuenta como un instrumento más para facilitar su implantación y que cualquier paisaje, independientemente de sus características, pueda ser gestionado de la forma más adecuada posible y, así, si fuera necesario determinar medidas de protección o rehabilitación.

Del mismo modo, el CEP pone de manifiesto la necesidad de formar, desde la base educativa, en materia paisajística para que la integración de la ciudadanía en los procesos de toma de decisiones sobre su caracterización y gestión sea la más adecuada posible. Igualmente, deberán ser los países adheridos los que diseñen las estrategias de enseñanza más adecuadas. En el caso que nos ocupa, serán las comunidades autónomas las encargadas de definir su proceso de enseñanza a partir del currículo básico.

Bibliografía

AYUSO-ÁLVAREZ, A. M.; CULQUI, D. R.; MORÁN, A. (2016). «Retos del Convenio Europeo del Paisaje para introducir el paisaje en el sistema educativo». *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (2), 1-17.

BERTRAND, C.; BERTRAND, G. (2006). *Geografía del Medio Ambiente. El sistema GTP: Geosistema, Territorio y Paisaje*. Granada: Universidad de Granada.

CONSEJO DE EUROPA (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Florencia, Italia.

DOMÍNGUEZ, J. J. (2011). «Marco conceptual y metodológico para los paisajes españoles». *Ería*, 84-85, 177-179.

FERNÁNDEZ, R. (2015). «La aplicación de Landscape Character Assessment a los espacios de montaña: el paisaje del Macizo de Las Villuercas». *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 185, 499-518.

FROLOVA, M. (2009). «La evolución reciente de las políticas de paisaje en España y el Convenio Europeo del Paisaje». *Proyección de la Universidad Nacional de Cuyo* (6). www.cifot.com.ar/proyeccion/.

FROLOVA, M.; MENOR TORIBIO, J.; CÁNCER POMAR, L. (2003). «El paisaje en las políticas públicas de Francia y España: desde la protección del monumento a la gestión del espacio». *Estudios Geográficos*, 64 (253), 605-622.

HERNÁNDEZ, M. (2009). «El paisaje como seña de identidad territorial: valorización social y factor de desarrollo, ¿utopía o realidad?». *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 49, 169-183.

MATA, R. (2004). «Agricultura, paisaje y gestión del territorio». *Polígonos. Revista de Geografía*, 14, 97-137.

— (2006). «Métodos de estudio del paisaje e instrumentos para su gestión. Consideraciones a partir de experiencias de planificación territorial». En: R. Mata; A. Tarroja (coords.). *El paisaje y la gestión del territorio. Criterios paisajísticos en la ordenación del territorio y el urbanismo*, 199-239. Barcelona: Diputación de Barcelona y Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

OLIVA, J.; ISO, A. (2014). «Diseños metodológicos para la planificación participativa del paisaje». *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 27, 95-120.

SERRANO, D. (2007). «Paisaje y políticas públicas». *Investigaciones geográficas*, 42, 109-123.

ZOIDO, F. (2000). «El paisaje, ideas para la actuación». En: E. Martínez de Pisón (dir.). *Estudios sobre el paisaje*, 293-311. Madrid: Fundación Duques de Soria y Ediciones de la Universidad Complutense de Madrid.

Aprendizaje basado en problemas que queremos evidenciar: tasas, colores y nuevas visiones

María del Consuelo Díez Bedmar⁷¹

Universidad de Jaén

Introducción

Realizar la pregunta adecuada, para que la búsqueda de la solución a la misma lleve a un grupo clase a cuestionarse la realidad que le rodea, no es siempre sencillo. La finalidad con la que se realizó la actividad que se describe en esta aportación era la de evidenciar la existencia de tasas económicas que reflejan prejuicios y estereotipos, centrándonos principalmente en los relacionados con el sexo-género. Analizamos los resultados obtenidos en un grupo clase universitario con una metodología ABP. La utilización de la *tasa rosa* para trabajar ciencias sociales críticas nos ha permitido preguntarnos por los mecanismos de ontologización, analizar qué son las tasas económicas, qué significan, qué implica la existencia de una *tasa rosa*, tomar conciencia, asumir responsabilidades y pasar a la acción. La igualdad teórica y legal, mayoritariamente asumida como real por el alumnado, ha sido confrontada con su propia realidad cotidiana.

Tanto en el Grado en Educación Social como en el de Educación Primaria aparecen competencias específicas que hacen referencia a gestión, búsqueda y análisis crítico de la información, la capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones, la capacidad crítica y autocrítica (en la caso de Educación Social en la Universidad de Jaén las competencias trasversales 6, 7 y 8⁷²) para «definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva» y la necesidad de «fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico» (Competencia Didáctico Disciplinar 13, Grado en Educación Primaria⁷³), todas ellas directamente relacionadas con la práctica. Además, el aprendizaje es más efectivo cuanto más significativo es para la persona, como señalaba Sternberg (1986) (citado en Martín, 1999), ya que «los adultos re-

71 <https://orcid.org/0000-0002-5599-7624>.

72 http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgrados/memorias_grados/memorias_verificadas/memorias/Memoria_RUCT_EducacionSocial.pdf. Última consulta, 18-01-2018.

73 http://estudios.ujaen.es/sites/estudios.ujaen.es/files/Memoria%20RUCT_Educacion%20Primaria.pdf. Última consulta, 18-01-2018.

suelven problemas y procesan la información en función del significado que estos tienen para su desarrollo personal».

Estamos de acuerdo con que «la formación profesional debe basarse en la construcción de puentes entre la cultura, el saber científico y las necesidades sociales» (Lessard y Tardif, 2006, citado en Santisteban, 2008a), y con que «la capacidad de formular preguntas y de saber contestarlas es una parte fundamental de la inteligencia, podría incluso considerarse como la más importante. Se trata de una aptitud que podemos fomentar o reprimir» (Sternberg y Spear-Swerling, 1999: 57). Santisteban (2008b) nos señalaba la necesidad de tener una formación económica para poder comprender el funcionamiento de nuestra sociedad y, en ese sentido, poder actuar con criterio. En Andalucía, la Ley 7/2017, de 27 de diciembre, de Participación Ciudadana de Andalucía (BOJA de 5 de enero de 2018) señala que «la finalidad última de los procesos de participación ciudadana es llegar a conseguir las condiciones sociales para que toda la ciudadanía tenga las mismas oportunidades para opinar, expresar y participar en condiciones de igualdad en los asuntos públicos». (Preámbulo) Señalando entre sus finalidades (art. 2) la de: «g) Difundir la cultura y los hábitos participativos poniendo en marcha estrategias de sensibilización y formación desde la infancia», consideramos necesario reflexionar críticamente sobre esas condiciones de igualdad o no, promoviendo hábitos participativos desde la formación inicial.

Como señalaron Santisteban y otros (2015), la educación financiera apenas aparece en el currículum de ciencias sociales y, como he podido comprobar, menos aún asociada al análisis de estereotipos y prejuicios socioculturales, y menos aún asociada a una perspectiva de género. Lo económico como cuantitativo, numérico, aparece en el ideario de nuestro alumnado como algo que no encierra estereotipos culturales, y que no puede discriminar.

La metodología

Diseñamos una tarea de aprendizaje basada en la resolución de problemas socialmente significativos, relevantes y vivos (Pagès, 2009; Olmos y Pagès, 2017). Ahora bien, ¿cómo hacemos esto desde la universidad y desde un punto de vista coeducativo? Para Ballarín (2017: 9):

La universidad mantiene su esencia, responde todavía a un orden creado a lo largo de los siglos, regido por un pensamiento y unas prácticas patriarcales, con mecanismos y símbolos precisos para su reproducción. El dominio masculino sobre el conocimiento que en ella se produce es muy difícil de cambiar ya que se ejerce también sobre las prácticas y formas de relación y es justamente sobre ese entramado de relaciones masculinas donde se sostiene el poder que legitima la teoría.

La propuesta, en nuestro caso, para octubre de 2017, con 54 estudiantes, fue partir de una práctica económica coeducativa⁷⁴ para analizar los estereotipos y prejuicios de sexo-género, así como evidenciar la «violencia económica», una violencia de género estructural, como ya señalara Fernández Valencia (2004). Se trataba de abordar un análisis sociocrítico, mediante el análisis feminista y posestructuralista del discurso (Baxter, 2007), diseñando un ABP con perspectiva de género. Para ello, diseñamos las preguntas gancho y las tareas bajo esta premisa, de manera que al implementarlas estuviera presente esa perspectiva de género. Después recopilamos todas las producciones (escritas, imágenes...) de los y las estudiantes para analizarlas y procedimos a establecer las conclusiones.

La propuesta ABP

Partiendo del artículo de Castro y Medialdea (2010), cuando señala «la necesidad de corregir los sesgos de género que existen en parte de la configuración del sistema fiscal español porque (...) refuerzan el sistema tradicional de división sexual del trabajo, provocan discriminaciones indirectas y por lo tanto situaciones de inequidad», y analizando las desigualdades por razón de sexo que señalan las autoras, se abrió un debate sobre las tasas e impuestos a productos concretos. La visión del alumnado, en su mayoría (92 %), es que no existe discriminación en tasas, puesto que estas se aplican por igual a los productos, independientemente de quien o quienes los compran, decidimos fijarnos en las tasas que se pagan en nuestro contexto.

La propuesta parte de una pregunta: «Aquí y ahora, si pensamos en un producto en concreto que está en el mismo establecimiento, ¿tenéis la seguridad de que pagaríais el mismo precio que el resto de vuestros colegas si os ajustáis a vuestros gustos (color, tamaño...)? ¿Comprando los mismos productos que un chico, en el mismo establecimiento, mi cuenta puede ser más alta que la del chico, por el simple hecho de ser mujer?».

La respuesta del 98 % del alumnado fue de absoluta incredulidad.⁷⁵ Solo el 2 % habló de mayor precio en tallas mayores, en algunos productos de ropa, lo que nos sirvió para hablar de la «tiranía» de los tallajes: ¿cuándo debe pesar una persona en función de su sexo-edad? Y si no es así, se paga un precio, no solo social, sino

74 «Coeducar, intervenir desde el sistema escolar, en todos los niveles y todos los aspectos, para promover el desarrollo de todas las potencialidades, disolviendo modelos de género que distribuyen de forma desigual sus oportunidades y posibilidades de libertad, sigue siendo un reto que entre todos y todas debemos afrontar» (Ballarín, 2017: 28).

75 Efectivamente, la existencia de legislaciones y actuaciones en nuestro contexto que van en contra de la violencia de género hace que el ideario mayoritario entre estudiantes sea que eso sería imposible.

también económico; y se abordó el tema de estereotipos y prejuicios en relación con este parámetro.

Esto nos llevó a introducir el concepto de *tasa*, partiendo de la 3.^a acepción del Diccionario de la Real Academia de la Lengua (25 ed.): «Tributo que se impone al disfrute de ciertos servicios o al ejercicio de ciertas actividades». Y *tasar* sería (en su 1.^a y 2.^a acepción): «Fijar oficialmente el precio máximo o mínimo para una mercancía; Graduar el precio o valor de una cosa o un trabajo». Ahí ya aparecían varias cuestiones, pensar quién, qué o quiénes *fijan* los precios y en función de qué, y el concepto *graduar* que nos ayudó a desechar el ideario de valor absoluto en un precio. La siguiente cuestión fue plantearse en función de qué se gradúa, y salieron los conceptos de oferta y demanda, exclusividad del producto, temporada del mismo...

Las tareas a desarrollar

En la primera tarea, tras reconducir el debate hacia la posible diferencia de precios en el mismo producto, de la misma marca, un producto sin talla, como un desodorante, o una colonia, en el mismo establecimiento y en el mismo momento, de nuevo, volvió la incredulidad.

1.^a tarea. Simulación de compra.

La pregunta propiciadora de esta actividad es: ¿tenéis la absoluta certeza?, ¿lo habéis comprobado alguna vez?

Para hacerlo, por grupos (en los que tenía que haber chicos y chicas), debieron confeccionar una lista de productos análogos, para hombre y mujeres, como ropa, productos de higiene y cuidado personal, y dado que estaban próximas las Navidades, regalos para niños y niñas, eso sí, tenía que ser el mismo producto, no podía ser algo para chicas distinto a algo para chicos. Así se confeccionaron listas de productos.

La siguiente actividad consistió en realizar una compra *online* ficticia en páginas de elección del grupo. Tuvieron que consensuar la plataforma o plataformas de compra según los productos, especificando el porqué, y posteriormente iniciar el simulacro de compra. Para realizar esta compra *online*, ya sí intervenía el factor de elección según gustos. Debían hacerla según su propio sexo y sus colores de género asignados: azul para hombres y rosa para mujeres. Para comprobar que estos eran los colores, se hizo en clase una búsqueda en Google de imágenes con los siguientes conceptos clave:

online women purchase y *online men purchase*.⁷⁶ Lo que arrojó el resultado visual de colores propuesto.

Durante la simulación, debían anotar los productos, los colores y precios. Para finalizar esta actividad, al final del proceso, debían verificar hasta qué punto los productos *femeninos* son más caros que los *masculinos*. Con sorpresa, notaron que los productos de color rosa o *para mujeres* eran más caros por el solo hecho de ser rosas en su diseño exterior (colonias de bebé, maquinillas de afeitar, bolígrafos...), o lo detectaron incluso en nuestra universidad:



Ilustración 1. Tomada de la plataforma de docencia virtual, en el foro abierto para esta actividad.

2.^a tarea. La *tasa rosa*.

La siguiente actividad fue acercarnos al concepto de la *tasa rosa*. Para ello se les recomendó la lectura de artículos especializados, en concreto Boll, Leppin, Rossen y Wolf (2016); Blasio y Menin (2015) y Pauli (2011). Así mismo, se les instó a la búsqueda de datos y noticias al respecto a través la red para poner sus indagaciones en común. ¿Qué significa? ¿Qué implica? ¿Qué consecuencias tiene? ¿Cuál es su origen?

⁷⁶ Se optó por la terminología en inglés, porque la clase decidió, dado que habíamos hablado de que dependía de elementos culturales, que quería ver el resultado de manera más global.

Y la más importante: ¿cómo actuamos una vez detectado? La respuesta por parte del alumnado fue masiva. Elaborando, incluso, un mapa conceptual al respecto.



Ilustración 2. Tomada de la plataforma de docencia virtual, en el foro abierto para esta actividad.

3.^a tarea. El rosa es color de chicas y el azul de chicos, ¿o al contrario? Las consecuencias culturales.

Esta actividad se encamina a reflexionar sobre el establecimiento de *verdades* sociales y culturales. Para ello comenzamos con la siguiente frase: «The generally accepted rule is pink for the boys, and blue for the girls. The reason is that pink, being a more decided and stronger color, is more suitable for the boy, while blue, which is more delicate and dainty, is prettier for the girl» (junio de 1918, *Earnshaw's Infants' Department*, Paoletti, 2012).

Y con la siguiente imagen:

City	Boys	Girls
Boston- Filene's	Pink	Blue
Manhattan- Best's	Pink	Blue
Macy's	Blue	Pink
Franklin Simon	Blue	Pink
Philadelphia- John Wanamaker's	Blue	Pink
Cleveland- Halle's	Pink	Pink
Chicago- Marshall Field's	Pink	Blue
New Orleans- Maison Blanche	Pink	Blue
San Francisco- The White House	Pink	Blue
Los Angeles- Bullock's	Blue	Pink

Source: *Time*, Nov. 11, 1927

Ilustración 3. Así repartían el color los grandes almacenes de EE. UU. a principios del siglo xx. © Revista Time.

Cuándo se inicia y se extiende esa *verdad*, en qué contexto y desde qué lugares del mundo. Las razones y los motivos que hay detrás de ello han propiciado que el análisis de las tasas económicas y de los colores⁷⁷ que se asignan a sectores de la población se haya convertido en un elemento de análisis crítico y de aprendizaje competencial en ciencias sociales.

4.^a tarea. La participación.

Evidenciada, por su parte, la existencia de tasas discriminatorias hacia las mujeres, además de la perpetuación de estereotipos y prejuicios unidos a colores, decidieron realizar una campaña de información a sus compañeros y compañeras y, además, promover una campaña para solicitar la eliminación de dicha tasa. Encontraron que desde octubre 2017 en Canarias se estaba solicitando la eliminación de dicha *tasa rosa* y

77 Algunas de las páginas recomendadas para tal fin fueron: <https://www1.nyc.gov/assets/dca/downloads/pdf/partners/Study-of-Gender-Pricing-in-NYC.pdf>; <http://economia-empresa.blogs.uoc.edu/marketing/discriminacion-rosa/>; [https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_historical_sources_for_pink_and_blue_as_gender_signifiers#cite_note-\(U.S.\)1927-76](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_historical_sources_for_pink_and_blue_as_gender_signifiers#cite_note-(U.S.)1927-76); <http://www.revistagq.com/moda/articulos/azul-para-chico-rosa-para-chica-bebe-historia/22417>.

que, en plena actividad, en noviembre, se aprobaba que, a partir del 1 de enero de 2018, «no pagarán los impuestos indirectos por la compra de productos relacionados con la higiene femenina, como compresas y tampones».⁷⁸ ¿Qué pasaba con el resto de productos que habían localizado? ¿Por qué solamente en Canarias? De nuevo comenzaba el debate y la asunción de roles participativos por parte del alumnado con respecto a la *economía verde* y la *economía azul*.

Conclusiones

Como resultado de esta ABP con perspectiva de género para analizar la violencia económica, detectamos que los y las estudiantes se vuelven más conscientes de los prejuicios y estereotipos de género, así como de sus usos económicos. Sin duda, hoy el análisis crítico de género es un desafío educativo necesario. Todas las personas encuestadas han notado cambios en la percepción del desarrollo de la competencia social y ciudadana, tanto en relación con su futuro profesional como con el personal. En la encuesta final, remarcaban su asunción de responsabilidad y la necesidad de actuar para el cambio. El 100 % ha participado en la difusión de su investigación y resultados. Por tanto, creemos que es importante hacerles conscientes de cómo crean y recrean sus propios estereotipos y prejuicios de género y los convierten en prejuicios utilizando metodologías que les permitan analizar su propio pensamiento y las implicaciones reales que tiene, enfrentándoles a sus propias acciones.

Bibliografía

BALLARÍN DOMINGO, P. (2017). «¿Se enseña coeducación en la universidad?». *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 7-31.

BAXTER, J. (2007). «Post-structuralist analysis of classroom discourse». En: M. Martin-Jones; A. M. de Mejia (eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Discourse and Education*, 3, 69-80.

BLASIO, B.; MENIN, J. (2015). *From Cradle to Cane: The Cost of Being a Female Consumer. A Study of Gender Pricing in New York City*.

BOLL, C.; LEPPIN, J.; ROSSEN, A.; WOLF, A. (2016). *Magnitude and impact factors of the gender pay in EU Countries*.

78 <https://www.canarias7.es/sociedad/la-eliminacion-de-la-tasa-rosa-un-paso-mas-en-igualdad-BE2688524>.

CASTRO GARCÍA, C.; MEDIALDEA GARCÍA, B. (2010). «La (des)igualdad de género en el sistema de impuestos y prestaciones de España». *Documentos de Trabajo*, 43, 105-139.

FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2004). «El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales». En: I. Vera; D. Pérez. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante.

MARTÍN, A. V. (1999). «Más allá de Piaget: cognición adulta y educación». *Teoría de la Educación*, 11, 127-157.

OLMOS, R.; PAGÈS, J. (2017). «Cambios y continuidades en las representaciones sociales de un mismo grupo de chicos y chicas sobre la crisis económica». En: R. Martínez; R. García; C. García. *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*, 720-729.

PAGÈS, J. (2009). «Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década». *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, 2, 140-154.

PAOLETTI, J. P. (2012). *Pink and Blue: Telling the Boys from the Girls in America*.

PAULI, G. (2011). *La economía azul: 10 años, 100 innovaciones, 100 millones de empleos. Un informe para el Club de Roma*.

SANTISTEBAN, A. (2008a). «La formación profesional debe basarse en la construcción de puentes entre la cultura, el saber científico y las necesidades sociales». En: R. M. Ávila; A. Cruz; M. C. Díez. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, 79-100.

SANTISTEBAN, A. (2008b). «Ciudadanía económica: comprender para actuar». *Íber*, 58, 16-25.

SANTISTEBAN, A.; BLASCO, Y.; BOSCH, M.; PAGÈS, J.; GONZÁLEZ, N.; PREIXENS, T. (2015). «La educación financiera: un contenido hasta ahora invisible que ha irrumpido en el currículum de ciencias sociales». En: A. M. Hernández; C. R. García; J. L. de la Montaña. *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 593-600.

STERNBERG, R. J.; SPEAR-SWERLING, L. (1999). *Enseñar a pensar*.

Visibilizando otros patrimonios para la formación de un profesorado crítico

Laura Triviño Cabrera
Universidad de Málaga

Introducción

Entre los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, pensamos que se encuentra una idea utópica como es la formación de una ciudadanía crítica, empoderada y empática. ¿Es posible que desde la Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza nos acerquemos a tal propósito? La formación de maestras y maestros intelectuales-performativos (Giroux, 2001) fue el objetivo principal del diseño de investigación educativa que aplicamos en dicha asignatura (2016/2017). Tras un primer momento en el que establecimos cuáles eran las ideas previas sobre el «patrimonio andaluz», planteamos al alumnado trabajar qué entendemos por patrimonio y cultura malagueñas. Partíamos del recurso audiovisual *Somos Málaga* (2015), vídeo promocional en el que aparecen personalidades famosas en las localizaciones más reconocibles de la ciudad. El interrogante propuesto era: ¿os identificáis con esta visión de Málaga? El alumnado, en grupos, indagó sobre qué patrimonios y qué otras culturas invisibles para el currículum oficial enseñarían en un aula de educación primaria; para posteriormente de/construir narraciones audiovisuales, vídeos en los que enseñaban otras historias, otras miradas sobre Málaga. Estas futuras/os maestras/os consiguieron enseñarnos otros patrimonios que también *son Málaga*.

Didáctica del Patrimonio y de la Cultura andaluza en el Grado en Educación Primaria

Partiendo de la idea de que un objetivo fundamental de la didáctica del patrimonio es comprender sociedades pasadas y presentes y promover una conciencia crítica tanto de nuestra identidad como de otras culturas (Estepa et al., 2006: 58), vimos necesario que una asignatura como Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza contemplase como eje principal la literacidad crítica que tuviese como propósito el cambio social y el cuestionamiento del orden social (Santisteban et al., 2016: 544).

La experiencia de formación del profesorado que presentamos persigue que este se convierta en principal agente del cambio social y, para la consecución de este fin, es crucial que el proceso enseñanza-aprendizaje pase por visibilizar lo invisible porque:

Hacer visible lo invisible es un acto de libertad y de justicia social en un contexto democrático. Es necesario preparar a los maestros y maestras para que enseñen ciencias sociales sin prejuicios y sin miedos. La formación del profesorado para enseñar ciencias sociales debe mostrar los diversos ámbitos de la invisibilidad, sus diferentes caras y formas, para comprender la complejidad de los olvidos, ausencias y silencios. (Santisteban, 2015: 383)

Teniendo en cuenta estos presupuestos, decidimos tenerlos presentes en una intervención desarrollada en la asignatura optativa Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza de 4.º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga, durante el curso 2016/2017. El grupo estaba formado por N = 69 estudiantes (35 alumnas y 34 alumnos). Tres competencias específicas de las ciencias sociales (orden ECI/3857/2007, apartado 5), centraron el diseño de investigación educativa:

- Comprender los fundamentos y principios básicos de las ciencias sociales.
- Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural, reconociendo su importancia en la cultura andaluza.
- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

Teniendo presente estas competencias, decidimos que la pregunta de la que debíamos partir y que configuraba el eje principal del diseño de investigación educativa era: ¿es posible que desde la Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza formemos una ciudadanía crítica, empoderada y empática?

La de/construcción del patrimonio y de la cultura andaluza desde el ámbito educativo

El alumnado, en su cuarto curso, afrontaba un acercamiento al estudio del patrimonio cultural andaluz; aunque ya tenía nociones básicas cursadas en 3.º curso en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales. Así pues, establecimos tres fases que configuraban un diseño de investigación educativa que tenía como principal objetivo que maestras/os no concibieran el patrimonio solo como patrimonio material y

aquel que es más conocido y reconocido, más visitado o más respaldado por célebres personalidades.

1.^{er} momento: Ideas previas del alumnado.

2.^o momento: Deconstrucción educativa del concepto *patrimonio*.

3.^{er} momento: Construcción de recursos audiovisuales sobre otros patrimonios.

4.^o momento: Los otros patrimonios como propuesta didáctica.

A lo largo del proceso, se llevaron a cabo actividades tanto individuales como grupales. La mayoría de las actividades fueron realizadas en los foros del campus virtual de la asignatura. Para ello, el alumnado disponía de ordenadores portátiles y de los *smartphones* para subir a la plataforma virtual dichas actividades durante las sesiones. Esto permitía que el resto de estudiantes conocieran las respuestas de sus compañeras/os y se promovieran debates tanto en el aula como de forma virtual.

Ideas previas del alumnado

La primera fase pasaría por conocer cuáles eran las ideas previas del alumnado sobre el concepto *patrimonio*. Propusimos al alumnado que contestase al siguiente interrogante en el foro virtual: «¿Qué entiendes por patrimonio?». Queríamos conocer qué pensaba sobre el patrimonio desde su propia percepción y su recorrido académico. Tras esta lluvia de ideas, elaboramos un mapa conceptual, agrupando en categorías las respuestas del alumnado en relación a dicho término; que fueron expuestas y discutidas en el aula. Esto nos permitía enlazar las ideas previas con la teoría, concretamente el primer tema centrado en el marco conceptual y la configuración histórica. La mayoría de respuestas del alumnado giraban en torno a la consideración del patrimonio entendido como patrimonio cultural tangible; obviando el natural, el cultural intangible y el audiovisual.

Deconstrucción educativa del concepto patrimonio

Tras haber impartido unos principios teóricos básicos sobre patrimonio y cultura andaluza, la segunda fase comprendía la deconstrucción educativa del patrimonio. ¿Qué es para ti ser andaluz/a? Se trataba de que el alumnado individualmente expusiera qué le definía como andaluz y cómo fue el proceso de enseñanza y aprendizaje durante su etapa como estudiantes de educación primaria. Los debates convergieron en cómo la cultura y la historia andaluzas como currículum escolar se ceñían a su

tratamiento en el aula en fecha próxima al día de la comunidad autónoma andaluza, el 28 de febrero; con la lectura el himno andaluz, la referencia a Blas Infante y la elaboración de la bandera verde y blanca. Es aquí donde incidimos en los siguientes contenidos de la asignatura: «Tratamiento didáctico de la cultura andaluza desde las ciencias sociales» y «La integración de la cultura andaluza en el área de conocimiento del medio en primaria».

Posteriormente, propusimos al alumnado una actividad centrada en el objeto-reliquia consistente en traer un objeto que sirviera para enseñar la cultura andaluza y con el que el profesorado en formación se sintiera identificado como andaluz/a. Esta actividad estableció el primer paso deconstructivo, puesto que las y los estudiantes tuvieron que pensar qué les hubiera gustado aprender sobre Andalucía como alumnado de educación primaria y qué les gustaría enseñar sobre Andalucía como maestras/os de educación primaria. Los objetos fueron muy variados: Camarón de la Isla, Paco de Lucía, Federico García Lorca, unas castañuelas, una camiseta del Club de Fútbol de Málaga, el aceite de oliva, etcétera.

Por último, llegamos hasta la reflexión crítica sobre el último vídeo de promoción turística de la Ciudad de Málaga, titulado *Somos Málaga. Somos de Málaga*, definida por el Ayuntamiento de Málaga como:

Campaña turística en la que medio centenar de malagueños famosos hacen de cicerones para mostrar la gran transformación que ha registrado el destino en los últimos años. [...] En la campaña estos célebres anfitriones invitan a los viajeros a vivir dispares experiencias en la ciudad, desde un recorrido tradicional por la oferta de museos o de patrimonio histórico, a un recorrido en bicicleta, un paseo en jábega, una degustación de los platos tradicionales y de la nueva cocina, o un día en la Feria, el Festival de Cine o la Semana Santa. (Málaga Turismo, 2015)

Tras la visualización del vídeo, lanzamos el interrogante: ¿os identificáis con esta visión de Málaga? Nuestra intención era llegar hasta la reflexión de que es importante conocer diferentes tipos de patrimonios; no solo los célebres y aquellos que están respaldados por grandes campañas publicitarias. Se formaron diez grupos y decidimos que cada grupo se designara con un nombre que le identificara. Partiendo de esta pregunta, animamos al alumnado a realizar un trabajo grupal que indagase sobre qué patrimonios y qué otras culturas invisibles podrían encontrarse en las ciudades y localidades donde vivía, Málaga capital y localidades de la provincia malagueña. Se trataba de un trabajo escrito que sirviera de base para la creación de un videoclip educativo para la puesta en valor de otros patrimonios que quedaran fuera de esa visión de una Málaga enfocada al turismo donde priman los grandes nombres. El guion estipulado para el trabajo grupal era el siguiente:

Introducción. Presentación del trabajo. ¿Por qué habéis elegido este tema?

1. Elección de un tipo de patrimonio o elemento de la cultura andaluza. Explicar su situación actual, problemas y posibles soluciones; así como si está pasando por los siguientes procesos:

- Amenaza de destrucción.
- Amenaza de desaparición.
- Amenaza de deterioro.
- Infravaloración por parte de las instituciones y/o de la ciudadanía.
- Desconocimiento por parte de las instituciones y/o de la ciudadanía.

2. Marco teórico. Historia de ese patrimonio y puesta en valor en la actualidad. ¿Qué puede conseguir vuestro videoclip educativo?

3. Videoclip. *Storyboard* del videoclip: personajes, argumento, música, lugares y guion.

4. Propuesta didáctica para educación primaria tomando como eje fundamental el videoclip como recurso educativo.

Conclusiones.

Referencias.

Anexos.

Construcción de recursos audiovisuales sobre otros patrimonios

Una vez elaborado el trabajo, se daba luz verde al rodaje del vídeo y su posterior presentación en el aula, donde sería visualizado y evaluado por el resto de grupos. Los grupos y los vídeos realizados fueron:

Nombre del grupo	Patrimonios y culturas andaluzas a visibilizar
U.D. Las Palmas	El Edificio Astoria y la Plaza de la Merced como Patrimonio

Tradiciones	Carnaval de Málaga
Los Espetos	Jardín Botánico de la Concepción
Tu Cara me Suena	Descubriendo (otras) Málaga(s)
Despeñaperros Pa´bajo	El machismo y el costumbrismo andaluz
Andaluse por el mundo	Los de abajo
Colours of Gender	La artista Elena Laverón
Aliquindoi Ibérico	Conocemos el Museo Aeronáutico de Málaga.
	Aeropuertos. ¿Lugares solo de paso (los no-lugares)?
Las Alcazabeñas	Contrastes (entre Málaga capital y los pueblos malagueños)
Los Gipsy Kings	El grafiti. Entre lo permitido y lo prohibido.

Tabla 1. Construcción de recursos audiovisuales sobre otros patrimonios (2016).
Fuente: elaboración propia.

Tras la creación de los relatos audiovisuales, estos fueron presentados en la I Muestra de Creaciones Plásticas Audiovisuales *Un pasillo y dos cuartos propios conectados*, abierta al público, proyectada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y organizada junto al área de Didáctica de la Expresión Plástica, en el marco de un proyecto de coordinación⁷⁹ apoyado por dicha institución.



Figura1. *Un pasillo y dos cuartos propios* (8 de junio de 2017).
Fuente: Rocío Texeira, diseñadora del cartel.

79 *Un pasillo y dos cuartos propios. De/construyendo la cultura audiovisual desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Expresión Plástica* (2017). Proyecto de coordinación de enseñanzas en titulaciones de grado y posgrado. Coordinado por Carmen Vaquero Cañestro y Laura Triviño Cabrera. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.

Los otros patrimonios como propuesta didáctica

La última fase del diseño pasaba por hacer una propuesta didáctica grupal que partiera de la temática de los vídeos producidos por el alumnado para ser implementados en educación primaria. Las propuestas didácticas fueron presentadas en clase y evaluadas por el alumnado en grupos a través de una rúbrica diseñada previamente por la profesora.

Conclusiones

En este trabajo, hemos pretendido situar el patrimonio y la cultura andaluzas como «eje vertebrador de los procesos enseñanza-aprendizaje» (Estepa et al., 2006: 57), en cuanto que nos permite abordar una serie de planteamientos fundamentales como es el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad del profesorado en formación desde las ciencias sociales. Por consiguiente, la respuesta al interrogante del que partíamos: ¿es posible que desde la Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza formemos una ciudadanía crítica, empoderada y empática? La respuesta, tras la aplicación del diseño de investigación educativa presentado, es afirmativa.

El alumnado reflexionó críticamente sobre la noción del patrimonio y la necesidad de que este sea transmitido y reconocido de forma plural; contemple la visibilidad de patrimonios desconocidos, infravalorados y desapercibidos por instituciones o por la propia ciudadanía; y, por último, se pusiera en el lugar de personas que comparten diferentes culturas y otros tipos de patrimonios.

En definitiva, el cambio social surge cuando el profesorado en formación toma conciencia de la necesaria visibilidad de lo invisible y comparte su trabajo con la ciudadanía. Véase, en este caso, en una muestra audiovisual abierta tanto a la comunidad universitaria como a la ciudadanía en general.

Bibliografía

ESTEPA GIMÉNEZ, J.; CUENCA LÓPEZ, J. M.; ÁVILA RUIZ, R. M. (2006). «Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio». En: A. E. Gómez Rodríguez; P. Núñez Galiano (coord.). *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales*, 57-66. Málaga: AUPDCS.

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

Guía docente de la asignatura Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza (2016). Grado en Educación Primaria. Universidad de Málaga.

MÁLAGA TURISMO (13 de noviembre de 2015). *Somos Málaga* [archivo de vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=z_IyaKCij1c.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (29 de diciembre de 2007). *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* [orden ECI/3857/2007]. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>.

SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, S. (2015). «La formación del profesorado para hacer visible lo invisible». En: A. M. Hernández Carretero; C. R. García Ruiz; J. L. de la Montaña Conchiña (coord.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 383-393. Cáceres: AUPDCS y Universidad de Extremadura.

SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ, A.; TOSAR BACARIZO, B.; IZQUIERDO, A.; LLUSÀ SERRA, J.; CANALS CABAU, R.; GONZÁLEZ MONFORT, N.; PAGÈS BLANCH, J. (2016). «La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global de la enseñanza de las ciencias sociales». En: C. R. García Ruiz; A. Arroyo Doreste; B. Andreu Mediero (coord.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*, 550-560. Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

La arqueología como recurso educativo: ejemplos en la Región de Murcia

José Antonio González Guerao

IES J. Ibáñez Martín

Antecedentes

En los últimos años se han realizado numerosas actuaciones e intervenciones arqueológicas que han contribuido a que poseamos un conocimiento más exhaustivo de las diferentes culturas y pobladores en el ámbito de la Región de Murcia.

Un conocimiento y acercamiento a los resultados de esas investigaciones puede ser un complemento fundamental para que los alumnos comprendan la importancia histórica y patrimonial que acumula nuestra región.

Partimos de la base de que el docente debe tener unos conocimientos actualizados, tanto a nivel científico como a nivel de metodologías y recursos, que le permitan poner en práctica esas competencias. Además, se hace necesario un docente preparado y capacitado para fomentar en el alumnado un espíritu crítico y despertar una conciencia ciudadana. Pagès (2011: 67) defiende que debemos enseñar unas ciencias sociales para comprender, pensar y actuar en el mundo complejo y con unos cambios tan radicales y acelerados en el que nos ha tocado vivir.

Sin embargo, podemos afirmar con rotundidad que todavía se siguen impartiendo clases eminentemente magistrales y con excesiva atención al libro de texto. Pagès (2011: 70) afirma que los profesores siguen teniendo una formación eminentemente teórica relacionada con la especialidad, pero a veces con deficiencias en recursos y contenidos didácticos.

La necesidad de aunar los resultados de estas investigaciones, la actualización de los conocimientos por parte de los docentes y acercarlos a los alumnos a través de los profesores ha sido una tarea que se ha podido llevar a cabo y que aquí presentamos amparada bajo el respaldo institucional del Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia (CPR-Murcia) y bajo nuestra coordinación. Además este proyecto se ha podido materializar con la colaboración de diferentes profesores de la Universidad de Murcia y directores y coordinadores de excavaciones arqueológicas y museos de ámbito municipal, regional y estatal.

Objetivos

Como recoge Estepa (2001: 93), nadie puede discutir que el estudio del patrimonio se considera conveniente para una formación integral del alumnado, pero apenas aparece en los libros de texto y en el currículo.

Por otro lado, desde el punto de vista de la investigación arqueológica, pensamos que los investigadores deben profundizar en el esfuerzo por ser capaces de acercar la arqueología y los resultados de sus pesquisas al conjunto de la sociedad en general y a los alumnos de los diferentes grados educativos en particular. Es por ello que una investigación de excelencia debe pasar por no dejar en un segundo plano la tarea de difusión. García, Jiménez y Moreno (2003: 444) afirman que no hay que separar investigación y difusión. No tiene sentido que los resultados de las investigaciones queden circunscritos a ámbitos de debate científicos sin hacer partícipe al resto de la sociedad.

En ese sentido, hemos intentado hacer de «mediador didáctico del patrimonio arqueológico» (Rivero, 2008: 398), fomentando un acercamiento del profesorado de ciencias sociales a las investigaciones arqueológicas que se están llevando a cabo en el marco de la Región de Murcia en los últimos años, así como acercar a los docentes a museos y colecciones que se han creado o actualizado siendo los discursos expositivos totalmente diferentes a los que podíamos encontrar apenas hace una década.

Es por ello que con esta actividad nos planteamos una serie de objetivos que, partiendo de la formación y actualización didáctica del profesorado, repercutan en el alumnado:

- Conocer y valorar de forma crítica las aportaciones de las diferentes culturas en el ámbito de la Región de Murcia y ser capaces de identificarlas como elementos que contribuyen a nuestra idiosincrasia.
- Valorar y respetar el patrimonio arqueológico, contribuyendo de forma activa a su conservación para el disfrute de generaciones futuras.
- Conocer y utilizar recursos innovadores para la enseñanza y la comprensión de la historia.
- Mejorar el uso de las fuentes en el alumnado y su capacidad para investigar y comunicar resultados.
- Conocer diferentes líneas de trabajo y discursos dentro de las prácticas arqueológicas contemporáneas, así como los yacimientos arqueológicos más significativos de cada época, tanto en sus elementos conceptuales como formales.

Metodología

Las sesiones formativas se han desarrollado con una metodología activa, con la participación de los asistentes mediante cuestiones y debates abiertos sobre las estrategias, metodologías y materiales más adecuados para aprovechar y difundir los resultados de los proyectos de investigación arqueológicos.

Hemos podido realizar cinco ediciones de esta actividad formativa que, necesariamente, debían adaptarse a las limitaciones que nos imponían los horarios lectivos de los docentes. Cada edición ha constado de 30 horas de formación, con un horario de tardes (tras la jornada laboral de los docentes) y algunos sábados por la mañana. Somos conscientes de las posibilidades que se abren en la Región de Murcia debido a su carácter uniprovincial y, dado que se trata de poder acercar este patrimonio arqueológico con posterioridad a los alumnos familiarizándolos con los yacimientos de su entorno más cercano, en el resto del ámbito nacional quizá nuestra propuesta debería reducirse al ámbito provincial (entorno relativamente cercano a los docentes y a los alumnos) más que al autonómico.

En lo que se refiere al personal formador⁸⁰ con el que se ha contado, se ha primado la participación de los investigadores de los yacimientos arqueológicos con el fin de acercar y poner en relación a estos profesionales con el ámbito educativo. En el caso de los museos arqueológicos, no se ha contado con guías al uso sino que han sido los propios directores de estos espacios museísticos los que han acercado sus contenidos a los docentes, destacando en este caso que no se trataba solo de conocer las piezas expuestas sino el porqué de la selección de esas piezas. Además se han visitado los depósitos de muchos de esos museos para conocer los entresijos de estos espacios y la gran cantidad de información que atesoran. Se ha puesto a disposición de los docentes los espacios web⁸¹ de cada uno de los yacimientos y museos, y se han analizado los contenidos didácticos que cada uno ha desarrollado de cara a que puedan ser utilizados por los docentes.

Otro pilar fundamental ha sido la colaboración de diferentes profesores de la Universidad de Murcia de los departamentos de Prehistoria, Arqueología, Historia Antigua, Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas y también de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y de las Ciencias Sociales.⁸²

80 Desde estas líneas queremos agradecer la participación de todos los profesionales que no han dudado en participar en este proyecto; arqueólogos municipales, equipos de investigación y directores de museos.

81 Algunos recursos interesantes los podemos encontrar en las siguientes páginas web: www.museosdemurcia.es www.la-bastida.es.

82 Hemos podido colaborar con profesores especialistas en diversos periodos o etapas de la historia y de la didáctica a los cuales agradecemos su colaboración.

Somos conscientes de algunos problemas que conlleva el acercamiento al patrimonio arqueológico (Estepa, 2001: 95), tales como la descontextualización de las piezas en museos, la salida del centro educativo, la interpretación, etcétera, pero aun así pensamos que es un recurso didáctico de primer orden. Además, hay que eliminar tanto en docentes como en el alumnado la equívoca percepción que a veces se tiene del patrimonio arqueológico (sobre todo urbano) como un lastre para el desarrollo económico cuando se vincula con el desarrollo urbano básicamente.

La comprensión de cómo han vivido las sociedades históricas que nos han precedido debe ser un apoyo y un recurso para que los alumnos entiendan las dinámicas presentes en el mundo actual.

Contenidos tratados

- Sesión de didáctica y patrimonio.
 - Como elemento de partida se hacía preciso la colaboración de la Universidad de Murcia. Muchos de los docentes que ejercen ciencias sociales lo están haciendo desde antes de la implantación de este departamento dentro del ámbito universitario, por lo que era necesario que los docentes se acercasen a esta área que de forma activa está trabajando por la excelencia y la calidad en la enseñanza de las ciencias sociales.⁸³ Se realizó un recorrido por las posibilidades que el patrimonio histórico en general y el arqueológico en particular tienen como recurso didáctico.
- Prehistoria
 - Paleontología. Más allá del mero contenido arqueológico, hemos podido contar con especialistas que nos han explicado la formación geológica de la Región de Murcia y el punto de partida para la formación de un paisaje único para los moradores de esta región.
 - Paleoantropología. Análisis y estudio de restos óseos humanos. Información que aportan y paleopatologías.
 - La prehistoria en la Región de Murcia. Sesión teórica de visión de conjunto.
 - Descenso río Segura. Cueva de la Serreta (Cieza). Combinación de actividad deportiva y análisis y estudio del arte rupestre.
 - Taller en busca del fuego. Actividad que actualmente se ofrece a los centros educativos y que explica de manera procesual y manipulativa el trabajo y las técnicas para la elaboración de útiles en la prehistoria.

83 Queremos agradecer la colaboración de los profesores del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales Dr. Alejandro Egea Vivancos y Dra. Laura Arias Ferrer, los cuales no dudaron en colaborar en esta labor de mejorar la educación de nuestro alumnado.

- Yacimientos visitados: La Bastida / Tira del Lienzo (Totana), Cabezo del Plomo (Mazarrón), Cueva Negra (Caravaca), Cueva del Puerto (Calasparra) y Rambla / Presa de Algeciras (Alhama de Murcia).
- Protohistoria
 - Los iberos en la Región de Murcia. Sesión teórica de perspectiva general de la presencia de esta cultura tan característica del buena parte del territorio peninsular.
 - Yacimientos visitados: Las Cabezuelas (Totana) y Barco Fenicio (Puerto de Mazarrón).
- Romano
 - La romanización en la Región de Murcia. Sesión teórica de visión de conjunto de la presencia romana.
 - Las aguas termales en la Región de Murcia. El uso de las aguas y del patrimonio hidráulico, conectando la importancia social que tuvieron y cómo a día de hoy siguen en uso.
 - Yacimientos visitados: Villa de los Villaricos (Mula), Teatro Romano y Patrimonio Arqueológico Urbano de Cartagena, Factoría Romana Salazones (Puerto de Mazarrón), Santuario La Encarnación (Caravaca de la Cruz), Baños Romanos (Fortuna) y Casa Romana de la calle Era (Puerto de Mazarrón).
- Tardoantigüedad
 - La tardoantigüedad en la Región de Murcia. Sesión teórica de visión de conjunto de esta *edad oscura* dentro de la historiografía de la Región de Murcia.
 - Yacimiento visitado: Begastri (Cehegín).
- Medieval
 - La Murcia islámica. Visión de conjunto.
 - Castillos y fortalezas del valle del Guadalentín. Recorrido visual por los castillos y torres que vigilaban y protegían el valle y su importancia.
 - Yacimientos visitados: Medina Siyasa (Cieza), Castillo de Lorca y Castillo y Cerro de las Paleras (Alhama de Murcia).
- Museos visitados
 - Arte ibérico: El Cigarralejo (Mula), Arqueológico de Lorca, Arqueológico de Murcia, Teatro Romano (Cartagena), Arqueología Subacuática (Arqua, Cartagena), Siyasa (Cieza), Arqueológico Los Baños (Alhama de Murcia), Santa Clara (Murcia) y Factoría Romana de Salazones (Puerto de Mazarrón, Mazarrón).

Se ha primado el contenido práctico dentro de la visita a los museos, donde el objetivo no era únicamente conocer el material expuesto, sino el porqué del discurso expositivo, el cómo se investiga en los museos, visitar los depósitos de las colecciones

y, sobre todo, conocer los recursos didácticos con los que contaban estos museos, resultando de gran interés entre los docentes ya que muchos de ellos ni tan siquiera conocían la existencia de estos espacios expositivos.

Valoración

Estas acciones formativas, coordinadas desde el Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia (CPR-Murcia), han pretendido ser una fuente de renovación tanto bibliográfica como didáctica, de manera que los yacimientos se conviertan en un instrumento recurso para complementar los contenidos que se desarrollan en el aula.

Pensamos que la formación permanente no debe considerarse como un mérito *per se*, sino que debería entenderse como parte del trabajo habitual del docente (Benejam, 2002: 95), y con estos recursos que hemos ofrecido a los docentes se pone a su alcance una cantidad de material y posibilidades que permiten abordar nuestro trabajo con una visión más amplia y completa de las sociedades y culturas que han conformado el espacio en el que ahora vivimos y que han de vivir nuestros alumnos.

La valoración por parte de los docentes ha sido altamente satisfactoria. Muchos docentes visitaban por primera vez algunos de los yacimientos y/o museos, pues algunos totalmente desconocidos para ellos. La mayor parte de ellos generalizan en la necesidad de nuevas ediciones de esta actividad formativa, que obtiene una valoración de 4,8 puntos sobre 5.

Como afirman García, Jiménez y Moreno (2003: 443), el papel del alumno como agente defensor del patrimonio que le rodea es fundamental, por lo que es el profesor el que tiene la obligación de hacerle llegar este patrimonio a los alumnos. Para ello debe tener unos conocimientos y unas herramientas actualizadas y acordes a los momentos actuales.

Es necesario que el docente de ciencias sociales (geografía e historia) siga actualizando su formación de forma permanente y que, de manera ineludible, mantenga un vínculo con la universidad (Pagès, 2004: 163) en la medida de lo posible, tanto en el ámbito de la historia y de la geografía como con los departamentos de didáctica, para que actualice el discurso de su aula.

Pensamos que con estas actividades aportamos un pequeño grano de arena para conseguir que los alumnos de nuestros centros educativos puedan tener más oportunidades para *vivir la historia* aprovechando estos recursos con tanto potencial didáctico y desarrollen una *empatía histórica*.

Bibliografia

BENEJAM, P. (2002). «La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado». *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 91-95.

ESTEPA, J. (2001). «El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales; obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula». *Íber*, 30, 93-106.

GARCÍA RUIZ, C. R.; JIMÉNEZ, M. D.; MORENO, C. (2003). «El patrimonio arqueológico y su tratamiento en la enseñanza». En: E. Ballesteros (2003). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, 443-451.

PAGÈS, J. (2004). «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia». En: J. A. Gómez; M.^a E. Nicolás (coords.). *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, 155-178.

— (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: estudios y propuestas socio-educativas*, 40, 67-81.

RIVERO, P. (2008). «Propuesta para una integración del patrimonio arqueológico en el nuevo currículo de educación primaria». En: R. M. Ávila; M.^a A. Cruz; M.^a C. Díez. *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, 391-400.

Repensar nuestro mundo a través de la obra de arte

Irene Laviña

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Este trabajo propone la búsqueda de referentes para el impulso de una didáctica para la historia del arte que, a nuestro juicio, presenta un desarrollo limitado en comparación con otras disciplinas afines.

Se presentan propuestas diseñadas y desarrolladas por alumnado del Máster en Formación del Profesorado. Todas tienen en común la reflexión sobre el arte y nuestro mundo a partir de la revisión de diversas obras, teniendo presente que arte y denuncia o activismo político y social se dan la mano con frecuencia. De este modo, la obra y el procedimiento de pensamiento artístico se convierten en vehículos para el análisis crítico del mundo que nos rodea y para la formación cívica.

El objetivo fundamental es la exploración de las posibilidades didácticas de la obra de arte y de nuestra mirada. Se trata, por tanto, de reflexionar sobre la función del arte, las posibilidades formativas que nos brinda y su uso como recurso didáctico.

El punto de partida es el empleo de la obra de arte como referente para interpretar nuestro entorno, pero también nos parece imprescindible acercar el arte a nuestra cotidianeidad y disfrutar de él. El resultado ha sido la cristalización de diversas formas de aproximación a la obra de arte y de análisis de la realidad.

Arte, historia del arte y didáctica

Si la comparamos con otras didácticas aplicadas, la didáctica de la historia del arte se encuentra en un estadio de desarrollo relativamente prematuro. Para avanzar en este sentido tenemos la ventaja de disponer de referentes interesantes procedentes de disciplinas afines y de experiencias desarrolladas en ámbitos educativos no formales.

Si una didáctica aplicada comienza su labor reconociendo cómo opera su disciplina de referencia y definiendo su objeto de estudio, encontramos una de nuestras primeras

dificultades para trabajar. Si bien la historia y la teoría del arte han modificado sustancialmente su concepción del arte, sigue dominando una visión tradicional del arte que impregna la actividad divulgativa y el ámbito académico. Cuestionar, por tanto, no es solo una herramienta interesante para arrancar aprendizajes, en este caso es además imprescindible para asentar los paradigmas sobre los que queremos trabajar.

La historia del arte que se enseña en los centros escolares ofrece una mirada parcial sobre el conjunto de la creación artística y limita su potencial para deleitar, educar y explorar todo lo que el arte puede ofrecer.

Pero la enseñanza de la historia del arte no solo está estrechamente ligada a la evolución de la disciplina de referencia. Además, su renovación pasa por la revisión de su práctica desde ópticas que permitan ampliar nuestras miradas y multiplicar los cursos, actualizar nuestra reflexión sobre el arte y su entorno y aproximarlos a nuestra vivencia cotidiana. Por lo que al profesorado se refiere, exige emprender la exploración de nuevas formas de transmisión de nuestros conocimientos sobre arte.

Aprender arte es un ejercicio activo

Al comenzar el curso siempre pregunto a mi alumnado dos cosas: ¿qué es el arte? y ¿para qué se enseña su historia? No se trata solo de revisar y definir nuestro objeto de estudio y de buscar acuerdos que nos permitan acotar o ampliar nuestro campo de estudio. Se trata además de anticipar qué vamos a trabajar:

- Pensamiento creativo: incorporación de la forma de operar del pensamiento artístico.
- Pensamiento crítico: reflexión sobre el análisis que la mirada artística proyecta sobre su entorno.

Ambos aspectos están directamente relacionados con una de las preocupaciones fundamentales de las didácticas de las ciencias sociales: la formación de una ciudadanía activa, capaz de pensar soluciones para afrontar el futuro.

Asociados a estos objetivos, estarían otros elementos indispensables: aproximar el arte a nuestra cotidianeidad y disfrutarlo, dar valor a la subjetividad como elemento impulsor del aprendizaje y activar el papel del alumnado.

Del pensamiento creativo y crítico a la acción

Si el contacto con el arte de nuestro alumnado se limita a la adquisición de un catálogo de estilos, autores y obras, entendemos que el ejercicio de enseñanza apenas ha

aprovechado su potencial. Si se ha contribuido al ensayo y adquisición de capacidades de pensamiento creativo y crítico, entonces sí habremos avanzado. Finalmente, sería interesante canalizar este esfuerzo del alumnado para activar sus inquietudes en forma de activismo cívico.

Este planteamiento no es nuevo y a lo largo de la historia encontramos interesantes ejemplos en los que el arte juega un papel central como elemento transformador y educativo. Si revisamos lo que sucede en el ámbito artístico a partir de finales del siglo XIX, comprobamos que surgen numerosas manifestaciones y comportamientos artísticos que nacen precisamente del cuestionamiento de la concepción tradicional del arte. Se plantean nuevos paradigmas, se incorporan perspectivas de trabajo inéditas y se pone de manifiesto que las materias primas del arte son: lo personal (vivencias), lo político (activismo) y lo histórico (el discurso).

Lo que percibe nuestro alumnado

A lo largo de 2017 he tenido la oportunidad de trabajar con alumnado de diferentes niveles educativos⁸⁴ sobre su percepción del arte y las funciones que le atribuyen.⁸⁵

La mayor parte de las respuestas se centran en tres factores: la función comunicativa, la estética y la creación de un objeto material. Todos los grupos destacan con claridad esa función comunicativa. Esta apreciación es acertada ya que se trata de una condición indispensable para la realización de las demás funciones. Sin embargo, encontramos discrepancias que merecen atención. Los grupos de primaria destacan la función lúdica del arte y marcan sus funciones educativa y terapéutica. Estas consideraciones están prácticamente ausentes en el resto de los grupos, lo que nos parece revelador y preocupante, especialmente en el caso de los estudiantes de grado, que parecen olvidar el potencial educativo del arte. Entendemos que este olvido está directamente relacionado con nuestra forma de entender y enseñar el arte. Otro dato relevante es la importancia que le concede el alumnado de grado en particular al hecho de que el mensaje o sentimiento se materialice. En nuestra opinión, esto indica una dificultad para apreciar el interés de los procesos de creación artística, que sin embargo consideramos potenciales fuentes de aprendizaje.

84 Alumnado de segundo, quinto y sexto de primaria; segundo, tercero y cuarto de secundaria; primero de bachillerato, y alumnado de los grados de Magisterio y Educación Infantil.

85 Estudio presentado en la comunicación «Reconocimiento del jardín como obra de arte y construcción de conciencia cívica a través de la proximidad del arte», presentada en el I Congreso Internacional de Educación Histórica y Adquisición de Competencias Clave, celebrado en Murcia en noviembre de 2017.

Propuestas didácticas

Premisas de trabajo

Durante el curso 2016/2017 tuve ocasión de impartir la asignatura de Didáctica de la Historia del Arte en el Máster en Formación del Profesorado. El objetivo fundamental del curso fue impulsar una reflexión crítica sobre el potencial educativo y formativo del arte. Para ello se animó al alumnado a la exploración de las posibilidades didácticas de la obra de arte y de la mirada del espectador. El fruto de este trabajo se materializó en forma de diversas propuestas didácticas que profundizaban en diferentes aspectos relacionados con el arte y sus funciones.

Recogemos aquí una selección de propuestas que, de una u otra manera, inciden en la educación cívica. Las propuestas que se presentan comparten unas premisas que consideramos fundamentales: utilizan el arte como instrumento de interpretación de la realidad, contribuyen al desarrollo de las capacidades de pensamiento creativo y crítico y se preocupan de vivenciar y disfrutar el arte.

Otras dos ideas sobre las que se ha trabajado son la necesidad de aprender a trabajar de forma colaborativa y la de que la enseñanza debe estar orientada a la formulación de preguntas por parte del alumnado. Por esa razón las propuestas tienden a activar su papel: coordinarse y repartir tareas, interpretar y reinterpretar, interrogar e indagar. En nuestra opinión, el cuestionamiento, la investigación y la reflexión son recursos que permitirán a nuestro alumnado analizar el pasado, pero también un presente que tiene la oportunidad de mejorar las condiciones de vida de las sociedades futuras. Una oportunidad que solo será factible si se trabaja en colaboración y a través del diálogo.

Utilidad de las propuestas

Advertimos que no se encontrarán aquí actividades radicalmente novedosas, pero sí propuestas que nacen con un espíritu inquieto e innovador y que aportan ideas interesantes.

Son propuestas que trabajan desde la transversalidad y la interdisciplinariedad, una ventaja teniendo en cuenta el escaso espacio que se dedica a la historia del arte en el currículo escolar. Además de darle un tratamiento de conjunto al conocimiento y aprendizaje de los aspectos históricos y artísticos, algunas de estas actividades abren la mirada hacia otras ramas de conocimiento, introduciendo un elemento interesante para ampliar las posibilidades que brinda el estudio del arte: la sinestesia.

Se parte de la idea de que el aprendizaje debe ser activo y se proponen nuevas formas de estudio y adquisición de conocimientos. Unas actividades invitan a la inmersión en la obra de arte con el objetivo de adquirir una visión global de la obra y de

su contexto. Otras buscan la confrontación de pasado y presente o facilitan el camino para el tratamiento de problemáticas actuales desde una perspectiva histórica. En varias tareas, el análisis de la obra y el ejercicio de creación artístico aparecen ligados a la investigación histórica y al cuestionamiento crítico. Muchas pueden ser trabajadas de forma colaborativa, y la mayor parte contribuyen a establecer diálogos y confrontar ideas. Y todas ellas incorporan, con acierto, la valoración de la subjetividad en los procesos de aprendizaje.

Son propuestas sensibles con la recuperación del factor humano y trabajan la empatía y el respeto. Si unas introducen la obra de artistas de procedencia marginal, otras llaman la atención sobre las consecuencias de ciertos conflictos, la pérdida de derechos básicos o la necesidad de trabajar para construir una sociedad inclusiva.⁸⁶ Y todo esto, siempre con una finalidad clara: la educación de ciudadanos concienciados y activos.

Estas actividades tienen la ventaja de que pueden ser puestas en práctica con relativa facilidad. Adecuadamente adaptadas, es posible trasladarlas a las aulas de secundaria. Por este motivo se ha optado por un formato de presentación que facilite el trabajo a quienes quieran ponerlas en práctica.⁸⁷

Arte e historia del arte para la formación de la ciudadanía

¿Para qué sirve el arte?: museízarte, una propuesta de museo en el aula	
Autoría	Jorge Aguado, Iacopo Falciani, Nicolás Pozo.
Temática	Función del arte.
Objetivos	Revisar las funciones del arte a lo largo de la historia. Entender qué significados y finalidades de la obra pueden variar. Relacionar la obra con su realidad social y política. Activar creatividad, exploración y capacidad de expresión.
Descripción	Experiencia teórico-práctica que incluye: investigación, creación de una obra y exposición y debate.

⁸⁶ En palabras de estos estudiantes: «Es esencial para una educación inclusiva, que la cultura occidental se desprenda de sus privilegios, y se asuma como parte de una diversidad mayor».

⁸⁷ Modelo tomado y adaptado del libro *Enseñar ciencias sociales. 35 actividades para desarrollar capacidades*, del profesor Miguel Ángel Sandoya.

Guión	Revisión en el aula de las funciones del arte mediante la proyección de ejemplos.
	Elección consensuada de un tema de trabajo. Búsqueda de información sobre el tema escogido. Elaboración de una obra en un formato de libre elección y de una ficha explicativa.
	Transformación del aula en museo: exposición de obras, reproducción de vídeos, representación de performances, etcétera. Puesta en común y crítica de cada obra. Posteriormente se aportarán las fichas con las explicaciones.
Sugerencias	Se puede trabajar con el departamento de plástica o arte. Trabajo individual o colectivo. Perspectiva educación cívica
Perspectiva educación cívica	Valoración del subjetivismo: hace visible a las personas. Análisis crítico de un problema. Inclusión y acercamiento del alumnado.

Creación y recreación: reinterpretando una obra de arte	
Autoría	María Ginés, María Muñoz.
Temática	Actualización de mensajes y significados de obras conocidas.
Objetivos	Reducir las distancias entre arte y espectador. Interrelacionar la obra de arte con el entorno. Actualizar los mensajes de obras del pasado. Comparar interpretaciones para establecer un diálogo.
Descripción	Reinterpretación y recreación de obras de arte para crear versiones actualizadas.
Guión	Elección consensuada de una obra. Formación de grupos.
	Reinterpretación y recreación de la obra. Debe documentarse el proceso de realización.
	Exposición de las obras en el aula. Debate sobre las conclusiones de las diferentes propuestas.
Sugerencias	Se puede trabajar con el departamento de plástica o arte.
Perspectiva educación cívica	Estimulación de actitudes dialogantes. Observación crítica del entorno. Uso del arte para analizar el entorno y reflexionar sobre problemas actuales.

El arte y la expresión de la naturaleza	
Autoría	Jesús Jerez, Andrea Ordóñez, Carme Piñeiro.
Temática	Ecología y sostenibilidad.
Objetivos	Reconocer la importancia de la naturaleza en la creación artística. Observar el entorno y analizar nuestra actuación en él. Tomar conciencia de que nuestro espacio es único, finito y frágil.
Descripción	Propone dos actividades: paseo por un entorno natural y redacción de lo experimentado y elaboración de un dossier ilustrado sobre temas ambientales.
Actividades	Lectura de fragmentos de textos que describan experiencias en la naturaleza. Paseo reflexionado: el alumnado prestará atención a sus sentidos y observará las señales de presencia humana. Redacción de una reflexión sobre las sensaciones que ha suscitado el paseo y sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza.
	Elaboración de un dossier que contenga reflexiones e ilustraciones sobre problemas ambientales. Se ilustrará con obras de arte y con imágenes elaboradas por el alumnado.
Sugerencias	Se sugiere seleccionar fragmentos de textos de Hazlitt (<i>Caminar</i> , 1821), Thoreau (<i>El arte de caminar</i> , 1862), Petrarca (<i>Subida al Monte Ventoso</i> , 1353). Se puede trabajar con los departamentos de plástica, lengua y ciencias.
Perspectiva educación cívica	Relación entre ser humano y naturaleza: convivencia sostenibilidad. Pensar críticamente sobre la configuración y conservación del paisaje. Crear actitudes de defensa y de respeto hacia el medio ambiente.

La guerra a través del arte	
Autoría	Jesús Pardo, Inma Jimena, Pablo Sánchez.
Temática	Consecuencias de la guerra.
Objetivos	Reconocer mensajes universales creados desde el arte. Reconocer el arte como medio de denuncia. Inmersión en la obra para comprender aspectos estilísticos, ideológicos y contextuales.
Descripción	Uso de la obra de arte como fuente y soporte para reflexionar sobre la guerra.

Guion	Proyección de obras que han retratado la guerra y sus consecuencias.
	Presentación del Guernica y de diversas reinterpretaciones.
	Expresión en libre formato de lo que sugiere la obra y la guerra (escrito, dibujo, canción, dramatización, etcétera) y puesta en común de los trabajos realizados.
	Reflexión escrita sobre la guerra y la función del arte como medio de denuncia.
Sugerencias	<p>Trabajo individual o colectivo.</p> <p>Se puede trabajar con el departamento de plástica o arte. Se sugiere proyectar en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guernica en 3D de Lena Gieseke: https://www.youtube.com/watch?v=jc1Nfx4c5LQ - Interpretación de Gern-Irak por Morente: https://www.youtube.com/watch?v=ElfHfMc_ljQ
Perspectiva educación cívica	<p>Sensibilización hacia los derechos humanos.</p> <p>Tratamiento de valores de convivencia, tolerancia, solidaridad, democracia y paz en diferentes contextos históricos.</p>

The most important thing	
Autoría	Javier Lanchetas, Mohamed Bajouich.
Temática	Refugiados.
Objetivos	<p>Conocer la realidad de quien huye de su hogar y busca asilo.</p> <p>Entender las imágenes artísticas como narraciones.</p> <p>Valorar los objetos rescatados como parte de la identidad y la memoria que intenta permanecer.</p>
Descripción	Preparación y visita a la exposición <i>The most important thing. Retratos de una huida</i> , y trabajo posterior.
Guion	<p>Puesta en común de los conocimientos que tiene el alumnado sobre la situación de los refugiados.</p> <p>Se impartirán unas nociones básicas sobre los conflictos que están generando oleadas de desplazados en busca de asilo.</p>
	Visita a la exposición.
	<p>Realización de un mural con mensajes de denuncia de los conflictos y a favor de la acogida de refugiados y su inclusión social.</p> <p>Los formatos para la elaboración de los mensajes serán de libre elección: grafiti, poesía, cómic, música, etcétera.</p>
Sugerencias	Teniendo en cuenta la dimensión heroica que alcanza la guerra en los videojuegos, se puede diseñar una dinámica sobre el día siguiente a la batalla.

Perspectiva educació cívica	Empatía y visibilización de los invisibles. Estimulación de la necesidad de posicionarse ante estos problemas. Promoción de una ciudadanía global y humana.
-----------------------------	--

Se toca pero no se mira	
Autoría	Fernando Madrazo, Ágata Soto.
Temática	Accesibilidad al arte.
Objetivos	Comprender las características de personas con discapacidad visual. Incorporar otros sentidos, además de la vista, a la apreciación y disfrute de una obra de arte.
Descripción	Visita a la exposición <i>Hoy toca el Prado</i> , un proyecto que introduce la técnica Didú para invidentes.
Guión	Visita a la exposición con alumnado sin problemas de visión: realizarán el recorrido con los ojos tapados.
	Puesta en común de las sensaciones y dificultades experimentadas durante la visita. Reflexión personal escrita o grabada.
Sugerencias	Se recomienda omitir información sobre lo que se va a encontrar durante la visita.
Perspectiva educació cívica	Estimulación de la empatía y de la necesidad de actuar. Atención a los problemas de accesibilidad e inclusión que afectan a ciertos colectivos. Tratamiento de problemáticas actuales y presentación de iniciativas para mejorar una situación concreta.

Administración del patrimonio artístico: la mezquita de Córdoba	
Autoría	Lucas Enríquez, Francisco Hernández, Olga Pérez.
Temática	Titularidad y gestión del patrimonio e interculturalidad.
Objetivos	Percibir el patrimonio como bien común. Relacionar la obra con su historia, rasgos artísticos, usos, significaciones, etcétera. Posicionarse ante un conflicto de manera reflexiva.
Descripción	Preparación y realización de un debate sobre la gestión del patrimonio. Cada grupo defenderá posturas diferentes.
Guión	Preparación de materiales de consulta por parte del profesorado. Puesta en común de los conocimientos que tiene el alumnado sobre la mezquita de Córdoba. Organización de grupos y asignación de roles.
	Cada grupo estudiará la problemática suscitada sobre la propiedad y administración de la mezquita de Córdoba. Cada grupo diseñará los argumentos necesarios para defender la postura que le ha tocado. Para ello investigará su pasado histórico-artístico.
	Debate.
Perspectiva educación cívica	Desarrollo de la conciencia histórica como conciencia crítica: tratamiento de un problema a partir de argumentos contruidos sobre una base de estudio histórico. Promoción de cambios: búsqueda de soluciones para resolver un problema actual. Visibilización de culturas y sensibilidades diversas.

Street Art	
Autoría	Eduardo Losada, Emilio Manzorro, Benjamín Montoliú.
Temática	Convivencia con prácticas artísticas <i>incómodas</i> .
Objetivos	Reflexionar sobre prácticas artísticas actuales. Aproximar el arte a la cotidianeidad. Confrontar ideas: autocomplacencia/activismo, ilegal/reconocido, marginal/consagrado, etcétera. Reconocer el arte como medio de denuncia.
Descripción	Debate guiado a través de la proyección de ejemplos que ilustren la historia del grafiti y planteen cuestiones polémicas.

Guion	El profesorado preparará una presentación con imágenes que ilustren y recorran la historia del grafiti.
	La proyección de la presentación irá avanzando al ritmo del debate que activen las imágenes y/o explicaciones.
Perspectiva educación cívica	Presentación del arte como instrumento de denuncia. Reflexión sobre las posibilidades de expresión en entornos marginales y pobres y su visibilidad. Muestra formas de activismo social. Tratamiento de problemáticas actuales: convivencia con el grafiti.

Bibliografia

ACASO, M.; MEGÍAS, C. (2017). *Art Thinking*. Barcelona: Paidós.

DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

FISCHER, E. (2011). *La necesidad del arte*. Barcelona: Península.

MORRIS, W. (2015). *Escritos sobre arte, diseño y política*. Sevilla: Doble J S.L.

SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2009). «Arte y educación: diálogos y antagonismos». *Revista Iberoamericana de Educación* (52), 43-60. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a02.htm>.

VI

QUÈ ESTEM INVESTIGANT?

Desenvolupar el pensament crític, una competència imprescindible en la formació inicial dels docents

Roser Canals Cabau

Universitat Autònoma de Barcelona

La urgència d'ensenyar a pensar

En un món on ens volen fer creure que el creixement i la riquesa es creen gràcies al consum; on es pretén que construïm la identitat a partir del culte a la pròpia imatge i la seva visibilitat a les xarxes socials; en un món on la veritat no existeix, només cal que ho sembli; només es pot combatre si sabem pensar críticament.

En l'anomenada societat de la informació i el coneixement, la irrupció dels mitjans de comunicació social aporta informació en gran quantitat i des de la immediatesa, però sol ser una interpretació simplificada, parcial i intencionada dels fets i esdeveniments. Per tant, esdevé una necessitat que, des de l'educació obligatòria, els alumnes desenvolupin les capacitats de pensar, de raonar i de reflexionar, per saber dubtar del que ens diuen, per descobrir amb quina intenció ho diuen i per decidir amb criteri sobre el que ens convé o sobre el que ens fa feliços. I és urgent perquè cal anar un pas endavant, perquè els valors de la ciutadania democràtica estan amenaçats.

A més, sabem que el que avui aprenem no ens servirà per sempre. L'aprenentatge reproductiu donava respostes quan les coses es podien preveure, però ara vivim un món en canvi accelerat que planteja més incerteses que seguretats i on l'allau d'informació fa més difícil trobar respostes. Com a conseqüència, en l'educació obligatòria es veu la necessitat de canviar el focus en les finalitats de l'aprenentatge. Potser ja no es tan important centrar el fet educatiu en el fet que l'alumnat disposi d'informació, sinó en com aprèn a buscar-la i a triar-la i, sobretot, com la interpreta per fer de la informació coneixement. Es tracta d'un aprenentatge estratègic necessari per enfrontar-se a problemes i situacions diverses, que demana tenir una mirada atenta al que passa i qüestionar-se per què passa, qui en treu partit o a qui perjudica.

La presència de les capacitats i habilitats que desenvolupen el pensament crític apareix explícitament en els decrets que despleguen el currículum en l'educació obli-

gàtoria de l'àmbit social, i concretament des de la dimensió ciutadana: formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament crític.

El desenvolupament d'aquesta competència ha de permetre als alumnes desenvolupar un pensament crític i creatiu que identifiqui a qui beneficia i a qui perjudica una determinada decisió, i que promogui una participació activa en la vida política i una actitud de compromís per pal·liar aquestes desigualtats en les situacions més quotidianes, i així defensar el dret de totes les persones a unes condicions de vida dignes, fent menció a les desigualtats entre dones i homes. (Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatoria: 198)

Però que s'incorpori en la norma no vol dir que es materialitzi en les activitats d'aprenentatge, tot i que es reconeix com una necessitat urgent per dotar de criteri la ciutadania, per posicionar-se davant els reptes, dilemes i urgències del nostre temps, així com per garantir la llibertat de les persones.

Un sector minoritari del professorat que incorpora el pensament crític en la pràctica de les seves aules sol ser més per una actitud crítica davant la realitat que per una decisió conscient i planificada. A més, es tracta d'una presència gairebé exclusiva de l'educació secundària; o bé perquè sembla que el desenvolupament del pensament crític és una capacitat cognitiva que requereix un nivell de maduresa més elevat, o bé perquè es tendeix a relacionar amb temàtiques poc adequades per a l'alumnat de primària. Sabem, però, que les habilitats i les estratègies del pensament es poden desenvolupar en els infants sempre que el contingut sobre el que pensin sigui adequat a la seva edat i maduresa. Per tot plegat, formar els futurs mestres en les estratègies, metodologies i recursos didàctics que possibilitin el desenvolupament del pensament crític en els seus alumnes és indispensable.

Tenim clar l'objectiu: per ensenyar als alumnes a pensar críticament la realitat cal ensenyar als futurs docents a saber-la interpretar, a qüestionar-la, a dubtar de les afirmacions i tractar de comprovar i contrastar la informació per posar a prova la consistència dels raonaments, les opinions o les afirmacions. D'aquesta manera, estaran en disposició d'emetre bons judicis i d'aportar solucions i alternatives creatives, sobre la base de raons fonamentades en el coneixement, en dades i evidències, a partir dels valors democràtics. Però la qüestió és que no sabem ben bé com fer-ho.

Les competències docents per al pensament crític des de la didàctica de les ciències socials

El desenvolupament del pensament crític forma part de les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a l'escola, en la mesura que es proposa que:

Els nois i noies han adquireixin les eines necessàries per entendre el món i per esdevenir persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa i en canvi. Suposa disposar d'uns coneixements que són útils en la mesura que permeten la construcció de conceptes i procediments, i la seva transferència per interpretar problemes a diferents escales espacials i temporals i, alhora, per situar-se en el món i desenvolupar una consciència ciutadana que els permeti intervenir en un futur en la vida laboral, social, cívica i política. (Decret 187/2015, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: 190)

Però no pel fet que aparegui als documents normatius i als programes de les assignatures es garanteix la seva presència a les aules. Des de la formació inicial de mestres, ens sorgeixen dues preguntes:

- Què esperem d'un mestre perquè pugui concretar aquestes finalitats en la pràctica?
- S'incorpora el desenvolupament del pensament crític en la didàctica de les ciències socials que s'ensenya als futurs docents?

Per respondre a la primera qüestió, pensem que un mestre crític és aquell que procura que els seus alumnes tinguin una mirada atenta del que passa al seu voltant, els anima a fer-se preguntes i els acompanya en la recerca de respostes. Els planteja temes controvertits, que donen lloc al dubte i al contrast d'idees, a través de la discussió i el debat, des del respecte al que pensa diferent. Els posa davant de situacions i problemes que no tenen una única resposta, els ensenya a pensar de manera creativa buscant solucions, propostes o alternatives diverses, perquè les coses no són blanques ni negres, sovint tenen matisos.

És aquell que els ensenya a posar-se al lloc de l'altre, a entendre les seves raons i a respectar-les. A la seva aula aborda el conflicte com un aspecte consubstancial a la condició humana, no necessàriament negatiu. La qüestió és com afrontar-lo i com s'ensenya a resoldre'l a través del diàleg, l'empatia i la mediació per arribar a una solució de consens, preferentment.

La informació que ens arriba és molta i procedeix de fonts molt diverses, i els docents hem d'estar molt atents al que passa a l'actualitat, en contextos propers i globals, especialment el professorat de ciències socials, perquè el seu objecte d'ensenyança és la societat mateixa. Llegir, contrastar, reflexionar, dubtar, debatre... són accions simultànies al fet d'ensenyar. En la professió docent, cal ser una persona ben informada, que disposi d'informació suficient, de qualitat i contrastada. Un professional amb capacitat per interpretar la informació i distingir entre les certeses i les falsedats, entre les evidències i les opinions, entre el que és rellevant i el que és accessori; que

tingui una mirada crítica sobre el que esdevé al seu voltant, saber fer-se les preguntes adequades i saber qüestionar les interpretacions que li arriben. També ha de ser capaç de construir el seu propi punt de vista sobre els fets i fenòmens socials i justificar-los amb les raons del coneixement i, alhora, tenir empatia per entendre les raons dels altres per convida des de la discrepància.

Per ensenyar a pensar i a saber decidir de manera entenimentada i respectant la pluralitat d'opcions, l'ensenyament s'ha de fonamentar en un discurs informat, basat a buscar les raons, causes i efectes de les coses, amb pensament crític per descobrir les seves intencionalitats, i amb un debat obert, del qual se'n poden derivar acords o la coexistència de pla pluralitat d'opinions. (Benejam, 2014: 27)

Per pensar críticament també cal aprendre a desenvolupar determinades capacitats i habilitats cognitives, com ara construir opinions i punts de vista propis, justificar-les a partir de les raons del coneixement, saber argumentar per defensar-les, saber parlar en públic i saber escoltar. Però també és una actitud davant del món i de la vida. És una manera d'entendre el fet d'educar. Capacitats i habilitats, totes elles, que han de ser presents en la formació inicial dels docents.

Anàlisi d'un cas: l'assignatura de DCS a 3r curs de la titulació de Mestre d'Educació Primària

Si bé tenim bastant clares les capacitats, habilitats i actituds que ha de tenir un mestre per desenvolupar el pensament crític en els seus alumnes, la dificultat rau en la manera d'ensenyar als futurs mestres a desenvolupar-les. Per donar resposta a la segona de les preguntes, analitzem una assignatura de 3r curs de la titulació del grau de Mestre d'Educació Primària per comprovar si hi són presents i com es treballen.

L'assignatura Didàctica de les Ciències Socials té com a objectiu que els estudiants dissenyin una seqüència didàctica de l'àmbit de medi social per a l'educació primària que té com a finalitat educar els alumnes com a ciutadans i ciutadanes crítics, amb actituds, valors i comportaments democràtics, capaços d'implicar-se en el seu entorn social i actuar per millorar-lo (model didàctic crític). Per això ens proposem que aprenguin a:

- Plantejar problemes socials.
- Fer bones preguntes.
- Seleccionar els continguts a partir dels conceptes socials clau.

- Dissenyar una seqüència d'activitats per al desenvolupament de la competència social i ciutadana.
- Desenvolupar les capacitats d'interpretar, justificar i argumentar.

En la primera fase del projecte, els estudiants escullen la temàtica que volen tractar, amb la condició que s'enfoqui a partir d'un problema social actual. Enguany els proposem que triïn un dels dies que l'ONU proposa com a celebració mundial o internacional dels que esdevenen mentre cursen l'assignatura. En primer lloc, han d'aprofundir en el coneixement del tema; en segon lloc, s'han de formular una pregunta que permeti identificar un problema social, i en tercer lloc, han de proposar quins continguts es podrien treballar a partir de la proposta de Pilar Benejam sobre els conceptes socials clau (Benejam, 2002).

Exemple dels problemes socials seleccionats pels estudiants de 3r curs de Didàctica de les Ciències Socials, de la titulació de Mestre d'Educació Primària (curs 16-17).

Dia Internacional de les Nacions Unides	Pregunta inicial	Tema de la seqüència didàctica de CCSS
Dia Internacional del Treball. 1 de maig	Com és que els homes i les dones que fan la mateixa feina no cobren el mateix sou?	La discriminació de la dona en l'àmbit laboral
Dia Internacional de les Famílies. 15 de maig	Quants models de família hi ha?	La família com a nucli de les relacions humanes
Dia Mundial contra el Treball Infantil. 12 de juny	Els infants poden contribuir al benestar de la família amb el seu treball?	L'explotació laboral infantil
Dia Mundial dels Refugiats. 20 de juny	Com és que tantes persones fugen de casa seva?	Els refugiats sirians
Dia Internacional dels Poblats Indígenes. 9 d'agost	És possible l'existència de poblacions indígenes en un món global?	La subsistència de la població indígena al Paraguai
Dia Internacional de la Pau. 21 de setembre	Les guerres són rendibles? I la pau?	Els conflictes bèl·lics actuals
Dia Mundial de l'Hàbitat. 2 d'octubre	Per què hi ha cases sense gent i gent sense casa?	El dret a l'habitatge
Dia Internacional de l'Alimentació. 16 d'octubre	Hi ha suficients aliments per a tothom?	La fam al món

En la segona fase del projecte, dissenyen les activitats d'ensenyament-aprenentatge a partir del cicle d'aprenentatge, centrat en l'alumne que aprèn i en la utilització de recursos didàctics de les ciències socials. La seqüència d'activitats ha de guiar el procés pel qual els alumnes de primària obtenen informació, la interpreten i li donen un sentit propi per construir un pensament crític que els predisposi a pensar sobre el problema social que es treballa a partir de preguntes com ara: com és?, per què és com és?, podria ser d'una altra manera?

La formación del pensamiento social debe basarse en problemáticas reales, cercanas al alumnado, debe ser un aprendizaje funcional, útil en su vida cotidiana. Se trata de favorecer las condiciones en el aula de ciencias sociales para que el alumnado construya su opinión y sea capaz de emitir juicios razonados, para que imagine alternativas a la sociedad en qué vivimos y, en definitiva, para que no solo adquiera saber sobre el pasado y el presente, sino que también sea capaz de aplicarlo a su porvenir. (Santisteban, 2011: 84)

El desenvolupament de la competència social i ciutadana es consolida en el moment que els alumnes són capaços de fer propostes i prendre decisions que els predisposin a l'acció a través de les activitats d'aplicació (Canals i Pagès, 2011). No sabem fins a quin punt ho incorporaran a les seves vides, però creiem que estaran més preparats per fer-ho si els ho ensenyem a l'escola. Per això és important que els futurs mestres s'hagin de posicionar sobre el problema social treballat, ho justifiquin a partir de les raons del coneixement social, contrastin les seves raons amb les altres i facin propostes d'intervenció per fer una societat més justa i més sostenible. Per tant, des de la formació inicial dels mestres, cal aprofundir en els fonaments de l'educació per a la ciutadania no només des d'un vessant teòric, sinó pràctic.

La tercera fase del projecte consisteix a elaborar la fonamentació didàctica de la seqüència que han dissenyat a partir de justificar les decisions que han pres segons les raons de la didàctica de les ciències socials. D'aquesta manera, els estudiants prenen consciència que en la professió docent és fonamental abordar les situacions i els problemes de la pràctica a partir de les raons del coneixement. El més rellevant no són els continguts de la didàctica de les ciències socials, sinó crear situacions que reproduïxin reptes i problemes de la pràctica professional i que permetin aplicar els continguts al disseny de situacions didàctiques a les seves classes. Des de la formació inicial no es tracta d'explicar als futurs docents com es juga, sinó d'oferir-los l'oportunitat de jugar partits. Com a conseqüència, l'avaluació s'hauria de centrar a valorar el desenvolupament de les competències docents dels estudiants, en comptes de donar tant pes a l'avaluació de continguts.

Pels resultats d'aprenentatge es constata que en aquesta assignatura, els estudiants milloren:

- a) La capacitat de plantejar preguntes complexes que els permet identificar problemes socials a partir dels dies internacionals de les Nacions Unides.

- b) S'informen sobre el problema social que volen treballar i l'estructuren a partir dels conceptes socials clau, per fer-ne una interpretació crítica:
 - Quines causes el generen i quines conseqüències provoca (racionalitat/irracionalitat).
 - A qui afecta (identitat/alteritat).
 - Quines relacions s'estableixen entre els elements que el caracteritzen (interrelació/conflicte).
 - Quins són els seus orígens o antecedents històrics (canvi/continuïtat).
 - Es contempla la diversitat entesa com una riquesa o la desigualtat entesa com una injustícia (diversitat/desigualtat).
 - A quina estructura social i política respon (poder/organització social).
 - Quins valors hi ha al darrere (creences/valors).
- c) Dissenyen activitats d'ensenyament-aprenentatge amb l'objectiu de desenvolupar la competència social i ciutadana en els alumnes de primària.
- d) Utilitzen una gran varietat de recursos didàctics fent que siguin activitats creatives i motivadores que posen l'alumne en el centre de l'aprenentatge.
- e) Milloren les capacitats d'interpretar informació, justificar-la amb raons de la didàctica de les ciències socials.
- f) Es posicionen en relació amb els problemes socials treballats, argumentant els seus punts de vista.

Propostes de millora: com podem ensenyar als estudiants a desenvolupar un pensament crític a partir de la lectura crítica de la informació?

El projecte d'investigació en didàctica de les ciències socials que impulsa GRE-DICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) per a la formació d'una ciutadania crítica, a partir d'ensenyar a l'alumnat a interpretar problemes i conflictes contemporanis (EDU2016-80145-P), pot aportar resultats molt valuosos per al desenvolupament del pensament crític. Però perquè aquests resultats orientin les finalitats de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials en l'educació obligatòria, abans s'han d'haver incorporat als programes de formació inicial i en l'avaluació de les competències docents dels futurs mestres.

En el procés del disseny de la seqüència didàctica de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials de 3r curs, constatem que alguns estudiants porten a classe notícies de l'actualitat que tenen a veure amb els problemes socials que han escollit. Són qüestions controvertides perquè admeten punts de vista diferents. Per exemple, el curs passat vam discutir a classe si s'havia de permetre o no la circulació de l'autobús que

portava el lema «Los niños tienen pene, las niñas tienen vulva, que no te engañen», de l'associació Hazte Oír, http://www.huffingtonpost.es/2017/03/01/policia-autobus-hazteoir_n_15076038.html.

Pensem que els mestres hem d'estar molt atents a la informació que publiquen els mitjans de comunicació sobre els temes que tenen relació amb l'àmbit de l'educació en general i, en particular, amb els problemes socials que tractem a l'assignatura. Hem de ser capaços de crear punts de vista propis sobre la base de la defensa dels drets humans i hem de poder argumentar-ho a partir de les raons del coneixement social i de la didàctica de les ciències socials. Amb l'impacte que avui tenen els mitjans de comunicació social, els docents ens hem d'implicar activament a combatre aquells posicionaments i opinions contraris a la defensa dels drets de totes les persones i desemmascarar aquelles opinions i informacions que desacrediten, menystenen i maltracten verbalment els que pensen diferent.

Donem per fet que els estudiants saben desenvolupar les capacitats i habilitats del pensament, de la comunicació i de la gestió de la informació, però també s'ha d'ensenyar alhora que es treballen els problemes socials i les estratègies i recursos didàctics. Per desenvolupar aquestes competències transversals, es troba a faltar més coordinació entre el professorat de les diferents assignatures.

Així doncs, proposem que s'incorpori com a objectiu de l'assignatura i de manera planificada que els estudiants posin en pràctica la formulació d'opinions pròpies sobre fets, esdeveniments i situacions de l'actualitat, justificades amb les raons del coneixement de la didàctica de les CCSS, es discuteixin a classe i s'avaluïn per identificar els punts forts i febles. Consegüentment, caldrà que els estudiants aprenguin a interpretar críticament la informació a partir de saber:

(...) distinguir hechos de opiniones, la veracidad y fiabilidad de la información y de las fuentes, la intencionalidad de las mismas, los silencios o vacíos que ocultan o niegan una parte de la información, así como las posibles alternativas al problema y la toma de decisiones para solucionarlo. (Santisteban i Tosar, 2016: 678)

Propostes concretes per a l'assignatura de Didàctica de les CCSS:

- Fer una cerca i selecció de notícies als mitjans de comunicació sobre el problema social de la seqüència didàctica.
- Fer una lectura crítica de la informació. Distingir els fets de les opinions, comprovar la veracitat de la informació i la fiabilitat dels mitjans, identificar la intencionalitat o la ideologia dels autors, descobrir els buits o silencis que amaguen.

- Posicionar-se davant del problema i crear una opinió pròpia sobre el contingut de la notícia.
- Seminaris. Proposar que cadascun dels grups presenti una selecció de les notícies d'actualitat i llanci dues o tres preguntes a la resta de companys per promoure la discussió sobre el tractament que fan els mitjans d'informació del problema social que han escollit.
- Obrir un fòrum al campus virtual on els estudiants hagin d'aportar el seu punt de vista sobre cadascun dels problemes proposats pels seus companys i ho justifiquin a partir de les raons del coneixement didàctic.
- Dissenyar en la seqüència didàctica una activitat per als alumnes de primària que desenvolupi la lectura crítica de la informació a partir de dues o tres notícies.

Si els futurs mestres no aprenen a ser pensadors crítics, com podem esperar que algun dia ho ensenyin als seus alumnes?

Bibliografia

BENEJAM, P. (2002). «Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela». *Pensamiento Educativo*, 30, 61-74.

— (2014). *Quina educació volem?* Barcelona: Rosa Sensat.

CANALS, R.; PAGÈS, J. (2011). «El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas». *Aula de Innovación Educativa* (198), 35-40.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. «Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatoria».

SANTISTEBAN, A. (2011). «La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar». A: J. Pagès; A. Santisteban. *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*, 85-103. Madrid: Síntesis.

SANTISTEBAN, A.; TOSAR, B. (2016). «Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria». A: C. R. García Ruiz; A. Arroyo; B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, 674-683. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas i AUPDCS.

Els fets i les opinions a l'aula del segle XXI

Jordi Castellví

Universitat Autònoma de Barcelona

Breo Tosar

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducció

En un món globalitzat com el nostre, on les xarxes socials i els mitjans de comunicació construeixen cada dia una realitat paral·lela, considerem que és més important que mai formar el pensament crític (Santisteban i González, 2013). Si bé aquest concepte, en el món educatiu, ha acabat convertint-se, en molts casos, en el mer desenvolupament d'una sèrie de capacitats cognitives individuals, creiem que caldria proposar un enfocament de caràcter més social i cultural a la capacitat crítica de cada persona amb relació a la seva alfabetització o literacitat.

D'acord amb Wodak i Meyer (2003: 87), formar la literacitat crítica suposa formar lectors que, a més de saber descodificar, interpretar un codi, mostrar una competència semàntica i pragmàtica, és a dir, comunicativa, sàpiguen assumir un paper de crític o analista identificant les opinions, els valors, els interessos del text en la línia del corrent de l'anàlisi crítica del discurs.

La literacitat crítica suposa un procés analític de desconstrucció de qualsevol tipus de text en relació amb l'ús del llenguatge, la pràctica social i el tipus de poder (Knobel, 2007). Així doncs, no estariem parlant del fet que els ciutadans siguin competents en una sèrie d'habilitats cognitives, sinó que adoptin una actitud crítica davant la informació que reben que els permeti analitzar aquesta informació i actuar per transformar la societat (Tosar i Santisteban, 2016; Llusà i Santisteban, 2017).

Des de la mirada crítica de la literacitat mediàtica, que és aquella relativa als mitjans de comunicació i les xarxes socials, proposem ensenyar als estudiants a interpretar les informacions presents a Internet, ja tinguin com a origen un text, una imatge o un vídeo. Per fer-ho, considerem que un aspecte rellevant és saber identificar i distingir entre els fets i les opinions.


És per això que en les nostres recerques, dins de la línia d'investigació de GREDICS, hem optat per incloure «la distinció entre els fets i les opinions» com un dels eixos de treball de la literacitat crítica per al cicle superior de primària. Ho hem fet com a investigació, i ho hem fet com a experiència d'aula. És aquesta darrera la que ens disposem a explicar.

Exemple 1: Seqüència didàctica per diferenciar fets i opinions a Internet

Una recerca crítica i interpretativa ens va permetre portar a les aules de cicle superior (sisè curs) de tres escoles de primària un dossier didàctic per treballar la literacitat crítica dels mitjans d'Internet. La proposta es va centrar en els eixos que proposa GREDICS (Santisteban et al., 2016).

El dossier proposat plantejava el cas fictici de la vila de Viladubte i els problemes socials rellevants que hi tenen lloc. Seguint el fil conductor del detectiu Iu, que investiga els casos a la ciutat, els alumnes havien de cercar a Internet diaris digitals, comptes de Twitter i de Facebook, vídeos de YouTube, etcètera per treure l'entrellat del problema que s'havia produït a la vila, els fets, i quines opinions hi havia respecte a la situació.

El problema que vam plantejar mostra el dilema que hi ha entre els vilatans sobre la pertinència de la col·locació de l'estàtua d'un violinista en una plaça del poble. Algunes webs —creades expressament per al treball amb el dossier— oferien la informació següent:

<p>El proper dimecres 15 d'abril, a les 10.30 h, a la plaça rodona de Viladubte, tindrà lloc la inauguració de l'estàtua del músic Joaquim Corxera, finançada per l'Associació de botiguers i per l'Ajuntament de Viladubte. Es tracta d'una obra feta de bronze que representa el violinista Joaquim Corxera, músic de renom internacional.</p>	 <p>L'economista de Viladubte</p> <p>Diari digital: L'economista de Viladubte</p>
--	---

Per altra banda, hi havia fonts d'informació que donaven opinions tant favorables com contràries a l'estàtua:





El treball consistia a cercar informació sobre la qüestió proposada. Un cop trobada aquesta informació, fer un buidatge del més rellevant, diferenciant entre els fets i les opinions. Seguidament, havien de construir un relat propi explicant què havia passat a Viladubte, tenint en compte l'anàlisi crítica feta anteriorment. Finalment, es demanava als alumnes que fessin propostes de possibles accions per resoldre el problema i transformar la situació.

Aquesta experiència va tenir una gran acollida tant dels mestres com dels alumnes. D'entrada, es tractava d'una activitat poc ortodoxa per la manera com es desenvolupava i pel lloc on es desenvolupava —l'aula d'informàtica. A més, es proposava realitzar l'activitat en parelles o en grups de tres. Segons la informació que vam poder recollir, els alumnes van quedar molt satisfets amb l'activitat i van mostrar progressos significatius en el tractament crític de la informació, a través dels fets i les opinions, i ens van transmetre una percepció positiva sobre les activitats.

Per altra banda, i potser és el més important, les mestres ens van demanar l'ampliació de l'activitat ja que consideraven que era pertinent per treballar-la a les aules de cicle superior. A més, ja sigui per manca de formació, idees o temps, ells no s'havien plantejat anteriorment fer cap activitat del mateix tipus ni amb els mateixos objectius, tot i considerar que formar el pensament crític és un aspecte central en l'educació del segle XXI.

Exemple 2: Anàlisi crítica del discurs d'unes notícies reals sobre un problema social rellevant

Una altra recerca, en la mateixa línia, ens va permetre portar a les aules de cicle superior de cinc escoles un dossier per treballar la literacitat crítica a partir de problemes socials actuals, com l'impacte dels conflictes bèl·lics en les seves víctimes més importants, els infants. Es va fer una proposta didàctica titulada *La guerra no és un joc*, i els alumnes van aprendre a diferenciar entre els fets i les opinions amb una anàlisi crítica del discurs.

En l'estudi del context històric de la Guerra del Pacífic del segle XIX, els nois i les noies van distingir els fets i les opinions de dos titulars de notícies actuals d'aquest antic conflicte bèl·lic, que encara és viu al segle XXI, i que obliga a prendre un posicionament actiu a les societats d'Amèrica del Sud que encara arrossegueu aquestes ferides.

Els alumnes havien de diferenciar quin titular era un fet i quin era una opinió, estudiant les paraules i també les imatges seleccionades per aquests diaris digitals reals:

Soy Chile, 11.11.14	La Patria, 24.03.2012
	
<i>El Ejército conmemoró un nuevo aniversario de la Batalla de Dolores en desfile dominical en Iquique</i>	<i>Niños deben mantener la esperanza de volver al mar</i>

Des de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, no ens podem quedar només en l'habilitat cognitiva, sinó en una anàlisi crítica del discurs. La literacitat crítica és aprendre a llegir rere les línies, és a dir, a utilitzar aquesta eina per prendre un posicionament actiu. Evidentment, és més fàcil analitzar el que ve de lluny, com aquest conflicte, que no pas una cosa que ens toca de prop, a casa nostra. Les emocions poden jugar un paper important a l'hora d'admetre les opinions quan ens agradaria que fossin fets.

En aquest cas, un nen d'origen bolivià va defensar que «els xilens són uns lladres» (sic) com un fet, no com la seva opinió, perquè es pensa que un fet és la veritat i una opinió és la mentida. La diferència no és tan fàcil.

Conclusió

A mitjans del segle XIX, el gran escriptor Charles Dickens va començar una novel·la criticant el nou sistema educatiu del món industrial basat en la memorització de fets:

Now, what I want is Facts. Teach these boys and girls nothing but Facts. Facts alone are wanted in life. Plant nothing else, and root out everything else. You can only form the minds of reasoning animals upon Facts: nothing else will ever be of any service of to them... (Dickens, 2010: 1)

Alguna cosa ha fallat perquè al segle XXI encara siguin vigents aquestes paraules posades en boca d'un mestre.

Saber distingir fets i opinions és necessari, però no suficient, per formar una consciència crítica. Les nostres experiències d'aula ens han permès veure que si bé aquest tipus d'activitats són molt necessàries com a base per desenvolupar el pensament crític a l'escola del segle XXI, veiem que el que aconseguim és despertar la idea que no existeix la neutralitat en les publicacions i que hi ha una intenció més enllà de les línies (Gray, 1960). Aquestes activitats ajuden que els alumnes aprenguin a estar alerta davant la informació que reben, ja sigui a Internet, la publicitat, la televisió, els diaris...

De totes maneres, perquè la ciutadania sigui veritablement crítica i agent de transformació social no n'hi ha prou amb una intervenció puntual fonamentada en les bases de la literacitat crítica, necessitem educar partint dels problemes de la societat, de qüestions socialment vives (Legardez, 2003), de temes controvertits (Ho et al., 2017) com a eix vertebrador del currículum per desenvolupar un criteri que permeti als alumnes tenir una visió àmplia, una panoràmica de la seva realitat social, així com la capacitat d'indagar en el problema i obtenir un pla de detall de cada situació.

Finalment, per formar el pensament crític i educar per una ciutadania crítica i transformadora, necessitem repensar l'aula i l'escola com a sistema, entenent que actualment es reproduïxen en el si de la institució educativa relacions jeràrquiques totalment acrítiques, que fan de l'escola un centre de reproducció social més que un lloc on es qüestionï l'*statu quo* i sigui un agent de transformació.

Som conscients que hi ha molta feina per fer, però també tenim present que estem en un bon inici i que només es fa camí caminant. I tot i que sabem que és un camí llarg, lent i ple d'entrebancs, seguirem treballant des de les nostres aules i des de la universitat perquè estem convençuts que aquest ha de ser el principal fi de l'educació.

Bibliografia

- DICKENS, C. (2010). *Hard times*. Nova York: Bantam Classics.
- GRAY, W. S. (1960). «The major aspects of reading». A: J. Robinson (ed.). *Sequential development of reading abilities*, 90, 8-24. Chicago: Chicago University Press.
- HO, L-Ch.; MCAVOY, P.; HESS, D.; GIBBS, B. (2017). «Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies: A Review of the Research». A: M. McGlinn; Ch. Mason (eds.). *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, 321-335. Nova York: Wiley-Blackwell.

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

LLUSÀ, J.; SANTISTEBAN, A. (2017). «Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de grado en educación primaria». A: R. Martínez; R. García-Moris; C. R. García (eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Còrdova: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, G. (2013). «Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico?». A: J. J. Díaz; A. Santisteban; Á. Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Guadalajara: AUPDCS i Universidad de Alcalá.

SANTISTEBAN, A.; ET AL. (2016). «La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales». A: C. R. García; A. Arroyo; B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, 550-560. Las Palmas: Universidad de Las Palmas i AUPDCS.

TOSAR, B.; SANTISTEBAN, A. (2016). «Literacidad crítica para una ciudadanía global: Una investigación en educación primaria». A: C. R. García; A. Arroyo; B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

WODAK, R. & MEYER, M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.

Museos y formación del pensamiento social en educación primaria. Un estudio de caso

Francisco Gil Carmona

Universitat Autònoma de Barcelona

Sandra Muzzi

Universitat Autònoma de Barcelona

Base de la investigación

La educación patrimonial es uno de los campos de estudio que más se han desarrollado en los últimos años en el ámbito de los museos, conjuntamente con el uso de nuevas tecnologías para la comunicación, y es interesante ver sus aportaciones a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales se desarrolla de una manera extraordinaria a partir de las visitas a museos y centros patrimoniales. Es por ello que la educación patrimonial ha de integrarse en el currículum para permitir una mejor comprensión de la realidad social. Los museos son valiosos recursos que permiten vehicular capacidades y conocimientos para desarrollar la conciencia histórica, relacionando pasado, presente y futuro, para, de este modo, sentirse en la historia (Pagès, 2007).

Sin embargo, la enseñanza de las ciencias sociales en los museos depende, en gran medida, del equipo que configura sus servicios didácticos: de su formación, de su visión sobre el papel que juega la educación en la sociedad. La trayectoria profesional de sus responsables tiene un impacto sobre la finalidad educativa de su patrimonio y exhibición.

El contenido expositivo de los museos, por otra parte, condiciona su programación educativa, priorizando contenidos más conceptuales y factuales que procedimentales o actitudinales. Sus ofertas educativas, sus actividades, por lo general han sido diseñadas sin tener presente ni las aportaciones ni los cambios de paradigma de la didáctica de las ciencias sociales.

Por eso, todo el material para esta investigación, llevada a cabo en el Museu de la Xocolata de Barcelona, se ha planteado e implementado *ad hoc* a partir de un problema socialmente relevante, lo que ha permitido el desarrollo del pensamiento crítico

del alumno y alumna, promoviendo la interacción social, el diálogo, la empatía y el trabajo cooperativo.

Diseño y metodología de la investigación

El material didáctico para esta intervención educativa ha sido diseñado y creado para ser aplicado en un contexto educativo concreto: el Museu de la Xocolata de Barcelona, un equipamiento cultural privado impulsado por el Gremio Provincial de Pastelería de Barcelona y cuyo objetivo fundacional fue reivindicar la tradición artística chocolatera de los maestros pasteleros catalanes, desarrollada a través de la figura de Pascua, la Mona.

Por lo tanto, esta propuesta educativa pretende conectar dos contextos educativos diferentes; por un lado, un colegio de educación primaria y, por el otro, una institución educativa no formal, un museo. Por esta razón, es importante decir que una de las principales ideas de esta investigación ha sido promover el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas en el contexto más formal (la propia aula) y en el centro patrimonial. Al dibujar este material educativo será posible verificar si el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales, desarrollado a partir de problemas sociales relevantes, permite a los servicios didácticos de los museos trabajar con un enfoque que fomente el pensamiento crítico de los alumnos y alumnas.

El punto de partida ha sido problematizar el contenido que se exhibe y se plantea en el Museu de la Xocolata: «¿Puede todo el mundo comer chocolate?».

El valor pedagógico de esta pregunta generadora de reflexión o problema social relevante se basa en que fomenta un conocimiento comprensivo, aplicado, analítico y creativo, potencia una forma de pensar crítica e inconformista y da la oportunidad al alumno y alumna de interpretar la realidad con el fin de actuar en ella.

Esta pregunta, «¿Puede todo el mundo comer chocolate?», ha dirigido todo el proceso de aprendizaje de los alumnos. Parece una pregunta muy simple para un niño o niña, pero se ha reflexionado mucho con la idea de que la problematización del contenido fuera cercana y significativa para el alumno y permitiera la introducción de otras preguntas para analizar, con posterioridad, las representaciones sociales de los alumnos sobre este tema:

- ¿De dónde proviene el chocolate? ¿Cuáles son sus orígenes?
- ¿Qué países son los principales consumidores de chocolate? ¿Cuáles son los países que compran el cacao?

- ¿Qué quiere decir globalización?
- ¿Quién fija el precio del cacao?
- ¿Cuáles son las condiciones de trabajo en los países donde se cultiva el cacao?
- ¿Qué quiere decir ser responsable o crítico cuando consumimos/compramos chocolate?

Este material educativo fue aplicado durante el mes de febrero de 2017 en una escuela catalana de Educación Infantil y Educación Primaria, Las Seguidillas, situada en la ciudad de Badia del Vallès, dentro del área metropolitana de Barcelona. Se trata de uno de los municipios con mayor densidad de población del país y uno de los más jóvenes de Cataluña. Además, es la localidad con la renta familiar más baja de Cataluña.

El material ha sido concebido como un recurso educativo que tiene tres momentos claramente diferenciados: una primera fase de exploración/introducción, que se realizó en el propio centro escolar; una fase de estructuración, en el Museu de la Xocolata, y una última fase de aplicación, nuevamente en la escuela.

El material educativo se basa, como se ha señalado anteriormente, en el modelo crítico de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

El contenido ha sido seleccionado a partir de los llamados conceptos sociales clave: racionalidad/irracionalidad, identidad/alteridad, creencias/valores, diversidad/desigualdad, cambio/continuidad, organización social/poder, interrelación/conflicto.

Estos conceptos sirven para evaluar la selección de contenido de carácter social teniendo en cuenta diferentes aspectos: su significatividad para el alumno, su relevancia para las ciencias, la posibilidad de actuación ciudadana, su interdisciplinariedad y que nos permita generar nuevo conocimiento, así como entender nuestra sociedad.

Desarrollo de la investigación

La primera parte de la intervención educativa fue realizada en el centro educativo y el objetivo era introducir a los alumnos en el tema, para que pudieran descubrir por sí mismos lo que aprenderían a lo largo de su proceso de aprendizaje. Esta actividad empieza planteando a los niños la cuestión principal entorno al problema social relevante.

El material diseñado contenía cinco pequeños dossieres con información relativa al chocolate. El objetivo era detectar los conocimientos y el nivel previo del que partía el gran grupo. Después se dividió a los alumnos en cinco grupos de expertos, que tenían

que dar respuesta a las preguntas formuladas en cada uno de los minidosieres. La idea era que utilizando la metodología Jigsaw, técnica de cooperación para la resolución de múltiples conflictos, cada grupo de estudiantes fuera esencial para avanzar en el proceso de aprendizaje del tema, de manera colaborativa.

La segunda parte de la intervención se desarrolló en el Museu de la Xocolata. Para ello, se diseñó un material o folleto de investigador compuesto por diferentes preguntas y actividades que requerían ser completadas a partir de la búsqueda de información en las diferentes salas del museo.

Las preguntas planteadas fueron: ¿por qué la empresa Nestlé tiene tantas tierras de cultivo de cacao en Costa de Marfil? y ¿por qué la empresa de chocolates Nestlé hace trabajar a los niños y niñas en sus tierras de Costa de Marfil y no en Suiza?

Esta segunda parte acabó con una discusión de grupo, lo que permitió al alumno regular su aprendizaje mediante la autoconsciencia y reflexión sobre su propio conocimiento.

Cabe decir que en la última pregunta del folleto se insta al alumno a sugerir diferentes ideas/propuestas de acción para mejorar la situación social actual teniendo en cuenta el problema social relevante. De acuerdo con estas ideas y propuestas, se diseñó la tercera parte de la actividad, en la que se llevaron a cabo parte de estas sugerencias.

Esta última actividad de aplicación consistió en la producción de diferentes pósteres, murales y anuncios que tenían como objetivo hacer reflexionar y tomar conciencia al resto de alumnos de L'Escola Las Seguidillas sobre la conveniencia de comprar y consumir chocolate de comercio justo, ya que garantizaba unas mejores condiciones de vida de los agricultores que recolectaban cacao en los países en vías de desarrollo.

Esta actividad de aplicación partía de la idea de que para actuar en la sociedad necesitamos comprender la realidad (Santisteban, 2009). Enseñamos para que el alumno comprenda. Comprenda para hacer y para participar, para intervenir en la sociedad, con información y responsabilidad. De esta manera, podremos desarrollar la competencia social y ciudadana y el pensamiento social y creativo.

Conclusiones

Aprender ciencias sociales a partir de un problema social relevante ha permitido despertar en el alumno muchísima curiosidad, ya que todo el aprendizaje se plantea a partir de una cuestión socialmente viva: «¿Puede todo el mundo comer chocolate?».

Partiendo de este enfoque crítico, da a los alumnos la oportunidad de ser ciudadanos que participan activamente en la sociedad de la cual forman parte, adoptando una actitud de compromiso con la sociedad para la mejora del futuro colectivo.

Por otra parte, la intervención educativa ha permitido la participación activa del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorando la calidad de los mismos, ha permitido la reflexión y el debate entre el alumnado, conduciéndolo hacia una actitud abierta al descubrimiento.

Se ha introducido una mirada interdisciplinar, lo que ha favorecido la comprensión de las relaciones entre los diversos elementos de la realidad y la interrelación entre distintas escalas territoriales; ha desarrollado una actitud «abierta a la indagación» (Santisteban, 2009), ante la situación vivida o planteada, ante el medio social observado, y finalmente ha permitido el desarrollo de la competencia social y ciudadana, poniendo el acento en la solución de problemas sociales y el pensamiento social crítico y creativo.

Podemos afirmar, en base al análisis de las producciones realizadas por los alumnos y alumnas, que esta intervención educativa, a partir de una serie de «buenas preguntas», les ha permitido desarrollar la formación del pensamiento crítico, tener nuevas «miradas» y hacer nuevas lecturas de una realidad susceptible de cambio. Se les ha dotado, en definitiva, de recursos para trabajar competencias que les permitan la toma de decisiones, también de decisiones sociales, con el objeto de resolver problemas de la vida cotidiana.

Concluimos, finalmente, que trabajar la educación patrimonial desde nuevos enfoques y perspectivas críticas contribuye al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y al desarrollo de sus competencias, de manera que permite fomentar el pensamiento crítico y la adquisición de habilidades como el método científico a través de preguntas y la búsqueda de respuestas.

Bibliografía

PAGÈS, J. (2007). «La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España». *Didàctica geogràfica*, segunda época (9), 205-214.

SANTISTEBAN, A. (2009). «Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana». *Revista Aula de Innovación Educativa* (187).

Protagonistes històrics: aules endins, aules enfora

Mariona Massip i Sabater

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducció

Qui apareix, qui no apareix, en les ciències socials? Qui són els agents protagonistes de la història escolar? Alguns estudis ens indiquen que les persones no són centrals en les representacions històriques dels nois i noies, i que quan aquestes apareixen ho fan de manera parcial, excloent i poc humanitzada (Massip i Pagès, 2016). És per això que ens centrem en els protagonistes de la història escolar, però també en els que podem trobar fora de les aules, quan construïm coneixement segurament sense adonar-nos-en.

Els estudis sobre els agents de la història escolar ens indiquen que la diversificació historiogràfica no ha tingut repercussió escolar directa, i que tot i la progressiva incorporació de les dones i col·lectius indígenes, sovint no queden integrats en el relat conjunt; encara es mantenen molts invisibilitzats (Vilallón i Pagès, 2013). Les recerques sobre elements no escolars que inclouen discursos històrics mostren una tendència a la incorporació de diferents actors —sobretot infants però també *invisibles*— en productes poc mediàtics i, en canvi, el manteniment d'estereotips i exclusions és molt marcat en aquells de més èxit entre els infants (Massip, 2017).

En aquest treball es planteja *Quin professorat volem?* Volem un professorat crític i reflexiu, capaç d'aprofitar els recursos i discursos que es donen dins i fora l'aula per tal d'expressar-los, fent ús d'aquells que promouen una democratització dels actors i potenciant el pensament crític en aquells més excloents: per què hi ha veus que queden silenciades? Cal recordar que la diversitat d'alternatives, també en els protagonistes, permet models imaginatius amb els quals puguem construir nous futurs possibles, on tinguin cabuda totes les mans i totes les veus.

L'any 2016 la marca de joguines Playmobil va llançar una col·lecció, *La aventura de la historia*, amb 63 figuretes que volien explicar la història de la humanitat. D'aquestes, un 0 % eren dones, davant un 100 % d'homes. Cap infant. Un 80 % representava persones blanques o orientals, i només 3 eren negres —2 de les quals, per cert, eren pirates. Un 63 % d'uropeus, un 16 % d'americans, un 11 % d'asiàtics i un 5 % d'africans. A nivell ocupacional, més de la meitat eren o bé soldats o bé governants.

Qui protagonitza la història que aprenem? Qui protagonitza el passat? I el present? Qui protagonitzarà el futur? Qui escoltem i qui silenciem? Qui queda invisibilitzat? Qui queda visible i qui queda obviat, en la construcció de la societat? Tenim, les persones, un paper central en l'educació? Tenim, les persones, un paper central en les ciències socials?

Des del grup GREDICS, de la Universitat Autònoma de Barcelona, es desenvolupa una línia d'investigació centrada en els i les protagonistes de la història escolar, així com en els seus invisibles —o, més ben dit, *invisibilitzats*. Comptem amb els estudis de l'homenetjat Joan Pagès, Edda Sant, Gabriel Vilallón, Osvaldo Mariotto Cerezer i les tesis de Sixtina Pinochet i Jesús Marolla.

És per això, doncs, que volem saber què passa amb els agents protagonics de la història en els diferents àmbits vitals: en els ambients escolars —aules endins—, però també en altres entorns de la quotidianitat dels infants —aules enfora.

Aules endins: què sabem?, què s'ha investigat?

El currículum

Segons Gabriel Vilallón i Joan Pagès, així com la historiografia i la recerca històrica han avançat molt en la diversificació dels actors i els protagonistes històrics, no podem dir el mateix del currículum escolar i els llibres de text, encara que en aquests últims sí que s'ha notat una tendència d'incorporació de la dona (Vilallón i Pagès, 2013: 119).

La historiografia, de fet, fa dècades que ha trencat amb el discurs dels grans homes, diversificant tant els agents protagonics com els objectes d'estudi. Han estat essencials les aportacions dels annals, la influència de l'antropologia, la historiografia feminista, l'indigenisme, els estudis de microhistòria i el que han aportat en l'estudi de les xarxes i les relacions dels diferents agents socials en contextos concrets; la inquietud pels moviments socials, els diferents models de resistència, la història no oficial; la història social, que s'ha obert als infants, les famílies, el funcionament intern de les comunitats i la dissecció de les relacions de poder. Podem parlar d'un canvi important de perspectiva: per una banda, un intent de construir una història conjunta que, en paraules de Josep Fontana (1999), estigui «escrita a partir de totes les veus, tant les més altes com les més baixes»; per l'altra, una democratització del concepte d'agent històric, entenent que tothom en forma part, sigui de manera conscient o inconscient, des de la voluntat o la no voluntat, des de diferents graus de poder i influència, des de les decisions i les accions tots som engranatge de la realitat històrica.

Aquesta evolució, que també podem detectar en altres ciències socials (economia, política, sociologia obertes a escenaris no oficials, sectors poblacionals sovint exclosos...), no es trasllada de manera clara a l'àmbit escolar.

Entenem que els currículum han estat dissenyats per les ideologies dominants i estan basats en la cultura imperant. Els protagonistes que destaquen són els homes poderosos, les elits i els qui controlen l'economia i el govern.

Així com en alguns països americans el currículum ha anat incorporant protagonistes com els col·lectius indígenes, en àmbit peninsular aquesta assignatura està pendent. Núria Solsona, referent en la coeducació de gèneres, identifica la invisibilitat femenina en el currículum com la primera de les violències contra les dones, ja que anul·la l'existència de les dones i dificulta la tasca de combatre l'androcentrisme dins el sistema educatiu, donat que l'autoritat femenina queda buida de contingut (Solsona, 2016).

El professorat

Què pensa, com actua el professorat de ciències socials amb relació als agents i protagonistes històrics? Jesús Marolla (2017), en una recerca qualitativa sobre què pensen i com actuen quatre docents xilens sobre la incorporació de les dones en la història escolar, detecta una incoherència entre les opinions i les pràctiques d'aquests: assignen importància a la inclusió de les dones, però les seves pràctiques s'emmarquen en les habilitats destinades a conèixer les biografies d'homes poderosos, els conflictes bèl·lics i la participació masculina en activitats comercials. Tot i que adopten la formació de la ciutadania com a eix central, reproduïxen jerarquies de desigualtat i la posició de les dones com a espectadores, sense potenciar la reflexió de les construccions que porten a la invisibilització.

L'alumnat

En un estudi basat en els coneixements d'història de Catalunya de l'alumnat d'ESO, Sant i Pagès (2011) demanaven als i a les joves que en citessin tres personatges importants; només el 3 % de les respostes feien referència a personatges femenins.

En una altra recerca sobre les representacions socials de l'alumnat de 1r cicle d'ESO quant al protagonisme humà de la història (quina importància tenen les persones en les seves representacions?, a qui atribueixen protagonisme?, quin grau d'humanització atribueixen a aquests protagonistes?), vam poder constatar el següent:

En les representacions dels alumnes, complexes i múltiples, les persones no tenen un paper predominant, i en aquells casos en què sí que el tenen són sobretot de sectors socials exclusius (Massip i Pagès, 2016). Exemplifiquem algunes de les dades

obtingudes: en preguntar-los pels protagonistes històrics, un 48 % de l'alumnat va optar per opcions —ja preestablertes— inclusives d'homes i dones de totes les èpoques, però només un 20 % va incloure les persones (o els humans, o la humanitat) en la definició d'*història*; en les identificacions visuals, gairebé la meitat de l'alumnat (44 %) pres com a mostra no va relacionar les imatges que inclouen persones com a representatives del concepte *història*, i aquells que sí ho van fer van reconèixer majoritàriament les persones en entorns de guerra i de cort. En les entrevistes personals van reconèixer de manera unànime que no es parlava de col·lectius invisibilitzats en les classes, tampoc d'infants.

Un 30 % va concretar els protagonistes històrics en personatges específics i grups exclusius, molts dels quals eren governants, militars i científics, un nombre similar al d'aquells que atribuïen la responsabilitat de construcció del futur a polítics, científics i empresaris. Per altra banda, vam detectar una diversitat força equilibrada d'opinions a l'hora de considerar les persones com a agents actius (constructors d'*història*), pacients (víctimes de la *història*) o remarcar les desigualtats entre agents pacients: 39 %, 34 % i 29 % respectivament. Finalment, vam comprovar també que les persones no figuren en les representacions dels alumnes de manera humanitzada, amb les necessitats i capacitats pròpies dels éssers humans, però que en canvi tenen un potencial empàtic molt fort que els permet imaginar diversos escenaris històrics plens de realitats humanes.

Va ser precisament aquesta investigació la que ens va portar a indagar en els recursos no escolars que podien influir els infants en la construcció de representacions sobre els protagonistes històrics. Si aquestes es construeixen en tots els entorns vitals, vol dir que és molt important saber què passa aules enfora! Qui apareix, com apareix, qui no apareix en la *història* que aprenen els nostres alumnes quan es pensen que no estan aprenent?

Aules enfora: què aprenem quan no sabem que aprenem?

Revisant els agents influents considerats per GREDICS en la seva participació en les investigacions de *Récits de l'histoire nationale par les élèves* (2014), vam analitzar els protagonistes que apareixen en obres cinematogràfiques, literàries i joguines amb contingut històric (Massip, 2017).⁸⁸

Després d'analitzar tots els recursos, els vam poder classificar en tres grups o nivells:

1. Els personatges apareixen humanitzats, hi ha una clara diversitat de protagonistes i personatges (gènere, edat, posició social, procedència) i es dona veu als invisibles. Suposa un 18 % dels recursos.

⁸⁸ Destinats a un públic infantil d'entre 6 i 12 anys (etapa d'educació primària) i publicats a Catalunya entre 2014 i 2016.

2. La diversificació dels protagonistes i els personatges és parcial i s'evidencia la pervivència d'estereotips i exclusions. Formen part d'aquest grup un 53 % dels materials.
3. L'exclusió de personatges i protagonistes és evident, així com ho són els estereotips, en un 29 % dels casos analitzats.

Vam anotar també les observacions següents:

Per una banda, evidenciem una tendència positiva en la diversificació de personatges. En el cas literari és molt remarcable l'ús de protagonistes infantils, i també és en la literatura on hem trobat recursos altament humanitzats, de clara diversificació i que donen veu expressa a invisibles i realitats socials complexes. Alguns d'ells, però, recorren força al presentisme. En canvi, en les joguines trobem de manera més evident la pervivència d'estereotips, exclusions i invisibilitats.

Veiem també una tendència a l'ús de tòpics històrics que recorren a unes èpoques i uns col·lectius concrets, en els quals alguns dels seus personatges han creat *sitcoms* fora dels seus contextos històrics i que sovint es mesclen amb personatges ficticis. En aquest cas ens preocupa la difusió de personatges no humans com a éssers històrics, ja que en estudis anteriors hem detectat una minoria d'alumnat que identifica éssers com déus com a protagonistes històrics.

Per altra banda, tot i que no podem saber la difusió exacta que han tingut els diferents recursos, sí que veiem que són precisament alguns dels recursos assignats al tercer grup, caracteritzats per la manca de diversitat dels personatges i la pervivència d'estereotips, els que tenen més projecció. La pel·lícula *Los Minions*, per exemple, va ser la més taquillera de l'any a l'Estat espanyol, i no dubtem de la difusió que tenen les joguines de Playmobil; en canvi, la col·lecció novel·listica «Els forasters del temps» va estar a punt de ser suspesa per poca viabilitat comercial.

De manera paral·lela, caldria fer esment a la gran producció de literatura feminista destinada a la població infantil en els últims anys. La majoria s'escapa de l'objecte d'estudi del que aquí hem esmentat, però tant en l'àmbit de la ficció com en el de l'adaptació de biografies es detecta una tendència a mostrar models femenins autònoms, valents, transgressors, rebels i transformadors. Destaquem, per exemple, *Contes de bona nit per a nenes rebels* (Estrella Polar, 2017), un recull de 100 biografies de dones de diferents èpoques, procedències i estatus social.

Podem veure, doncs, que, igual que en l'àmbit escolar, aules enfora també hi ha una gran voluntat de diversificar els agents històrics, però els canvis són no només molt lents i entrebancats, sinó també molt parcials. Sembla que s'opta per la introducció amb comptagotes de certs col·lectius —dones, infants en alguns casos, poblacions indígenes en algunes zones—, però el discurs construït a partir de la interacció dels dife-

rents agents socials és encara, si no inexistent, molt escàs. Volem destacar en aquest cas l'*Atles de Catalunya* (Edicions 62, 2014), que presenta en totes les seves il·lustracions gran diversitat de persones, amb presència d'homes i dones, infants i gent gran, amb diferents ocupacions i estatus: treballant el camp, jugant, filant; capellans i monges, soldats, pescadors, camperols, burgesos; en els capítols del present, mostra també persones negres, musulmans, cadires de rodes, etcètera. També la novel·la juvenil *Els Vallbona al Far West*, de la col·lecció «Els forasters del temps», una història d'aventures que dona veu a diferents col·lectius històrics (colons americans, indis, esclaus), on els infants tenen protagonisme, els personatges apareixen altament humanitzats sense defugir malalties, vellesa o conflictes i afronten situacions històriques complexes com el racisme, la violència o els tractats territorials en l'expansió colonial.

Conclusió

La incorporació de nous protagonistes i la democratització dels agents històrics és fonamental, per una banda, per afavorir la identificació dels alumnes amb les realitats, persones i experiències amb les quals es posen en contacte (Vilallón i Pagès, 2013), així com per incorporar nous models de persones i col·lectius que permetin crear models imaginatius per elaborar nous futurs possibles (Anguera i Santisteban, 2012; Guldi i Armitage, 2016; Solsona, 2016). Per l'altra, per crear espais d'igualtat i diferència en l'ensenyament que donin cabuda a totes les veus, i per la construcció d'un present en el qual tothom es consideri protagonista, amb una ciutadania participativa sense exclusions.

Ens cal trencar amb més vehemència del que hem fet fins ara amb un model en què les persones no tenen una posició central i en el qual se segueix invisibilitzant tant, deixant el paper d'agents protagonics a homes amb poder polític, militar i intel·lectual propi d'una història escolar que privilegia els valors nacionals, eurocèntrics i masculins.

En una de les investigacions citades, un alumne ens comentava que si es parlés de col·lectius marginats a l'aula no se sentiria tan sol. El nostre alumnat forma part d'un món de desigualtats en què també ells poden ser invisibles o invisibilitzadors. Optem per una ciutadania crítica amb les invisibilitats —les del passat, les del present, les possibles del futur—, capaç de qüestionar-les i rebel·lar-s'hi aules endins, aules enfora.

Bibliografia

ANGUERA, C.; SANTISTEBAN, A. (2012). «El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática». A: N. Alba; F. F. García; A. Santisteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (1). Sevilla: Díada.

GULDI, J.; ARMITAGE, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Madrid: Alianza Editorial.

MAROLLA, J. (2017). «El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (16), 81-90.

MASSIP, M. (2017). «Y fuera del aula, ¿quiénes son sus protagonistas?». *XXVIII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global*. Universidad de Córdoba i AUPDCS.

MASSIP, M.; PAGÈS, J. (2016). «Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar». A: García, Arroyo, Andreu (eds.). *XXVII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global*. Universidad de Las Palmas i AUPDCS.

SANT, E.; PAGÈS, J. (2011). «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?». *Historia y Memoria* (3). Publicación semestral editada por el Doctorado en Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, 129-146.

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

VILALLÓN, G.; PAGÈS, J. (2013). «¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de historia de Chile de educación primaria». *Clío & Asociados* (17), 119-136.

DOCS. 2

Quins són els reptes de l'ensenyament de les ciències socials i de l'educació per a la ciutadania? Per contestar aquesta pregunta hauríem de pensar quina ciutadania volem educar, quin professorat volem formar i quin futur volem construir.

En un món global on les tecnologies de la informació, de la comunicació i dels intercanvis són cada dia més avançades, els problemes socials relacionats amb la pobresa, la manca de democràcia, la desigualtat, les injustícies o els conflictes bèl·lics semblen augmentar.

En aquest context, l'ensenyament de les ciències socials ha de ser un instrument de reflexió sobre la justícia social i per a l'acció social, una crida a la consciència històrica com a consciència crítica de la ciutadania, una aportació essencial per a la millora de la salut democràtica.

En aquest llibre hi trobareu experiències educatives d'educació primària, secundària i universitària. També hi trobareu recerques realitzades en totes les etapes educatives, que ens ajuden a pensar la innovació en 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.



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