

Docs. 3



Mariona Massip
Neus González-Monfort
Antoni Santisteban (eds.)

El futur comença ara mateix

**L'ensenyament de les ciències socials
per interpretar el món i actuar socialment**



Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona



Ajuntament
de Barcelona

Mariona Massip, Neus González-Monfort,
Antoni Santisteban (eds.)

El futur comença ara mateix

**L'ensenyament de les ciències socials
per interpretar el món i actuar socialment**



Grup de Recerca en Didàctica
de les Ciències Socials

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona



**Ajuntament
de Barcelona**

Primera edició: 2021

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, 2021

© Per a aquesta edició: GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Universitat Autònoma de Barcelona, 2021.

ISBN: 978-84-490-9413-2

Índex

Introducció	9
-------------------	---

I PONÈNCIES

Critical Historical Consciousness as the goal of History Education? Thoughts on a possible operationalization in the classroom. <i>Catherine Duquette</i>	13
--	----

Fal·làcies informals i pensament crític en la didàctica de les ciències socials <i>Jordi Nomen</i>	31
---	----

A história e as ciências sociais em tempos de novos fascismos: contornos da perseguição aos professores no Brasil <i>Sonia Regina Miranda e Felipe Dias de Oliveira</i>	59
---	----

Josep Fontana: història des de baix <i>Ramon Arnabat Mata</i>	73
---	----

Què pensa i què escriu Josep Fontana sobre l'ensenyament de la història <i>Joan Pagès</i>	99
--	----

Ciudadania global, humanisme radical i invisibles en la formació inicial del professorat <i>Maria Ballbé Martínez</i>	127
--	-----

Literacitat crítica i postveritat en la formació inicial del professorat <i>Jordi Castellví Mata i Antoni Santisteban Fernández</i>	137
--	-----

Els contra-relats de l'odi: un estudi amb professorat en formació <i>Mariona Massip Sabater</i>	149
--	-----

II RECERQUES I EXPERIÈNCIES EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA

Es pot treballar el currículum a partir d'un element patrimonial? <i>Joan Callarisa Mas</i>	167
--	-----

La contaminació mediambiental a l'Edat Mitjana. Un recurs didàctic per apropar present, passat i futur <i>Joaquín Aparici Martí</i>	177
---	-----

L'INSITU: Un projecte metodològic obert. Les Ciències Socials a partir del diàleg filosòfic <i>Francesc Lorente Camon</i>	187
--	-----

Enseñar a Pensar Históricamente a través de la formación de la Argumentación y la Empatía Histórica <i>Madelaine Martínez, Fernando Veloz y Gabriel Villalón Gálvez</i>	195
La violación sistemática y organizada como arma de guerra y como problema global socialmente relevante parte del patriarcado. Representaciones sociales de estudiantes de secundaria de Catalunya <i>Sandra Muzzi, Julia Tosello y Francisco Gil Carmona</i>	205
La educación para la participación democrática de la ciudadanía. Esbozo de una propuesta para la formación de una ciudadanía crítica <i>Luis Felipe Caballero Dávila</i>	213
El futur a l'aula, una experiència en un programa d'intercanvi <i>Carles Anguera</i>	227
Com treballar els contrarelats de l'odi a les aules d'Educació Secundària <i>Albert Izquierdo Grau</i>	233
Experiència didàctica de l'Institut Bitàcola de Barberà del Vallès: S'hauria de celebrar el 12 d'octubre, dia de la Hispanitat? <i>Maria Ballbé Martínez, Berta Riera i Joan Carles Tinoco</i>	241
Experiència didàctica de l'Institut Bitàcola de Barberà del Vallès: Els Espais en xarxa <i>Maria Ballbé Martínez, Carlos Javier Molina, Daniel Palau, Berta Riera, Joan Carles Tinoco i Sergio Vicente</i>	251
Una historia crítica de invisibilidad <i>Lorenzo Mur Sangrá</i>	261
Voldemort era feixista? L'ensenyament i aprenentatge de conceptes polítics a partir de la literatura vernacle adolescent <i>Mariona Massip i Sabater</i>	271
Criterios de Justicia Global: El proyecto Entre Línies en la colaboración de GREDICS con la Escola de Cultura de Pau <i>Mariona Massip, Neus González-Monfort, Cécile Barbeito, Antoni Santisteban y Sònia Bartolomé</i>	283
 III RECERQUES I EXPERIÈNCIES EN FORMACIÓ DEL PROFESSORAT	
El món a l'abast: una experiència d'ensenyament i d'aprenentatge de les ciències socials a l'educació infantil <i>Imma Sánchez i Boira</i>	303
Influencia de las emociones en los relatos sociales sobre las diversidades de género en Twitter: un análisis desde el profesorado en formación <i>Delfin Ortega Sánchez y Joan Pagès Blanch</i>	313
Utopías modernas, distopías mediáticas y heterotopías educativas en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales <i>Laura Triviño Cabrera</i>	323

Josep Fontana, el libro <i>Enseñar historia con una Guerra Civil por medio</i> y la formación del profesorado <i>Roberto García-Morís, Uxío-Breogán Diéguez</i> <i>Cequiel, José Antonio López Fernández y Silvia Medina Quintana</i>	331
Formación Inicial del Docente desde un enfoque intercultural crítico en la Universidad de Antofagasta <i>Sandra Honores Mamani y Jesús Marolla Gajardo</i>	341
La percepción lingüística en contextos escolares interculturales: una reflexión desde las Ciencias Sociales <i>Nicole Riveros Diegues y Jesús Marolla</i> <i>Gajardo</i>	351
Narrativas sobre los y las Indígenas en los textos escolares de Historia de Chile <i>Gabriel Villalón Gálvez, Perla Rivera Delgado y Alicia Zamorano Vargas</i>	359
La dramatización histórica como estrategia emocional para la concienciación contra la intolerancia religiosa en Educación para la Ciudadanía. Una experiencia con futuras/os maestras/os de Educación Primaria <i>Elisa Isabel Chaves Guerrero</i>	367
Dimensión ética y juicio moral en la enseñanza del proceso de Dictadura Militar en Chile <i>Carolina Chávez Preisler, Daniela Cartes Pinto y Belén Meneses Varas</i>	375
La alteridad americana/europea en los currículos de secundaria de Historia y Ciencias Sociales en Chile y España <i>Paula Subiabre Vergara y Sebastián Quintana Susarte</i>	385
Concepción constructivista y enseñanza del paisaje <i>Rubén Fernández Álvarez</i>	393
Alternativas epistemológicas y educativas al colapso territorial: enfoques y perspectivas desde la enseñanza de la geografía <i>Xosé Constenla Vega</i>	401
Una propuesta didáctica para la enseñanza del patrimonio universitario salmantino <i>Francisco Javier Rubio Muñoz</i>	409
Educación e infancia a través de <i>Buda explotó por vergüenza</i> (2007), de Hana Makhmalbaf <i>Igor Barrenetxea Marañón</i>	417
El futuro empieza ahora, en la cárcel. Leyendo el pasado desde mi presente <i>Carmen Escribano Muñoz y Enrique Gudín de la Lama</i>	425

Introducció

Sempre hi haurà un professor d'història que desvetlli a una nova generació la consciència d'allò que és just i allò que és injust, i li transmeti el bagatge de totes aquestes aspiracions de justícia, de pau i de vida.

Josep Fontana,
Historia: análisis del pasado y proyecto social, 1982
Del pròleg de l'edició de 1999

El llibre que teniu a les mans sorgeix de les comunicacions i ponències presentades a les XVI Jornades Internacionals de Didàctica de les Ciències Socials, celebrades el febrer de 2019 a la Universitat Autònoma de Barcelona. Any rere any, aquestes Jornades esdevenen un espai per intercanviar i compartir experiències i recerques de diferents nivells educatius, i ens permeten repensar, millorar i actualitzar l'ensenyament de les ciències socials i la formació del professorat.

En les anteriors edicions ens havíem plantejat quin futur volíem construir, quina ciutadania educar i quin professorat formar. Des de la Didàctica de les Ciències Socials entenem que el futur ha de tenir un paper predominant en el dia a dia de les aules; però quan comença aquest futur? Ni lluny ni remot, el futur comença ara, en cada acció i cada decisió individual i col·lectiva que prenem.

L'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials és fonamental per a la formació d'una ciutadania crítica, responsable i activa, capaç d'entendre els problemes i reptes del món en el qual vivim per tal de posicionar-s'hi i actuar-hi socialment. En un món de canvis ràpids, de desigualtats creixents, de gran impacte de les xarxes, les imatges i els relats dels mitjans, de desafiaments socials i ambientals urgents, alumnat i professorat de les diferents etapes educatives hem d'enfrontar junts els reptes per a la construcció d'un futur on tothom hi tingui cabuda.

Però quines eines tenim per a fer-ho? Quin paper hi podem jugar, des de les aules? Perquè no sigui només un discurs utòpic i allunyat de les realitats educatives més palpables, les comunicacions han girat al voltant de quatre eixos de reflexió bàsics:

1. Llegir el món: què veig, què penso, què em pregunto? - Enfront de la post-veritat i les mentides, el pensament crític i la literacitat crítica.

2. Quins projectes? Quins problemes? Quines qüestions socialment vives? - El treball amb problemes com a metodologia o com a continguts de les ciències socials: entre l'estudi de cas i el treball de problemes socials rellevants.
3. L'estudi de la societat des de les emocions - Territori, identitat i convivència; relats i contra relats de l'odi; emoció i racionalitat en el poder, el feixisme i la utopia.
4. La història, la geografia i les ciències socials com a projecte social.- Consciència històrica, consciència geogràfica, consciència ciutadana crítica i ciutadania global per a una societat més democràtica i més solidària.

Essent les primeres Jornades després de la mort de Josep Fontana, hem volgut aprofitar tant les Jornades com el llibre per retre-li un petit homenatge. Fou un historiador compromès amb l'educació, que defensava la història com a projecte social i entenia la consciència històrica com a imprescindible en el desenvolupament del pensament crític i la capacitat de transformació de la realitat.

Usant les seves paraules:

Si podem ajudar els nostres alumnes a suscitar consciència crítica, a estimular els ciutadans per tal que pensin pel seu compte i es malfiïn de tots aquells que pretenguin mobilitzar-los sobre la base de sentiments, creences i prejudicis, i no sobre les de la raó, caldria admetre que aquest ofici nostre val realment la pena.

Josep Fontana,
La construcció d'una identitat, 2006

GREIDICS
Bellaterra, 2019

I PONÈNCIES

Critical Historical Consciousness as the goal of History Education? Thoughts on a possible operationalization in the classroom.

Catherine Duquette

Université du Québec à Chicoutimi

Introduction

The future starts today. Having students realize they can be agent of social change gives a purpose to the learning of the social sciences. Yet, how can we help a student see the links between past, present and future? How can we turn them from passive to active citizen? How can we make sure that they develop the critical thinking tools necessary to be open-minded citizen? My work will try to answer these questions through the lenses of history education and more specifically in regards to the learning of a critical historical consciousness.

Before I go any further, I will just give you a few background informations on the state of history education in Canada. In Canada, every province, the ten of them, have a different ministry of education and thus, a specific history curriculum. What students learn and when they learn it is different if you live in Montreal or Toronto for example. Yet, most of the history programs share a similar theoretical backbone. Ever since the early 1980s, the aim of the history course and social sciences in general is no longer the memorization of a unique patriotic narrative, but rather the development of a form of critical thinking specific to history, namely historical thinking (MEQ, 1982). The development of historical thinking presupposes that students are familiar with the concepts and methods necessary to interpret the past and that they will be able to transfer these concepts and methods to become agent of change in their own society. In fact, the current Quebec program stipulates that: “Historical thinking refines the critical mind of the pupils and develops an intellectual rigor, thus providing them with the tools necessary for deliberation on contemporary problems and social participation” (MEES, 2016, 1). Thus being able to think historically is understood as a key factor in the development of an open-minded and active citizen. However, many empirical studies show that historical thinking is rarely the focus in Canadian classrooms. Teachers still prefer to rely on a transmissive teaching of history based on the memorization of facts and events (Boutonnet, 2013, Demers, 2011, Moisan, 2010). This situation is partly caused by the difficulties that students experience when

developing their historical thinking skills one of which being the difficulty of transferring the concepts of historical thinking from the specific field of history to analyse a current social issue (Duquette, 2015, Körber and Meyer-Hamme, 2015, Sandwell 2005, Seixas, Gibson and Ercikan 2015, Wineburg 2001). Faced with this situation, some history educators have turned to the concept of historical consciousness as a possible solution (Duquette, 2011, Seixas, 2006). Indeed, historical consciousness has the advantage of clarifying the relationship between past and present events thus enabling students to understand why they were taught to think historically and how it can be used to analyse current events. Through historical consciousness, narratives are no longer just an amalgam of dates, characters and events, they become a key to understanding today's society. However, historical consciousness remains a polysemic concept (Duquette, 2011) and its use in the history or social study classroom is still up for debate. Can historical consciousness be considered as a form of thought that can foster both the development of critical thinking in students and their ability to become agent of social change? If so, how should we promote its implementation in the classroom?

1. A definition of historical consciousness

So, what is historical consciousness? Historical consciousness is originally a Germanic concept that has its roots in the works of philosophers such as Hegel and Dilthey, but it is with the writings of Gadamer (1963) that the term seems to really emerge in the literature. Gadamer (1963) describes history as the discipline that allows people to make sense of time and concepts such as past and present. A completely objective interpretation of the past is, according to him impossible, because one must always take into consideration its own subjectivity. Thus, according to Gadamer, a person will demonstrate historical consciousness when he tries to better understand how the past influences his present and how both past and present will, in turn, influence his future. This past-present-future triangle is found in most definitions of historical consciousness given by modern writers. For example, Charland (2003) describes historical consciousness “has part of the present and invites action in the future” (131). A vision of things that is taken over and detailed by Tutiaux-Guillon who proposes that it:

[...]historical consciousness conjugates not only past and present but past and future: to be aware of what society, the social man, was, allows people to judge, to choose, to give meaning, and thereby to imagine a possible future [...] (Tutiaux-Guillon, 2003, 28).

The same definition can be found in Rüsen (2004), which emphasizes in particular the role of historical consciousness in understanding the links that unite the past with the present and the future. Modern writers therefore consider, like Gadamer, that historical consciousness is a form of historical behavior; that is to say a behavior that pushes the human to interpret the past to understand the present and to consider the future.

2. Historical consciousness: a form of critical thinking?

The tripart nature of historical consciousness seems to be the only point on which modern authors agree. Beyond this, we can find several models, sometimes contradicting one another, trying to explain with more or less precision how a person might develop his or her historical consciousness. For some authors, such as Rüsen (2004), historical consciousness develops from the available narratives. According to this model, historical consciousness, as opposed to historical thinking, is not considered a tool for interpreting the past, but rather how a person would use the available narratives found in his society to understand the present and envision the future. In contrast, some authors, such as Straub (2005) and Seixas (2005), consider that historical consciousness is more than a simple appropriation of available historical interpretations. Historical consciousness becomes a process of interpretation in the same way as historical thinking is. According to them, historical consciousness is the state in which we think history. These different definitions underlie a great debate: can the historical consciousness be a critical consciousness? Is the choice of narratives that compose historical consciousness based on criteria and consideration of the historical context (Lipman 2003, Gagnon 2010) or a more simply on the popular narrative found in society? Can historical consciousness evaluate the accuracy of narratives (Gagnon, 2010)? The ambiguity as to a possible critical historical consciousness comes from the relationship it seems to maintain with both memory and historical thinking, because if we agree that narrative is the form by which historical consciousness becomes operational, it remains to be seen whether it succeeds in discriminating the narratives that compose it.

2.1 Links Between Memory, Historical Thinking and Historical Consciousness

If history “is a construction, or a reconstruction, that can feed on memory and / or oppose it” (Heimberg, 2003, 125), what about historical consciousness? For some authors, such as Laville (2003), there is a closeness between the concepts of historical consciousness and memory in the sense that historical consciousness would draw from memory the narratives that allow it to make sense of the past, present and possible future. It is the more or less critical character of the narratives sustained by memory that poses a problem. Indeed, societies share a form of so-called collective memory that is composed of a collection of stories that are more or less accurate interpretation of the past and that are commonly shared by a group of people (Halbwachs, 1950). For example, the studies of the Quebec historian Jocelyn Létourneau and his collaborators (2014, 2008, 2004) have helped to better know the collective memory of Quebec students. Indeed, it seems that students share a homogeneous narrative of Quebec history where the Battle of the Plains of Abraham (where the French lost the colony to the English), an event that took place over 250 years ago, is central (Létourneau, 2014, Létourneau and Moisan, 2004). The student seems then to “forget” the entire British period, a period that last from 1763 to 1867. I call this the British

Blur. Their story picks up in the 1960's when things get more interesting. What is problematic with these stories, as Todorov (1995) points out, is that memory can be both sacralized and trivialized, resulting in a form of paralysis where any critical examination of the stories supported by a community becomes impossible. To avoid this, the narratives included in one's collective memory must be reinterpreted many times using a rigorous methodology.

Yet some authors see a bigger proximity between historical thinking and historical consciousness. For example, Peter Seixas (2006) indicates that historical consciousness is "[at] the intersection of public memory, citizenship, and history education" (Seixas, 2006, 15). The teaching of history, which involves the development of historical thinking, develop a critical historical awareness among students. Historical thinking here becomes one of the elements that make up historical consciousness, just like memory and a sense of citizenship. However, historical consciousness, which feeds on the past to understand the present and envision the future, is not *de facto* a form of critical thinking, in that it does not necessarily question the accuracy of the narratives that it uses to give meaning to time. Yet, I argue that students can train their historical consciousness to question the accuracy of the narratives it uses. As a result, historical consciousness can both base its understanding of time on the fixed narratives associated with a form of memory abuse, as Todorov (1995) puts it, as well as on the critical narratives that result from the work of historical thinking. It is this ambivalence that is problematic in the school context, since a history teaching based solely on the development of historical consciousness would not necessarily lead students to question the past, but could rather promote learning a narrative whose role is to "forge a sense of identity and legitimize the social and political order" (Charland, 2003, 20).

In short, historical consciousness does not always distinguish the righteous from the arbitrary or the absolute from the relative. How then in the course of the teaching of history can one "promote a critical historical consciousness rather than a more or less closed consciousness based solely on collective memory" (Heimberg, 2003, 10)?

3. Models of development of historical consciousness

At this point, our hypothesis is that including historical consciousness in the classroom could benefit the teaching of history and promote both the development of critical thinking and of civic agency. This hypothesis presupposes that historical consciousness can make the difference between narratives coming from "memory" and those examined through the lenses of historical thinking. If we believe that historical consciousness can become a form of critical thinking, we still need to understand how to do it. Fortunately, several people have thought about this before us and many

models are available in the literature, for the purpose of respecting my time limit, I will quickly present five models of historical consciousness.

3.1 The model of hermeneutic philosophy

The first model that we will approach comes from hermeneutical philosophy, particularly the theories of Gadamer (1963) and Lukacs (1968). Gadamer (1963) defines historical consciousness as: “the privilege of modern man: to be fully aware of the historicity of all present and the relativity of all opinions (p.7)”. This leads Lukacs to propose that historical consciousness can be both conscious and unconscious. This cohabitation is possible, according to Gadamer, because humans are part of time or history and because of this, it is impossible for them to detach themselves completely from it. It is possible to see here two levels of historical consciousness emerge. At the first level, a person will accept all the narratives that seem correct to interpret the past, to understand the present and to envisage the future. At this level, historical consciousness remains unconscious or non-critical. At the second level, a person becomes aware of his own subjectivity and the influence of his present in the way he or she questions and understands the past. In this case, historical consciousness becomes a critical consciousness. In short, for historical consciousness to become critical, the individual must realize that history is an interpretation of the past and not a fixed truth. In so doing, his historical consciousness will move away from collective memory and prefer an epistemological understanding of the discipline that “aims to determine what is reasonable to believe” (Gagnon, 2010, 167).

3.2 Freire's Model

A second model of development of historical consciousness is found in the writings of Freire (1973, resumed in Martineau, 1991) where he describes a dynamic evolution of consciousness. Freire does not speak precisely of historical consciousness per say, but the model he offers is interesting because it examines the role of education in its development. For Freire, the evolution of consciousness is directly influenced by the cognitive development of the child. Thus, at birth, the child would have a semi-intransitive consciousness governed by his primary needs. In other words, the child is only interested in his immediate needs: eating, drinking, sleeping, etc. It is when he grows up that he develops a transitive-naïve consciousness where he tends to seek easy explanations, sometimes magical ones, rather than to question reality and go to the bottom of things. At this stage, it is the nature of the teaching received that will influence the development of one's consciousness. If students receive an education based on the development of critical thinking, they can develop a critical transitive consciousness. This will enable them to become a critical, open-minded and active citizen. If, on the contrary, they go through a process of massification, student will develop a fanaticized consciousness in which people become objects. Even if Freire

is not explicitly dealing with historical consciousness, he highlights the crucial role of school and education in the building of a critical consciousness. It is thus tempting to see a relationship between the development of a critical historical consciousness and how history is taught in class.

3.3 Seixas' model

In his writings, Seixas (2010) questions both the construction of a critical historical consciousness and its role in the learning history. For Seixas, historical consciousness is a state at the crossroads of memory, citizenship and historical education. That is, memory, citizenship, and historical education would be the three spheres influenced by historical consciousness. For example, a young person would use of his historical conscience when he questions the narratives found in his collective memory to build his identity, or when he faces a citizenship problem. Historical consciousness allows, according to Seixas (2006), students to:

- understand the limits related to the use of historical evidence;
- understand the distance between the present and the past;
- understand the immensity and complexity of the past.

In other words, historical consciousness would serve: “to assess” (Gagnon, 2010, 166) our understanding of the past. To achieve this, students must develop the concepts of historical thinking that are six in number. These are: historical evidence, historical relevance, continuity and change, causes and consequences, historical perspective, and ethical judgment (Seixas & Morton, 2013). According to Seixas (2006), historical consciousness becomes critical when it is based on the work of the six concepts of historical thinking. In short, the critical character of historical consciousness would depend on historical thinking.

Although the model proposed by Seixas (2006) allows an interesting link between historical thinking and historical consciousness, it does not take into account the non-critical character of historical consciousness. The latter appears in Seixas as being naturally critical since it emerges from the exercise of historical thinking. However, it has been proposed here that historical consciousness has links with both memory (non-critical narratives) and historical thought (critical narratives) (Charland, 2003). Is it possible that the factor that allows consciousness to move from its non-critical form to its critical form is historical thinking? And if this is the case, what are the peculiarities of this evolution? Rüsen's model provides a partial answer to these questions.

3.4 Rüsen's model

Rüsen's (2004) model of progression is based on two theoretical presuppositions, the first is that historical consciousness is composed of narratives and the second that what changes from one individual to another is the scope of this narrative when trying to understand the present (Rüsen, 2004). Thus, Rüsen proposes a taxonomy divided into four levels of progression. These levels are called traditional, exemplary, critical and genetic. This scale allows, at least in theory, to identify levels of historical consciousness in individuals. If we bring this taxonomy back to the field of history teaching, students who demonstrate traditional historical awareness will understand the past as unchangeable and therefore as an inheritance to be preserved. At the exemplary level, students will understand the past as an example of the present. The distance between the past and the present is non-existent since the past is repeated in the present. At the critical level, students view the past as completely foreign and unrelated to the present. Note here that the term critical refers to a form of negative judgment and not to the concept of critical thinking. The fourth and last level is the genetic stage which, according to Rüsen, is the culmination of the development of historical consciousness. The past is perceived as an interpretation that originates from the present and is therefore biased. However, the use of the past to understand the present is still possible since this subjectivity is taken into account. This taxonomy offers the possibility of identifying the evolution to a critical historical consciousness in students.

3.5 Our model of development of historical consciousness

Of the four models we've analyzed, it is very difficult to choose one that is more accurate than the others. It seems, on the contrary, that a mixt model is the best way to apprehend the concept. Thus, like Gadamer (1963) and Lukacs (1968), historical consciousness could be understood as being both non-critical and critical. Historical consciousness would be non-critical when there is an unquestioned acceptance of all narratives to understand the past-present-future triad, and critical when there is an awareness of the limits and subjectivity of narratives. School and by extension the teaching of history would play a central role in the development of a critical historical consciousness according to Freire (1973). Learning history through the six concepts of historical thinking would be the way to achieve this (Seixas, 2006) and this learning could be assessed using the scope of the narratives used by students to understand the world around them (Rüsen, 2004).

I've put this mixed model to the test in an empirical study with 148 Secondary V students (between 16 and 17 years of age) in French schools in Quebec. Students had to respond to a problem from their present, but whose origin came from the past (e.g. the causes of poverty in the countries of sub-Saharan Africa). Student responses took the form of narratives. There were two meetings with the participants, the first time

to record the initial narrative and a second time to get a second narrative written after having completed an activity based on the analysis of historical documents. We tried to organize the students' narratives using Rüsen's taxonomy (2004). However, the data did not reflect the characteristics of this model. In his categories, Rüsen considers that the individual constantly refers to the past when he questions the present because the origin of the narratives he uses are in the past. However, the constant reference to the past is not present in our participants since few of them use a narrative that we could describe as historical. For example, students tell how African countries are poor because of drought and climate change. This is a bit rich, I feel, from kids coming from a country that freezes over 6 months per year. Like anything would grow at -26 degrees. More seriously, it was clear to us that the stages of Rüsen's taxonomy did not allow us to observe how historical consciousness develop in our students.

This situation led us to develop our own model of development of historical consciousness. A careful reading of the narratives provided by the students made us prefer a categorization based on whether or not the participants took the past into account when building his narrative.

It is thus from this second categorization that it was possible to specify whether or not the students managed to develop a critical historical awareness. This process has highlighted four levels of historical consciousness (HC) in our students. The first two levels would be associated with a form of non-critical historical consciousness, because the past-present links are never taken into account and the student does not justify his ideas or opinions. The first level is named primary HC and it regroups students who have trouble explaining the phenomenon of poverty and the second level is named immediate HC and it brings together students who propose a narrative focussing only on present events. The 3rd level is called the composite level because it brings together students whose narratives bridge past and present but in an awkward manner. The fourth level is called narrative historical consciousness which regroups students who managed to give nuanced account of the evolution of the concept of poverty. Both composite and narrative level are more akin to a critical form of historical consciousness. The stages identified here are not meant to be a theoretical model rejecting other models of development of historical consciousness, but rather a model to better observe the characteristics of student's critical historical consciousness which can be used to find criteria for operationalizing it in a school context. The study therefore makes it possible to observe how students compare the different narratives that are proposed to them and assess their relevance. The study also shows how students justify their view of the past, how they relate the past to the present, and how they use their understanding to act in the present. In sum, the stages tend to show how students manage to develop a form of critical thinking through the work of historical thinking.

4. Criteria for the development and operationalization of learning a critical historical consciousness

When analyzing the stories found in the four levels of historical awareness, it is possible to identify criteria that are common to each level and that seem to evolve from one level to the next. These characteristics relate to students' narrative competence, their ability to make use of the concepts of historical thinking, and their epistemological understanding of historical discipline.

4.1. Primary Historical Consciousness

Students with a primary historical awareness have difficulty in formulating a narrative. For example, in our study, when they had to explain a concept whose origin is in the past but which is still present today, such as poverty, either they answered by "I do not know" or they were indignant at the injustice of the situation. They would say: "This is a terrible, terrible situation. These poor people, we must do something" but when I asked what actions should be taken they simply answered: "I don't know". At this level, it is difficult for the students to make connections between past and present and they did not seem to be able to use a narrative form to express their ideas. They struggled to identify the causes and consequences of an event and this affected their ability to produce a causal narrative. When asked to question the historical sources provided, they did not link past events with current ones. In fact, they didn't seem to understand why we were working with historical sources. These students, in addition to being unaware of the links between their present and past events, did not seem to have developed the intellectual skills associated with historical thinking. The epistemological understanding of the historical discipline was also limited, if not absent, since students struggle to look to the past to try to better understand his or her present. Resulting, in our opinion, on an inability to fully understand the historicity of social problems and move away from an emotive response. Note that I don't think that emotion should be avoided, we are not robots, but acting solely on them might be problematic.

4.2. Immediate historical consciousness

The main characteristic of students at the immediate level is that they perceive the past and the present as two different entities. These students, like those at the primary stage, seem to have a hard time getting away from their present and they tend to use elements drawn from their everyday lives to interpret the past. They also base their assumptions on common sense more than on their historical knowledge. Consequently, their interpretations are studded with anachronisms. Students struggle to understand that the values and customs of societies might have changed over time. While half of the students at that level managed to construct a narrative that evokes both the present

and the past, a detailed analysis showed us that these students limit themselves to making comparisons between the past and the present seeing no continuity between them.

This difficulty in observing how things change, tends to suggest that students are at the beginning of their learning of historical thought. The concepts of continuity and change as well as those of causes and consequences seem to have been little developed by the students. Moreover, they never use a historical perspective when analyzing sources. In this regard, students in the immediate level are those who most frequently mention history classes and films as sources of information to better understand the past. The films seem to appear as reliable and truthful as the information provided by their teachers. They fail to assess the accuracy or appropriateness of the sources they use to understand their society. They seem to entertain the idea that history is the telling of the unique and truthful story of the past. The interpretative character of the discipline is unknown to them. Therefore, immediate students would base their understanding of history on their understanding of the present and judge the relevance, accuracy, and complexity of past events not from critical thinking perspective, but from a moral judgment rooted in the norms and values of the society of today.

4.3. Composite Historical Consciousness

The composite level brings together students who seem to be in the process of developing a critical historical consciousness. Indeed, the narrative abilities of students at this level are improving and they often, but not always, make connections between past and present events. These students are able to use the concepts of anteriority and posteriority. They propose a causal narrative although it remains clumsy. In this sense, they seem to have developed their competency to establish causality and to detect the elements of continuity and change but without being able to always explain in full detail their relationship. The data also highlights that a high number of composite-level participants still base their assumptions on common sense. In addition, few students at this level question the interpretations given to certain facts of the past. Indeed, they often consider information from films or television shows as trustworthy than other sources and they do not have the reflex to question the accuracy of the information presented to them.

A student at the composite stage is in the process of learning of historical thinking, his understanding of the discipline is still changing. At this stage, students know and apply the different historical thinking concepts: they analyze sources, they identify causes and consequences, and they generally see the links between their present and the past. However, these techniques are put at the service of getting the “right answer” where history, resolutely a school discipline, remains a unique and truthful story. A form of openness to the plurality of perspectives and narratives is detected, but the pupil does not manage to see this on his own. In short, students at the composite level

seem to lack the necessary critical distance to take into account the complexity of the past and its relationship to the present. This leads us to believe that students at this stage are still in the middle of learning historical thinking and that they are in the process of developing their critical historical consciousness.

4.4. Narrative Historical Consciousness

The narrative level brings together students who seem to have developed a form of critical historical consciousness. These students systematically use a causal narrative when comes time to explain a situation experienced in the present. For example, the question of poverty in African countries is explained by the concept of colonialism and its evolution over time. Students are able to understand how this concept has changed and they identify the causes and consequences of this transformation. Moreover, they seem to be familiar with all the concepts of historical thinking. They question the perspective of the different actors of the past and argue on the importance of one event over another. They do not hesitate to use historical sources, but unlike other levels, students at the narrative level are the only ones to question the accuracy or relevance of the evidence provided. This ability to question the evidence and their interpretations seems to foster in these few students an understanding of history as interpretations rather than the vision of history as a true and unchangeable narrative.

Students in the narrative stage seem to be sufficiently equipped to interpret historical sources, but unlike students in other stages, their narrative competency and their epistemological understanding of the discipline provide the space necessary for the development critical historical consciousness. Therefore, reaching a form of critical historical consciousness would be possible only when students understand the epistemology of the discipline, have the tools to interpret the past (historical thinking) and are able to see the links between past and present in the form of narrative (narrative competency). When students at this level are invited to propose a solution to the phenomenon of poverty, their answer is much more nuanced and the solution offered is more realistic.

5. Involvement of the model for its operationalization in the classroom

So how can we use this in the classroom? Research in didactics tends to show that high school history teaching is often limited to memorizing declarative knowledge (Boutonnet, 2013 and Demers, 2011) and that this situation is partly caused by the difficulties that students and sometimes their teachers have when developing their historical thinking skills (Sandwell 2005, Sears 2014). We have pointed out in other writings, that historical thinking only makes sense when it is developed with historical

consciousness (Duquette, 2011). This view is reinforced by recent research by Gibson (2017) and Wilschut (2012), which highlights the importance of learning narrative skills, particularly the ability to understand the concept of temporality in order to develop a big picture understanding of the past. As a result, while the development of a critical historical consciousness is still a laudable end for the history course, the way to achieve it should not be limited to learning the analytical techniques often associated with historical thinking.

As Rüsen (2004) points out, the form of historical consciousness is that of narrative. Narratives are also produced by historians following a fine and critical analysis of available evidence. It is therefore logical that one of the skills that students should develop in history classes is the ability to interpret, construct and deconstruct available narratives. Yet this skill seems to have been put aside in recent years, because it is often associated with the memorization of a static narrative. However, it seems to us essential for the development of a critical historical consciousness that students will be able to build their own narratives that will help them to understand their society in the present and to consider it in the future. To achieve this, it will of course be necessary to use the historical thinking concepts, but not only that. The concept of temporality encompassing those of anteriority and posteriority must be mastered as well as the ability to understand the different forms of time (Wilschut, 2012). Finally, students must be able to differentiate historical narrative from other forms of stories both by its content and by the methodology by which it is constructed. In this sense, it is important to problematize the course of history, because at the origin of any narrative is a question (Dalongeville, 2000).

To construct, or to deconstruct, a critical and nuanced historical narrative, one must turn to the concept of historical thinking (Seixas, 2006). It is thanks to the frequent use in the classroom of the concepts of historical thinking that students begin to take a critical step back from the various interpretations of the past they face. This learning allows them to take into account the context of the period, to assess the relevance of the available interpretations and to consider the epistemological and ethical aspects of historical questions. This critical mind-frame, according to our data, would be possible only when the students have both an understanding of the epistemology of the historical discipline and feel at ease when using the concepts of historical thinking. Thus, the level of historical consciousness can provide teachers with a better understanding of where their students are at in the learning of history and what difficulties they still have.

To conclude, if we want students to act in the present, we need to go further and lead the student to consider the past as infinitely vast and history as a focused, critical and evolutionary interpretation of a part of this past. By helping students deal with this complexity, we can help them understand the complexity of current events. Some will say that this causes uncertainty and a lack of social cohesion, but we believe instead that when released from the constraints of a single and unique truth, the historical

discipline promotes the openness and the freedom of reflection which are the assets of the critical thinker. Something our current society seems to be in dire need.

Bibliographie

BOUTONNET, V. (2013). Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire. Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal.

CHARLAND, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

CHARTRAND, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. Dans J. Dolz et C. Simard (Dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, Québec : Les presses de l'Université Laval, pp. 257-288.

DALONGEVILLE, A. (2000). *Situations- problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris : Hachette-Éducation.

DEMERS, S. (2011). Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas. Thèse de doctorat. Montréal, Université du Québec à Montréal.

DEN HEYER, K. Engaging Teacher Education through Rewriting That History We Have Aldreay Learned, dans R. Sandwell et A. von Heyking (dir.), *Becoming a History Teacher, Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*, Toronto : University of Toronto Press, p. 175-197.

DUQUETTE, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment dans Ercikan, K. et Seixas, P. (eds). *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York, Routledge : 51-63.

DUQUETTE, C. (2011). Le rapport entre la pensée et la conscience historiques des élèves de cinquième secondaire du Québec, Thèse non publiée, Université Laval.

DUQUETTE, C. (2009). Comment les élèves conçoivent-ils le passé? : le rôle de la pensée et de la conscience historiques dans l'apprentissage de l'histoire, *Enjeux de l'univers social*, 5(2), printemps, p. 43-49.

FREIRE, P. (1973). *Éducation for Critical Consciousness*, New York: Seabory Press.

GADAMER, H.-G. (1963). *Le problème de la conscience historique*, Louvain : Publications universitaires de Louvain.

GAGNON, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec, dans Cardin, J.-F., Éthier, M.-A. et Meunier, A. (eds.) *Histoire, Musée et Éducation à la citoyenneté*, Québec : Éditions Multimondes, p. 159-182.

GIBSON, L. (2017). Small cards, big picture: Changing students' narratives in Canadian history, communication faite à l'AERA Annual Conference, San Antonio, avril.

HALBWACHS, M. (1950). *La mémoire collective*, Paris : Presse Universitaire de France.

HEIMBERG, C. (2003). Identités, mémoires. Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde ? dans Tutiaux-Guillon, N. et coll., *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, p. 125-137.

KÖRBER, A. et MEYER-HAMME, J. (2015). Historical Thinking, Competencies, and Their Measurement : Challenges and Approaches dans Ercikan, K. et Seixas, P. (eds). *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York : Routledge, p. 89-101.

LAVILLE, C. (2003). Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? dans Tutiaux-Guillon, N. et D. Nourrisson, *Identité, Mémoire, Conscience Historique*, Saint-Étienne : Publications de l'Université Saint-Étienne, p. 13-25.

LAVILLE, C. (1984). Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire dans *Mélanges René Van Santbergen*, No. spécial des Cahiers de Clio, Bruxelles, p. 171-177.

LAUTIER, N. (1994). La compréhension en histoire : un modèle spécifique, *Revue française de pédagogie*, 106, p. 67-77.

LEEUW-ROORD, J. van der (2000). Working with History : Developing European Consciousness dans MacDonald, S. (dir.). *Approaches to European Historical Consciousness : Reflections and Provocations*, Hambourg : Édition Körber-Stiftung, p. 114-119.

LÉTOURNEAU, J. (2014). *Je me souviens, Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Montréal : Fides.

LÉTOURNEAU, J. et CARITEY, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire, L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(1), p. 69-93.

LÉTOURNEAU, J. et MOISAN, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français: coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements, *Canadian Historical Review*, 85(2), p.325-356.

LÉVESQUE, S. (2005). In search of a purpose for school history, *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), p. 349-358.

LIPMAN, M. (2003). *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press.

LUKACS, J. (1968). *Historical Consciousness or the Remembered Past*, New York: Schocken Books.

MARTINEAU, R. (1991). La démocratie des maîtres, *Traces*, 29 (1), janvier février, p. 14-18.

MARTINEAU, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal : L'Harmattan.

MACDONALD, S. (2000). Historical Consciousness from below : Anthropological Reflections, dans MacDonald, S. (dir.). *Approaches to European Historical Consciousness : Reflections and Provocations*, Hambourg: Édition Körber-Stiftung, p. 82-102.

MOISAN, S. (2010). Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.

MOISAN, S. (2016). Exploration d'une approche critique de la mémoire collective pour une formation historique renouvelée en classe d'histoire nationale au Québec, *Enjeux de l'univers social*, 12 (3), p. 4-9.

Québec, ministère de l'Éducation, (1982). Programme d'histoire 414, Histoire du Québec et du Canada (4e secondaire), chapitre 7, p. 1-103.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), Gouvernement du Québec (2016). Programme d'histoire du Québec et du Canada, 2e cycle du secondaire, Québec: Gouvernement du Québec.

Past Collective (Conrad, M., Ercikan, K., Friesen, G., Létourneau, J., Muise, D., Northrup, D. et Seixas, P. (2013). *Canadians and Their Pasts*, Toronto : University of Toronto Press.

RÜSEN, J. (2004). Historical Consciousness : Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Developpement , dans Seixas, P. (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, p.63-85.

SANDWELL, R. (2005). School history versus the historians, *International Journal of Social Education*, 30(1), p. 9-17.

SEARS, A. (2014). Moving from the Periphery to the Core : The Possibilities for Professionnal Learning Communities in History Teacher Education, dans R. Sandwell et A. von Heyking (dir.), *Becoming a History Teacher, Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*, Toronto : Université of Toronto Press, p. 11-29.

SEIXAS, P. (2006). What is Historical Consciousness, dans Sandwell, R. (ed.). *To the Past : History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*, Toronto: University of Toronto Press, p. 11-22.

SEIXAS, P. (2005). Historical Consciousness : The Progress of Knowledge in a Postprogressive Age, dans Straub, J. (ed.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, New York, Berghahn Books, p. 141-162.

SEIXAS, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or does Postmodern History have a place in the Schools ? dans Stern, P. N., Seixas, P. and S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York: New York University Press, p. 19-37.

SEIXAS, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding, dans Olson David, R. et Nancy Torrance (eds.), *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell, p. 765-783.

SEIXAS, P., GIBSON, L. et ERCIKAN, K. (2015). A Design Process for Assessing Historical Thinking : The Case of a One-Hour Test, dans Ercikan, K. et Seixas, P. (eds). *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York : Routeledge, p.102-116.

SEIXAS, P. et MORTON, T. (2013). *The Big Six*. Toronto, ON : Nelson Education.

STRAUB, J. (2005). Telling Stories, Making History : Towards a Narrative Psychology of the Historical Construction of Meaning, dans Straub, J. (ed.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, New York, Berghahn Books, p. 44-98.

TODOROV, T. (1995). *Les abus de la mémoire*, Paris : Arléa.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique : l'exemple français, dans Tutiaux-Guillon, N. et D. Nourrisson., *Identités, Mémoires, Conscience historique*, Saint-Étienne : Publication de l'Université de Saint-Étienne, p. 27-42.

WILSCHUT, A. (2012). *Images of Time, the Role of Historical Consciousness of Time in Learning History*, Charlotte NC : Information Age Publishing, INC.

WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts, Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press.

Fal·làcies informals i pensament crític en la didàctica de les ciències socials

Jordi Nomen

Escola Sadako

Introducció

A nivell teòric, bateguen en aquest treball els cors intel·lectuals dels filòsofs Matthew Lipman (2016) i John Dewey (1998). Es tracta doncs d'una proposta des de la Filosofia, perquè aquesta és l'única disciplina que reflexiona sobre el pensament i sobre el mètode i els converteix en objectes de la seva pròpia reflexió. Alhora, però, pretén fer una aportació també al pensament social crític, dins el camp de les Ciències Socials, en tant que les fal·làcies són presents en el discurs i conformen, sovint, prejudicis i estereotips que convé bandejar en l'estudi de les Qüestions Socialment Vives i els Problemes Socials Rellevants.

Context

En una societat tecnològica i complexa com la nostra cal ensenyar els nostres alumnes, nois i noies, a pensar per ells mateixos, a fer-ho de forma creativa perquè puguin adaptar-se als canvis de la nostra època i transformar-la, i amb la cura que els faci competents per conviure en pau amb un respecte democràtic a altres opcions diferents de la seva, per poder dedicar-se a la recerca de la concepció i pràctica de la seva pròpia “bona vida”, en un context de Ciutadania participativa i democràtica. Més que coneixements, en el futur, els caldran habilitats (segons argumentació de Dewey) que els permetin operar amb els coneixements disponibles que avui ja són molts més dels que podem assumir. Volem uns nens i joves que no només s'impliquin sinó que es comprometin amb el treball per a un món millor.

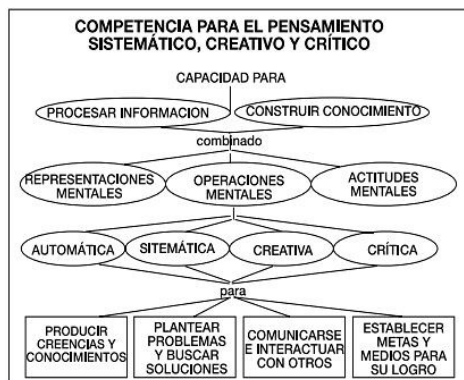
El sociòleg Zygmunt Bauman (2007) ha caracteritzat la nostra època com un “temps líquid” –flexible, canviant– en front dels temps passats més sòlids –estables, precisos–. Ens ha explicat que les estructures socials ja no romanen temporalment i això ens deixa enfrontats a un món sense referències segures. La incertesa s'ha consolidat en un món en que no coincideixen el poder i la política, en que s'han afeblit els murs que protegien

els homes de la dissort, un món en què s'ha renunciat a la planificació de llarga durada, al pensament de futur, un món on s'ha instal·lat l'oblit de les referències passades com a garantia d'èxit. Aquestes referències noves descomponen les vides de les persones en fragments, exigeixen de les persones la flexibilitat de les plantes enfront dels vents que les sacsegen. La lleialtat desapareix i els homes es troben abandonats a comprovar cada passa del camí per si hi hagués algun obstacle. Aquesta concepció, que ha fet fortuna en el terreny intel·lectual, no pot ser acceptada amb resignació per qui creu que l'home té llibertat per triar, que els valors, precisament els valors, poden servir-nos de fanal en aquestes aigües pantanoses que semblen amenaçar-nos. No podem educar des del pessimisme; només des de l'alegria i la creença que és valuós allò que oferim. Conservem l'humanisme i la humanitat en aquesta societat tecnològica, i aleshores afrontarem els canvis que faci falta. És obvi que necessitem ciutadans i ciutadanes crítics, que puguin pensar per ells mateixos, que no siguin fàcilment manipulables per cap poder, que siguin capaços de liderar una transformació social cap a una societat més lliure i més justa.

Treballar els pensaments sistèmic i crític:

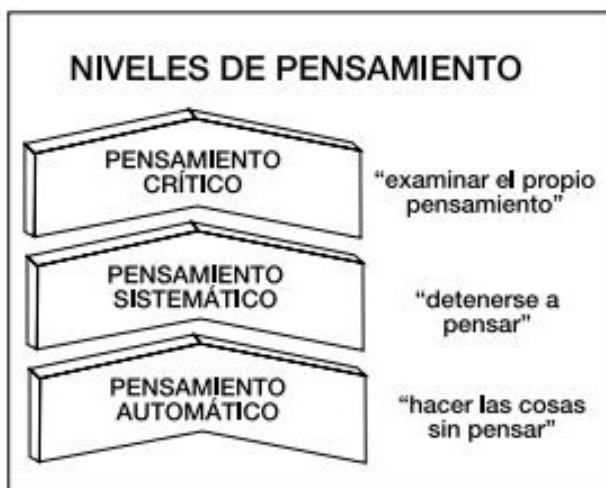
Voldria apropar-me, en primer lloc, a la definició del pensament crític des de la proposta d'Ángel R. Villarini Jusino (2010). Segons ell, cal definir el pensament com la competència o capacitat humana per construir una representació del món i de nosaltres mateixos en el món, pas previ a actuar per millorar-lo. Per això necessitem organitzar els estímuls que rebem del món exterior de forma significativa, convertir-los en informació organitzada i sentir la necessitat d'utilitzar-la apropiadament (emocions, interessos, valors, sentiments, en suma, actituds).

Podem veure en la següent imatge el que el professor Villarini considera com a competència per al pensament crític:



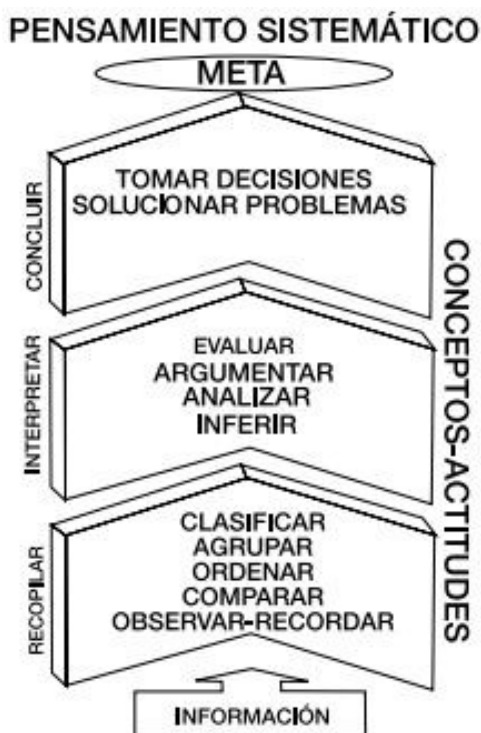
Font: Article Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico en PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS • VOLÚMENES 3 - 4 • AÑO IV

D'altra banda, el professor Villarini proposa tres nivells de pensament que cal clarificar amb els alumnes: el pensament acrític (que fa les coses sense pensar), el pensament sistemàtic (que ja implica reflexió, ús de les habilitats de pensament) i el pensament crític (que pensa sobre el propi pensament i la seva estructura, que pretén elaborar un judici basat en el raonament, aquell que permet obrir la ment al discurs argumentatiu dels altres i d'un mateix). És un pensament que s'avalua a ell mateix, que es troba ja en la metacognició.



Font: Article Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico en PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS • VOLÚMENES 3 - 4 • AÑO

Aquests tipus de pensament avancen, de forma lògica de menys a més complexitat. Pel que fa al pensament sistemàtic, aquest actua amb un propòsit sobre una informació utilitzant unes habilitats de pensament –enteses com a destreses que permeten el maneig de la informació i que milloren amb el seu exercici i pràctica–. En el següent esquema podem veure-les relacionades:

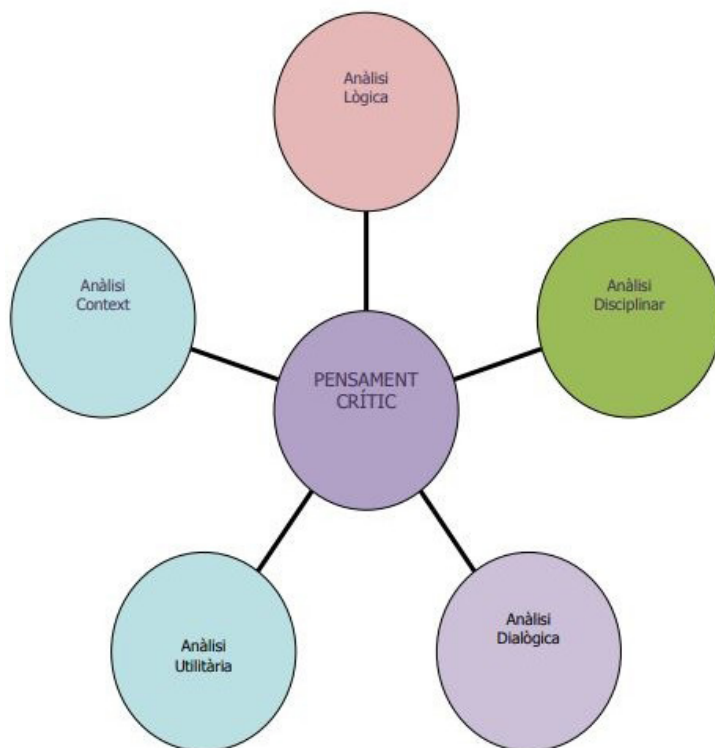


Font: Article Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico en PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS • VOLÚMENES 3 - 4 • AÑO

Sembla important remarcar aquí la idea que a diferència de propostes com la d'intel·ligència múltiples de Howard Gardner (2011), la idea d'habilitat de pensament implica sostenir la posició que les competències intel·lectuals i afectives milloren amb la pràctica (per això són habilitats) i que no cal pensar en estimular només aquelles per les que estarem millor dotats a fi que compensin les altres.

La diferència amb el pensament crític estaria, doncs, en la metacognició que fa que aquest afegeixi al pensament sistemàtic un element nou: l'avaluació del resultat i el procés del propi pensar per veure les seves fortaleces i febleses.

Pel que fa al pensament crític, podríem dir que sorgeix de la metacognició, de l'examen del propi pensament i del dels altres, utilitzant unes eines bàsiques, que podem apreciar en el següent esquema:



Elaborat per l'autor

1. La primera és l'anàlisi lògica que permet examinar la veritat i validesa dels processos de raonament i la claredat i correcció dels conceptes.
2. La segona és l'anàlisi disciplinària que permet examinar la informació amb els mètodes i corpus conceptual de les diferents disciplines implicades en la seva recerca.
3. La tercera és l'anàlisi contextual que permet tenir en compte la biografia del pensador i la societat en què es troba inserit.
4. La quarta és l'anàlisi dialògica que consisteix en posar a prova els propis arguments contrastant-los, en el marc del diàleg, amb els d'altres persones.
5. La cinquena és l'anàlisi utilitària que fa referència a les intencions, finalitats i interessos o, fins i tot, l'estructura de poder que està implícita en el treball amb idees. Aquestes anàlisis del pensament crític connecten els nous pensaments generats amb els coneixements previs i permeten integrar un coneixement complex i significatiu a la manera defensada per David Ausubel (2002).

Característiques del pensament crític

El pensament crític és aquell que es basa en bones raons per analitzar la realitat, aquell que sap crear i sostenir bons arguments que donin solidesa a les nostres opinions. De fet, podem entendre fàcilment que, si l'ésser humà és un ésser dotat d'opinió, cal que aquesta opinió estigui fonamentada. Ningú pot negar que ens passem bona part del dia avaluant el què succeeix i que, de forma inevitable, ens posicionem davant la realitat amb les nostres opinions. Veritablement, tal com afirma la filòsofa Victòria Camps (2016), les opinions tenen molt de creença. Però aquesta constatació, que fa indemostrables moltes de les nostres opinions, no implica que totes les opinions tinguin la mateixa força. Evidentment, les opinions que es recolzen en el mètode científic aporten una seguretat i una veritat més plausible que les que no ho fan. No obstant això, la ciència no pot respondre totes les preguntes i, quan ens preguntem sobre les opinions humanes, ens trobem, de vegades, mancats d'aquest recurs i hem de buscar altres arguments que no tenen ancoratge en una demostració científica. Així, per exemple, davant la pregunta sobre si la pobresa és evitable, se'ns demana que aportem un judici. La ciència ens pot aportar evidències sobre la quantitat de menjar que necessita una persona per sortir de la situació de pobresa i també sobre la capacitat i recursos del planeta per suportar una determinada pressió demogràfica. No obstant això, ja hi ha altres consideracions que descansen en evidències que van més enllà de la ciència, com si seria plausible que un millor repartiment de la riquesa resolgués el problema i si seria possible aconseguir-ho en un món marcat per unes posicions de poder tan marcadament inequitàtives. Quan ens endinsem en creences i opinions, moltes vegades, la ciència no pot resoldre, perquè la ciència fixa les variables a considerar i no pot recollir una variabilitat basada en la impredictibilitat que moltes vegades impregna el que és humà.

1. La primera característica del pensament crític a la qual ens volem referir és el fet que el pensament crític exigeix coratge, perquè és un pensament que va contracorrent, com els salmons que remunten el riu. Per què diem això? Hem de tenir presents les característiques del món en què vivim. De nou, en paraules de Zygmunt Bauman ([op.cit.](#)), el nostre món ha accelerat la percepció del temps. Anem ràpid, molt ràpid, intentant reaccionar als estímuls amb promptitud, com si una resposta meditada fora poc efectiva i restés força a les nostres decisions. El pensament crític, que requereix reflexió i temps, es mou, en aquest sentit, en una direcció divergent, perquè requereix la calma i la serenitat. Reflexionar vol dir, etimològicament, tornar a mirar, i això vol temps i calma, vol prioritzar l'anàlisi de l'estímul i del seu context, a la resposta. Tant les xarxes socials com la multitud d'estímuls que ens envolten circulen a altes velocitats, mentre que el pensament crític, amb la seva vocació de repensar, vol proposar una anàlisi serena i tranquil·la, que fugi de la tirania de la immediatesa. Aprendre a pensar per un mateix requereix el seu temps i el seu espai, i no admet la precipitació en el judici.

2. En segon lloc, cal considerar que el pensament crític ens aporta i ens demana llibertat, la llibertat de sospesar els pros i contres, per poder triar, no només en teoria, també a la pràctica, davant els reptes que planteja la vida. Tenim un risc cert de ser manipulats, pel poder, pels mitjans de comunicació, pels dogmatismes excloents que ens prometen paradisos sense espines. Només amb un afinat sentit crític, podrem decidir lliurement, podrem resistir la pressió de grup o de la pròpia idea de normalitat, que sovint poden encadenar les persones.
3. En tercer lloc, el pensament crític té confiança en la raó per apropiarse a la veritat. Podem discutir llargament si la veritat existeix, si podem arribar a captar-la, però sembla clar que hi ha criteris lògics, de correspondència amb els fets, de causalitat o conseqüència, de claredat, que donen força als arguments que se sostenen sobre ells. Certament, la veritat sol ser, fora del nivell factual, una construcció de punts de vista diversos. Al meu entendre, això no la invalida com a característica del pensament crític. Al contrari, ens obliga a l'abordatge de la complexitat. El relativisme s'ha de matisar amb la confiança en la raó i la raonabilitat, que són característiques profundament humanes.
4. El pensament crític és inconformista. No s'avé a donar per fet, sinó que treballa per reconèixer l'error i la debilitat. Com deia Popper (2008), sempre tracta de falsar les certeses, en una contínua recerca de la millora i la complexitat dels problemes i reptes que afronta. Així mateix, el pensament crític demanda justícia, atès que no permet que es validin ni els estereotips (que consisteix a simplificar abusivament les característiques d'un grup) ni els prejudicis (que són judicis previs i distorsionats sobre una persona, matèria o idea).
5. El pensament crític reconeix els matisos i les excepcions, i no tracta mai de forçar els casos únics i els contextos diferents perquè encaixin en les normes. No tot val per a tots, ni a totes hores. Per això el pensament crític és profundament indagador i no permet receptes senzilles.
6. El pensament crític anima constantment el pensament creatiu i el curós. El creatiu perquè sempre està obert a l'anàlisi de noves idees, noves orientacions, que posen en dubte, en paraules d'Edward de Bono (2016), els camins de comoditat en què es mou la nostra ment habitualment, per explorar altres vies alternatives. El curós, perquè té en compte els altres, perquè busca la imparcialitat, la integritat, l'empatia i el respecte.
7. El pensament crític és, en aquest sentit, un gran arquitecte del caràcter, que procura, amb la seva pràctica, generar un perfil de persona prudent i equànime.
8. El pensament crític aspira a dirigir la transformació social. És evident que com el temps passa, el canvi afecta les estructures socials, econòmiques, polítiques i culturals. Tot es mou, i res es repeteix exactament perquè el context sempre és variable. Així doncs, la transformació és inevitable. La pregunta clau és, doncs:

¿Cap a on anem? El pensament crític aspira a dirigir la transformació cap a un món millor, més lliure, més just. Òbviament, els conflictes, com a característica inherent a la diversitat humana, sempre hi seran. No obstant això, està a les nostres mans explorar vies de resolució que no passin per la competència i la generació de vencedors i vençuts, i derivin cap a la cooperació i la negociació, on tothom perd una part perquè tothom pugui guanyar una part. Si fem bona la màxima de Kant, “*Sapere aude*”, atreveix-te a pensar, podem guanyar espais de millora que no deixin fora ningú. En aquest sentit faig meves les paraules que va utilitzar Santiago Gamboa en un article d’opinió del diari *el País* 7, publicat el 8 de setembre de 2012, referent al conflicte de Colòmbia. Permeteu recollir uns breus fragments, summament significatius: “Fa alguns anys, sent representant del meu país davant la Unesco, li vaig sentir dir al delegat de Palestina el següent: És més fàcil fer la guerra que la pau, perquè en fer la guerra s’exerceix la violència contra l’enemic, mentre que en construir la pau un ha d’exercir contra si mateix”. En efecte, és violent donar-se la mà i dialogar amb qui ha martiritzat i ferit de mort als nostres, és violent fer-li concessions a aquest altre i reconèixer-lo com igual. És molt violent, però s’ha de fer. (...). Fa molts anys, en una entrevista, Amos Oz deia que en conflictes com el del Pròxim Orient (i aquí afegeixo el de Colòmbia) solien convergir dues visions literàries: d’un costat la justícia poètica a l’estil Shakespeare, on ningú transigeix, els principis i l’honor prevalen sobretot, fins i tot la vida, però l’escenari queda cobert de sang; i de l’altre la trista justícia humana de Txékhov, amb personatges que discuteixen els seus desacords, els resolen i al final tornen a casa bastant frustrats. Però tornen vius. Crec que tots dos fragments parlen per si mateixos.

9. Finalment, el pensament crític ens permet afrontar millor el patiment. I ho fa perquè permet l’autocontrol, en paraules de George Didi-Huberman (2010) el necessari distanciament d’unes emocions, que ens acosten al viure, de vegades massa, i permet trobar l’equilibri que necessitem perquè l’odi, l’enveja i la por no prenguin el timó de comandament dels nostres pensaments i accions. El pensament crític allunya, pren perspectiva, respecte a les emocions, recolzant-se en la raó.

A continuació, s’inclou un esquema de Duran (2006) amb els passos per conduir als estudiants cap al pensament crític:

El modelo de los 5 pasos para llevar a nuestros estudiantes hacia el Pensamiento Crítico



Què no és el pensament crític?

Per completar la definició de pensament crític, sembla necessari apuntar també allò que el pensament crític no és.

1. El pensament crític no és pensar en negatiu, o centrar-se en trobar els defectes. El pensament crític conté el dubte sistemàtic, però pretén ser propositiu, destinant els seus esforços a la millora dels arguments, aproximant-los a la veritat i la certesa.
2. El pensament crític no intenta que totes les persones pensin de la mateixa forma, perquè cerca el millor procediment per analitzar la realitat, però accepta diverses percepcions, prioritats, principis i valors que poden portar a posicions divergents igualment respectables.
3. El pensament crític no tracta canviar la pròpia personalitat. No intenta manipular sinó aportar rigor científic i lògic a la recerca de la veritat en la que recolzar l'opinió.
4. El pensament crític no és una creença. El pensament crític avalua les creences però no és una creença sinó un mètode.

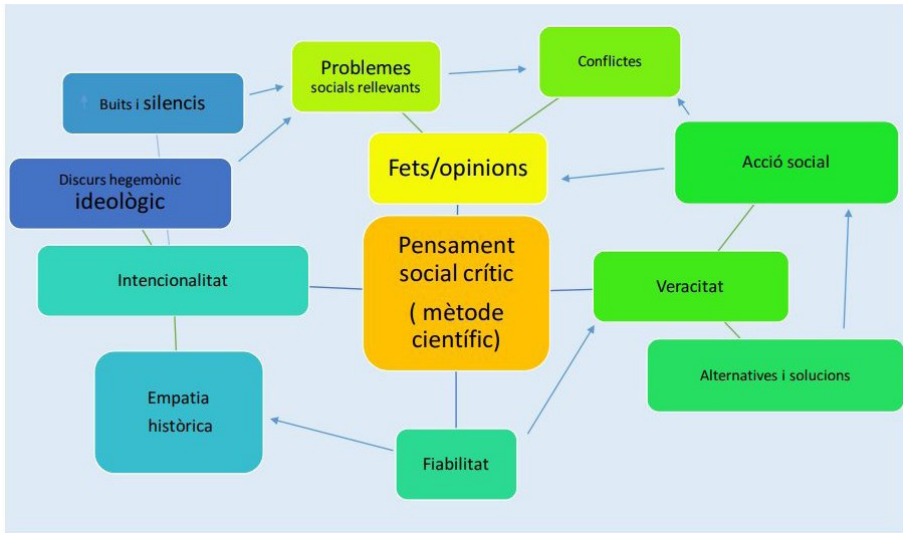
5. El pensament crític no elimina ni substitueix els sentiments o les emocions. Simplement intenta acompanyar-los amb l'ús de la raó.
6. El pensament crític no té un ús exclusivament científic. El pensament crític, a voltes, interpreta els fets, que són objectius, en una cadena lògica que introdueix l'opinió i interpretació diversa dels fets. No contradiu la ciència però pot ser que vagi més enllà perquè es mou en el terreny de les interpretacions.
7. Els arguments del pensament crític no són sempre els més convincents. Sovint aquells arguments que es fonamenten en les emocions primàries com la por, el desig o la necessitat solen ser motius de decisió més immediats. No crec que calgui donar proves que polítics o venedors diversos recorren sovint a aquestes motivacions per persuadir i convèncer la gent dels seus plantejaments.

El pensador crític ha de practicar la suspensió del judici fins que hi hagi temps per a l'anàlisi i la valoració. La raó és sempre més lenta que l'impuls o el desig i farem bé de no perdre de vista aquesta constatació. El pensador crític ha de pensar per si mateix i avaluar tant el què li presenten com les pròpies conclusions. Com ja hem dit és correctiu i autocorrectiu. La credulitat i el dogmatisme, la ingenuïtat i el biaix doctrinari són obstacles per al pensament crític. Reconèixer i comprendre, avaluar la diversitat de posicions, les seves febleses i forteses, formen part de la higiene mental que proposa aquest tipus de pensament. Cal moure's entre l'escepticisme –que en el grau màxim no permet realitzar la crítica perquè tot és dubtós– i la creença sense argument –que en el grau màxim condueix a la manipulació–. El pensador crític és lliurepensador i humil, prou humil per acceptar que les seves pròpies idees s'han de revisar a la llum d'altres opinions que aportin evidències contradictòries amb els propis supòsits. La comoditat i la pressió de grup, sempre presents, poden restringir i anul·lar el pensament crític. Només superant aquests obstacles podrà desenvolupar-se en plenitud.

El pensament social crític

Donat que aquest treball pretén incidir en donar més rigor al pensament social crític sembla pertinent fer una breu aproximació a les seves característiques, que, òbviament són les del pensament crític en el context de les Ciències Socials, amb la dimensió de l'anàlisi dels problemes socials rellevants i les qüestions socialment vives. Em basaré en la definició que del mateix fan Santisteban i Pagès (2010). El pensament social crític parteix de l'aplicació del mètode científic a l'anàlisi de les qüestions socialment vives i els problemes socials rellevants, perquè pretén entendre la realitat social i oferir alternatives per a una transformació social que condueixi el món a una major implantació de la justícia i la llibertat. Per això resulta essencial la distinció entre els fets i les opinions i l'anàlisi de la fiabilitat de les fonts i proves que es recullen per bastir els arguments i les hipòtesis de treball. No podem oblidar que hi

ha un discurs hegemònic, ideològic, carregat d'una determinada intencionalitat, amb uns determinats buits i silencis, al que cal contraposar el rigor al qual abans fèiem referència, l'empatia històrica i la detecció dels conflictes. El conflicte és humà i inevitable. Forma part de la naturalesa humana. Per això, el pensament social crític va a recerca de les diverses solucions, a la recerca d'una acció social que sigui lúcida en la veracitat i alhora ofereixi alternatives i solucions. Aquí podem veure un esquema que sintetitza la informació:



Elaboració pròpia, a partir de SANTISTEBAN i PAGÈS.

Per presentar aquestes solucions, evidentment, ha de sortejar els obstacles que esmentàvem –por i acceptació del grup– i d’altres, com el rigor lògic. Aquest últim és el que volem explorar en la resta d’aquest treball.

El pensament crític i la lògica

Arribem així a l’objectiu fonamental d’aquest treball que no és altre que analitzar una de les vies que abans hem citat com a significatives a l’hora de construir arguments sòlids: el seu ancoratge en la lògica. I és que abans que res, els nostres arguments han de ser lògics. Què vol dir això? La lògica és la branca de la filosofia que estudia els sistemes de raonament que els éssers humans utilitzem per raonar, quines formes d’inferència i de demostració són vàlides i quines no, prenent com a referència la seva conseqüència lògica. Es divideix en la lògica formal que estudia la forma dels raonaments i la informal que n’estudia els continguts. En el treball que ens ocupa

deixarem de banda la lògica formal per endinsar-nos en la informal, més rellevant per al pensament social crític. La lògica informal és l'estudi dels arguments, tal com es presenten en la vida diària. Si la lògica formal és la lògica de la demostració, la lògica informal és la de l'argumentació o del discurs persuasiu. Aquesta part de la lògica es dedica a diferenciar entre formes correctes i incorrectes del llenguatge i pensament quotidià, especialment aquelles que l'auditori troba «lògiques». Parteix del principi que el pensament i el llenguatge humans sovint són incorrectes o tendenciosos.

Per tal d'aprofundir en la lògica informal, presentarem algunes fal·làcies –errors de lògica informal– que sovint es volen fer aparèixer com a arguments persuasius. Quan apareixen en el discurs, n'invaliden el contingut. N'hi ha moltes més, però per motius obvis de temps i espai, s'ha fet una selecció d'aquelles que l'autor considera més rellevants per contribuir a generar pensament social crític. Per a cadascuna d'elles es procedirà a fer una definició i donar un exemple pràctic. Després exemplificarem amb els mitjans de comunicació. És en aquest àmbit en el qual les fal·làcies adquireixen un impacte major en l'opinió pública, generant arguments que busquen a voltes confondre conscientment –i aleshores estariem davant de sofismes– o inconscientment, per desconeixement.

En tot cas es fa urgent que, dins dels objectius a complir en una educació crítica hi figuri una educació en l'anàlisi dels mitjans i xarxes socials. Crec que ningú pot dubtar que estem davant una societat que rep informacions certes, judicis d'opinió que es volen fer passar per fets i falsedats que són presentades amb una pàtina de certesa per dirigir l'opinió pública en una determinada direcció. No cal acudir als nombrosos estudis que s'han fet per concloure que els ciutadans estem molt lluny de contrastar les informacions que ens arriben, dubtar de la fiabilitat de les fonts que consultem o recollir la diversitat d'arguments que es mouen en la diversitat de valoracions que fem d'un mateix fet. Les xarxes socials, en l'anàlisi de les nostres preferències, ens acaben focalitzant en allò que volem veure, en allò que volem sentir, sense proposar dubtes ni discrepàncies que puguin pertorbar la nostra visió del món. D'altra banda, és obvi, això ens allunya del pensament crític. I, com hem dit, a aquest discurs ja trenat i consumible, s'hi afegeixen les fal·làcies, per mala intenció o per desconeixement.

Definició d'algunes fal·làcies

Les fal·làcies informals també es divideixen en dos tipus: d'irrellevància o no pertinença o ambigüïtat.

Dins de les **fal·làcies d'irrellevància** es col·loquen tots aquells arguments en què les premisses, encara que temàticament estan relacionades amb el motiu de la discussió, no constitueixen cap evidència per a la conclusió (són irrellevants).

Dins de les **fal·làcies d'ambigüitat** apareixen els raonaments que són formulats amb paraules o frases ambigües, els significats de les quals oscil·len i canvien de manera més o menys subtil en el curs del raonament i, per tant, el fan fal·laç. Són fal·làcies que incideixen en la manca de claredat del propi llenguatge quan aquest prescindeix del context i canvia el sentit.

L'autor d'aquest text ha volgut fer una selecció de les més rellevants per a la construcció del pensament social crític.

a) **FAL·LÀCIES D'IRRELLEVÀNCIA:**

Les fal·làcies d'irrellevància es poden classificar en quatre grups que, a continuació es defineixen.

1. **Fal·làcies de transferència.** En aquest grup, es trasllada la càrrega de la prova, la veritat, de l'argument a altres instàncies exteriors al propi argument. Són efectives per convèncer donat que es basen en aquest mecanisme psicològic, la transferència, que trasllada el problema a contextos diferents i en falseja la percepció.

- a) **Ad Hominem o contra la persona.** En aquesta fal·làcia, en lloc d'analitzar l'argument, es pretén destruir-lo atacant la persona que el sosté o les seves circumstàncies. Veiem-ho en el següent exemple:



Com podem comprovar, l'home de l'esquerra nega la raó de la protesta basant-se en l'atac a la forma de vestir de l'oponent. No dóna arguments al voltant de la qüestió que planteja l'interlocutor sinó de la seva persona i circumstàncies.

- b) **Ad verecundiam o apel·lació a l'autoritat individual.** En aquesta fal·làcia s'apel·la a una autoritat que posseeix qualitats admirables en lloc d'oferir raons pertinents i examinar-les. El seu prestigi en un determinat camp és suficient per fonamentar tot el que diu, encara que no faci referència al seu propi àmbit de coneixement.



El fet que sigui premi Nobel no li dóna la raó en tot. No és una autoritat en tot el que digui, més enllà de la qualificació que li doni aquest premi per opinar sobre el motiu de la seva expertesa.

- c) **Ad populum o apel·lació al poble, a una autoritat col·lectiva.** Quan, per acceptar una determinada conclusió, en lloc de recórrer a raons pertinents, s'apel·la a l'autoritat de la majoria (el poble, la col·lectivitat, "tots"...), a la tradició o a l'autoritat d'una minoria selecta, s'incorre en una fal·làcia d'apel·lació al poble.



Es pretén que la majoria sempre té raó, i una creença col·lectiva i acceptada no necessita cap mena d'argument per provar-se.

2. **Fal·làcies d'apel·lació al sentiment.** Aquest grup de fal·làcies es basen en actuar sobre els sentiments de l'oient en lloc de provar la fortalesa del l'argument.

- 1) **Ad baculum o apel·lació a la por.** Un argument ad baculum o argumentum ad baculum (en llatí, vol dir 'argument que apel·la al bastó'), és una fal·làcia que implica sostenir la validesa d'un argument basant-se en la força o l'amenaça de l'ús de la força. Resumint, podríem dir que per a aquesta fal·làcia "la força fa el dret".



- 2) **Pendent rellescós:** Suggereix que una acció iniciarà una cadena d'esdeveniments que culminaran en un esdeveniment indesitjable posterior sense establir o quantificar les contingències rellevants. L'argument és també conegut com a efecte de bola de neu.

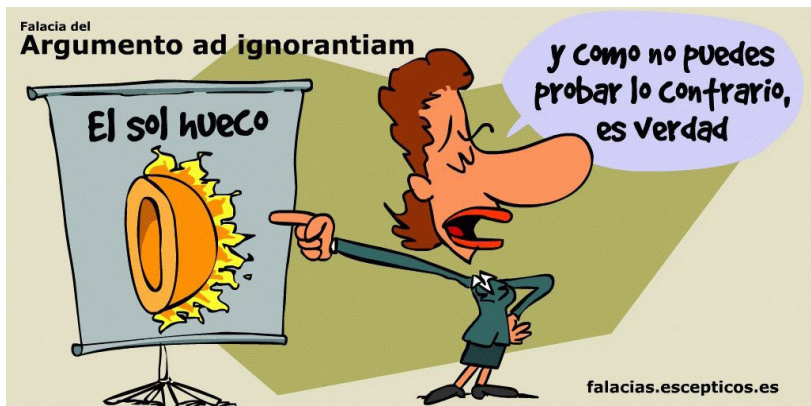


- 3) **Ad misericordiam o apel·lació a la pietat.** L'apel·lació a la llàstima és una fal·làcia lògica en què l'argumentador intenta convèncer l'oient aprofitant els seus sentiments de pena o de culpabilitat.



https://www.taringa.net/+offtopic/cultura-general-pa-tarigueros-argumentos-y-falacias-part-1_vc59g

- 4) **Ad ignorantiam o apel·lació a la ignorància.** Un argument ad ignorantiam o argument d'ignorància és una fal·làcia lògica que intenta demostrar una conclusió a partir de la ignorància sobre la seva falsedat. O dit d'una altra manera, afirma que si un determinat fet no es pot explicar, llavors no pot succeir, o que si l'evidència d'un fet no ha estat demostrada, llavors aquest fet no pot existir.



- 5) **Ad antiquitatem o apel·lació a la tradició.** Aquest argument pot tenir dues formes: la positiva, en la qual es pretén demostrar que un argument és veritable perquè sempre s'ha cregut que ho és, o que un acte és vàlid perquè es porta fent de tota la vida, i la negativa, en la qual es pretén el contrari, que alguna cosa és falsa perquè sempre s'ha cregut que ho és, o que un acte no ha de realitzar-se perquè mai s'ha fet abans (per alguna cosa serà, sol acabar l'argument).



3. **Fal·làcies de referència insuficient.** Es tracta de fal·làcies que pretenen demostrar l'argument sense tenir en compte totes les raons o simplificant les alternatives i variables que apareixen.

- 1) **Generalització apresurada:** Vol mostrar una conclusió general a partir d'un cas molt limitat de casos.



- 2) **Fals dilema:** consisteix en reduir les opcions que s'analitzen només a dos, sovint dràsticament oposades, sense considerar l'existència d'altres alternatives.



- 3) **Peticio de principi:** és una fal·làcia que es produeix quan la proposició per ser provada s'inclou implícitament o explícitament entre les premisses.



- 4) **Afirmació del conseqüent:** Raonament que partint d'un condicional (si p, aleshores q) i donant-se o afirmant el segon o conseqüent, es conclou p, que és el primer o l'antecedent.



- 5) **Ad condicionalis:** És un tipus de fal·làcia en la qual el fonament o prova de l'argument està condicionat. No obstant això, l'argument no pot ser provat, ja que el fet pot perfectament no existir. Es caracteritzen per estar acompanyats de verbs conjugats en el temps condicional, com: "seria", "hauria", etc. És comú veure'ls en els títols dels diaris o diaris i el principal recurs és l'especulació.



4. **Fal·làcies d'Inconcordança.** Són aquelles fal·làcies que incompleixen el criteri de concordància que dóna força als raonaments, entre les causes i les conclusions.

- 1) **Conclusión irrelevante:** En lógica, conclusión irrelevante, conclusión inatendente, ignoratio elenchi, refutación ignorante o eludir la cuestión es una falacia en la que se presenta un argumento que puede ser por sí mismo válido, pero que prueba o concluye una proposición diferente a la que debería probar o concluir.



<http://www.ultrasitio.com/2017/12/disculpe-doctor.html>

- 2) **Causa falsa Post hoc ergo proper hoc:** Debido a que dos fenómenos han ocurrido a la vez o en secuencia se ha asumido que uno es causa del otro. Se ha establecido la relación de causalidad basándose sólo en la coincidencia de los acontecimientos, cuando en realidad pueden estar en juego otros factores. Es una falacia lógica porque la causalidad no tiene porqué depender de la correlación.



b) FAL·LÀCIES D'AMBIGÜITAT O LINGÜÍSTIQUES

És l'ús enganyós d'un terme amb més d'un significat o sentit (sense aclarir quin significat es pretén emprar en un moment determinat). En general, ocorre amb les paraules polisèmiques (paraules amb diversos significats). Encara que en el llenguatge comú s'utilitza en diversos contextos, es parla d'equívoc com fal·làcia només quan el que argumenta fa que una paraula o frase emprada en la seva argumentació amb dos (o més) sentits diferents sembli tenir sempre el mateix significat.

- 1) **Equívoc:** És l'ús enganyós d'una paraula amb més d'un significat o sentit (sense aclarir quin significat es pretén emprar en un moment determinat). En general, passa amb les paraules polisèmiques (paraules amb diversos significats). Encara que en el llenguatge comú s'utilitza en diversos contextos, es parla d'equívoc com fal·làcia només quan el que argumenta fa que una paraula o frase emprada en la seva argumentació amb dos (o més) sentits diferents sembli tenir sempre el mateix significat.



<https://lagranortografia.com/2016/02/29/entonces-cual-anfibologia/>

- 2) **Anfibologia** Es produeix quan en un mateix argument es fan servir paraules o frases en més d'un sentit, sense tenir en compte la variabilitat que introdueix la puntuació o la sintaxi. Quan la ambigüitat depèn del significat confús de la frase sencera o, en el cas d'un raonament, de l'ambigüitat de les premisses.



Dessin © Quino/Ediciones de la Flor, Buenos Aires

https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTero1XVD-qlAyUMU8orWHJTDWuV99K7QqDAcpPuYdjSBH4Hhyoa_Ww

Alguns exemples de mitjans de comunicació

Com dèiem abans, es fa urgent una educació en fal·làcies que tingui en compte també els mitjans, donat que l'ús de fal·làcies és una forma inacceptable de manipulació de l'opinió pública. Presentarem, a continuació algunes mostres de l'existència de fal·làcies, tant en els mitjans més convencionals com en les xarxes socials.

1. Alguns exemples de fal·làcies als diaris:

a) Pendent Relliscós:

<https://www.abc.es/espana/20140309/abci-pons-socialistas-europeas-volvera-201403091330.html>



Com podem veure, en aquesta notícia, González Pons advertia que la victòria dels socialistes precipitaria una cadena de desgràcies irreparables per al país, sense explicar els arguments que el portaven a fer aquestes previsions.

b) **Ad baculum:**

<https://www.farodevigo.es/opinion/2012/04/22/homosexualidad-expresion-ad-baculum/642640.html>

En aquesta notícia el bisbe d'Alcalà de Henares, Reig Pla, va afirmar que les persones homosexuals es corrompeixen i acaben descobrint l'infern per la seva condició. Això suposa una amenaça.

c) **Ad verecundiam:**

<https://www.abc.es/20111123/cultura/abci-grafiti-pistols-patrimonio-nacional-201111231844.html>

En aquesta notícia veiem que un arqueòleg, basant-se en la seva pròpia autoritat identifica erròniament un grafiti dels Sex Pistols amb una piràmide egípcia o les pintures prehistòriques.

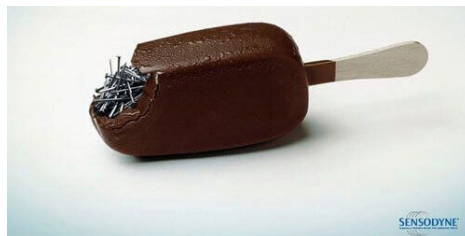
2. **Algunes fal·làcies del món de la publicitat:**

1. **Falsa causa:** la Coca Cola provoca somriures?



<http://lauri1996.blogspot.com/2014/09/funcions-de-la-imatge.html>

2. **Ad baculum.** Si prens gelat sentiràs els claus a no ser que usis Sensodyne.



<https://www.facebook.com/grupo3digital/photos/cuando-los-anuncios-publicitarios-te-hacen-sentir-campa%C3%B1a-de-sensodyne-en-la-que/724944214523012/>

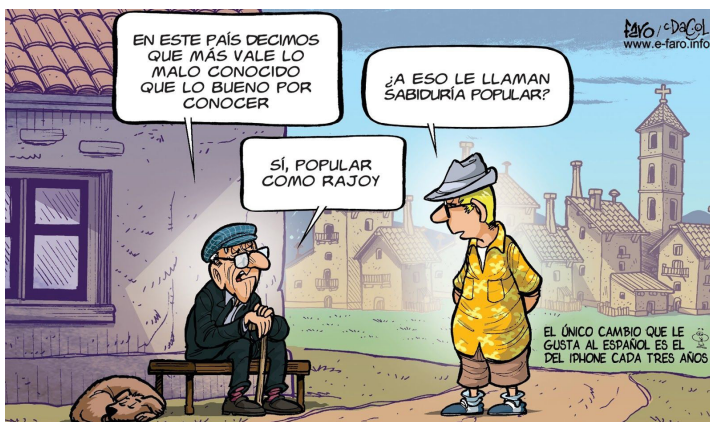
- 3. Generalització apressada:** si un home usa Axe, les dones el perseguirán. Per no caure en la temptació, fins i tot les monges, que s'han compromès al celibat, hauran de tapar-se el nas.



<http://www.gerbonche.com/2005/09/axe.html>

3. Algunes fal·làcies que serveixen per fer tires còmiques:

3.1 Ad Antiquitatem: De sempre ha sigut així.



www.e-faro.info

3.2 Fals dilema: No hi ha altra sortida.



www.e-faro.info

3.3 Equívoc: una paraula s'usa en més d'un sentit.



www.e-faro.info

4. Fal·làcies a les xarxes socials:

4.1 Pendent rellicós: passará el pitjor que es pugui imaginar.

“El matrimonio igualitarios terminará destruyendo a la familia y a la sociedad”



ComentarioEmol
@ComentarioEmol

Seguir

"estos 4 años de gobierno marxista veremos escasez de alimentos, inflacion, y homosexualidad"

emol.com/noticias/nacio...

20:27 - 19 abr 2014



14



7

4.2 Ad populum: Moltes persones pensen diferent que tu. Deus estar equivocad.

— “MILES DE PERSONAS CREEN ALGO DIFERENTE QUE TÚ, ASÍ QUE DEBES ESTAR EQUIVOCADO”



DANIEL ROGGERO @danirogero · 17 sept. 2016

@CIRD_ROSARIO @DellaFerreira 600 firmas para una peticion change.org sobre 32.000.000 de interesados, creo es todo un dato..



The world's platform for change

Change.org is the world's largest petition platform, using technology to empower more than 100 million users to create the change they want to see.

change.org

1



4.3 Ad ignorantiam: No s'ha pogut provar el contrari del que afirmes.



Heroj @Hugoheroj · 12 sept. 2016

@RVH2213 @HebMT @OmarRD @pictoline soy psicólogo y heterosexual, en ningún estudio se concluye que crecer con padres gay te haga gay



3



2



34



Roberto Velasco @RVH2213 · 12 sept. 2016

@Hugoheroj @HebMT @OmarRD @pictoline y en alguno concluye que no afecta? Esta inconcluso y los niños ahora no son conejillos de indias



11



1

5. Al YouTube :

Ad verecundiam: el cosí de Rajoy. 1'41"-2'56" <https://youtu.be/RjgTQww0onA>

Com treballar les fal·làcies a l'aula

Potser la pregunta que ens fem tots és com treballar a l'aula les fal·làcies? El 2012 vaig presentar el treball que va guanyar el Premi Arnau de Vilanova sobre fal·làcies: <https://drive.google.com/file/d/0B1oJcfK4kITmYTIzNWFNcmVmamc/view?usp=drivesdk>

En aquest treball podem veure algunes de les estratègies que ens poden permetre portar les fal·làcies a l'aula, a part de la ja explorada aquí sobre l'anàlisi del mitjàns. Es pretén estimular el diàleg entre l'alumnat, en primer lloc, per distingir i definir la fal·làcia que es tracta. A continuació, com es pot veure, es proposa analitzar imatges, fonamentalment del món de la publicitat i també de les tires còmiques, alguns textos rellevants i, en algun cas, el visionat de pel·lícules. Aquests són els mitjàns pedagògics que poden servir per l'estudi i la comprensió d'algunes fal·làcies.

Conclusions:

Espero haver demostrat, en aquest treball, que les fal·làcies són errors de raonament ben presents en la nostra vida quotidiana. Les trobem en els discursos polítics, en la publicitat, en les xarxes socials. Són arguments falsos que ens condueixen a conclusions errònies i tenen un alt potencial per persuadir-nos de prejudicis i estereotips que són incompatibles amb qualsevol forma de pensament crític. És necessari treballar-les a les aules i combatre-les en el discurs públic, si volem fomentar el pensament crític i desmuntar els discursos i arguments erronis. Conèixer-les, identificar-les i desmuntar-les es fa necessari per poder articular discursos que ens apropin al veritable coneixement.

Bibliografia

Aula de Debate. Tipos de falacias http://www.uco.es/auladebate/blog/?page_id=1061 (consultat el 2 de gener de 2019).

AUSUBEL, D. (2002) Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós: Barcelona.

BONO, E (2016) El pensamiento creativo. Ed. Paidós: Barcelona. Bauman, Z. (2007) Tiempos líquidos. Tusquets editores: Barcelona. Camps, Victoria (2016) Elogio de la duda. Arpa: Barcelona

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

DIDI-HUBERMAN, G. (2010) Lo que vemos, lo que nos mira. Ed. Manantial: Madrid.

GARCÍA, R. Diccionario de falacias http://blade1.uniquindio.edu.co/expoargu-mentar/03_Lectura_3_Diccionario_de_Falacias.pdf (consultat el 2 de gener de 2019)

GARDNER, H. (2011) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Ed. Paidós: Barcelona. Popper, K. (2008) La lógica de la investigación científica. Ed. Tecnos. Madrid.

Imatges fal·làcies: <https://falacias.escepticos.es/> (consultat el 2 de gener de 2019)

LIPMAN, M. (2016) El lugar del pensamiento en la educación. Ed. Octaedro: Barcelona. Santisteban, A.; González, N.; Pagès, J. (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico publicat a Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2010, p. 115-128. U.A.B: Barcelona

VILLARINI, Jusino, A. R. et al. (2010). La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes :Alicante.

VILLARINI, Jusino, A.R. Teoría y pedagogía del pensamiento crítico publicat a PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS • VOLÚMENES 3 - 4 • AÑO IV: Santo Domingo.

A história e as ciências sociais em tempos de novos fascismos: contornos da perseguição aos professores no Brasil

Sonia Regina Miranda

Universidade Federal de Juiz de Fora

Felipe Dias de Oliveira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Introdução. Ensinar Ciências Sociais hoje: Para que?¹

Antes de as redes sociais se converterem nas ágoras virtuais da atualidade, estas servem também à produção de guetos e à disseminação massiva de *fake news*. A operacionalização racional do uso destes elementos para a política molda eleições, conjunturas políticas e serve como emblema significativo acerca das fragilidades estruturais da moderna democracia. Já em 2016, nas eleições de Donald Trump, as vulnerabilidades do jogo democrático na relação com a produção massiva de informações duvidosas são expostas em uma candidatura que vence a legislatura com a minoria dos votos, mas com ampla participação de seus eleitores em compartilhamentos nas redes sociais (ALLCOTT; GENTZKOW, 2017).

Mais do que no passado, agora verdade e mentira se misturam em um amálgama virtual em um primeiro momento indiferenciável, tal como a indiscriminação entre opinião particular e fatos concretos, devidamente referenciados pela pesquisa rigorosa e pela anuência de uma comunidade de investigadores. Desse modo, um dos mais graves e urgentes desafios interpostos para os professores que atuam no campo das Ciências Sociais no tempo presente envolve justamente colaborar com o desenvolvimento da autonomia do pensar de nossos estudantes, através da ancoragem na

1 Se podemos ajudar os nossos alunos a suscitar a consciência crítica e a estimular aos cidadãos que pensem por sua própria conta todos aqueles que pretendem mobilizar suas bases de sentimentos, crenças e preconceitos, e não os atributos da razão, então cabe admitir que nosso ofício vale realmente a pena. Josep Fontana

investigação referenciada de fontes, não se convertendo em marionetes nas mãos da imprensa, dos grupos de Whatsapp e da tecnologia que produz simulacros que se convertem em narrativas dominantes de caráter opinativo e baseado num relativismo estéril. Assim, segue sendo essencial refletirmos permanentemente acerca da problemática da produção de conhecimento, da produção de informações e dos modos de olhar mobilizados diante do contato com a dinâmica da realidade.

Quando a democracia entra em risco

Noticiários de todo o mundo vêm acompanhando os acontecimentos que movimentam o Brasil desde 2015, quando a irrupção de uma série de protestos vestidos em verde e amarelo – com grupos organizados através da internet, alguns ostentando bandeiras nacionais e outros saudando o suposto idílico regime militar – se converteram no estopim de um golpe parlamentar judicial e midiático, uma nova modalidade de tomada de poder que ronda a América Latina. Na verdade, já nas jornadas de 2013, quando movimentos de natureza pluriclassista tomaram as ruas, se esboçava o quadro em torno do qual estava a articulação de um grande movimento em prol da deposição do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) do poder. Ainda que pudessem ser lidas como versões tropicais dos movimentos 15M na Europa, o que se observou é que algo singularizava, já naquele contexto, o cenário brasileiro: sua conexão com “mãos invisíveis” eivadas de interesses internacionais que se zelavam, de modo particular, pela desestabilização política nacional de modo a viabilizar a reorganização das forças políticas no poder. A esse respeito, partiremos nesse texto de um instrumento heurístico que nos parece potente para compreender o cenário político brasileiro contemporâneo: o contexto de Guerra híbrida global.

Em pouco menos de uma década as conjunturas da Espanha, Catalunha e Brasil – apenas para situarmos três cenários que permitem o encontro de nossos olhares acerca dos desafios da construção democrática na contemporaneidade – modificaram-se significativamente. O Partido tributário da tradição franquista já não domina o poder na Espanha, mas sua crise institucional envolvendo a problemática do independentismo catalão trouxe à tona o fato de que, num cenário onde há presos políticos, a defesa da democracia segue como um desafio a ser enfrentado cotidianamente. Por outro lado, no caso brasileiro, um golpe parlamentar-jurídico-midiático interceptou o poder de um governo de esquerda que, pela primeira vez em 500 anos de História, aproximava o Estado brasileiro de um estado de bem estar social, ou ao menos, da construção de medidas que visavam garantir relações de maior equidade social. André Korybko (2015), concordando com Naomi Klein (2008), fala-nos de guerras híbridas como conflitos identitários provocados por agentes externos que exploram diferenças históricas, étnicas, religiosas, sócioeconômicas e geográficas em países de importância geopolítica por meio da transição de revoluções coloridas para uma guerra não convencional, a fim de desestabilizar, controlar ou influenciar projetos de infraestrutura

multipolares por meio do enfraquecimento, mudança ou reorganização do regime. (KORYBKO, 2015).

Uma aposta central nesta era da guerra híbrida é destruir para reconstruir, num modelo de guerra heterodoxo, na qual se exploram as vulnerabilidades das regiões e grupos sociais que se colocam diante de conflitos na ordem das identidades. E qual seria seu resultado principal? Um processo de *fascistização* da sociedade, fruto do uso das diferenças históricas de uma localidade para fomentar práticas violentas ao lidar com o outro. Podemos admitir a existência de problemas com esse instrumento heurístico selecionado, ou seja, a ideia da existência de uma Guerra Híbrida global? O sim e o não poderiam ser a resposta a tal pergunta. Sim, se considerarmos que a ideia em si projeta para o entendimento da sociedade uma perspectiva de passividade estrutural dos sujeitos que se veem submetidos ao imobilismo daquilo que vem desenhado de uma dimensão externa aos contextos nacionais. Não, caso considerarmos que a passividade tem que ver com uma espécie de anomia social, ou ao modo pelo qual a população vivencia os cenários de desintegração das regras sociais, elemento de interesse para nós neste trabalho pois, a partir daqui, podemos refletir sobre a construção deste tipo de passividade a partir da aprendizagem dos conceitos próprios das ciências sociais bem como um olhar sobre as perspectivas de mudança, tempo, relações sociais, cultura e controle.

Se tomarmos por referência o cenário brasileiro, observamos que as manifestações do período culminaram na deposição de uma presidente legitimamente eleita, inábil em servir aos novos interesses do grande capital (BRAZ, 2017). Movimentos semelhantes puderam ser observados, de acordo com Santos (2015) ao redor de todo o globo, balizando um novo ciclo de implantação de políticas neoliberais, desregulamentando o Estado e demonizando a existência de políticas sociais de caráter inclusivo. Como reflexo, consoante com o autor português, surge uma direita de novo tipo, marcada pela agressividade e por caminhar nos limiares da institucionalidade democrática (SANTOS, 2015).

Afora o fenômeno de o crescimento desta direita específica poder ser notado mundialmente e de se valer de táticas semelhantes, como a utilização massiva das redes sociais para a propagação de informações e organizações de protestos (ABREU e ALLEGRETTI, 2016), o caso brasileiro angaria traços específicos em virtude do processo histórico-social de entificação capitalista no país; capitalismo hiper-tardio (CHASIN, 1978), incompleto e incompletável, representado em nosso tempo pela ascensão do conservador de tipo *reacionário* (BRAZ, 2017) que constrói seus horizontes de expectativas (KOSELLECK, 2016) caminhando para trás, aspirando regressir a um passado idílico, ausente de conflitos e presente apenas na memória destas camadas sociais.

Experimentamos em 2016 no Brasil uma série de eventos responsáveis por alterar a correlação de forças políticas nestas terras. A retirada da então presidente da

República Dilma Rousseff de seu cargo executivo com o apoio da grande mídia, e da disseminação de notícias via novas relações de comunicação como o *whatsapp*, e de frações do poder judiciário, e de setores da classe empresarial descontentes com a política econômica dos últimos anos de governo petista reacenderam imbróglios em alas conservadoras da sociedade, cujos intelectuais já bradavam – embora com pouca visibilidade – na internet há algum tempo. Para nos aplicarmos sobre os desafios do ensino de ciências sociais na atualidade, em um contexto pós-golpe, em que a família Bolsonaro se alça ao poder executivo, carecemos antes de nos determos sobre algumas nuances do processo que depõe Dilma e alavanca o crescimento do conservador cuja memória recorre a um passado maravilhoso, completamente dissonante em relação aos estudos acadêmicos tangentes à nossa formação histórica.

Em 2014 Dilma (PT) vence as eleições com 51,64% dos votos válidos em uma disputa acirrada contra o candidato Aécio Neves (PSDB)². As campanhas eleitorais, polarizadas e marcadas por agressões mútuas³, rapidamente tomaram formas de oposição nas ruas e nas casas legislativas. Mal passada a eleição, o primeiro discurso de Neves no senado após a campanha eleitoral⁴, questionando o resultado democrático das urnas, assume, juntamente com “metade do país” uma oposição com o objetivo de impedir o novo governo de governar. Com as reais intenções guardadas sob o véu do discurso anticorrupção, a classe média derrotada nas urnas logo vai às ruas para pedir o impedimento da presidente⁵. A existência de uma intencionalidade por detrás de todas estas ações se reitera na entrevista de Tasso Jereissati, ex-presidente do PSDB, em que realiza uma autocritica acerca do questionamento das eleições, do trabalho com pautas-bomba no congresso e do embarque no governo ilegítimo de Michel Temer a partir de 2016⁶.

Com a cobertura incessante da grande mídia que associava as investigações da operação lava-jato acerca dos escândalos de corrupção na Petrobrás e em grandes empreiteiras apenas ao PT; com o apoio tácito do judiciário em conduções coercitivas

2 Dilma se diz ‘disposta ao diálogo’ e afirma que país não está dividido. Visto em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/eleicoes/2014/noticia/2014/10/dilma-se-diz-disposta-ao-dialogo-e-afirma-que-pais-nao-esta-dividido.html>. Acesso em: 02/01/2019.

3 Dilma x Aécio: A eleição que divide o Brasil. Visto em: <https://epoca.globo.com/tempo/eleicoes/noticia/2014/10/bdilma-x-aeciob-eleicao-que-divide-o-brasil.html>. Acesso em: 02/01/2019.

4 Aécio Neves faz seu primeiro discurso em Plenário após campanha eleitoral. Visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=DtduYs1zbAI>. Acesso em: 02/01/2019.

5 Os protestos contra o PT: Manifestações pedem o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Visto em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/16/album/1416095665_195366.html#foto_gal_5. Acesso em: 09/01/2019.

6 Tasso Jereissati: ‘Nosso grande erro foi ter entrado no governo Temer’. Visto em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,nosso-grande-erro-foi-ter-entrado-no-governo-temer,70002500097>. Acesso em: 02/01/2019.

e quebras de sigilo em ligações telefônicas presidenciais⁷; com as investigações unilaterais realizadas pelo ministério público que afirma, ao investigar o ex-presidente Lula, não ter provas, mas convicções de sua corrupção⁸; com o apoio de grandes associações industriais, como a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo)⁹, as manifestações antipetistas passaram a aglutinar públicos cada vez maiores e heterogêneos, enfim unidos em torno de pautas comuns. Mas, afinal, quem são estes grupos? Será que se organizaram, conforme a primeira possibilidade de análise do conceito de guerra híbrida global à partir de meras condições estruturantes externas ou foram, pelo contrário, tragados para um movimento maior através da cooptação de líderes de movimentos de massas em fusão com a anomia social de diferentes camadas identitárias?

Os políticos de oposição tradicionais, alinhados às tendências neoliberais, impacaram a formação das massas de manifestantes. Entretanto, passam a se desportar como figuras públicas cada vez mais referentes intelectuais e políticos jocosos, há tempos insatisfeitos com a manutenção de um governo progressista. Vestidos com as cores da bandeira nacional e defendendo a ideia de nação por eles construída, diversos institutos e movimentos liberais ensandecidos, bem como movimentos pela volta da monarquia, pela volta da ditadura, e também setores conservadores da igreja Católica e das igrejas neopentecostais lançaram novos quadros políticos, vestidos com nossos símbolos do século XIX, mas travestidos com a “novidade”. Olavo de Carvalho – responsável por indicar o ministro da Educação do governo Bolsonaro – com seu curso online de filosofia disseminador de teorias conspiratórias acerca do “globalismo”; Kim Katagiri, com seu movimento antiesquerda e o sonho de destruir a União Nacional dos Estudantes; Padre Paulo Ricardo, afirmando que sua igreja está contaminada pela esquerda; clã Bolsonaro, como bastião da moralidade e defesa da família, mas que em seus primeiros meses de governo se mostram atolados em negócios espúrios e supostas associações com milicianos; Miguel Nagib, advogado militante na cruzada contra o envenenamento dos corações e mentes inocentes das crianças nas escolas por professores petistas doutrinadores que querem acabar com a família e os valores cristãos.

7 Moro derruba sigilo e divulga grampo de ligação entre Lula e Dilma; ouça. Visto em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/03/pf-libera-documento-que-mostra-ligacao-entre-lula-e-dilma.html>. Acesso em: 02/01/2019.

8 “Não temos provas, mas convicção”: o powerpoint de Dallagnol nos jogou de vez no Paraguai. <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/nao-temos-provas-mas-conviccao-o-powerpoint-de-dallagnol-nos-jogou-de-vez-no-paraguai-por-kiko-nogueira/>. Visto em: 02/01/2019.

9 Empresários redobram pressão contra Governo Dilma e cobram apoio do Congresso. Visto em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/30/politica/1459289168_509972.html. Acesso em: 02/01/2019.

A crise do *Subprime* em 2008, que surge como consequência da inevitável queda tendencial das taxas de lucro desde fins dos anos 1960 na economia global (CARCANHOLO, 2008) é o começo do fim de um curto ciclo de políticas econômicas progressistas e todo o processo de golpe no Brasil em 2016 recoloca o país na agenda neoliberal de interesse do grande capital (BRAZ, 2017). Entretanto, não foi por isso que observamos as massas patriotas saírem às ruas; o que estava em jogo no Brasil – para todas as figuras do parágrafo anterior e as multidões por elas inflamadas – eram nossos costumes, a família, a inocência das crianças. De onde vem então o avanço do conservadorismo? A defesa dos costumes nada mais é do que a defesa de certos privilégios, garantidos pela ausência histórica de direitos para camadas identitárias diferentes, embora pertencentes a uma mesma classe social. O homem branco passou a se revoltar contra indígenas e quilombolas sob o argumento de que estes se sustentam com impostos por ele pagos; neopentecostais se insatisfizeram com religiões de matriz africana se manifestando abertamente; famílias se posicionaram contra as cotas raciais, pois estas tiravam da universidade quem realmente merecia; essas ainda se puseram contra educação sexual dado que sua presença nas escolas poderia levar seus filhos a se tornarem homossexuais. Todos estes setores, privilegiados em virtude do arranjo de integração do Brasil na modernidade capitalista através da via colonial (FILHO, 2010), aterrorizavam-se ao observar minorias historicamente subjugadas como a população negra, as mulheres e os LGBTs colocarem-se, bem ou mal, em igualdade de condições para competir no mercado através de políticas de ações afirmativas. Tudo isso em um cenário em que o desemprego passou de 12%.

Daqui surge o conservador de tipo reacionário em vertiginosa proliferação, como comprovam as urnas nas eleições presidenciais de 2018, e ocupando cada vez mais espaço na política. Agora também através de ministérios, secretarias e planos de governo. É conservador, pois tem medo, não quer perder privilégios, não quer correr o risco de perder seu emprego para um negro, uma mulher ou um homossexual em virtude da visibilidade por estes conquistada. Não enxerga a mais-valia que lhe explora e alimenta banqueiros cujos olhos saltam com políticas de austeridade, reformas fiscais e na previdência, mas enxerga em quem pertence à mesma classe como inimigo a ser derrubado. É reacionário, pois estranha no outro o reflexo de si; apega-se a símbolos nacionais que não mais dão conta de expressar a multiplicidade de identidades há tempos suprimida, condenados ao esquecimento pelo esfacelamento da memória através da “mundialização, da democratização, da massificação, da mediatização” (NORA, 1993, p. 8) que esfacela, também, as instituições que antes asseguravam a conservação de valores, como a família, o Estado, a escola e a igreja (NORA, 1993, p. 8). Logo encontram um inimigo comum: o PT. Deste vieram todas as mudanças que se frutificam em medos, levando os conservadores de tipo reacionário a buscarem refúgio em um passado romântico, em que nunca existiram lutas de classes, a família era respeitada, não havia homossexuais e cada um conhecia seu lugar na sociedade. Acreditando nas figuras públicas trajadas de novas, mas que reiteram apenas aquilo que há de mais arcaico em nosso país, vendam seus olhos, dizem de progresso e mantêm os pés voltados para trás.

Um novo macarthismo: a fabricação do professor como inimigo público

Existe uma relação direta e profunda entre o crescimento do conservadorismo que produziu a vitória de Jair Bolsonaro e a construção discursiva que lhe forneceu substrato por meio do Movimento Escola Sem Partido (ESP). Fundado em 2004, este ganhou força e notoriedade após o ano de 2014, quando, após as eleições que reconduziram Dilma Rousseff à presidência, começou a aglutinar diferentes setores da sociedade civil. Logo, diferentes lideranças políticas e religiosas começaram a atuar, sobretudo, por meio da formulação de projetos de lei em diferentes espaços da federação visando censurar o trabalho docente e impedir práticas escolares desenvolvidas sob uma perspectiva crítica que passou a ser denunciada como doutrinação ideológica. Fernanda Moura (2016), ao mapear os projetos de lei Escola Sem Partido, revela tal tendência. E assim o docente passou a ser considerado e frequentemente denunciado como doutrinador a ser controlado, perseguido e criminalizado. Conforme Fernando Penna (2016), ainda que o conceito de doutrinação em sala de aula careça de precisão conceitual, as soluções propostas pelo Movimento Escola Sem Partido implicam em uma ideia de ensino supostamente neutro, asséptico, desconectado dos pontos nodais dos debates em torno do tempo presente, como se não coubesse à escola tal reflexão. Coadunam-se de modo muito direto a formulações que incentivam o anti-cientificismo e o anti-intelectualismo.

Poderíamos nos perguntar: Ora, mas como a sociedade permitiu que seus valores fossem subvertidos tão rapidamente? Os intelectuais dos conservadores de tipo reacionário forneceram uma resposta rápida: os valores patrióticos, da família e da liberdade desandaram por conta da educação que os filhos da pátria vinham recebendo. Os que alegavam que as escolas foram aparelhadas pela esquerda para fazer uma revolução no Brasil¹⁰ a partir do que chamaram teorias gramscianas, juntamente com aqueles que defendem o criacionismo nas escolas e a “teoria” da terra plana encontram um guarda-chuva comum para a defesa de suas pautas: o Movimento Escola Sem Partido foi esse guarda-chuva.

Em seu nascedouro o movimento inicia-se como uma “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”¹¹. O ESP não surge financiado por conglomerados empresariais ou com o aval de alguma comunidade científica. Sua gênese se dá na vida cotidiana, em demandas de setores insatisfeitos com políticas de ações afirmativas, principalmente aquelas referentes à

10 A infiltração do marxismo cultural no Brasil - Marxismo Cultural e Revolução Cultural. Visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=DhZ8ZRQnePM&index=4&list=PL3C-5CB833F0175C0D>. Acesso em: 02/01/2019.

11 Visto em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 24 jul. 2016.

discussão de gênero, rapidamente associadas ao que constituiria um governo de esquerda. De acordo com o movimento, a inibição da prática de doutrinação ideológica – que carece de uma conceitualização (PENNA, 2016) – era dificultada pela ausência de provas do que denunciavam. Há também, como traço característico do movimento, uma cisão entre aquilo nomeado por eles como “educação moral” – atribuição da família – e o ensino escolar, associado à administração dos conteúdos¹².

Desde 2014, os parlamentares da frente evangélica, principalmente aqueles ligados ao neopentecostalismo e à Renovação Carismática Católica (RCC), na crença de estarem travando uma guerra cultural para defender os valores cristãos contra o marxismo e a *ideologia de gênero*, mobilizam suas bases sociais na defesa dos projetos de lei. Os mesmos intelectuais responsáveis por inflamar as manifestações de rua golpistas entre 2014 e 2016 – como Olavo de Carvalho, Kim Kataguiri e Padre Paulo Ricardo – embarcaram na defesa intransigente dos valores da família contra os professores e a escola pública – segundo eles, completamente dominada pelo marxismo. O próprio Miguel Nagib, fundador do movimento, possui associações com os *think thanks*, como o instituto liberal Millenium (MOURA, 2016, p. 23), articulador de massas populares no processo do golpe de 2016. Nesse sentido o ESP se torna, na sociedade civil, um movimento de massas heterogêneo que instaura uma verdadeira perseguição aos professores – e junto com isso uma desqualificação sistemática da educação pública (FRIGOTTO, 2016, p. 11) – no país sob auspícios olhares de líderes religiosos fundamentalistas e representantes de ideologias neoliberais no Brasil.

A essa perspectiva que implica na construção da ideia do professor como um sujeito abjeto, a ser colocado permanentemente sob suspeita, soma-se um discurso que desconhece e rejeita a escola como instituição central da esfera pública, equalizadora da grande diversidade de perspectivas de mundo e posições derivadas das perspectivas familiares e subjetivas. Assim nasce e se desenvolve com força, por exemplo, a defesa do *homeschooling* e da educação à distância como modos de reduzir o sentido da profissão docente.

Por meio da exploração de generalizações pautadas em simplificações explicativas e fragmentos, a figura do professor vai sendo construída eivada de preconceitos, o que tem resultado não só em discursos de ódio contra professores por parte de diferentes setores da sociedade, como também se dissemina uma visão de aluno como um ser passivo, não pensante, acrítico, catatônico. Uma folha em branco sobre a qual os professores escrevem suas próprias preferências ideológicas através da discussão de problemas postos no tempo presente e na vida cotidiana.

Quando voltamos nosso olhar para um passado recente podemos perceber que o medo do outro, inspirador do surgimento de discursos de ódio, gerou em tempos de

12 Visto em: <http://www.escolasempartido.org/objetivos>. Acesso em: 02/01/2019.

Guerra Fria nos Estados Unidos iniciativas coordenadas pelo senador Joseph McCarthy (1908-1957), político que, de acordo com Mello e Pereira (2017),

durante o tempo em que exerceu mandatos no Senado dos Estados Unidos, 1947 a 1957, [o senador] disseminou brutal campanha de ódio no país, a pretexto de combate ao comunismo. Qualquer pessoa que se posicionava contrariamente às ideias políticas do grupo ideológico ao qual ele pertencia, era logo denunciado e processado, amiúde sob a acusação de traição. (MELLO et PEREIRA, 2017, p. 2713.)

Se atravessarmos o oceano Atlântico e nos dirigirmos ao contexto da Guerra Civil espanhola, nos damos conta da incidência de práticas de perseguição e extermínio de professores, tal como o que se notabilizou pelo trabalho de Sebastián Gertrúdx e Sergi Bernal (2018), que se debruçaram sobre o destino dramático da vida de Antoni Benaiges Nogués, um professor marcante e singular, adepto da Pedagogia Freinet que, por ousar ensinar a seus alunos a ler e escrever crônicas em torno de suas vidas cotidianas, foi preso e fuzilado antes que pudera cumprir uma promessa feita a seus alunos: levá-los para ver o mar que tanto tinham imaginado nos escritos que escaparam do massacre e perseguição estabelecida pelas tropas franquistas, às quais cabia a busca e perseguição dos professores e seus métodos inovadores.

Talvez seus algozes tivessem muito do que caracteriza hoje a ação do ESP no Brasil: a prática de insinuar acusações sem provas, as atitudes ofensivas e truculentas, assim como o uso da violência simbólica como mecanismo de imposição em debates. Pode ser que o ESP, preocupado com anteprojetos de lei, tenha se tornado um feitiço que fugiu ao controle do próprio feiticeiro em virtude das práticas por ele inauguradas, bem como pela velocidade de disseminação de notícias falsas na internet na atualidade.

Nesse sentido, o pastor Marco Feliciano, ao debater no Congresso Nacional sobre o projeto de lei PL7180/14 Escola Sem Partido afirma que, mesmo que o projeto não vença, já é vitorioso. Agora será mais difícil para as escolas gerarem mini che-gue-varas, pois os doutrinadores estão morrendo de medo, as famílias e os alunos estão atentos e em 2020 chegará uma tropa de choque do PSL (Partido Social Liberal)¹³.

O imaginário do inimigo em comum, presente no processo do golpe em 2016, no ESP e agora no cotidiano escolar é terreno fértil para o desenvolvimento do conservador de tipo reacionário, que agora estimula a filmagem de professores em sala

13 Pr. Marco Feliciano confronta a esquerda no Escola sem Partido. Visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=0ml0NmqdPQs>. Acesso em: 02/01/2019.

de aula para denunciá-los, processá-los e notificá-los extrajudicialmente¹⁴. Hoje no Brasil o professor de ciências sociais está sobressaltado, atento a cochichos e celulares, resabiado ao tangenciar temas socialmente vivos em nosso presente.

Devemos abandonar as questões socialmente vivas ou abordar os próprios ataques à educação democrática, cuja tática elegeu o novo presidente do Brasil, também como questões caras ao debate plural em nossa época? Qual o lugar social e político do ensino de ciências sociais no tempo presente?

Convivemos com uma nova – velha – direita raivosa e agora no poder. Nosso atual presidente propaga e dá voz institucional a estas práticas ao alegar, por exemplo, que o regime militar dos anos 60-70 foi uma exigência da sociedade, e que salvou o Brasil de um golpe socialista e gerou pleno emprego, segurança e respeito aos “humanos direitos” e todo aquele que prega o contrário envenena os alunos brasileiros com ideologias nefastas¹⁵. Vêlez Rodriguez, ministro da educação, afirma que uma das prioridades do ministério será “combater o que se denominou de ideologia de gênero, com a destruição de valores culturais, da família, da igreja, da própria educação e da vida social”¹⁶. No momento atual, a grande ação governamental se concentra sob uma vasta ação policial de busca de irregularidades e criminalização das Universidades, em bases muito similares àquilo que caracterizou o Lawfare presente no julgamento do ex-presidente Lula.

Todos estes elementos são característicos de nosso próprio tempo, de nossas contingências como seres sociais historicamente situados em uma realidade iminente, dada, sobre a qual pomos nossas intencionalidades e dirigimos nossas ações (LUKÁCS, 2013). Nesse mesmo sentido Marc Bloch (1996) nos alerta que a História, como ciência dos homens no tempo, parte sempre do sujeito vivo no presente. Sujeito este que questiona e formula problemas acerca de sua realidade através de uma série de procedimentos. A massificação, a disseminação vertiginosa de informações que carecem de fontes, o par teleologia e causalidade, a construção social da memória e do que nomeamos como passado, portanto, são problemas postos, socialmente vivos na vida cotidiana, categoria que medeia a relação entre as estruturas econômicas de produção e o desenvolvimento da personalidade através das respostas que escolhemos dar às alternativas colocadas pelo presente a nós (LUKÁCS, 2013), categoria que pode colaborar em nossa reflexão sobre as possíveis respostas dos usos do conceito

14 Ana Caroline Campagnolo: “Alunos, filmem todo abuso de doutrinação ideológica”. Visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkxmhvQWjQ8>. Acesso em: 03/01/2019.

15 **O EXÉRCITO SALVOU O BRASIL DO COMUNISMO**. Visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=sPOAfcfM0L8>. Acesso em: 03/01/2019.

16 **Ricardo Vêlez Rodríguez elenca prioridades de sua gestão no MEC e anuncia novos secretários**. Visto em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72451>. Acesso em: 03/01/2019.

de guerra híbrida global. Como problemas, se fazem presentes na sala de aula, no desenvolvimento das ciências e nas angústias diárias de famílias, alunos e professores.

Portanto, nosso lugar social e político deve aproximar-se do imperativo categórico das práticas e usos de procedimentos, caros às ciências sociais academicamente constituídas, no interior das salas de aula. Nosso lugar é o lugar da contextualização, da comparação, da dedução, da referência, da empatia histórica e da alteridade. Estamos no campo do adversário, mas devemos erguer nossas cabeças e firmar o compromisso histórico por nós assumido em nosso processo de profissionalização, assim como tantos outros que tornaram nossas ciências como elas são. Marx não se calou diante da mais-valia; Benjamin não se calou frente ao progresso bárbaro; Bloch não se calou frente ao fascismo; Gramsci escreveu no cárcere. E todos estes se detiveram sobre questões caras aos seus respectivos presentes. Diante dos muros que se erguem devemos, portanto, refletir sobre que tipo de presente queremos escrever.

O professor catalão Antoni Benaiges faleceu em 1936. Não teve tempo de levar suas crianças para ver o mar tão sensivelmente imaginado, descrito, trabalhado, como é possível observar na trama e nos rastros dos cadernos de classe em que a voz e a prática daquele professor pode ser auscultada. Fuzilado, seu corpo foi amontoado a outros corpos perseguidos na grande fossa de republicanos trazida à tona do tempo no verão de 2010. Seu crime? Ser professor. Ensinar às crianças sobre como ler o mundo, como pensar, como imaginá-lo sob lentes de esperança. Sob a tarefa permanente da memória podemos tomar Antoni Benaiges como semente de uma resistência que segue no tempo presente e que, por certo, se converterá em novas sementes ao longo da passagem do tempo.

Bibliografia

ABREU, J., ALLEGRETTI, G. (2016). Comportamento político violento e avanço global da direita: uma análise do caso brasileiro. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, 6(2), 88-121.

ALLCOTT, H., GENTZKOW, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of economic perspectives*, 31(2), 211-36.

BRAZ, M. (2017). O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serv Soc. Soc*, nº 128, 85-103.

CARCANHOLO, R. (2009) *A atual crise do capitalismo*. Crítica Marxista, n. 29, p. 49-55.

CHASIN, J. (1978) *O integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capi- talismo hiper-tardio*. São Pao:d. Ciências Humanas LTDA.

- FELICIANO, M. (2014). PL 8099/2014, Câmara dos deputados.
- FILHO, A. R. (2010) A teoria da Via Colonial de objetivação do capital no Brasil: J. Chasin e a crítica ontológica do capital atrofico. *Verinotio: revista on-line de ciências humanas*. (11) – Publicação semestral.
- FRIGOTTO, G. (2016) “Escola sem partido”: imposição da mor- daça aos educa- dores. *e-Mosaicos*, 5(9), 11-13.
- GABRIEL, C.T., MONTEIRO., A. M; MARTINS, M. L. (2016.) *Narrativas do Rio de Ja- neiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 46.
- GERTRÚDIX, S., BERNAL, S. (2018) *El mar será*. Maçanet de la Selva: Gregal.
- G1. (2015) Manifestações contra Dilma ocorrem em todos os estados [http:// g1.globo.com/politica/noticia/2015/12/manifestacoes-por-impeachment-de-dil- ma-sao-registradas-pelo-brasil.html](http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/12/manifestacoes-por-impeachment-de-dil- ma-sao-registradas-pelo-brasil.html) do Brasil. *G1*
- KORYBKO, A. (2015). *Guerras Híbridas: a abordagem adaptativa indireta com vistas à troca de regime*. Projeto do Institute for Strategic Studies and Predictions PFUR: Moscou.
- KOSELLECK, R. (2006). *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos his- tóricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio
- KLEIN, N. (2008). *A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre*. Nova Fronteira.
- LUKÁCS, G. (2013) *Para uma Ontologia do Ser Social - volume 2*. Boitempo Edi- torial: São Paulo
- MOURA, F. P. (2016). “Escola Sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- NORA, P. (1993) *Entre memória e história: a problemática dos lugares*: tradução de Yara Aun Khoury. Proj. História, 7-27.
- PENNA, F. A. (2016). *Programa “Escola sem partido”: uma ameaça à edu- cação emancipadora*. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 43-58.
- PEREIRA, A. C; DE MORAES, C. (2017) O discurso do ódio, o direito e a democracia. *Revista quaestio iuris*, 10(4), 2712-2727.

SANTOS, B. S. (06 de dezembro de 2018). Agressividade da direita é um fenômeno global. *Portal Geledés*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/agressividade-da-direita-e-um-fenomeno-global-por-boaventura-sousa-santos/Acesso>.

Josep Fontana: història des de baix¹⁷

Ramon Arnabat Mata

Universitat Rovira i Virgili

La història només és útil quan ajuda a la gent a pensar pel seu compte

Josep Fontana Lázaro

Introducció

Al llarg de la seva vida, l'historiador Josep Fontana (1931-2018), va saber compaginar la seva tasca historiogràfica i la seva enorme capacitat de treball, amb el tracte franc als seus col·legues, deixebles i amics. Darrere d'un posat fred i distant, sempre hi havia un home que estava disposat a escoltar i a parlar i a donar un cop de mà a aquell que ho necessitava, tant li era qui fos i d'on venia. Era el que havia après dels seus mestres Ferran Soldevila, Jaume Vicens Vives i Pierre Vilar. Malgrat que alguns sectors del gremi volien confrontar-los, Fontana, que s'hi relacionà estretament, sempre defensà la tasca historiogràfica de tots tres, cadascun des de la seva perspectiva. En una entrevista al diari *El Punt-Avui*, explica d'aquesta manera les ensenyances que va rebre dels seus mestres:

Sintetitzar unes relacions tan riques i complexes implica córrer el risc de caricaturitzar-les. De Soldevila vaig aprendre que un document o una crònica eren testimonis humans (a banda del respecte que mereixia pel seu comportament en temps difícils, retornat de l'exili). De Vicens, que el treball de l'historiador no té sentit si no es fa pensant en servir al país (això en temps del franquisme era més fàcil d'entendre). De Vilar, moltes coses més. Algun dia s'haurà d'explicar que la forma en què avui entenem el curs de

17 Aquesta aproximació a la vida i obra de Josep Fontana, cal complementar-les amb altres textos: Ramon Arnabat, "Josep Fontana: història i compromís", *Serra d'Or*, núm.707, 2018, p.16-19; Pablo Aravena, Ramon Arnabat i Antoni Gavalrà, "Presentación", Josep Fontana, *La razón de la historia. Que es pensar históricamente*, Ediciones Escaparaté, Santiago de Chile, 2018, pp.2-11.

la història de Catalunya, des de la baixa edat mitjana a començaments del segle XIX, depèn del que ens va ensenyar Vilar (Bosch i Cuenca, 2018)¹⁸.

De fet, Josep Fontana (2018a) no s'estigué de dir que “el que havia de representar per a mi aquest ofici ho vaig aprendre de mestres i amics, mes al marge de la universitat que dins seu, i tenia menys a veure amb l'engrescament intel·lectual que amb la consciència de la utilitat social de la feina.” I, afegia, “les informacions es poden trobar als llibres o a la xarxa, les tècniques s'aprenen treballant; però no serveix de res sense aquelles altres coses que s'aprenen dels mestres i que són les que donen un propòsit i un sentit a l'ofici d'historiador” (pp.9 i 29).

Entre la història i el compromís social i polític

Fill d'un llibreter de Ciutat Vella, Josep Fontana va néixer a Barcelona l'any que es va proclamar la Segona República. Eren els anys de l'esperança republicana malagunyada pel cop d'estat i la guerra civil durant la qual visqué els bombardejos feixistes sobre Barcelona i, més concretament sobre Ciutat Vella. Ho explicava sovint, parlant de la tasca dels veïns i l'Ajuntament per protegir-se de les “ales negres” que dia rere dia bombardejaren la ciutat:

Vaig créixer, doncs, en el mateix cor de la Barcelona vella... Anava a les festes de la Plaça Nova o al claustre de la catedral a donar pa a les oques que te l'agafen molt mansament i allà va ser on vaig viure també els bombardeigs durant la Guerra Civil. Uns bombardeigs que allà eren molt durs perquè anaven buscant el Palau de la Generalitat i nosaltres estàvem al costat. Precisament, per això que moltes vegades anàvem al mateix refugi de la Generalitat. Tinc records de llevar-te de nit i anar amb els meus pares a buscar un refugi... després va caure una bomba davant mateix de la casa i, per tant, vaig poder sentir directament les conseqüències. Vam viure un dels grans bombardeigs fugint amb el meu pare cap als afores de Barcelona... són molts records... (Viadel, 2016, 197).

Fontana va néixer entre llibres, es formà entre llibres, visqué entre llibres i morí entre llibres a casa seva:

Sí, em va marcar, i molt. Tota la meva infantesa va ser entre llibres. En una botiga on jo podia agafar el que em semblava, elaborant els meus gustos sense fer cas del que la gent deia que havia o no de llegir un nano. El

18 En d'altres entrevistes, Fontana ha assenyalat l'observació que li va fer Vilar en una carta referent a la història: “no és una ciència freda el que volem, però és una ciència.”

meu pare, devia tenir jo 7 anys com a molt o fins i tot menys, em va donar el primer lot de llibres i em va dir, «mira: això és perquè tu et facis la teva pròpia biblioteca». Eren tot llibres en català i devien ser 6 o 7. Un d'aquells llibres del qual tinc un record més viu és un d'història de Ferran Soldevila, un llibret petit, il·lustrat que encara dec tenir per algun lloc. El que finalment ha arribat a ser la meua biblioteca és difícil de calcular. Hi ha uns 35.000 volums que han passat a la Pompeu Fabra i després encara conservo uns 10.000 o 15.000 ... Un nombre que va creixent contínuament. Que em va marcar aquest origen és evident i, després, també, el fet que tota la vida he estat lligat professionalment al món del llibre (Viadel, 2016, 197).

D'aquí que fos un lector voraç en diverses llengües, guiat per una curiositat infinita que el portava a fer-se preguntes sobre el present i el passat de la humanitat, i a intentar respondre-les amb rigorositat, honestat i objectivitat. A continuació venia la investigació i la interpretació que havien de convertir-se en un text escrit, tornant així a l'origen. Llegia i escrivia des d'aquí però sempre tenia el món al cap, tant quan parlava del seu estimat segle XIX, com del segle XX o XXI. Una perspectiva global que el va ajudar a comprendre el que passava a molts racons del món. De llegir, Fontana se'n va fer un tip i era un gran bibliògraf i bibliòfil i al llarg de la seva vida va anar formant una immensa biblioteca d'història, de la qual ha anat donant quasi 41.000 volums a la biblioteca de l'Institut Universitari d'Història Jaume Vicens Vives perquè estiguessin a l'abast dels estudiants, dels historiadors i dels ciutadans. Allà aniran a parar, també els més de 15.000 llibres que encara servava a casa seva.

Josep Fontana ha estat un dels grans historiadors europeus de la segona meitat del segle XX i l'historiador català amb una major projecció internacional, tant per la seva tasca historiogràfica, com per la seva labor de transferència del coneixement. Ha estat membre del Consell de Recerca de l'Institut Universitari Europeu de Florència, avaluador dels Starting Grants de la Comissió Europea de Recerca de Brussel·les i membre del consell de redacció de diferents revistes europees d'història. Ho deixava clar l'historiador modernista Joaquim Albareda: “pocs historiadors d'aquest país hauran llegat una obra tan rellevant alhora que hauran exercit un mestratge tan indiscutible en diverses generacions d'estudiants com Josep Fontana Lázaro, el qual ha esdevingut un dels historiadors amb major projecció en l'àmbit hispànic i internacional” (Albareda, 2004, XXI-XXVII).

Fontana ha estat impulsor de diverses revistes de recerca històrica, com *Recerques* (1970) o de divulgació històrica, com *L'Avenç* (1980). Ha fet d'editor a Ariel (1968-1976 amb Xavier Folch i Manuel Sacristán), a Eumo (amb Quim Albareda) i, sobretot, a Crítica amb les col·leccions “Historia” i “Historia y Teoría” (a partir de 1976 i fins a la seva mort) amb els seus companys i amics Gonzalo Pontón i Carme Esteban. També va coordinar la secció d'història de l'*Enciclopèdia Larousse* (Planeta, 1964-1966) i de l'*Enciclopèdia Catalana* (1968-1976) i va dirigir obres col·lectives d'alta divulgació històrica com *1789-1914: La edad de la industrializacion y el imperialismo* (1976),

la *Historia Universal Planeta* (1991) i, amb Ramon Villares, la *Historia de España* (2007). La seva obra historiogràfica és immensa: publicà 38 llibres, alguns dels quals han tingut més de trenta edicions, col·laborà amb d'altres autors en 150 publicacions, va escriure 89 articles en revistes d'història i 50 pròlegs. A més de dirigir 36 tesis doctoral i 20 projectes de recerca. Una feinada historiogràfica a l'abast de molts pocs¹⁹.

Malgrat tot plegat, com assenyala Borja de Riquer (2018): “Fontana mai va buscar distincions acadèmiques, ni oficials, com tampoc mai va fer gestions per formar part de cap institució –més aviat fugia de tot el que era oficial–. Però els reconeixements es donen a aquelles persones que s’ho mereixen i diu ben poc d’unes institucions acadèmiques i d’uns organismes oficials si actuen posant al davant la ideologia, o els interessos corporatius, en lloc dels mèrits científics.” Es veu que “tampoc” va fer mèrits per obtenir el Premio Nacional de Història. En canvi, fou reconegut com a doctor honoris causa per universitats Nacional del Comahue (Argentina), de Salamanca, de Valladolid, de València i de la Rovira i Virgili, però, en canvi la UAB li va denegar l’any 2010 aquest títol, precisament la universitat on havia fet més classes i ocupat càrrecs més importants. Va ser president de l’Associació d’Història Econòmica Espanyola i va rebre diversos reconeixements institucionals com el Premi de la Fundació Catalana per a la Recerca (1997), la Medalla de l’Ajuntament de Barcelona (2002); la medalla Narcís Monturiol al mèrit científic i tecnològic de la Generalitat de Catalunya (2003), la Creu de Sant Jordi (2006), el Premi Nacional de Cultura de la Generalitat de Catalunya (2007) i la Medalla d’Or de la Ciutat de Barcelona (2018).

Molts som els historiadors que tenim deutes intel·lectuals amb Josep Fontana perquè ens hem format i treballat des de la lectura i el debat de les seves obres. Malauradament, però, a Josep Fontana se li va negar en vida el reconeixement que mereixia per la seva tasca historiogràfica. No pas perquè aquesta no fos valuosa, sinó per criteris polítics i enveges que de tot hi ha a la vinya del senyor. De la mateixa manera que arreu d’Europa i a Amèrica Llatina se l’escoltava i se’l llegia, a Catalunya i a Espanya se li negava el pa i la sal. Per uns era massa marxista, per a d’altres massa poc. Per a uns era massa catalanista, per a altres massa poc. Per a uns era massa espanyolista, per a altres massa poc. Per a uns era massa d’esquerres, per a altres massa poc. Però ni uns ni els altres han debatut la seva obra (de Riquer, 2018).

19 La relació bibliogràfica més actualitzada de Josep Fontana la trobareu a Antoni Furió i Pedro Ruiz Torres (eds.), *Josep Fontana: sobre la història i els seus usos públics*, València, Universitat de València, pp.49-90. De fet, en aquest llibre es recullen un gran nombre de textos poc coneguts de Josep Fontana (articles i conferències), el mateix passa amb Pablo Aravena, Ramon Arnabat i Antoni Gavalda (eds.), *Josep Fontana, La razón de la historia. Que es pensar históricamente*, Santiago de Chile, Ediciones Escaparaté, 2018; Josep Fontana: *La crisi com a triomf del capitalisme. Anàlisi del passat i perspectives marxistes*, València, Tres y Quatre, 2018; i el ja citat *L’ofici d’historiador* (2018) que és una edició revisada de les lliçons impartides a la Càtedra Ferrater Mora l’any 2010: Josep Fontana, *L’ofici d’Historiador*, Girona, Càtedra Ferrater Mora, 2010.

Sempre, però, hi ha excepcions. Vegis sinó aquestes quatre definicions realitzades per historiadors catalans que el van conèixer professionalment i humanament al diari *Ara* l'endemà de la seva mort: “és l'historiador més universal que hem tingut, cap altre català ha tingut la seva transcendència” (Borja de Riquer, 2018); “es va acostar més que ningú a la història total que reivindicava Pierre Vilar (Joaquim Albareda, 2004); “va fer una gran aportació difonent i acostant la història a un gran públic” (Jaume Claret); “va obrir uns horitzons immensos. Tenia una gran capacitat per assimilar diferents corrents historiogràfics” (Manel Risques) (Milian, 2018)²⁰. Podríem afegir-hi les manifestacions de l'aragonès Eloy Fernández Clemente (2000) destacant “el caràcter estimulante de les seves reflexiones, la radicalitat i contundència i el didacticisme.” O de Rosa Congost (2012) que, amb motiu del nomenament de Fontana com a Honoris Causa per a Universitat de Girona, assenyalava com un dels trets més singulars de la seva obra: “la cultura, la informació, els coneixements ingents, com el millor antídoto contra els poders establerts i, per tant, contra la història fàcil, la història oficial i, de fet, la història lineal” (pp.8-13)²¹.

Però, ha estat el seu company i amic, el professor Jordi Nadal qui ha definit més encertadament Josep Fontana:

És, sense discussió, l'historiador més destacat i més complet, i a molta distància de la resta, dels qui avui treballen a la península Ibèrica i a l'Amèrica Llatina. [...] és autor d'una obra extremadament ambiciosa, excepcionalment reeixida i notablement compromesa.

Fontana no s'entreté amb foteses. L'objecte primordial de la seva recerca han estat, i són, les formes adoptades a través del temps per les relacions humanes, en cap moment regides per criteris d'equitat (la justícia, com a tota norma, esdevé fàcilment injusta), sempre distorsionades per la posició privilegiada d'unes minories i la condició subordinada de la majoria.

Per afegir que “l'ofici d'historiador d'en Josep Fontana combina admirablement el *savoir* i la *sagesse*. És un savi en el doble sentit de la paraula: home coneixedor i de criteri.” (Nadal, 2004, XI-XIV). Perquè com escriuen Antoni Furió i Pedro Ruiz Torres (2018): “la gran lliçó de Josep Fontana ha estat la de recordar-nos, amb la seva obra i el seu exemple, que la de l'historiador és sempre una mirada crítica, tant sobre el passat com sobre el present.”

20 *Ara* de 29 d'agost de 2018.

21 Vegeu també Marc Andreu, “Llegir Josep Fontana és la millor manera de mantenir-lo viu”, *Crític*, [<https://www.elcritic.cat/opinio/marc-andreu/llegir-josep-fontana-es-la-millor-manera-de-mantenir-lo-viu-13322>].

L'acadèmia i el mestratge

Fontana inicià la seva trajectòria acadèmica estudiant Filosofia i Lletres a la Universitat de Barcelona (1951-56) i compatibilitzant aquests estudis amb els de Filologia, literatura i història catalanes als Estudis Universitaris Catalans que impartien Ferran Soldevila i Jordi Rubió i Balaguer (1951-1954). Es llicencià en Història l'any 1956 i estigué un any com a Lector d'història a la School of Hispanic Studies de la Universitat de Liverpool (1956-1957). Després va entrar a la Universitat de Barcelona (1957), com ajudant de Jaume Vicens Vives i més endavant de Jordi Nadal, fins que fou expulsat de la universitat l'any 1966 per les seves activitats antifranquistes. Al cap de dos anys va poder reincorporar-se a la vida acadèmica, aquest cop a la Universitat Autònoma de Barcelona (1968-1974). Posteriorment guanyà una càtedra d'història econòmica a la Universitat de València (1974-1976) i al cap de dos anys tornà a la UAB (1976-1990). L'any 1991 creà l'Institut Universitari Jaume Vicens Vives (IU-HJVV) de la Universitat Pompeu Fabra i en fou el seu director durant deu anys (1991-2001), i continuant com a catedràtic emèrit dos anys més (2002-2004).

La capacitat de treball de Fontana es reflectia en les seves erudites recerques i a les seves classes. Al llarg de quaranta-set anys de docència acadèmica els seus alumnes han gaudit de les seves classes que preparava al detall. Unes classes que, més enllà del contingut concret, estimulaven en els estudiants l'interès per la història i l'esperit crític. De fet, ell acostumava a dir que, a més d'historiador, d'investigador, es considerava professor. En aquest sentit, Josep Fontana no s'estava d'assenyalar la doble funcionalitat de l'acadèmia: “des de la universitat tenim dues obligacions que hem de complir. La primera esforçar-nos a seguir educant els millors metges, economistes, historiadors o arquitectes que puguem. Però també la de formar ciutadans que siguin conscients dels seus drets i no dubtin a reclamar el que nosaltres no hem estat capaços de defensar” (Fontana, 2012, 15-20). Per això era crític amb el món universitari:

Actualmente hay una tendencia universitaria a “cocerse dentro de una olla”, en donde lo que importa es la aceptación de los miembros de la “tribu”. Esto surge en la década de los sesenta, cuando los intelectuales se despegan del mundo cotidiano y construyen un trabajo cada vez más esotérico que incluso “retraducen” en palabras que sólo la tribu entiende. Eso es grave: se calcula que, de las investigaciones publicadas en revistas científicas prestigiosas, el 95 por ciento no han sido citadas ni una sola vez durante los cinco años posteriores a su aparición. Permanentemente surgen infinidad de publicaciones –algunas con serias intenciones– que sólo sirven para que las consuma el grupo de iniciados y que tienen por objeto nutrir los antecedentes personales. Mi pregunta es hasta cuándo la sociedad seguirá subvencionando esta enorme masa de trabajo irrelevante que no le sirve a nadie (de Errascaeta, 1998, 58-61).

Josep Fontana ha esdevingut un mestre en el sentit més ampli de la paraula, tant a dins de la universitat, com fora d'ella. Des del punt de vista acadèmic i a més de les classes, va impartir centenars de conferències i cursos en desenes d'universitats catalanes, espanyoles, europees i americanes. Classes i altres activitats acadèmiques de les quals han gaudit milers de ciutadans d'arreu del món. També impartí centenars de conferències fora de l'acadèmia, en centres d'estudis locals, associacions i entitats diverses, museus, casals, ateneus, ... Els seus llibres, articles, conferències, entrevistes, ..., han ajudat molt als historiadors, però també a molta gent del carrer a entendre el passat, però, sobretot, el present. N'èrem molts els que en aquests darrers anys esperàvem amb delit llegir els seus escrits i sentir i veure les entrevistes que li feien per tenir pistes i eines que ens ajudessin a entendre millor el complex món en què vivim.

El compromís polític i la història

Josep Fontana va ser també un home compromès. Compromès amb la lluita anti-franquista i amb la lluita per la transformació social i política, sempre amb la divisa gramsciana del “pessimisme de la raó i l'optimisme de la voluntat”. Compromès amb les classes populars, amb el seu país i amb la necessària transformació de la societat per assolir la major igualtat i la major llibertat que ell pensava perfectament compatibles. Ho va demostrar militant al PSUC (1957-1980), creant espais de debat de les esquerres com els *Quaderns de Cultura Catalana* (1959 amb Manuel Sacristán i Jordi Solé Tura), organitzant el *Congrés de Cultura Catalana* (1966) o formant part de l'equip de redacció de la revista teòrica del PSUC *Nous Horitzons* (1967, on signava amb el pseudònim de Ferran Costa) que dirigia Manuel Sacristán i, més endavant (1976), *Taula de Canvi* i el *Centre de Treball i Documentació*.

Fontana era participant assidu de la *Universitat Progressista d'Estiu de Catalunya* (UPEC). Va ser en les seves conferències a la UPEC que l'any 2008 ens va dir que “el futur de Catalunya està, avui com sempre, en mans de l'esquerra, d'una esquerra que ha après de la seva experiència històrica que no ha de rendir-se, perquè, com va dir Martí i Pol en un vers admirable, tot està per fer i tot és possible.” Per afegir, quatre anys després que “tot apunta a un futur de retorn cap a la privatització total, com en els temps feudals, on potser no pagarem impostos, sinó serveis de treball forçat a les empreses propietàries de tots els recursos i tots els serveis de què dependran les nostres vides (Serrano, 2018).”

El seu compromís, però, no va hipotecar la seva tasca d'historiador i que el va portar a escriure una excel·lent síntesi interpretativa de la història del nostre país: *La formació d'una identitat* (2014), tot qüestionant visions simplistes d'una i altra banda i que li van provocar fortes crítiques a Catalunya i a Espanya que ell entomava amb resignació, perquè molts dels que el criticaven no havien llegit el seu llibre. Fontana defensava que el nacionalisme era l'expressió de “*voluntades colectivas, de funcionar*

de acuerdo con unos elementos culturales resumidos como comunes” i, en aquest sentit entenien que:

Una nación es simplemente una voluntad positiva de compartir unos signos culturales y de organizar en función de estos signos culturales tu forma de vida. [...]. Si uno entiende que una nación no es nada cocinado en el cielo ni determinado históricamente, sino que es simplemente la voluntad de un colectivo que siente, que comparte unos rasgos culturales, que no es simplemente la lengua, son muchas cosas más (Paniagua, Piqueras i Prats, 1999, 10-11).

Mai es va amagar en la història per refusar el compromís social i polític en el present, al contrari, sempre el va fer explícit en entrevistes i articles (Barberà, 2015)²². I no s'estava de recordar-nos que va tancar la llista d'Ada Colau i els Comuns a l'Ajuntament de Barcelona el 2015 o que la darrera gran mobilització al carrer en que va participar era la de l'1 d'octubre de 2017. De fet, aquesta era la gran lliçó que Fontana havia rebut de Jaume Vicenç Vives mitjançant una carta on li deia que “la universitat és més important que la ciència històrica, i el país ho és més que la universitat, però es pot servir el país a través de la ciència històrica” (Fontana, 2018, 11).

El marxisme i la història

Josep Fontana fou més marxista que marxista, a la manera de Walter Benjamin, Antonio Gramsci, Edward P. Thompson, Eric J. Hobsbawm o Manuel Sacristán, en el sentit de seguir críticament el pensament de Karl Marx (Sacristán, 1983; Fernández Buey, 2015)²³. Ell mateix deia que “si per marxista entenem una vella tradició crítica que comença abans de Marx, continua després i es modifica amb el temps, aleshores aquesta tradició crítica és perfectament viva” (Fontana, 1997, 46-48). I ho explicava així:

Uno de los mayores problemas que hay para definir que sea una historia legítimamente marxista es el de que, por principio, debe ser una historia que vaya más allá de las codificaciones más o menos dogmáticas que forman lo que la mayoría entiende por “marxismo”, con el agravante adicional de que, a diferencia de lo que sucede con la política o la economía, no se contaba hasta hace pocos años con textos publicados de Marx que expusieran

22 També podeu veure una selecció d'articles seus a *Sin Permiso* de 30 d'agost de 2018: <http://www.sinpermiso.info/textos/josep-fontana-una-seleccion>.

23 Vegeu també Francisco Fernández Buey, *Sobre Manuel Sacristán*, Barcelona, El Viejo Topo, 2015.

con claridad sus ideas acerca de la historia, aunque, paradójicamente, éstas constituyesen una de las bases fundamentales de lo que se denominaba materialismo histórico (Fontana, 2015, 19).

Josep Fontana simpatitzà ben aviat amb les reflexions d'Antonio Gramsci sobre el marxisme i la ciència històrica i, l'any 1967, publicà un article a *Nous Horitzons* on explicava el perquè d'aquest interès i, més endavant a *La història dels homes* (2000) hi tornà. Especialment compartia l'esforç de Gramsci per "lluitar contra l'esquematització del materialisme històric" i contra "l'economicisme històric" i l'aposta pel concepte de "bloc històric", i per estudiar com es formen la "voluntat col·lectiva", la "consciència de les classes subalternes i la seva diversitat", "l'acció col·lectiva" o "l'hegemonia". Compartia l'esforç de Gramsci "per arraconar definitivament les formulacions primàries i litúrgiques del materialisme històric, que invoquen a Marx, però no es serveixen adequadament d'ell" (Fontana, 1967, 39-44)²⁴. En una autopresentació sintètica de la seva activitat científica sosté que "la meua formació metodològica, d'arrel marxista, va tenir a veure no només amb la influència de Vilar sinó també amb l'estudi d'autors com Gramsci, E. P. Thompson o Walter Benjamin. Però sempre vaig entendre la influència de Marx com una lliçó de pensament crític i no pas com una doctrina, la qual cosa em separava en el passat dels marxistes catequístics que empraven els escassos textos canònics que manejaven com un conjur o una litúrgia, i me'n distància avui, quan afirmen haver superat allò que mai arribaren a entendre i es lliuren a noves litúrgies." (Duch, 2010, 3).

Fontana destacava d'Edward P. Thompson la seva interpretació sobre les classes socials i la lluita de classes com a fenòmens històrics i dinàmics, front a les concepcions estàtiques i ahistòriques: "*Es así de la lucha que surge la clase, contra el concepto ortodoxo de que la clase determina la lucha; de modo que puede haber 'lucha de clases' sin clases*" (Fontana, 2015, 53)²⁵ I d'Eric J. Hobsbawm la seva preocupació pel segle XX i que ens hagués acompanyat,

a lo largo de su obra como historiador, a enfrentarnos a las transformaciones de nuestro tiempo. Vio el hundimiento del comunismo y contempló el agotamiento del programa de la socialdemocracia, pero no se limitó a

24 En el número anterior s'havia publicat, en la mateixa línia, l'article del seu company Manuel Sacristán, "La interpretació de Marx per Gramsci", *Nous Horitzons*, núm.11, 1967 [text reproduït a *Nous Horitzons*, núm.191, 2008, pp.8-25. Una traducció al castellà del text de Fontana a [Cristian Ferrer González], *Nuestra Historia*, núm.6, 2018, p.145-150. Vegeu en la mateixa revista, José Luís Martín Ramos, "La aportación gramsciana de Fontana", *Nous Horitzons*", p.139-144; també Francisco Fernández Buey, *Ensayos sobre Gramsci*, Barcelona, El Viejo Topo, 2001.

25 Per Fontana les dues aportacions claus d'Edward P. Thompson, són: *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Crítica, 1989 i *Costumbres en común*, Barcelona, Crítica, 2001.

certificar su final, sino, que se esforzó en investigar sus causas, en paralelo a las del fracaso de la civilización burguesa, sin acomodarse tampoco a la nueva situación [...]. Sabía que, para enfrentarse a los males y abusos del capitalismo, había que reinventar el “socialismo” desde nuevas bases (Fontana, 2015, 84).

Cultivà una història que volia apropiarse al concepte d'història total de Pierre Vilar, tot i ser conscient que això era més un objectiu al qual tendir que una possibilitat real. Per això, procurava sempre relacionar dialècticament els fets polítics, econòmics, socials i culturals dels diversos sectors de la societat, de les classes dominants a les classes subalternes, des d'un racó de món a un altre. Sempre amb la dèria que la història havia de servir “per entendre millor el món en el qual vivíem”, ja que en cas contrari, “no servia per a res”. Una història que ajudés a la gent a pensar pel seu compte, a pensar críticament. Una història que entenia global i que havia de traspasar les metodologies del gremi amb una visió i una metodologia interdisciplinària. No entenia la seva tasca d'altra manera i les seves obres en són una bona mostra i per això la seva influència ha traspassat el camp de la història per estendre's pels camps de les anomenades ciències humanes i socials.

Quienes no aceptamos que la aspiración a un mundo más igual sea algo a lo que haya que renunciar, tenemos la obligación de ayudar a desvelar, a través del análisis del pasado, los mecanismos que han conducido a esta situación, con el fin de contribuir a despertar las energías colectivas que son necesarias para combatirla (Fontana, 2015, 41-42).

D'aquí que fes seves les paraules d'Antonio Gramsci en una carta des de la presó adreçada al seu fill Delio:

Em penso que la història t'agrada, com m'agradava a mi quan tenia la teva edat, perquè fa referència als homes vivents, i tot el que esguarda als homes, al major nombre d'homes possible, tots els homes del món en tant que s'uneixen entre ells en societat i treballen i lluiten i es milloren a ells mateixos, no podria deixar d'agradar-te més que cap altra cosa (Gramsci, 2010, 159).

Assenyalem, també, l'enorme influència que van tenir en Fontana les quinze tesis de Walter Benjamin “Sobre el concepte d'història”. Especialment la setena que parla de raspallar la història a contrapèl:

Els respectius dominadors són els hereus de tots els que han vençut una vegada. L'empatia amb el vencedor resulta sempre avantatjosa per als dominadors de cada moment. Pel materialista històric, amb el que hem dit n'hi ha prou. Qui fins al dia d'avui s'hagi endut alguna victòria, marxa amb el seguici triomfal en el qual els dominadors d'avui passen per sobre dels

que avui jeu en terra. Com sol ser costum, al seguici triomfal acompanya el botí. Se'l designa com a béns culturals. El materialista històric els ha de contemplar amb un aire distanciat. Tots els béns culturals que ell abasta amb la mirada, tenen en conjunt, efectivament, un origen, que ell no pot contemplar sense espant. Deuen la seva existència no només a l'esforç dels grans genis que els han creat, sinó també a la servitud anònima dels seus contemporanis. No hi ha un sol document de cultura que no ho sigui a l'hora de barbàrie. I si el document no està lliure de barbàrie, tampoc ho està el procés de transmissió en el que passa d'unes mans a d'altres. Per això el materialista històric pren les seves distàncies en la mesura del possible. [I] considera tasca seva passar-li a la història el raspall a contrapel (Mate, 2006, 129-130).

L'obra historiogràfica

Pel que fa a la tasca historiogràfica, podem agrupar els centres d'interès de Josep Fontana en tres grans grups: la crisi de l'Antic Règim i la Revolució liberal a l'estat espanyol i a Europa, la historiografia, i la segona meitat del segle XX. Quant al primer bloc cal citar, entre d'altres, *La revolució de 1820 a Catalunya* (1961), *Aribau i la indústria cotonera a Catalunya* (1963), *La quiebra de la monarquia absoluta, 1814-1820* (1971 i 2002), *Cambio económico y actitudes políticas en la España del siglo XIX* (1973), *Hacienda y estado en la crisis final del Antiguo Régimen espanyol. 1823-1833* (1973 i 2001), *La Revolución Liberal. Política y Hacienda. 1833-1845* (1977 i 2001), *La crisis del Antiguo Régimen, 1808-1833* (1979), *La Hacienda en la historia de España. 1700-1931* (1980), *América y la crisis del Antiguo Régimen* (1985), amb Ramon Garrabou, *Guerra y Hacienda: la Hacienda del Gobierno central en los años de la guerra de la Independencia, 1808-1814* (1986); i *Aturar el temps* (2005) / *De en medio del tiempo* (2006). A més de dues petites, però interesantíssimes, obres sobre les revolucions americanes i la crisi de l'Antic règim a Espanya: *América y la crisis del Antiguo régimen*, (1985) i *En torno al significado de la independencia* (2011). Tot plegat completat amb quatre síntesis excel·lents sobre el període 1787-1868 a nivell català, espanyol i mundial: *La fi de l'Antic Règim i la industrialització, 1787-1868* (1988), *L'època de les revolucions. 1789-1848* (1991), *La Revolució Liberal a Catalunya* (2003), *La época del Liberalismo* (2007).

En les seves recerques documentals van agafar com a fil conductor la hisenda, bàsicament, tal com explicava ell mateix perquè “*Hacienda tenía un cuerpo de materiales que permitían seguirla bien, y después uno descubría que se implicaban problemas que tenían que ver por una parte con la política de gobierno, y por otra con las respuestas de la Sociedad.*” I afegia que havia començat estudiant la crisi de l'Antic Règim per a descobrir que aquest no era el problema, que el problema important a estudiar era la formació del nou règim: “*entender cómo alguien va construyendo algo que se aguante en sustitución de lo que se va, de los que se está hundiendo.*” Fins a

qualificar la revolució burgesa de “gran frau”, en el sentit de que “*los burgueses consiguen convencer a los demás de que están metidos en un proyecto de transformación revolucionaria del mundo, y los demás efectivamente creen que, por lo menos con un sector de la burguesía, se puede ir mucho más allá*” (Paniagua et al., 1999, 7).

Les aportacions de Josep Fontana han canviat substancialment la manera de mirar i comprendre aquest període i han esdevingut una referència obligada per l'estudi del segle XIX. L'anàlisi de la Catalunya i l'Espanya contemporànies mostra que molts dels projectes de les classes populars catalanes han estat esclafats per l'estat centralista i reaccionari, però també per les classes dominants catalanes. Projectes i lluites reprimides que han esdevingut llavors de nous projectes i noves lluites, fonamentades en la força associativa de la societat catalana que facilitava la intervenció política dels diversos grups socials.

Els treballs de Fontana sobre la primera meitat del segle XIX mostren les contradiccions de la revolució liberal espanyola i que la injustícia és el resultat de pràctiques humanes i no d'una predeterminació: “Pertanyo a aquella espècie, encara no extingida, dels que pensem que el futur serà de la raó. Però, dins d'aquesta espècie, soc de la variant que ha après que això no s'aconseguirà sense mes ... sinó com a resultat del treball i de la lluita de tots plegats” (Fontana, 1998, 23-28). I, afegia: “als historiadors ens toca ara revisar la visió establerta en què es basava el vell relat sobre l'avenç imparable del progrés social, per reinterpretar-lo com una lluita entorn de la llibertat i la igualtat, que s'ha desenvolupat de manera incerta, amb victòries parcials i una llarga derrota final que amenaça el nostre futur” (Fontana, 2016, 3-22).

Amb la seva darrera obra, publicada pòstumament, *Capitalisme i democràcia. 1756-1848. Com va començar aquest engany* (2019), Fontana amplia el camp i analitza el sorgiment del capitalisme a Europa i al Món. Així, al Pròleg, diu “vivim en un món en què la majoria dels estats són democràcies parlamentàries basades en constitucions que garanteixen els drets i les llibertats de tots els ciutadans, però on els governs elegits cuiden sobretot d'afavorir els interessos econòmics de les grans empreses i els més rics. [...] Aquest llibre vol explicar com va començar aquest sistema.” Però, sobretot, tracta d'“explicar de forma diferent com va néixer el capitalisme [...], no tant per aclarir el passat com ajudar-nos a entendre millor, des de l'estudi del passat, com actuar en el present.” Tal com conclou a l'Epíleg sobre la finalitat d'aquest llibre: “He pensat que podria resultar útil recuperar la història del naixement d'aquest sistema per ensinistrar-nos a cercar les grans línies que mostren l'evolució del capitalisme actual, que és el que realment amenaça el futur de les nostres societats i de les nostres vides.” (Fontana, 2019, 7-8 i 155).

Pel que fa a la historiografia, la primera aportació de Fontana va ser el llibre *La Historia* (1974), que desenvolupà àmpliament a *Historia. Análisis del pasado y proyecto social* (1982) on, després de fer un repàs a l'evolució de la historiografia mundial, deixava força clares les seves preferències metodològiques al voltant del

materialisme històric i dialèctic. Aquesta reflexió historiogràfica es completà amb el volum *La història dels homes* centrat, sobretot, en els darrers debats historiogràfics. Hi plantejava la història com un seguit de cruïlles on res està predeterminat i on és clau l'acció dels homes i de les dones perquè aquesta és la que marca el rumb del futur; com una ciència que havia d'escollir les "veus baixes de la història"; i que, tal com deia Pierre Vilar, havia d'ajudar a "pensar històricament". En definitiva, una història capaç conèixer i comprendre el nostre passat, entendre el nostre present i pensar el nostre futur:

En les circumstàncies confuses i difícils del present als historiadors els toca de combatre, armats de raons, els prejudicis basats en lectures mal-sanades del passat i les profecies paralitzadores de la globalització. D'aquesta manera contribuirem a netejar de brossa la cruïlla en què ens trobem i ajudarem a què es vegin més clars els diversos camins que s'obren per davant i a què entre tots triem els que poden conduir-nos a l'ideal d'una societat en què, com va dir el gran historiador, hi hagi 'la major igualtat possible, dins de la major llibertat possible' (Fontana, 2000, 354).

Abans, però, havia escrit un manual atípic i modèlic: *Introducció a l'estudi de la Història* (1997), molt útil pels que s'inicien en l'ofici d'historiador i per aquells que volen pensar històricament els grans problemes de la humanitat:

Podríem dir que més que una introducció a la història o al mètode històric, entès com el que ensenya les formes de treball dels historiadors, és un llibre que vol estimular a practicar allò que Pierre Vilar anomena "pensar històricament". El seu propòsit és ajudar a combatre els tòpics i els prejudicis històrics que obstaculitzen la comprensió del món en què vivim: estimular a pensar, la història i el món, personalment, críticament (Fontana, 1997, 14).

Josep Fontana ha estat sempre alerta de tots els avanços historiogràfics que es produïen a Europa i arreu del Món i ha fet l'impossible perquè es coneguessin al nostre país, així ha editat grans historiadors com Edward P. Thompson, Erick J. Hobsbawm, George Rudé, Manuel Moreno Friginals, H. Kohachiro Takahasi, Peter Kriedte, Mary Beard o Ranaith Guha, entre d'altres. Diverses generacions d'historiadors en som deutors, ja fos per haver-nos estimulat el coneixement històric, ja fos per haver-nos apropiat noves línies historiogràfiques que el darrer terç del segle XX s'escampaven arreu del món de la història.

Tampoc va renunciar al combat per la història quan aquesta va ser qüestionada i es plantejava la seva fi: *La història després de la fi de la història* (1992), on va discutir les tesis de Francis Fukuyama segons les quals la humanitat ja havia arribat a la millor societat possible caracteritzada pel capitalisme de mercat i el liberalisme. La història d'aquests quasi trenta anys que han passat han donat la raó a Josep Fontana: la història

continua i segueix confrontant les classes populars d'arreu del món amb les classes dominants; així com als col·lectius i grups socials que cerquen un món més lliure, més igual i més sostenible, amb els que van en direcció contrària.

Durant els darrers anys, Fontana va realitzar un enorme treball historiogràfic sobre el Món del segle XX i ens ha llegat dues síntesis fonamentals i monumentals: *Por el bien del imperio* (2011) –resultat de quinze anys de treball– on s'analitza la segona meitat del segle XX, és a dir la guerra freda, la descolonització, l'esfondrament de la URSS i de les mal anomenades democràcies populars de l'est d'Europa, i l'aparició de nous vectors de força a nivell internacional. I *El siglo de la Revolución* (2017), un estudi sobre el segle que transcorre des de la Revolució Soviètica fins a l'actualitat i de com “la revolució” i la “por a la revolució” ha condicionat les polítiques nacionals i internacionals arreu del món.

A més, ens va oferir una brillant i aguda anàlisi de la crisi que patim: *El futuro es un país extraño*, en la qual no s'estava de dir, que no era una crisi, sinó un nou sistema econòmic i social (el futur) fonamentat en l'explotació d'una minoria sobre la immensa majoria, i d'aquella sobre el medi natural, que generava una gran injustícia humana i una gran desigualtat social: “la dura realitat és que la crisi, més enllà, del retrocés econòmic, es presenta a l'actualitat com una greu crisi social, els trets més característics de la qual són la privatització de la política, primer, i la del propi estat, més endavant, amb la formació paral·lela d'un sistema repressiu capaç de prevenir i contenir la protesta pública.” Fontana desmuntava l'argument de que la crisi era una recessió temporal, més o menys llarga, amb el que es justificaven les polítiques d'austeritat, aparentment també temporals, però que amagaven i amaguen “una alteració permanent dels nostres drets socials encaminades a liquidar definitivament el que quedava de l'estat del benestar i assegurar la nova societat de la desigualtat.” Ara mateix, deia Fontana, el futur s'ha convertit “en un país estrany que caldrà descobrir i conquerir.” Un futur que és un país pel qual cal lluitar, això sí, “amb mètodes nous”, perquè els avanços socials s'aconsegueixen mitjançant les lluites socials. D'aquí, que concluïés i, alhora, justifiqués la raó d'aquest llibre de combat contra l'hegemonia cultural conservadora i neoliberal: “el paper que haurà d'assumir en aquestes circumstàncies l'historiador és el d'ajudar a denunciar la mentida d'unes anàlisis tramposes que pretenen incitar-nos a la resignació, per a contribuir, en la mesura de les seves forces, a la tasca de reinventar un nou futur, que és encara un país desconegut, un cop arruïnades les possibilitats de realitzar el vell.” Per tot plegat, insistís en què “la tasca més necessària que hem d'afrontar és la d'inventar un món nou que pugui anar reemplaçant l'actual, que té les seves hores comptades”(Fontana, 2013, 7-20 i 149-153). Intentar-ho, serà, segurament, el millor homenatge que li podrem retre.

Cal afegir-hi el recull de textos publicats amb posterioritat a la seva mort: *La crisis com a triomf del capitalisme* (2018), on Fontana desemmascara tot l'entramat de decisions polítiques que van conduir l'Europa Occidental cap a la crisi de l'última dècada. Així com Hobsbawm parlava del “curt segle XX”, Fontana ho va fer del “llarg

segle XX” que anà de la Revolució Russa de 1917 a la crisi global actual (2007-2017), passant per la descolonització i la societat del benestar durant les tres dècades d’or del capitalisme (1945-1975), l’esfondrament del bloc soviètic (1989-1991) i les crisis posteriors.

Aquesta producció sobre el segle XX, venia del seu interès per explicar com havia canviat el món a partir de finals d’aquell segle marcat per la revolució russa, els feixismes i la guerra freda. Volia ajudar a la gent a superar el desconcert provocat a la dècada dels noranta del segle XX i a entendre els canvis que s’estaven produint:

Estamos en un tiempo [1999] en que la gente que creía que tenía unos esquemas claros, que veía hacia donde iban las cosas y hasta más o menos los 90, están en una fase de desconcierto donde no se sabe cómo se ha llegado aquí, no se sabe dónde va a salir aquí y por tanto su urgencia por entender estas cosas que han quebrado, es mayor. [...] y efectivamente lo que tenemos que tratar de entender para explicar el mundo en el que vivimos es lo que ha pasado desde 1945 hasta ahora, eso me parece que sí exige prestar una gran atención a esa Historia reciente” (Paniagua et al., 1999, 12-13).

Això és el que el va portar a estudiar a fons el segle XX, especialment la segona meitat. De fet, Fontana compartia l’observació gramsciana del fet que la història és sempre història contemporània, és a dir, política (Gramsci, 1983). I, ara que es parla tant del present i del futur de la Unió Europea, és molt útil rellegir *Europa ante el espejo* (1994), un treball desmitificador de la idealitzada trajectòria històrica europea. Un llibre del qual se n’han fet 58 edicions i ha estat traduït a quinze idiomes.

Història local

Un altre aspecte clau del mestratge de Josep Fontana ha estat la insistència en la importància de la història local que molts dels seus col·legues depreciaien, tot recordant-nos que “el que cal és voluntat per mirar i entendre el món, i la capacitat per aconseguir-ho és en els ulls que miren, no depèn de la mida de la finestra per on traïem el cap per veure’l.”(Fontana, 1991, 66-68). D’aquí la bona relació que va mantenir amb els centres d’estudis locals, fins al punt que la Coordinadora de Centres d’Estudis de parla Catalana (CCEPC) es va fundar als despatxos del seu estimat IU-HJVV. Fontana va publicar tres articles claus on explicava el significat de la història local: “La història local: noves perspectives” (Fontana, 1985), “L’Espai Viscut i la fi de la història” (Fontana, 1991) i “Història local i història” (Fontana, 2007). No era una teoria, sinó que aquest interès per la història local i comarcal restà prou ben reflectit en els llibres que publicà a partir dels anys vuitanta del segle XX i que contenien multitud de referències bibliogràfiques locals i comarcals.

Fontana reivindicava una història de Catalunya en el marc d'una història més propera i més social, que "escolti les veus baixes de la història":

Nosaltres necessitem molt especialment enriquir aquesta mena d'història més propera, necessitem tornar a escoltar les veus de baix, per tal d'arribar a donar ple sentit a la història dels gairebé tres segles que han transcorregut des de la desfeta de 1714, el darrer moment en què vam tenir un aparat estatal amb unes lleis i unes institucions pròpies. Perquè ha estat en aquests tres-cents anys darrers, en aquest passat marginat per les històries dels reis, quan la nostra societat seguia marxant, malgrat tot, per camins propis dins del conjunt de l'estat, quan es va anar formant el que som avui. Hem de reconstruir la nostra història separant-la d'una versió lineal que ens ignora i subordina.

Aquesta ruptura amb una tradició imposada i aquesta recuperació d'una veu pròpia no important solament al coneixement del passat, sinó que tenen molt a veure amb la forma d'enfrontar-nos al nostre present i d'elaborar un programa de futur (Fontana, 2007, 8).

Però, allora, defugia tant d'una visió estrictament barcelonina de la història de Catalunya, com de concebre aquesta com un mosaic de peces isolades. Per això parlava d'una "història policèntrica", tot un repte historiogràfic:

En moments com els que estem vivint, en què ens toca d'enfrontar-nos a un futur incert, amb problemes tan seriosos com el repte d'integrar unes masses considerables d'immigrants, la necessitat de redefinir el rumb de la nostra economia per dirigir-nos cap a un futur més prometedor que aquest present de paletes i cambrers que no sembla que pugui dur-nos gaire més enllà, o fins i tot el de la supervivència de la nostra llengua i de la nostra cultura, ens cal actuar sobre la base d'un coneixement de la nostra identitat i dels nostres problemes que vagi més enllà dels tòpics o dels mites patriòtics, que sovint utilitzem com a recurs defensiu contra els tòpics i el mites que se'ns han volgut imposar des de fora. Un coneixement que haurà de basar-se en un estudi puntual, minuciós i aprofundit de les diverses realitats locals que componen la nostra realitat col·lectiva. Si fer història local, ho he dit altres vegades però ho repetiré perquè segueixo pensant igual, vol dir fer-la des d'un terreny conegut i trepitjat, cal que tota la història que fem sigui el més local possible, perquè només allò que es coneix es pot arribar a entendre, i només a partir d'aquesta comprensió podem arribar a descobrir fins a quin punt els problemes que ens afecten ens són comuns.

Penso que és així, enfangant-nos en la terra on els homes i les dones treballen, fan les seves cases i construeixen els seus somnis, que cal escriure la història: no pas acontentant-nos d'imaginar-los des de la taula de la biblioteca o de l'arxiu (Fontana, 2007, 8-9).

La història als instituts

Josep Fontana tenia un especial interès en formar historiadors, en ensenyar a fer història. D'aquí que allargués les seves classes a la Universitat, d'aquí que fins poc abans de la seva mort acceptés de fer conferències i xerrades arreu del país, des de les universitats, al més petit dels centres ateneïstes o d'estudis locals. Ensenyar història i ensenyar a fer història, heus aquí les dues tasques a les quals ha dedicat tota la seva vida, sempre, en contacte amb l'Acadèmia –que cada cop el fastiguejava més– i amb la gent, amb els protagonistes de la història. Per això va entendre la importància de l'ensenyament de la història als instituts, d'aquí que impulsés els seminaris d'història per a professors d'institut i que han tingut una llarga trajectòria (Fontana, 1975)²⁶.

Josep Fontana pensava que el període de la secundària (obligatòria –ESO– i postobligatòria –Batxillerat–) era clau en la formació històrica de la ciutadania, per això no va deixar mai de col·laborar amb professores i professors d'institut. Ell pensava que els 12-18 anys eren claus en la formació de la ciutadania i per tant que calia ensenyar història, però, sobretot, calia ensenyar a pensar històricament i que aquí era clau el paper del professorat d'història. Fontana responia a la pregunta sobre el paper de Jaume Vicens Vives en la renovació historiogràfica fent-ne esment:

Hay dos aspectos a considerar en el caso de Vicens. Por una parte, había sido profesor de Segunda enseñanza y se dedicó a renovar los libros de texto de este nivel, que pienso que en efecto influyeron en el profesorado que los usaba. En el terreno de la renovación historiográfica lo más importante fue su apertura a las nuevas corrientes que dominaban en el mundo, su papel en la introducción de la historia económica –escribió el primer manual de la materia– y su apuesta por potenciar la historia contemporánea (Duarte Piña, 2015, 183-187)²⁷.

Per Fontana, la funció més útil que podia tenir l'ensenyament de la història, sobretot als instituts, era:

Enseñar a ver y a entender el paisaje social en que se vive, a que los estudiantes entiendan que de la misma forma en que sus profesores de Geografía les explican cómo se ha formado el paisaje, que ha sido una consecuencia de factores, entendieran que el paisaje social en que viven no es una cosa determinada, fatal, ... es el producto de una evolución en la

26 Vegeu també Josep Fontana, “El concepto de historia y de enseñanza de la historia de Rafael Altamira”, A. Alberola (ed), *Estudios sobre Rafael Altamira*, Alicante, Diputación Provincial de Alicante-Caja de Ahorros Provincial de Alicante, 1987, pp.415-423.

27 Vegeu també, Villaquirán Sandoval, Tomás Ricardo (2009), “La enseñanza de la historia. La perspectiva de los historiadores españoles”, *Revista Mañongo*, núm.32, Vol.XVII, pp.77-88.

que se ha llegado a estas convicciones, que todo es analizable, discutible, y que todo puede ser cambiado y mejorado de la misma forma que puede cambiar, crear conciencia crítica del marco social en que vive (Paniagua et al., 1999, 11-12).

La relació de Josep Fontana amb el professorat de secundària va ser excel·lent durant més de quaranta anys, sempre fonamentada en el respecte mutu, tal com ell mateix explicava a Olga M. Duarte Piña en un qüestionari:

Tengo una larga experiencia de colaboración con los profesores de Segunda enseñanza, desde la época en que lo hice con el grupo Nueva Germania en Valencia hacia 1974-75; pero esta colaboración siempre se ha basado en el respeto. Nunca he tratado de decirles cómo debían enseñar, porque me he limitado a practicar la docencia en la Universidad y no sabría aconsejarles. Cuando organizamos un seminario en la Universitat Pompeu Fabra, que sigue manteniéndose con pleno éxito al cabo de unos veinte años, se hizo sobre la base de que la gestión era mixta, y que eran los profesores de Segunda enseñanza quienes nos indicaban qué era lo que necesitaban, mientras nosotros nos limitábamos a buscar a quienes pudieran atender mejor sus demandas. Entendíamos que en lo que podíamos sobre todo ayudarles era contribuyendo a que enriquecieran los contenidos de su enseñanza (Duarte Piña, 2015, 183-187).

I és en aquesta darrera frase on trobem una de les coses que neguitejava a Josep Fontana en l'ensenyança de la història: la necessitat que les professores i professors d'història dels instituts tinguessin els coneixements necessaris sobre els continguts i la metodologia de la història. Ell donava per descomptat que als Instituts de Ciència de l'Educació es formava pedagògicament i didàcticament, però difícilment es podia ensenyar història, una història útil, si no es dominaven els continguts i les metodologies, tal com passa en qualsevol altra ciència humana i social (Arnabat i Cañellas, 2009). I aquí era molt crític amb els ensenyaments de llicenciatura i de grau d'història, on ell era docent, perquè un estudiant podia llicenciar-se o graduar-se en història sense haver trepitjat un arxiu o sense haver realitzat una recerca històrica o sense haver après o practicat la metodologia històrica. En aquests casos, difícilment podria ensenyar a pensar històricament als seus alumnes de secundària. De fet, el nostre sistema educatiu parteix d'una aberració: denominar l'educació dels 3 als 18 anys per allò que no és: Ensenyaments no-universitaris, provocant un tall brutal entre la secundària, especialment el batxillerat, i els estudis universitaris, entre els instituts i les universitats (Arnabat, 1997, 70-71).

Fontana va insistir la importància de què el professorat de secundària conegués bé els continguts de la història per a la seva posterior ensenyança i aprenentatge. Uns coneixements que havien de ser concrets i actualitzats, capaços de recollir l'evolució històrica dels diversos conceptes històrics, a més de reflectir ells mateixos, tant la

historiografia, com les incidències que sobre ells tenen els diversos grups socials. Però, alhora, el professorat ha de conèixer i ensenyar la metodologia històrica, com fan, per exemple les ciències naturals. Per què no hi ha aules d'història i geografia o de ciències socials als nostres instituts i en canvi hi ha laboratoris i aules de tecnologia o de dibuix o gimnasos?

La clau de tot plegat estava, segons Fontana, en què el que calia era, bàsicament, ensenyar a “pensar històricament”:

Pensar históricamente significa utilizar la historia para comprender el mundo en que vivimos. De lo que se trata, en la enseñanza, es de buscar sistemas activos, que exijan la participación de aquellos a quienes se enseña, y acertar a mostrarles en qué forma lo que aprendemos del pasado ayuda a entender la realidad. Del mismo modo que las ciencias naturales sirven para entender que vivimos en un paisaje físico cambiante, que contribuimos nosotros mismos a cambiar, no siempre para bien, las ciencias sociales, y en especial la historia, deberían servir para enseñar que también el paisaje social en que vivimos es cambiante, y que podemos contribuir a cambiarlo (Duarte Piña, 2015, 183-187).

Però, per ajudar a pensar històricament calia replantejar continguts estructurants de les assignatures d'història i la manera d'ensenyar-la. És a dir, calia reconnectar el que s'ensenyava als instituts (i a les universitats) i el que passa a la societat, al món, perquè la història sigui socialment útil per als i les joves estudiants, és a dir, que els ajudi a reflexionar, a pensar, a tenir una consciència crítica:

Lo que hay que problematizar es en todo caso el pasado; su relación con el presente es algo que los propios estudiantes deben descubrir, orientados, pero no catequizados, por el profesor. Sólo lo que uno descubre por sí mismo se asimila plenamente. Enseñar listas de reyes no sirve para nada; eso, que era lo que proponía explícitamente la señora Thatcher, ya lo había denunciado Voltaire hace más de 250 años, y seguimos sin haberlo aprendido. Me ha ocurrido en diversas ocasiones encontrarme con viejos estudiantes míos y escuchar de ellos: “Te acuerdas de que un día nos dijiste que...?”. Yo, naturalmente, no me acordaba de aquello, pero lo sucedido bastaba para darme la idea de la enorme responsabilidad que significaba haber contribuido a enseñarles a pensar (Duarte Piña, 2015, 183-187).

Lluny de donar lliçons de com s'ha d'ensenyar, Josep Fontana, deia que la seva tasca s'havia de limitar a “*señalar la utilidad de la tarea; la forma de llevarla a cabo la deben idear los profesores, y es posible que sea distinta en medios y circunstancias cambiantes.*” I que calia millorar la relació entre el professorat dels instituts i la universitat: “*aquí hay un fallo grave, gravísimo de la universidad, que tiende a*

establecer solo una relación de tutoría y enseñanza.” Per això, quan a l’Institut Universitari d’Història Jaume Vicens Vives (UPF):

se nos ocurrió organizar actividades para profesores de Enseñanza Secundaria la primera cosa que de entrada descarté fue que fueran cursos de reciclaje montados desde una perspectiva universitaria para contarles que es lo que tenían que saber, y lo que se hizo fue lo contrario, y así se siguió manteniendo durante muchos años. Son ellos quienes piden que cosas quieren que se les expliquen, necesitan que se les expliquen, y las discuten (Paniagua et al., 1999, 13).

Amb tot, l’any 1988, es mostrava crític amb la incorporació de la història dins l’àmbit de les Ciències Socials on és actualment a l’Educació Secundària Obligatoria, perquè eliminava la seva condició de disciplina independent i considerava que aniria perdent pes dins l’àmbit educatiu. Com així ha passat, no sols als instituts, sinó també a la Universitat²⁸. Seguia, però, pensant que la força de la història estava en què l’historiador era *“el único que toca los problemas globalmente, globalmente y en plazo medio y largo no hay nadie más que trabaje con otro aparato de las Ciencias Sociales.”* I afegia: *“nadie como el historiador está preparado para leer el periódico, entenderlo, y nada más útil que el propio estudiante entienda que lo que dice el periódico forma parte de un capítulo de la Historia y que la aproximación de que pueda aprender en la Historia es lo que fuese más útil para entender aquello”* (Paniagua et al., 1999, 12-13).

I afegia, tot alertant-nos de la importància de l’educació secundària pública:

A mí, con toda franqueza, el currículo es lo que menos me importa; porque tengo fe en la capacidad de los profesores para sacarle fruto. Lo que más me preocupa en estos momentos, atendiendo a lo que está sucediendo en el mundo entero –por ejemplo, a la destrucción sistemática de la enseñanza pública en Estados Unidos– es preservar la integridad de la enseñanza pública y abogar por que se proporcionen más recursos a la enseñanza secundaria, que es la más importante para la transformación de una sociedad –y sobre todo, cuando ésta debe integrar a un elevado número de hijos de inmigrantes. Tener una universidad de excelencia sirve para formar buenos profesionales que, carentes de oportunidades, marcharán a Alemania o a los Estados Unidos. Por lo que realmente hay que luchar en estos momentos es por salvar y mejorar la Segunda enseñanza como un

28 Això està passant arreu del món, des dels EUA, fins a Europa, passant per Llatinoamèrica. Vegeu la interessant reflexió al respecte d’Andreu Mayayo, “Sense futur no hi ha passat”, *L’Avenç*, núm.456, 2019, pp.10-13.

servicio público. Lo demás ya lo iremos mejorando (Duarte Piña, 2015, 183-187).

I, respecte dels intents de control de l'ensenyança de la història, no s'estava de dir que "no hay ningún estado, afortunadamente, que tenga capacidad de ponerte un inspector al lado en cada clase para ver lo que enseñas." Alhora que defensava una història capaç de defensar determinats valors:

Una cosa está muy clara, y es que una cosa son los hechos que tú puedes utilizar y las construcciones que puedes hacer con ellos y otra cosa el tipo de valores que quieres tú defender con el tipo de construcciones que haces con los hechos. Y esos valores están fuera del terreno de la ciencia, obedecen a opciones éticas, que son opciones que no se pueden defender por principios científicos donde unos mínimos que tendríamos que ponernos de acuerdo en salvaguardar y para mí, estos mínimos son muy claros, son simplemente el respetar, el respeto al derecho de todos los hombres y mujeres a su vida, a su libertad, a su dignidad (Paniagua et al., 1999, 12-13).

La utilitat de la història

Josep Fontana ha reflexionat al voltant de la utilitat social de la història, és a dir, ha intentat respondre a l'interrogant: per què serveix ensenyar història? I l'any 1974 ens deia ja que la història "*debía hablar y mostrar a los hombres del mundo en toda la complejidad de sus dimensiones sociales, en sus sueños, trabajos y luchas por mejorarse.*" I afegia: "*el conocimiento histórico debe convertirse en el arma y la herramienta indispensable para los combates y la construcción del futuro que le toca librar al hombre de hoy.*" Però, sobretot Fontana (1974), insistia que calia ensenyar la història "*como un sistema metodológico de investigación que le permita a los hombres la comprensión de su presente a través de entender su pasado, así como las perspectivas de las que le conviene partir para la construcción de su futuro*" (Fontana, 1974).

Deu anys més tard (1983) plantejava que la funció educativa de la història no havia de limitar-se a ensenyar a observar el present amb una perspectiva crítica, sinó que havia de permetre reconstruir entre tots l'edifici de la Història. L'any 1984, en una entrevista a la revista aragonesa *Andalán* responia:

Si alguna tarea tiene el historiador no es la de elogiar o condenar, sino la de ayudar a pensar, a entender. Si nos limitamos a denunciar, sólo reforzamos la convicción de quienes ya estaban de acuerdo con nosotros; si exponemos y explicamos es posible que lo que decimos penetre de alguna forma en quien no pueda compartir sus ideas, y si no se le va a quedar allí como un problema de conciencia que va a tener que resolver. Se le plantea

un dilema, o cómo lo niega científicamente, cómo demuestra que esa explicación tuya no es válida y hay otra mejor; o cómo sigue adelante con su forma de sentir y ahoga lo que la razón le dice. Ese mostrar las reglas del sistema, creo que es una tarea fundamental del historiador, explicar por qué las cosas son como son. Esta idea la expresó claramente Walter Benjamín al referirse al fascismo, diciendo que su mayor suerte había sido que se le atacase como aberración, sin entender que era un mecanismo defensivo del propio sistema. Hay que racionalizar la realidad y expresarla, mostrar cómo funciona el sistema en su evolución (Peiró i Pinilla, 1984, 15-17).

L'any 1989 escrivia que hi havia tres temes claus al voltant de l'ensenyament de la història, de la didàctica de la història: la necessitat d'establir relacions entre la història i els interessos de l'alumnat; un acord entre el professorat d'història sobre l'enfoc i els continguts de la història com a temes d'ensenyança; i definir amb claredat el pes dels continguts i el de les habilitats. Tot plegat amb l'objectiu de subministrar als alumnes les eines i els instruments teòrics i metodològics que contribueixin a la seva formació crítica i autònoma (Fontana, 1989). En definitiva, Fontana sempre ha pensat que "la història només és útil quan ajuda a la gent a pensar pel seu compte" (Lluró i Muñoz, 2001, 52-59).

Josep Fontana finalitzava la seva entrevista publicada a *L'Espill* l'any 2016 dient que "la gent aguanta molt tot i que n'hi ha molta també que comença a estar espantada i que creu que no es pot continuar així", però que hi ha "un aparell polític pagat per la mateixa xarxa d'interessos a qui serveix" i "uns partits a crèdit i uns mitjans de comunicació absolutament nefastos que ajuden a mantenir l'ordre establert mentre mantenen amansit al personal." En qualsevol cas el futur, "només dependrà de la gent", "dels que diuen que ja no aguanten més o dels que troben maneres d'anar contra tot això". Perquè "el problema fonamental del món és lluitar contra la desigualtat, contra els mecanismes que cada vegada fan que aquesta creixi més" i "caldrà trobar les formes per a lluitar contra una situació de degradació que s'accentua cada vegada més": "Ens caldrà posar-nos-hi tots" (Viadel, 2016, 209).

Josep Fontana va formular la síntesi entre la seva tasca historiogràfica i el seu compromís polític i social en un breu text: "Per a què serveix un historiador?". En aquest text insisteix d'entendre la història, "com un camp immens, explorat molt parcialment, al qual acudim des del present per trobar-hi elements que ens ajudin a entendre aquells problemes de la nostra societat pels quals resulten insuficients les visions de la història elaborades en etapes anteriors, que es van construir per orientar-se en un món diferent." I afegeix:

La nostra feina no s'acaba mai, mai no pretén donar un veredict final. Està sempre en construcció i només pot tenir una autèntica utilitat social si la mantenim en un contacte constant amb el món del nostre entorn, no drint-nos de les preocupacions de la gent, de les seves esperances i dels

seus neguits, escoltant les veus dels uns i dels altres per tal de delimitar els problemes que ens convé analitzar, amb la finalitat de proporcionar els elements que el nostre treball pot aportar a la reflexió col·lectiva (Fontana, 2018b, 347 i 253-254).

Tot plegat el porta a afirmar encertadament que:

Si entenem així la naturalesa de la història, la nostra funció en ensenyar-la als nostres alumnes no pot ser la d'inculcar-los una sèrie de veritats establertes sobre el passat, sinó la d'alimentar les seves ments, no solament amb coneixements històrics concrets, per tal que puguin operar-hi, sinó amb la formació d'un sentit crític que els dugui a entendre que són ells mateixos els que han d'utilitzar aquests aprenentatges per tal de judiciar, amb l'experiència adquirida, el paisatge social que els envolta, sense admetre que se'ls digui que és el producte d'una evolució lògica, natural e inevitable, i que s'ha d'acceptar, per tant, sense discussió ni resistència (Fontana, 2018, 347 i 253-254).

Josep Fontana ens parla de la necessitat de fer una “mena d'història” que “es converteixi en la veu que clama a la plaça pública” i que “ens ajudi a retrobar la dimensió de la utopia”. I tot fent seves les paraules de José Gabriel de Palma, ens diu “ens cal entendre bé el que ha passat per tal d'ajudar a trobar camins de sortida i mètodes de lluita que ens permetin evitar el risc en què estem de perdre del tot, la major part de les vigoroses lluites polítiques, socials i econòmiques que ens van aportar tanta civilització.” Afegint que no era una feina fàcil, ni còmoda, perquè ens obligarà “a mostrar-nos crítics amb l'ordre establert”, però que valia la pena intentar-ho. Així ho havia fet ell al llarg de la seva vida.

Bibliografia

ALBAREDA, J. (2004). *Josep Fontana. Història i projecte social*, Josep Fontana, *Història i projecte social. Reconeixement d'una trajectòria*, Barcelona: Crítica, pp.XXI-XXVII.

ARNABAT, R. (1997). El professor institut historiador: una espècie en perill d'extinció, *L'Avenç*, 215, 70-71

ARNABAT, R. i CAÑELLAS, C. (2009). La història que s'ensenyava i la història que s'aprèn als instituts: problemes i reptes de futur. Marició Juané (ed.), *Pensar històricament. Ètica, ensenyament i usos de la història*, València: PUV, pp.89-102.

BARBERÀ, J. (director) (2015). Retrats: Josep Fontana: “Gent, identitat i procés” [programa de televisió]. Sant Joan Despí: TV3. 11 de setembre de 2015. Recuperat de

<https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/programa/josep-fontana-gent-identitat-i-proces/video/5533261/>.

BOSCH, P. (28 d'agost de 2018). Entrevista a Josep Fontana, *El Punt-Avui*. Recuperat de <https://www.elpuntavui.cat/cultura/article/19-cultura/1457097-josep-fontana.html>

CONGOST, R. (2012). "Presentació del Dr. Josep Fontana Lázaro", *hc. Doctor Honoris Causa. Josep Fontana Lázaro, Ramon Garrabou Segura, Jordi Nadal Oller*, Girona: Universitat de Girona, pp.8-13.

DE ERRASCAETA, E. (1998), Entrevista: Josep Fontana, *Todo es Historia*, 377, 58-61.

DE RIQUER, B. (4 d'octubre de 2018). Reconeixements tardans. *La Vanguardia*. Recuperat de <https://www.lavanguardia.com/opinion/20181004/452164769952/reconeixements-tardans.html>

DUARTE PIÑA, O.M. (2015). "Cuestionario a Josep Fontana Lázaro". Duarte Piña, O.M. *La enseñanza de la historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Tesis doctoral. DOI: <http://hdl.handle.net/11441/30778>, vol. II, annexo, pág. 183-187.

DUCH, M. (2010). "Laudatio Fontana". Recuperat de http://www.urv.cat/media/upload/arxius/honoris-causa/josep_fontana/discurs_padrina_fontana_cat.pdf

FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. (2000). Tres historiadores marxistas españoles: Manuel Tuñón de Lara, Josep Fontana y Juan José Carreras, (text inèdit).

FERNÁNDEZ, F. (2015). *Sobre Manuel Sacristán*. Barcelona: El Viejo Topo.

FONTANA, J. (1967). Gramsci i la ciència històrica, *Nous Horitzons*, 12, 39-44.

FONTANA, J. (1974). *La Historia*. Barcelona: Salvat Editores.

FONTANA, J. (1975). Para una renovación de la enseñanza de la Historia, *Cuadernos de Pedagogía*, 11, 10-13.

FONTANA, J. (1983). "Enseñar historia", Josep Fontana et al., *Notas en torno a la enseñanza de la historia*, Cáceres: El Brocense, Diputación Provincial de Cáceres, pp.11-21.

FONTANA, J. (1985). La història local: noves perspectives. *Reflexions metodològiques sobre història local*, Girona: Cercle d'Estudis Històrics i Socials, pp.5-12

FONTANA, J. (1989). Sobre l'ensenyament de la Història encara, *Perspectiva Escolar*, 139, 4-9.

FONTANA, J. (1991). L'Espai Viscut i la fi de la història, *L'Avenç*, 147, 66-68.

FONTANA, J. (1997). *Introducció a la historia*, Barcelona: Crítica.

FONTANA, J. (1998). "Record de València amb Vicenç Ventura al fons", F. Pérez Moragón y R. Fresquet (eds.), *Vicent Ventura: un home de combat*, València: Universitat de València, pp.23-28.

FONTANA, J. (2000). *La historia dels homes*, Barcelona: Crítica.

FONTANA, J. (2007). Història local i història. [Conferència inèdita pronunciada a Alguaire]. Recuperat de <http://www.patronatlladonosapujol.cat/centenari/fixters/fontana.pdf>.

FONTANA, J. (2012). "Parlament del Dr. Josep Fontana i Lázaro", *hc. Doctor Honoris Causa. Josep Fontana Lázaro, Ramon Garrabou Segura, Jordi Nadal Oller*, Girona: Universitat de Girona, pp.15-20.

FONTANA, J. (2013). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*, Barcelona: Pasado-Presente, pp.7-20 i 149-153.

FONTANA, J. (2015). *Para una historia de la Historia Marxista*, Santiago de Chile, Ediciones Escapate.

FONTANA, J. (2016). "Per què necessitem avui la Història?", *Lectio de Doctor Honoris Causa per la Universitat de València*, València, pp.3-22.

FONTANA, J. (2018a). "Mestres i amics", *L'ofici d'historiador*, Barcelona: Arcàdia, pp.9-29.

FONTANA, J. (2018b). "Per a què serveix un historiador", *L'ofici d'historiador*. Barcelona: Arcàdia.

FONTANA, J. (2019). *Capitalisme i democràcia. 1756-1848 Com va començar aquest any*, Barcelona: Edicions 62, pp.7-8 i 155.

FONTANA, J. (22 abril 1997). El legado de Vicens Vives, *La Vanguardia Cultura*, pp.46-48.

FURIÓ, A. i RUÍZ TORRES, P. (2018). "Presentació", *Sobre la història i els seus usos públics*, València: Publicacions de la Universitat de València.

- GRAMSCI, A. (2010). *Cartas desde la cárcel*, Buenos Aires: Nueva Visión, p.159.
- GRAMSCI, A. (1983). *El materialisme històric i la filosofia de Croce*, Barcelona: Laia.
- LLURÓ, J. M. i MUÑOZ, J. M. (2001). Entrevista a Josep Fontana, *L'Avenç*, 264, 52-59.
- MATE, R. (2006). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin "Sobre el concepto de historia"*, Madrid: Trotta.
- MILIAN, A. (19 de novembre de 2018). Els honors que Josep Fontana no rebrà. *El Temps*, núm.1.797. Recupart de <https://www.eltmps.cat/article/5589/els-honors-que-josep-fontana-no-rebra>
- NADAL, J. (2004) "Elogi de Josep Fontana", Josep Fontana, *Història i projecte social. Reconeixement d'una trajectòria*, Barcelona: Crítica, 2004, pp.XI-XIV.
- PANIAGUA, J., PIQUERAS, J. A. i PRATS, J. (1999). "Entrevista. Josep Fontana: pasado y presente", *Aula . Historia Social*, 4, 5-13.
- PEIRÓ, A. i PINILLA, V. (1984). Entrevista a Josep Fontana o la historia como herramienta, *Andalán*, 405, 15-17.
- SACRISTÁN, M. (1983). *Sobre Marx y el marxismo*. Barcelona: Icària.
- SERRANO, J. (2018). *El mestre Josep Fontana i la UPEC*. Recuperat de <http://universitatprogressista.mailrelay-iv.es/mailling/64872/29.html?t=5658494f5c0900535e405254540e57645a025503010f06060e0c55500751025c02424c5f0507070740>
- VIADÉL, F. (2016) "Conversa amb Josep Fontana: «La dreta sempre juga amb l'etern joc de la por. La por a què passarà si no es manté l'ordre establert», *L'Espill*, 52, 196-209.

Què pensa i què escriu Josep Fontana sobre l'ensenyament de la història

Joan Pagès
GREdICS-UAB

“L'escola on vaig “educar-me” era de frares, ja que no hi havia cap institut a la vora de casa meva (des de finals de 1939 he viscut al Poble Sec). Era una escola trista, amb professors contractats, homes derrotats per la guerra o per la vida, amb abundància de rosaris, concursos de catecisme, *arribaespnyes* i un ensenyament mediocre. No penso que hi aprenguéss gran cosa que valgues la pena. I, si hagués estat per la mena d'història que m'hi ensenyaven –llista dels reis gots de memòria inclosa–, mai no se m'hauria acudit dedicar-me a aquest ofici.”

Josep FONTANA. 2001. A LLURÓ, Josep M.; MUÑOZ, Josep M. Josep Fontana: “La història només és útil quan ajuda la gent a pensar pel seu compte”. Entrevista. *L'Avenç. Història, Cultura, Pensament* n° 264, desembre, 52-59, p. 53. i *L'Avenç* n° 441. Número extraordinari, 21-27

Fontana és dels pocs historiadors catalans i espanyols i, probablement mundials, que ha reflexionat i ha escrit sobre l'ensenyament de la història. Ho ha fet com historiador. Mai ha pretès ser ni un professor de didàctica de la història ni un pedagog. Si s'ha reivindicat, però, com un professor universitari d'història. Ha intervingut en la formació del professorat fent el que creia que havia de fer per formar aquells estudiants d'història que fonamentalment serien professors i professores en el sistema educatiu no universitari.

Fontana parla en totes les seves obres, directament o indirecta, de l'ús social del saber històric. La majoria de les seves obres són obres d'història, d'historiografia, però també ha escrit obres pensades per un públic més ample que el format per historiadors, científics socials, estudiants d'història o professorat d'història dels centres no universitaris. I ha escrit sobre l'ensenyament de la història. No ha fet investigació didàctica, si entenem aquesta investigació com una investigació destinada a analitzar i interpretar el que passa quan s'ensenyava i s'aprèn història en contextos escolars o de formació del professorat per a l'ensenyament. Però sí que ha recuperat algunes idees sobre el passat de l'escola i de l'ensenyament de la història a través de la seva investigació històrica. També ha analitzat i valorat els continguts i els mètodes d'ensenyament de molts programes d'història i ha fet propostes alternatives per a la seva millora.

Per altra banda, ha dirigit algun treball de recerca en didàctica de la història com la tesina de llicenciatura de les nostres col·legues i amigues Montserrat Casas i Roser Batllori: *L'ensenyament de la història a l'escola: Societat i territori al Vallès Occidental*, editada per la Universitat de Barcelona el 1982. I ha participat sempre que se li ha demanat en temes vinculats a la innovació educativa tant des de Rosa Sensat, el Col·legi de Llicenciats com des de la Universitat i altres institucions. Ell mateix ha fomentat l'intercanvi entre el professorat de secundària i la Universitat i ha dirigit molts seminaris d'actualització docent, entre altres intervencions vinculades amb l'ensenyament de la història.

El meu treball es centra, fonamentalment, en el que ha escrit i ha dit Fontana en relació amb l'ensenyament de la història. També he revisat aquelles obres que, en algun moment de la meua trajectòria professional, m'han suggerit nous enfocaments didàctics o m'han permès justificar determinades decisions curriculars preses col·lectivament o individual. Ho he fet des de la meua perspectiva, com a lector i usuari de l'obra de Fontana en l'ensenyament de la història i en la formació didàctica del seu professorat –mai vaig ser alumne seu, mai va ser professor meu encara que el puc considerar un dels meus mestres–. He estudiat i he analitzat algunes de les obres que, globalment, m'han permès justificar decisions preses en el disseny i el desenvolupament de l'ensenyament de la història. He fet el mateix amb les opinions de Fontana sobre l'ensenyament de la història i les seves finalitats, sobre els continguts i els programes d'estudi, sobre el paper dels historiadors i dels professors d'història. Cedeixo sempre que puc la paraula a Josep Fontana. La meua responsabilitat es limita a la selecció i organització del seu pensament, de les citacions escollides i de la intencionalitat que he donat al treball que presento.

Per tant, en aquest treball, és Fontana qui parla. He triat aquelles idees que millor expressen el seu pensament educatiu convençut, però, que me'n deixo, i he transcrit aquelles frases, aquelles paraules, que m'han semblat més representatives i més actuals. He ordenat el seu pensament en els blocs següents (1) l'ús social de la història i les finalitats del seu ensenyament, (2) el pensar històricament, (3) els usos de la història en els programes d'ensenyament, (4) els continguts de l'ensenyament de la història, (5) una crítica a l'eurocentrisme, (6) la història local i la geografia i, (7) Ser historiador, ser professor d'història. Com he dit, la responsabilitat de la selecció i de l'estructura d'aquest treball és meua, no de Josep Fontana.

L'ús social de la història i les finalitats del seu ensenyament

La preocupació per l'ús social i educatiu de la història està present en tota l'obra de Josep Fontana. Fontana no estableix diferències substancials entre els usos de la història construïda i ensenyada a la universitat i els de la història escolar, tot i que és conscient que no és el mateix formar a un futur historiador o historiadora que formar a un ciutadà o a una ciutadana que serà qualsevol cosa menys historiador o historiadora.

El pensament de Fontana en relació amb l'ús social de la història i les finalitats del seu ensenyament s'ubica en una concepció deutora del materialisme històric i de la teoria crítica. Abasta molts aspectes que es poden sintetitzar en la necessitat d'educar "la consciència crítica de realitat present" (1982), "comprendre el món", "raonar, preguntar i criticar i preparar a la ciutadania pel futur: "canviar el present i construir un futur millor (1992). Fontana considera que la història ha de poder "orientar l'opinió pública" (2000) davant dels reptes del present i de les opcions que aquest presenta de cara al futur.

L'any 1975, en un article a *Cuadernos de Pedagogía* sobre la renovació de l'ensenyament de la història, defensa que aquesta ha d'oferir a la jove ciutadania "un conocimiento que nos ayude a comprender la evolución de las sociedades humanas", un coneixement que "se convierta en instrumento de reflexión crítica que ayude al estudiante a comprender mejor la sociedad en que vive" (Fontana, 1975, 10 i 13). La idea és ben clara. Per Fontana, la història que s'investiga i la història que s'ensenya han de respondre a un projecte social i a una concepció crítica del present: "(...) el papel de la historia, el papel de una comprensión renovada del pasado, ha de ser vital, porque servirá para desvelar las legitimaciones en que se apoya la aceptación del presente, y, sobre todo, porque ha de permitirnos reconstruir una línea de progreso que pueda proyectarse hacia la clase de futuro que deseamos alcanzar" (Fontana, 1982, 261). Per Fontana, la història ha de ser una eina pel canvi social.

Per aquesta raó, l'aprenentatge de la història s'ha de centrar en els problemes actuals ja que "l'home, en el present, no té un sol camí per escollir, sinó diversos, i que el seu futur dependrà de quin sigui el que triï". I afegeix "I això és tan vàlid per al present com ho era per al passat, quan tenia diverses possibilitats i va haver de triar entre diversos futurs —que són els nostres presents—, cap dels quals no era potser l'únic possible, inevitable (com ho demostra el fet que, enfrontats amb una opció semblant, diverses societats, diversos països, en van escollir de diferents)" (Fontana, 1988, 30).

Fontana, però, considera que a l'ensenyament de la història aquesta finalitat no sempre s'ha assolit. L'any 1989 escriu: "(...) no hem aconseguit fer entendre als nostres alumnes que els parlem de coses que els afecten. (...) no hem sabut fer un ensenyament de la història que serveixi als alumnes d'eina per a explicar-se el món que els envolta i discutir-lo amb fonament, condició prèvia i necessària per tal que puguin plantejar-se de canviar-lo en allò que no els satisfaci". Encara que "l'ensenyament de la història és avui infinitament millor que el que la gent de la meua generació va rebre" (Fontana, 1989, 6 i 7).

L'any 1992 la situació era molt semblant. O, almenys, ho eren les conseqüències de no formar el pensament crític de la ciutadania: "Vivim en moments de desconcert ideològic. L'espectacle d'unes societats europees on els mateixos perjudicats insisteixen en votar els que els han arruïnat, temerosos que qualsevol canvi els pugui resultar encara pitjor, revela, d'una banda, la manca d'una consciència crítica i, d'altra,

la pèrdua de la fe en qualsevol programa alternatiu. Ajudar a fer que es recompongui aquesta consciència crítica, a fer retornar alguna esperança i a fer recuperar la capacitat d'acció col·lectiva és una feina que hem de fer entre tots" (Fontana, 1992, 122).

Per a Fontana, és necessari, i urgent, que la història doti a la ciutadania dels coneixements i de les habilitats de pensament per "canviar el present i construir un futur millor" (Fontana, 1992, 122). I afegia: "Que la història sigui important per a comprendre el món ens ho diuen cada dia científics d'altres camps i ho demostren els governs, quan s'esforcen a transmetre les seves pròpies "visions de la història" als ciutadans mitjançant festivals i commemoracions en què es malbaraten uns recursos que sovint cal escatimar en els programes d'assistència social (i, naturalment, en els d'una recerca històrica que no estigui adreçada a donar suport a aquests festivals)" (Fontana, 1992, 123). Tornaré sobre aquest problema més endavant a l'analitzar les seves idees sobre els programes d'història escolars.

Per a "canviar el present i construir un futur millor", cal tenir memòria del passat i una identitat. Per Fontana, "La història d'un grup humà és la seva memòria col·lectiva i compleix respecte d'ell la mateixa funció que la memòria personal en un individu: la de donar-li un sentit d'identitat que el fa ser ell mateix i no un altre" (2000, 9). La creació d'una memòria i d'una identitat són objectius fonamentals de la història i del seu ensenyament: "Las colectividades humanas, al igual que sus miembros considerados individualmente, necesitan contar con una memoria. Sabemos hoy que nuestra memoria personal no es un depósito de representaciones (...) sino un complejo sistema de relaciones que tiene un papel esencial en la formación de la conciencia" (Fontana, 2005, 23).

La posició de Fontana sobre la identitat i la consciència nacionals ha canviat amb els anys com es pot comprovar contrastant les seves idees dels treballs més recents amb les de treballs més antics. En el treball de 2014 *–La formació d'una identitat. Una història de Catalunya–* considera la identitat "una realitat que neix d'una llarga existència compartida, no pas un producte de la terra o de la sang, i és per això que em sembla que és la història qui pot explicar-la millor" (Fontana, 2014, 7). Fontana afirma que "he preferit anar a la recerca de l'arrel primordial d'allò que constitueix un poble: a les experiències històriques que han anat conformant una identitat col·lectiva i una cultura pròpia que proporcionen als ciutadans un sentit de connexió i de pertinença, reforçat en el cas dels catalans, per una evolució política singular que va quallar en un contracte social que ens donava la consciència de ser participants d'uns drets i d'unes llibertats que caracteritzaven la seva societat: un conjunt d'elements, en suma, que integren allò que els catalans del passat anomenaven senzillament "la terra"" (Fontana, 2014, 8).

Aquestes idees contrasten amb les que defensava en el treball de 2005 *–La construcció de la identitat. Reflexions sobre el passat i sobre el present.* D'entrada, és molt crític amb "la invenció de la història nacional oficial", amb la "genealogia inventada

de la comunitat” i ho il·lustra amb exemples recents com el d’Israel o dels estats sorgits de la desfeta de l’Imperi soviètic. Però també amb la construcció britànica del seu estat nacional. Alerta del rol que els estats atorgaven a les escoles en aquesta construcció: “Els estats-nació dels segles XIX i XX van assentar els seus “nacionalismes” sobre la base de l’ensenyament, inculcant a l’escola la història “oficial” i, reforçant-lo a més amb tota una sèrie de cerimonials civils i amb una pedagogia patriòtica de les commemoracions, els monuments i els noms assignats als espais ciutadans” (Fontana, 2005, 17).

Fontana afirma, “El que s’intenta a l’escola és inculcar sentiments patriòtics a través d’una història construïda com una mena de biografia de la pàtria i no pas com un instrument crític per entendre l’entorn social dels estudiants” (Fontana, 2005, 18).

Front aquesta imposició dels estats-nació, Fontana recorda que “Una història és sempre una genealogia d’un projecte social determinat, i no pas la d’una “*unidad de destino en lo universal*” com les que postulava el feixisme, definides arbitràriament des de dalt i imposades cap avall a sang i foc. En aquest sentit, qualsevol comunitat té tantes històries possibles com projectes de futur nodreixen els seus membres”. I continua: “Però una cosa és usar la història per exposar una visió del món i de la societat i una altra de molt diferent fer-la servir com a element d’adoctrinament” (Fontana 2005, 23). Reivindica la necessitat de fer front a “un patriotisme basat en mites fundacionals, en un racisme identitari i en els prejudicis contra els altres, que és el que utilitza habitualment l’estat-nació (...)” (Fontana 2005, 24). Proposa “desmuntar les bases irracionals del patriotisme en què es fomenta l’estat-nació, per ajudar a retornar el seu caràcter propi al nacionalisme, un nacionalisme cultural i no pas ètnic” (Fontana, 2005, 30).

Clou la seva reflexió sobre “La construcció històrica de la identitat” amb les paraules següents: “És evident que els historiadors no podem fer tant com això, però si ajudem a suscitar consciència crítica, a estimular els ciutadans per tal que pensin pel seu compte i es malfiïn de tots aquells que pretenguin mobilitzar-los sobre la base de sentiments, creences i prejudicis, i no sobre les de la raó, caldria admetre que aquest ofici nostre val realment la pena” (Fontana, 2005, 31).

Sobre aquestes idees es pronuncia de manera força contundent en l’entrevista que li van fer Gatell i Quinquer (1993). En relació amb les finalitats educatives i, en concret, en la de desenvolupar la consciència nacional catalana afirma:

“Com a mínim la història és una via privilegiada per posar damunt la taula clarament i específicament els elements en què es basa una consciència nacional. La història hauria d’oferir, com a mínim, la possibilitat d’assumir de manera conscient i coherent l’acceptació o el refús d’aquesta consciència nacional. No s’ha d’inculcar res, perquè això significaria d’alguna manera negar la possibilitat que algú la refusi i això no es pot fer en

fenòmens de consciència. Aquest és un problema que no s'ha de defugir, però no és una opció científica, és una opció de tipus persona, que pertany al terreny de les jerarquies de valors i no al de les veritats científiques. (...) [Però] la necessitat de compartir una cultura amb els altres per expressar a través d'ella les teves necessitats internes, em sembla que és difícilment negable. (...) La necessitat de tenir una cultura a la qual acollir-nos i amb la qual expressar-nos és el correlat de fer-ho dins d'una col·lectivitat que en principi la definim com a nacional. Plantejar això, perquè la gent faci les seves tries, em sembla que efectivament pot ser una bona finalitat" (Fontana, 1993, 52).

A l'entrevista, a més, considera que "Hem de donar una visió de la Història de Catalunya perquè estem situats aquí i hem d'entendre com hem arribat a aquest moment just i precís. D'altra banda, lògicament, s'ha de conèixer la resta de pobles hispànics, perquè la seva història està entrellaçada amb la nostra, i de fet, la situació actual és que estem també dins d'aquesta comunitat. Però, a més, hem de tenir una visió del que és Europa i, si no volem ser "eurocèntrics", hem de tenir una visió de la resta del món" (Fontana, 1993, 52).

A més de la formació de la memòria i de la identitat, Fontana proposa altres usos de la història i del seu ensenyament. Creu que la història hauria de servir per prevenir-nos d'enganys, per combatre els prejudicis i la irracionalitat, "per recuperar moltes coses que ens hem deixat oblidades pel camí" (Fontana 2000) i per defensar la llibertat i la igualtat. Cap d'aquests propòsits s'assolirà si no es forma als i a les estudiants i a la ciutadania "per al que Vilar en deia "pensar històricament", és a dir per entendre el present amb ulls crítics" com afirma en l'entrevista a *Perspectiva Escolar* en el monogràfic dedicat a "Construir el futur" (Fontana, 2014, 26).

"Pensar històricament" és una finalitat que, a més, ha de permetre que la història actuï com una vacuna contra els enganys i com una eina per resistir davant del que se'ns vol imposar. En una entrevista realitzada per Pelai Pagès el 2013 Fontana afirma: "Les coses que ensenya la història són més aviat les que haurien de prevenir-nos d'enganys, dels miserables enganys en què tots hem caigut més de quatre vegades, per fer-nos una mica més assenyats i sobretot més malfiats. Això sí que és una cosa que ens hauria d'ensenyar la història. Una cosa que dieu és certa: la utopia és absolutament necessària. Però després cal convertir-la en una consciència que es pugui compartir àmpliament. I en aquests moments l'únic principi que em sembla que es pot compartir amb uns i altres és que cal resistir, que no és lícit resignar-se al retrocés que se'ns vol imposar. En cap terreny" (Fontana, 2013, 17).

L'any 2000, al criticar l'abandonament dels historiadors "de les seves funcions com a orientadors de l'opinió pública", reivindica la necessitat de recuperar la seva funció social i "reprenre el projecte fins ara no realitzat, de construir una història de tots, capaç de combatre amb les armes de la raó els prejudicis i la irracionalitat que

dominen a les nostres societats. Una història que ens retorni la voluntat de planejar i construir el futur, ara que sabem que cal participar-hi activament, perquè no està determinat i depèn de nosaltres” (Fontana, 2000, 13 i 14).

El compromís de Fontana com a historiador i com a polític és constant en tota la seva obra i durant tota la seva vida. Per això creu que “aquesta nova classe d’història que necessitem ha de servir per crear consciència crítica sobre el passat perquè compreguem més bé el present, ha d’aportar elements per combatre els mecanismes socials que engendren desigualtat i pobresa i ha de denunciar els prejudicis que enfronten uns homes contra altres i, sobretot, els qui els utilitzen per beneficiar-se’n” (...) I conclou la seva mirada al segle XXI amb aquestes paraules: “Armats de raons, hem de treure les males herbes de la cruïlla en què ens trobem perquè es vegin més clars els diversos camins que tenim al davant i perquè entre tots triem els millors. El que, per la meua part, jo voldria trobar (...) és el que ens porta a una societat en què hi hagi, com va dir un gran historiador francès, “la major igualtat possible dins la major llibertat possible” (Fontana, 2005b, 192 i 193).

Per les mateixes raons, afirma en la introducció d’un dels seus darrers treballs (2017):

“Las luchas colectivas de las sociedades humanas han sido motivadas ante todo por la esperanza de acceder a dos objetivos estrechamente asociados: la libertad y la igualdad. Esto es, la capacidad de vivir sin trabas que obstaculicen nuestro pleno desarrollo y al derecho a participar equitativamente de los bienes naturales y de los frutos de nuestro trabajo”. (...)

“Mi intención ha sido recuperar la política, entendida como la acción colectiva de la “polis”, como un factor histórico explicativo, para tratar de entender el mundo en que vivimos, a lo que se agrega la convicción de que tan solo a partir de la política se puede aspirar a recuperar una dinámica que vuelva a hacer posibles los avances en la conquista de la libertad y la igualdad” (Fontana, 2017, 11 i 13).

Nobles propòsits encara no assolits per la humanitat ni aquí ni arreu com podem comprovar diàriament. Probablement, perquè l’ensenyament de la història no aconsegueix “formar la consciència crítica de l’estudiant”, no aconsegueix que la ciutadania pensi històricament. Sembla prou clar que només si els i les estudiants, si la ciutadania, s’apoderen dels coneixements, se’ls fan seus i els utilitzen, es podran assolir aquests propòsits.

Pensar històricament

Fontana creu, recordant a Marc Bloch, que fa falta “introducir un pellizco de conciencia en la mentalidad del estudiante. Ésta me parece que es la gran tarea que puede hacer quien enseña historia” (Fontana, 2005, 24). La formació de la consciència històrica, del pensament històric i l’aprendre a pensar històricament són les principals finalitats de la història i del seu ensenyament.

L’any 1972 Fontana es posiciona en contra d’un ensenyament memorístic del passat. Creu que cal modificar no només els continguts dels programes sinó també els mètodes d’ensenyament: “no sirve la memorización sino (...) otro tipo de aprendizaje con participación más activa de unos estudiantes a quienes hemos de pedir que se esfuercen por comprenderlos mecanismos de articulación que enlazan los hechos, en lugar de limitarse a aprender éstos, situándolos en orden cronológico” (Fontana, 1975, 13).

La crítica a la memorització i als coneixements factuais i cronològics està en consonància amb el que es defensa, en aquells moments, des de l’ensenyament alternatiu de la història tant a la segona etapa de l’EGB com al BUP i la formació professional. En aquests anys Fontana es preocupa, però, més pels continguts de l’ensenyament i per la defensa de l’autonomia de la història front a les ciències socials²⁹ que per la formació del pensament històric. Més endavant, però, aposta per la formació del que Pierre Vilar va anomenar “pensar històricament”. Considera que per a què els i les estudiants puguin donar sentit als processos històrics és necessari que desenvolupin:

- a) La capacitat d’establir connexions –“privilegiar les relacions entre les coses, a veure com es lliguen entre elles”,
- b) El relativisme, és a dir la capacitat d’ “entendre que ulls diferents, partint de situacions personals diferents i de cultures diferents veuen distintament unes coses determinades”,
- c) L’empatia, és a dir la capacitat de “poder situar-se en la ment de l’altre. (...) és absolutament necessari posar-te en la ment de la gent, entendre que aquella gent pensava d’una altra manera, tenia unes altres coordenades i funcionava diferent (...). L’empatia no ha de voler dir solament sentiment, sinó capacitat d’entendre que aquella gent en aquells moments veia les coses d’una altra manera i actuava a partir d’aquestes creences (...)” (Fontana, 1993, 53).

29 Amb la Ley General de Educación (LGE), es van introduir a la Educació General Bàsica, les àrees de coneixement en substitució de les disciplines. La història estava inclosa en l’àrea de Ciències Socials, la qual cosa, però, no vol dir que perdés la seva identitat.

Pensar històricament vol dir per Fontana

- a) “enseñar a no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado, y no dejarse engañar por tópicos que quieren jugar con nuestros sentimientos para inducirnos a no utilizar la razón” (Fontana, 2005, 26), i
- b) “alimentar sus mentes [la dels i de les estudiants], no solo con elementos de conocimiento histórico para que puedan operar con ellos, sino un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar con la experiencia adquirida, con los “presentes recordados” que elaboren, el paisaje social que les rodea, sin aceptar que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable” (Fontana, 2011, 28).

Aprendre a pensar històricament, desenvolupar l'esperit crític, ha de servir a la jove ciutadania pel que Pierre Vilar considerava una de les finalitats principals de l'ensenyament de la història: llegir el diari, és a dir, entendre la historicitat del present. Fontana recupera aquesta idea: “Nuestros alumnos deben aprender a asimilar las noticias que les llegan cada día por los medios de comunicación con espíritu crítico, en lugar de acotarlas sin discusión, porque con mucha frecuencia lo que parece un relato objetivo de acontecimientos viene envuelto en todo un ensamblaje de tópicos y prejuicios interesados. Una enseñanza adecuada de la historia debe servir, ante todo, para que aprendan a mirar con otros ojos su entorno social; para que aprendan, como decía mi maestro Pierre Vilar, a “pensar históricamente”, puesto que todos los datos sociales que pueden ser objeto de reflexión, incluyendo los que contiene el Periódico de hoy, son ya pasado y, por ello mismo, objeto potencial de análisis histórico” (Fontana, 2011, 28).

Per això, la història ha d'ensenyar a dubtar, a analitzar i discutir “los hechos que contienen los libros de texto”, “a no aceptar sin crítica nada de lo que se pretenda legitimar a partir de este pasado, y a no dejarse manipular por quienes pretenden jugar con los sentimientos y los prejuicios colectivos para inducirles a no aceptar la razón” (Fontana, 2011, 32).

Per això, a més, són necessaris els i les mestres. En el seu llibre *L'ofici d'historiador*, Fontana (2010) recorda la important aportació del seu mestre Vilar –“ens va ensenyar, a mi i a tots, que la tasca d'historiador [jo hi afegeixo: i la de docent] es defineix fonamentalment pel seu compromís amb el món en el qual viu (p. 27). I enfront del debat que reesitua la tasca d'historiadors i docents en un món presidit per les tecnologies de la informació afirma: “No ho és [de veritat] que l'estudiant pugui trobar al Google i a la Wikipedia tot el que necessita. És veritat que hi pot trobar una quantitat enorme de dades i documents, però en estat brut, sense interpretar, i també ho és que això ens allibera d'una part de la feina que tenim els que ensenyem, en alleujar-nos la

tasca de transmetre informació a les classes i donar-nos l'oportunitat de centrar-nos a discutir les grans línies dels problemes i ensenyar la manera de manejar críticament la informació. Però això no és tot. (...)

Les informacions es poden trobar als llibres o a la xarxa, les tècniques s'aprenen treballant; però no serveix de res sense aquelles altres coses que s'aprenen dels mestres i que són les que donen un propòsit i un sentit a l'ofici d'historiador [i també, en la meua opinió, de l'ofici docent]" (Fontana, 2010, 27).

Els usos de la història en els programes d'ensenyament

L'alternativa proposada per Fontana per a la història i el seu ensenyament, des de les seves reflexions i anàlisis inicials fins les darreres, està a les antípodes dels usos que els estats han donat a l'ensenyament de la història des que aquesta figura en els plans d'estudi dels centres públics. Fontana ha denunciat i ha investigat en diverses ocasions aquests usos: "Des dels seus inicis, i fins i tot en les seves manifestacions més elementals, la història ha tingut, com a memòria col·lectiva, unes funcions socials, la més important de les quals ha estat, en general, la de legitimar l'ordre polític i social vigent, però també ha complert la de preservar les esperances col·lectives dels oprimits per aquest ordre establert" (Fontana, 2000, 9).

La defensa de l'ordre social vigent és, i ha estat, el que des del romanticisme han impulsat els estats-nació a través de la divulgació d'una determinada interpretació del passat: "Els nous estats nacionals, interessats a usar l'ensenyament i la difusió de la història com a vehicle de creació de consciència col·lectiva, com a aliment del patriotisme, van promoure la tasca dels intel·lectuals que, en el seu projecte de constituir una història de la societat civil que reemplaçés a la vella dels sobirans i dels senyors feudals, van descobrir, de passada, que els "fets històrics", lluny d'ésser realitats definides que l'historiador "descobria", eren polivalents i podien encaixar en una pluralitat d'interpretacions distintes" (Fontana, 2000, 10).

Fontana denuncia, en diferents treballs, el control de la història per les classes dominants i l'ús i manipulació de la història en l'ensenyament:

"Les classes dominants no temen la història –ben al contrari, procuren produir i difondre la mena d'història que els convé i, que no acostuma a ésser la que s'ocupa de la lluita per la llibertat i la justícia– sinó que, en tot cas, temen només els historiadors [i els i les docents, en la meua opinió] que no poden utilitzar". Però, el que ha preocupat i preocupa a les classes dominants ha estat "sobretot, de vigilar els continguts històrics que es transmeten a l'ensenyament" (Fontana, 2000, 259).

Il·lustra aquesta afirmació amb algunes de les “guerres de la història”. Així, per exemple, compara la història que s’ensenyava a les escoles de la Segona República –“se preocupó menos de establecer su propia versión de la historia que de fomentar su estudio y establecer normas de tolerancia en la enseñanza”– amb la que es va imposar a partir del cop militar de Franco –“una educación adoctrinadora en que el papel fundamental correspondía justamente a una visión conservadora y patriótica de la historia “nacional” (Fontana, 2002, 88).

Una de les aportacions més interessants de Fontana (1999), per a la història de l’ensenyament de la història, és la recuperació i la comparació de dos programes d’història, el d’un mestre republicà, Daniel G. Licero (1933), i el primer programa de l’Espanya franquista (Instituto de España, 1939). A la introducció a aquests dos textos escriu:

“Nuestra visión del pasado la recibimos de la cultura social que nos envuelve, reforzada por las representaciones (monumentos, cuadros de historia, películas) y por la pedagogía de los centenarios y las conmemoraciones, de modo que por lo general somos incapaces de darnos cuenta de los condicionamientos que implica esta inmersión. Crecemos con una serie de prejuicios asumidos como conocimiento, que la educación se encarga de legitimar.

El objeto final de este adoctrinamiento no son la nación y el patriotismo, sino que éstos se utilizan generalmente para transmitir al niño convicciones que tienen que ver con intereses sociales concretos que impregnan la visión del pasado que se les inculca” (Fontana, 1999, 7).

En la mateixa introducció, il·lustra el paper ideològic de la història i del seu ensenyament. Per una banda, recorda el paper que l’estat va atorgar als mestres com a substituïts dels capellans. Aquests eren fidels al règim feudal i a la monarquia, els mestres ho havien de ser a la burgesia i a l’estat burgès. Per l’altra, denuncia la càrrega ideològica dels llibres de text: “En los Estados Unidos los libros escolares de historia perpetuaron durante cerca de un siglo los estereotipos del racismo, esquivando de paso el incómodo tema de la esclavitud” (Fontana, 1999, 8). I el control al que són sotmesos des de diferents posicionaments ideològics i des dels grups socials.

La raó per a publicar, i comparar, els dos programes en un mateix llibre l’explicita de manera clara:

“Cuando nos ponemos a discutir acerca de la clase de historia que se debe enseñar en nuestras escuelas, institutos y universidades, conviene que tengamos en cuenta que lo que está en juego no son simplemente opciones metodológicas o preocupaciones por la dosis de conciencia nacional que se infunde en la educación, porque, como ya anticipara un humanista español del siglo XVI, no hay nación, sino naciones: proyectos distintos de sociedad que construir.

Para ayudar a que se reflexione acerca de lo que está en juego en estos debates sobre los contenidos y los programas, quisiera comparar dos libros de texto elementales, que se escribieron en este país con muy pocos años de diferencia, pero partiendo de proyectos de sociedad tan distintos como eran el del reformismo de la Segunda República española y el del franquismo. Dos libros que reflejan concepciones muy distintas de la historia, separadas, y no sólo cronológicamente, por la guerra civil de 1936-1939” (Fontana, 1999, 9).

La descripció i comparació dels dos llibres es clou amb les següents paraules: “Leyendo *Mi primer libro de historia* (...) y comparándolo con el *Manual* de primer grado del Instituto de España, se puede comprender cuáles eran los valores de la enseñanza republicana que combatían a sangre y fuego los franquistas, y se advierte que lo que temían no era la subversión revolucionaria, que no aparece en ningún lugar de los libros de Linacero, sino la razón, la tolerancia y el proyecto de construir pacíficamente un mundo más justo, valiéndose de “las dos grandes virtudes sobre las que se asienta la vida: cooperación y solidaridad” (Fontana, 1999, 24).

Fontana relaciona aquests dos llibres amb la situació de l'ensenyament de la història en els anys noranta: “En unos momentos en que tanto parece preocupar a nuestras autoridades que se enseñe “la verdadera historia de España” –sin percatarse de que hay tantas historias verdaderas como proyectos de sociedad– pienso que merece la pena recuperar la obra de un hombre que propuso también su visión de la “verdadera historia” –una que debía basarse en “estos tres ideales: justicia, trabajo y paz”– y compararla con la otra, la de Pemán y del Instituto de España, igualmente “verdadera” en sus planteamientos –en su búsqueda de una genealogía para el Nuevo Estado–, que la vino a reemplazar. No se trata de hacer valoraciones, sino de que cada uno escoja la visión del pasado que mejor se acomode a la clase de futuro que quiere ayudar a construir” (Fontana, 1999, 24).

Les mesures polítiques preses durant la democràcia en relació amb l'ensenyament de la història són objecte de l'anàlisi i la crítica de Fontana. Així, per exemple, denuncia el que entén que serà la “dissolució” de la història dins de les ciències socials que és la manera d'organitzar els continguts curriculars des de la Ley Genral de Educación en substitució de l'organització disciplinària. D'aquesta manera, en el *Primer Symposium sobre l'ensenyament de les ciències socials* celebrat a Vic l'any 1988 Fontana inicia la seva anàlisi de la situació de l'ensenyament de la història denunciant la seva incorporació a l'àrea de ciències socials pel que podia suposar de desnaturalització d'un saber històric encara que fos el d'una “història controlada i vacunada de tot allò que sembli socialment perillós”: “Els ensenyats d'història estan preocupats, en aquests moments, per allò que pot representar una amenaça per a la professió i, sobretot, per la qualitat de l'ensenyament que rebran en els anys a venir les noves generacions d'estudiants. Em refereixo al projecte de reduir o mediatitzar el paper de la història en l'ensenyament, limitant-ne els cursos i dissolent-ne el contingut dins d'uns suposats ensenyaments de ciències socials. Però, si he de ser sincer, confessaré que

això no m'angoixa gaire, perquè em consta que aquesta mena d'intent, una repetició retardada de reformes que han estat provades i abandonades ja a altres països on s'ha seguit el mateix procés, està condemnat al fracàs i s'acaba, a tot arreu, retornant a l'ensenyament de la història, encara que sigui una mena d'història controlada i vacunada de tot allò que sembli socialment perillós" (Fontana, 1988, 21) .

Recolza les seves pors analitzant situacions produïdes en l'ensenyament de la història a França i Gran Bretanya, països que no van optar per la substitució d'una organització curricular disciplinar per una altra en àrees de coneixement. És a dir, on s'ensenyava història abans i després de les reformes proposades per Chevenement, ministre d'educació durant la presidència de Mitterrand a França, o per Thatcher, a Gran Bretanya.

Després d'una exhaustiva reflexió que, en la meua opinió, era més universitària que escolar, Fontana planteja "El que sí que em fa por, i això és el que hauria de preocupar-nos més seriosament, és quina mena d'història podrem ensenyar, quina mena d'història ens deixaran ensenyar" (Fontana, 1988, 28). En aquest simposi, la Generalitat va presentar la seva proposta de continguts d'Història de Catalunya a l'ensenyament obligatori, proposta que estava a anys llum de la concepció de la història de Fontana.

També analitza i critica la tasca del PP en relació amb els programes d'ensenyament de la història: "al Partit Popular, en pujar al govern, li va agafar l'angoixa de recuperar els missatges del nacionalisme més tradicional. La ministra d'Educació, Esperanza Aguirre, va fracassar en la seva croada per imposar "la verdadera historia de España" —és a dir, la que ella creia "verdadera"—, però el govern ha mogut després tota l'artilleria de l'Acadèmia de Història per donar suport a les seves reivindicacions d'una interpretació nacionalista ultra, amenaçant amb establir una censura dels llibres de text "autònoms" (2000, 251). Els exemples també es refereixen a problemes en l'ensenyament a França, Estats Units, Alemanya, la URSS, Japó i altres països. En el cas de Gran Bretanya "El combat pel control de la història s'estendria més endavant a l'escola, quan els governs de Margaret Thatcher van iniciar campanyes per modelar un ensenyament més atent als "valors propis en comú de la societat britànica" i allunyats del multiculturalisme i de les visions de la "història des de baix", és a dir, de la història social" (Fontana, 2000, 259).

Fontana és, també, molt crític amb la proposta curricular d'història del ministre Wert, del PP. En un article publicat a *El Periódico de Catalunya* el 22 de gener de 2014 —La història segons Wert i companyia— afirma:

"El Partit Popular sembla disposat a adoctrinar les noves generacions d'espanyols reduint la seva educació a la memorització de continguts acuradament seleccionats, que no deixen espai al pernicios exercici de pensar. En el terreny de la història, per exemple, es comença fixant les veritats

indiscutibles en uns programes inspirats pels elements més retrògrads de l'academicisme oficial, on s'estableixen el que els professors hauran d'ensenyar, sense acceptar alternatives i debats (Fontana, 2014b, 25).

La gravetat de la manipulació de la història amb finalitats polítiques espúries l'exemplificava en el cas de Ruanda: "Hi ha encara altres guerres de la història més dramàtiques per les seves conseqüències. A Ruanda van ésser els belgues, i en bona mesura les ordres religioses que controlaven l'ensenyament, els que van fabricar el mite d'una història racista, construïda sobre el model amb què Gobineau interpretava l'edat mitjana europea, en què els tutsi apareixien com els senyors feudals opressors i els hutu com el poble explotat per ells. Aquesta visió "feudal" serviria de pretext per a la "revolució social" dels hutu en 1959-1961 i pel genocidi dels tutsi en els anys noranta. La difícil restauració de la convivència ètnica no podrà fer-se a Ruanda sense eliminar aquesta visió del passat, reemplaçant-la per una altra més objectiva" (2000, 275). En definitiva, Fontana denuncia l'ús públic que els poders polítics han fet de la història:

"El uso público empieza con la educación, de la que recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder que es quien ha decidido cuál es "nuestro" pasado, porque necesita asegurarse con eso que compartimos "su" definición de la identidad del grupo del que formamos parte, y que para conseguirlo no tiene inconveniente en controlar y censurar los textos y los programas, Orwell ya había dicho, en su visión del mundo totalitario, que quien controla el pasado controla el futuro, y quien controla el presente controla el pasado.

Esta historia "pública", sumando todos sus componentes, cumple una función muy importante, porque acaba influyendo en el voto de la gente e incluso en su disposición para tomar las armas para defender unos valores inculcados por la educación, o hasta para matar a los que han sido designados como enemigos de estos valores" (Fontana, 2005, 18).

Per totes aquestes raons, Fontana opta per una història alternativa als usos públics que tradicionalment han fet els poders de la història i del seu ensenyament. Aposta per uns continguts que ensenyin als i a les estudiants a dubtar, a pensar i per uns protagonistes que permetin "escuchar las voces de los hombres y de las mujeres" i que superi "el viejo esquema tradicional que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes –políticos, económicos y culturales– de las sociedades desarrolladas y dejaba al margen de la historia a los pueblos y grupos subalternos, incluyendo la inmensa mayoría de las mujeres" (Fontana, 2005, 19 i 21).

Els continguts de l'ensenyament de la història

Les finalitats proposades per Fontana per a l'ensenyament de la història són coherents amb els continguts que considera que s'han d'ensenyar. En l'entrevista realitzada per Cuesta et al (1997) afirma:

“Cometimos una ingenuidad los que creímos que la solución estaba en manejar un sistema de explicaciones alternativo... Creímos, tal vez unos más que otros, que bastaba reemplazar una historia de reyes y batallas por otra de modos de producción. En el fondo posiblemente “nos engañó el enemigo”, haciéndonos creer que esto era terriblemente importante. Y resultó que estábamos explicando un tipo de cosas, que para el chaval que las aprendía no dejaban de ser un rollo como la lista de los reyes godos: que tampoco les servía para entender lo que pasaba a su alrededor” (Fontana, 1997, 127).

La crítica que Fontana fa l'ús partidista de la història per part de les classes dirigents va acompanyada de la reivindicació d'una història per a tothom. Aquest és el repte principal del segle XXI:

“El mayor dels desafiaments que s'ha plantejat la història en la segona meitat del segle XX, i que seguirà present en els inicis, almenys, del segle XXI, és el de superar el vell quadre tradicional que explicava una falla de progrés universal en termes eurocèntrics –justificant de passada l'imperialisme en nom de “la càrrega de l'home blanc”– i que tenia com a protagonistes essencials els grups dominants, polítics i econòmics, de les societats desenvolupades, que es suposa eren els actors decisius d'aquesta mena de progrés, deixant al marge de la història els grups subalterns i la immensa majoria de les dones.

Caldrà examinar aquesta qüestió des de la doble perspectiva de l'exclusió dels pobles no europeus (dels “pobles sense història”) a l'escala de les històries “universals” o “mundials”, i de l'exclusió social de bona part de la població, i en especial de les dones i de les classes subalternes, a escala de les històries “nacionals” dels països desenvolupats, és a dir, dels “països amb història” (Fontana, 2000, 319).

Fontana considera que en el segle XX les dones van reclamar el seu lloc en la història general. Però, “En conjunt es pot dir que la integració dels exclosos en el relat general és encara un objectiu a assolir” (Fontana, 2000, 323). I si això és així per la història amb molta més raó ho és encara avui pel seu ensenyament on predomina una història eurocèntrica i nacionalista que exclou als pobles no europeus i on ni les dones ni les classes subalternes ni altres col·lectius com els nens i les nenes o la gent gran són visibles ni en el currículum ni en els textos ni les pràctiques.

Aquesta situació porta a Fontana (2000) a cercar nous camins que ens ajudin a “entendre millor en món en què vivim i ajudar a d’altres a entendre’l, amb la finalitat que entre tots fem alguna cosa per millorar-lo” (Fontana 2000, 341-342). “Ens cal superar la fractura que avui existeix entre la memòria del passat que els homes es construeixen per tal d’organitzar les seves vides –establint ponts des de la seva pròpia memòria personal i familiar cap a un passat més ample, construït d’experiències, records de gent d’altres generacions, lectures, imatges rebudes dels mitjans de comunicació, etc.– i la història ensenyada a les escoles, que els sembla a la gent comú un saber llibresc “sobre política, els reis, les reines i les batalles”” (Fontana, 2000, 342).

En definitiva, per Fontana s’ha de construir una nova història “total”, que no sigui lineal i que s’ocupi de tots els homes i les dones i “ens permeti de recuperar moltes coses que ens hem deixat oblidades pel camí de la mitologia del progrés: el pes real de les aportacions culturals dels pobles no europeus, el paper de la dona, la racionalitat de projectes de futur alternatius que no van triomfar, la política dels subalterns, la importància de la cultura de les classes populars...I ens hauria d’ajudar a escapar, amb aquest enriquiment del nostre horitzó, de l’apatia i la desesperança a què vol condemnar-nos el discurs dominant al nostre entorn, que ens ha portat a aquest “temps de resignació política i cansament”³⁰ (Fontana, 2000, 347). I ha de ser una tasca de l’historiador [jo hi afegiria i també del professorat d’història i de ciències socials] “qui coneix millor el mapa de l’evolució de les societats humanes, qui sap la mentida dels signes indicadors que marquen una direcció única i qui pot descobrir el rastre dels altres camins que conduïen a destins diferents, i potser millors, és a ell [és a elles i a ells, al professorat en conjunt, repeteixo, en la meua opinió] que toca, més que a ningú altre, de denunciar els enganys i tornar a revifar les esperances de “començar el món de vell nou” (Fontana, 2000, 353).

Fontana ha explorat aquestes idees en diferents textos. Uns més centrats en obres de divulgació adreçades al gran públic. D’altres més de reflexió epistemològica. En el primer cas, aquestes idees es plasmen en la *Historia Universal Planeta* (Fontana, 1991) i en *La Historia* (Fontana, 1974). En el segon, en la *Introducció a l’estudi de la història* (Fontana, 1997).

En la presentació de la *Historia Universal Planeta* –“Una nueva visión de la historia para un futuro incierto”– Fontana (1991) afirma “estamos ante un nuevo comienzo en que, despertados de la utopía del progreso indefinido que esperábamos que nos arrastre hacia orillas más felices sin mayor esfuerzo, como llevados por un río tranquilo, necesitamos aprender de nuevo la lección de nuestro pasado. Necesitamos aprender a verlo como la crónica de una lucha colectiva –lo que no solo implica enfrentamiento sino también solidaridad– contra las adversidades naturales: contra el

30 La citació és de Russell Jacoby. *The end of utopia. Politics and culture in an age of apathy*. Nova York, Basic Books, 199, p. 181

frío, el hambre, la sequía, la enfermedad... Pero también contra las amenazas creadas por los propios hombres: contra la tiranía, la injusticia, la Guerra, la intolerancia, la explotación o el fanatismo” (Fontana, 1991, 11).

Fontana aposta per una nova història universal en la qual es fessin palesos “algunos de sus rasgos fundamentales, que tienen en común la voluntad de recuperar una visión plural de los caminos de evolución que se plantearon al hombre en el pasado. Lo cual no solo ha de servirnos para entender mejor su conducta, sino para recuperar de sus derrotas las esperanzas incumplidas y aprender de sus fracasos la forma de evitar que se repitan” (Fontana, 1991, 11).

Entre aquests trets destaca:

- a) “una mayor preocupación por el entorno natural: por el escenario físico en que se ha desarrollado la evolución de las sociedades humanas”,
- b) la diversitat “del escenario cultural, que en muchas ocasiones ha surgido como la mejor forma posible de adaptación a aquel [a l’entorn natural]”. Aquest escenari cultural divers ha de permetre “entender mejor un pasado hecho de intercambios y adaptaciones, por un lado, y percatarnos de que muchas soluciones técnicas son menos universales de lo que suele creerse y necesitan acomodarse al medio al que se aplican”,
- c) “integrar a la mujer y a la familia en el discurso histórico”, i
- d) “plantearse la necesidad de recuperar la historia política” analitzant l’exercici efectiu del poder i “integrar adecuadamente el mundo de la cultura y de las ideas” (Fontana, 1991, 11 i 14).

Fontana pretén construir una història universal que tracti “de explicar un mundo que los europeos han construido a su imagen y conveniencia, reemplazando a los pobladores aborígenes (...), transformando la flora y la fauna de otros continentes, o sometiéndoles cuando menos (...) a su dominación política, económica y cultural. Que una historia no sea “eurocéntrica” no se consigue otorgando más espacio a los acontecimientos de otros continentes, sino despojando nuestras interpretaciones de prejuicios “europeos”” (Fontana, 1991, 15).

Una història universal diferent i una història total. Els continguts d’aquesta nova història “total” van ser una preocupació i una ocupació constant tal com expressa en els textos anteriors que queda molt palesa en diferents propostes. Algunes d’aquestes propostes van tenir un important impacte curricular i en les pràctiques educatives d’alguns i algunes docents.

En primer lloc, la proposta presentada a *La historia*, publicada l'any 1974, per Salvat en la col·lecció Biblioteca Salvat de Grandes Temas nº 40 (Fontana, 1974). Quan era professor de 1er. de BUP el vaig utilitzar com a llibre de text. El meu alumnat el va comprar i el vam treballar profundament amb la intenció que es construïssin una idea del que la història és. Aquest treball s'estructura en dues parts. La primera estava dedicada a la crisi de la història tradicional i la vam treballar en segon lloc atès que el que m'interessava era, fonamentalment, que els meus i les meves alumnes es fessin seva la concepció defensada per Fontana d'una nova història centrada en aquells àmbits sobre els quals, en bona part, havíem elaborat el programa de ciències socials de segona etapa d'EGB de "Rosa Sensat" (Grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat" 1981). Fontana parlava de demografia ("El número de los Hombres"), d'economia ("La subsistencia y el Trabajo"), de la societat ("El lugar de los Hombres en la Sociedad"), dels conceptes fonamentals i dels mètodes de recerca i de la història com a esperança.

El segon text que cal esmentar és *Introducció a l'estudi de la història* (Fontana, 1997). Seguia amb les mateixes idees, i els mateixos continguts, però a un nivell d'aprofundiment major atès que aquest era un llibre per especialistes mentre que l'anterior formava part d'una col·lecció de divulgació. Els àmbits estudiats en aquest text van ser els següents: 1) L'escenari de la història, és a dir, el medi físic; 2) El nombre dels homes: vida, subsistència i morts dels éssers humans; 3) Les formes de subsistència: I. L'agricultura; 4) Les formes de subsistència: II. Tràfics i mercats; 5) Les formes de subsistència: III. La indústria i el creixement econòmic; 6) Les formes d'organització col·lectiva: I. La societat; 7) Les formes d'organització col·lectiva: II. Estat i nació; 8) Els fonaments de la política: violència i poder; 9). Les idees: I. Creences i religions; 10) Les idees: II Cultura, civilització i ciència; 11) Les idees: III. Cultura popular, cultura alternativa.

En la presentació d'aquest darrer llibre, Fontana afirma "El criteri temàtic que s'ha adoptat per a confegir aquest llibre és el de triar els grans problemes –no tots, però sí els que ens han semblat ésser els més representatius– que afecten els homes i les dones que viuen en societat, que és el subjecte del que s'ocupa la història. Problemes que són del passat i del present, i previsiblement d'un futur almenys immediat, i que es consideren en una perspectiva temporal, evolutiva, que és pròpia de la història. Agafaren, per tant, qualsevol d'aquestes grans qüestions d'una manera global, i l'analtzarem en la seva evolució, no per a fer-ne un estudi complet, des dels orígens fins avui, sinó per a mostrar com aquest mètode d'anàlisi pot ajudar a entendre problemes humans fonamentals. (,,,) és un llibre que vol estimular a practicar allò que Pierre Vilar anomena "pensat històricament". El seu propòsit és ajudar a combatre els tòpics i els prejudicis històrics que obstaculitzen la comprensió del món en què vivim: estimular a pensar, la història i el món, personalment, críticament" (Fontana, 1997, 13-14)

En les paraules finals insisteix en les mateixes idees, aprofundint en les relacions passat-present i en la seva projecció de futur. Així, afirma “(...) aquesta forma de “pensar històricament”, serveix per a entendre millor els problemes reals que afecten els homes i les dones, d’ahir i d’avui” (Fontana, 1997, 283). L’objectiu d’aquesta profunda revisió de la història és “ajudar-nos a entendre millor el present en què vivim per tal que actuem conscientment avui i donem forma, amb les nostres accions, al món que ha de venir, que no està determinat prèviament per un joc sobrehumà de forces obscures i inevitables, sinó que serà el resultat del que tots nosaltres sapiguem i vulguem fer” (Fontana, 1997, 284). Però també alerta en el següent sentit: “És difícil d’endevinar en el present quines són les forces que poden modificar el futur; però aquesta mateixa consciència de la complexitat de l’evolució social ens ha d’ensenyar que cal que no ens resignem a un esdevenidor sinistre, limitant-nos a denunciar-lo, sinó que cal cercar aquelles línies d’actuació alternatives que podrien evitar-lo” (Fontana, 1997, 285).

Crítica aquell relat basat en “una visió lineal del progrés de l’home” (Fontana, 1997, 283) que dissortadament encara ocupa les seqüències dels curricula i dels programes, dels llibres de text. Aposta per una nova concepció de la història del món en la que “un planeta dominat quantitativament pels “altres”, la “història del món” haurà de ser molt diferent d’aquesta gesta dels europeus”. “Introduir les històries dels altres en el relat general, no vol dir solament enriquir-lo amb capítols addicionals, sinó refer-lo per complet, amb un nou sentit de la pluralitat de les evolucions possibles” (Fontana, 1997, 284).

I tanca el llibre amb les següents paraules: “En aquest món d’avui [el de fa més de 20 anys i el del 2019], tan distint del que ens havia estat promès, ens cal, si volem evitar que es realitzin els futurs pessimistes que s’anuncien, una anàlisi històrica alliberada de tòpics o alleugerida de la càrrega morta de les esperances fallides. Ens cal un mètode nou d’estudi del passat construït sobre la base de l’anàlisi dels problemes concrets dels homes i de les dones. De la mena del que s’ha intentat de suggerir en aquest llibre, per tal d’usar després el coneixement adquirit en les exploracions parcials per a l’elaboració d’una explicació global de l’esdeveniment.

Aquest mètode podria ajudar-nos tal vegada a retornar el seu sentit més legítim a la història, que no és el d’acontentar-se amb l’estudi del passat, sinó el de revelar l’evolució que ha conduït al present: una eina per a interpretar els problemes col·lectius dels homes i les dones, per a entendre el món i ajudar a canviar-lo” (Fontana, 1997, 286).

Com es pot comprovar, idees que fomenten l’enfocament temàtic de l’ensenyament de la història o un enfocament centrat en problemes socials rellevants. L’enfocament temàtic, o diacrònic va caracteritzar els programes de 7è i 8è de Ciències Socials de “Rosa Sensat” per a la segona etapa d’EGB. No es van desenvolupar tots els temes proposats per Fontana ni en el mateix ordre, però la concepció curricular de la pro-

posta de Rosa Sensat bevia de les idees exposades per Fontana en ambdós treballs. A 7è, es treballaven tres temes: L'agricultura, la indústria i el comerç que corresponen a *La subsistencia y el trabajo* del primer text o als capítols tres, quatre i cinc del segon. A 8è d'EGB, els temes del programa de "Rosa Sensat" eren: La demografia, La ciutat, La industrialització, La societat industrial i l'organització política contemporània que corresponien al tema 2, al 5, al 6, al 7 i al 8, almenys en part. L'enfocament, però, de la proposta de "Rosa Sensat" era geo-històric en el sentit que partia del present i anava cap al passat per retornar al present. Un enfocament semblant es va realitzar en el llibre de 7è de l'editorial Casals coordinat per Pilar Benejam (1985). La part d'història d'aquest llibre de text estava dedicada a l'Edat Moderna. El contingut es va organitzar en els següents temes: La població, L'economia, La societat, El pensament, la ciència, la religió i l'art, l'Estat, L'absolutisme a Espanya i els nous espais geogràfico-històrics a l'Edat Moderna. Els problemes socials rellevants (PSR), per la seva part, constitueixen encara avui una de les opcions curriculars per les que apostem des de GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la UAB.

La influència de Fontana en alguns programes d'història més innovadors dels anys 70 i 80 era ben palesa. Possiblement de manera poc conscient o poc explícita. Però hi era. I en el primer cas, quan vaig utilitzar el primer text com a llibre de treball per l'alumnat de 1er de BUP, ho era de manera ben explícita. La seva influència es pot seguir també en materials elaborats per grups d'innovació de l'ensenyament secundari com Germania, Cronos, Grup 13-16, etc...

Les reflexions de Fontana sobre els continguts són molt rellevants per a l'ensenyament de la història en àmbits com la relació passat-present i futur, l'eurocentrisme i l'esclavitud, la història local, la geografia i la història. A tall d'exemple, presento les seves opinions sobre l'eurocentrisme i la història local.

Una crítica a l'eurocentrisme

Fontana planteja aquells aspectes més relacionats amb l'eurocentrisme a *Europa ante el espejo* (1994). En primer lloc sobre l'esclavitud i el racisme. Més endavant, sobre la visió històrica de l'eurocentrisme i la fi del paper d'Europa al món.

Rastreja els orígens del racisme en la història moderna europea: "Todos los hombres se definen a sí mismos mirándose en el espejo de "los otros", para diferenciarse de ellos. Pero esto, que resulta sencillo para comunidades que hablan una misma lengua y comparten las formas de vida y las costumbres, no había de serlo para los europeos, en especial a partir del siglo XVI, cuando se rompió la unidad religiosa y se potenció el uso literario de las diversas lenguas vulgares. (...). La nueva forma de pensarse a sí mismos los europeos nacía de una conciencia que ya no tenía que ver con la religión, sino que se basaba en creerse superiores moral e intelectualmente. El nuevo término

de referencia sobre el que se ha elaborado esta imagen es el de la naturaleza inferior de los no europeos; pero el espejo al que se han mirado para definirse tiene una doble cara. En una de ellas se “ven” las diferencias de raza y muestra el rostro del “salvaje”; en la otra, fundamentada en una visión eurocéntrica de la historia, se ve el de “primitivo”. Del primero han surgido el genocidio y la trata de esclavos; del segundo, el imperialismo” (Fontana, 1994, 107).

El menyspreu i el desconeixement dels altres és el resultat de “el desconocimiento que de ellas tenían los europeos y en su incapacidad para comprender lo que se apartaba de su horizonte mental. (...) la ignorancia del común de los europeos de la época de la Ilustración respecto a la diversidad de los seres humanos resultaba extraordinaria” (Fontana 1994, 116).

La continuïtat és històricament ben palesa: “El racismo ha seguido instalado en nuestras sociedades, pese a que la investigación científica le ha arrebatado cualquier pretensión de legitimidad. Lo condenamos cuando toma caracteres agudos y se presenta con toda crudeza –incendio de residencias de inmigrantes en Alemania, exterminio indígena en Brasil, “limpieza étnica” en los Balcanes–, pero pasamos por alto su realidad cotidiana de discriminación y prejuicio, y ni siquiera somos conscientes de hasta qué punto configura nuestra cultura y, con ella, nuestro utillaje mental. De hecho, no importa que tenga o no fundamento, porque no se basa en ideas razonadas, sino en temores inconfesados. No es más que el rostro que toma el miedo irracional al “otro”. (Fontana, 1994, 118-119).

Fontana considera que “Una de las pocas “lecciones de la historia” que parecen tener validez es que ninguna muralla protege permanentemente a una colectividad de los invasores que la amenazan, si no consigue establecer alguna forma de pacto con ellos.

Lo primero que necesitamos saber es que nuestros problemas y los del mundo subdesarrollado deben solucionarse conjuntamente. Si nos empeñamos en encerrarnos tras los muros, pereceremos a manos de los asaltantes de dentro y de fuera. Los europeos y su civilización desaparecerían entonces, como han desaparecido todas las comunidades que han perdido su capacidad de adaptarse a un entorno cambiante. Si ello sucede, habrá concluido un capítulo de la historia del hombre y comenzará otro” (Fontana, 1994, 155-156).

La historia local

Un enfocament diferent de la història del món no pot, però, oblidar les històries locals ni el paper del territori en la construcció. Per això, Fontana (1985) considera que la història local està assistint a una important renovació. “Aquesta renovació és lligada, al mateix temps, a les necessitats de la recerca i de l’ensenyament. Pel que

fa a aquesta darrera dimensió, la de l'ensenyament, sembla clar que explicar la història parlant només dels grans corrents universals, sense cap terme de referència més proper, serveix de poc per entendre allò que ens volta. Combinar aquest enfocament més ampli amb un joc de referències més a la vora té la virtut de fer immediat i comprensible allò que, altrament, podria restar com a mer coneixement llibresc: com a paraules i conceptes emmagatzemats en la memòria, que no enriqueixen la comprensió del món d'aquells als quals s'obliga a aprendre'ls.

Mostres d'aquest enfocament, d'aquest ús de la història local a l'ensenyament, les tenim en el llibre de Roser Batllori i Montserrat Casas, *L'ensenyament de la història a l'escola: societat i territori al Vallès Occidental*, i en aquesta obra col·lectiva que és la recentment apareguda *Història d'Osona*, les quals tenen en comú el fet de defugir l'àmbit massa estret d'un municipi per oferir-nos una perspectiva comarcal, que és la dimensió mínima que pot permetre'ns de veure l'entrelligament de diverses activitats" (Fontana, 1985, 5-6).

L'interès d'una història més propera permet, segons Fontana,

- a) fer "patents i visibles els grans canvis de què parlen els llibres, la història es fa més comprensible",
- b) exemplificar com "combinant-se i enriquint-se mútuament, història local i història universal es complementen i ens ajuden a adquirir un coneixement viu, que ens serveix per mirar al nostre entorn amb un enteniment més crític" i
- c) "arribar a una millor interpretació global de la història general del nostre país" (Fontana, 1985, 6).

Fontana critica aquelles històries generals fetes des del centralisme. Considera que "Tot en la història dels camps i dels pobles de Catalunya ens explica, quan aprenem a llegir-la correctament, la forma en què s'han produït els canvis globals que han transformat la societat catalana en la seva totalitat. I és així com es pot fer història general a partir de la història local, i que es pot fer la història de Catalunya des d'Os de Balaguer –per exemple– com des de Barcelona, i cal fer-la. Perquè aquesta altra que hem fet, mirada només des de Barcelona, ha estat una història insuficient". Reivindica una "història policèntrica. I aquesta història no la tindrem si no tenim una nova i més rica història local: una història local que no serà el relat dels fets dels patricis, sinó un intent de comprendre l'evolució general des de la pròpia perspectiva" (Fontana, 1985, 10).

Conclou reivindicant el paper del futur: "I jo voldria insistir, finalment, que aquestes coses no són "necessitats de la ciència", sinó de la societat, i en concret de la societat catalana. Tenim un present difícil i un futur incert. I ens cal, almenys, esforçar-nos a pensar quina mena de futur volem i com hem de vestir-lo. Per tal d'acon-

seguir-ho hem de tombar la vista enrere i destriar, de l'ample, complex, contradictori conjunt de relacions que integren la història de la societat catalana, aquelles línies que creiem que poden il·luminar-nos el present i poden servir-nos, perllongant-les, per tal de construir el futur. En el nostre passat, com en el que qualsevol societat, hi ha molts futurs possibles. Ens cal aprendre quins són els que responen realment a les nostres necessitats socials i tenen, per això, viabilitat (...). (...) ens caldrà treballar d'una altra manera (...) treballant conjuntament els que es dediquen a la recerca i a l'ensenyament per tal de millorar l'útilatge docent, mobilitzant la totalitat dels esforços humans, dels recursos de tota mena disponibles, en un projecte col·lectiu ambiciós i imaginatiu, on la recerca deixi d'ésser un terreny de competició individual i l'ensenyament, el simple adoctrinament al servei de l'ordre establert. On tots els que treballem en aquest terreny tinguem, sobretot, ben clara la mena de societat que volem bastir, la mena de Catalunya per la qual lluitem" (Fontana, 1985, 12).

Ser historiador, ser professor d'història

Com ja he dit, per Fontana, la història que s'investiga i la història que s'ensenyaria haurien de respondre a unes mateixes intencions i a una mateixa lògica. Per aquesta raó, Fontana s'ha preocupat sempre per la formació del professorat, en particular pel de secundària. La seva intenció és que tingués una bona formació històrica, ja que la considera clau per a poder ensenyar i ensenyar la història que creu que cal que aprengui la ciutadania per fer front als reptes del present i del futur. Parla com a historiador i com a professor universitari d'història. Parla de la història que s'ensenyava a la Universitat, de la consideració que tenen molts historiadors i historiadores sobre l'ensenyament i de l'ensenyament als centres de secundària. Parla molt menys del que passa a les escoles i de la formació dels i de les mestres.

En el *Sympòsium de Vic* (1988), Fontana manifesta la seva preocupació pels reptes que l'ensenyament de la història presenta al professorat. En aquella ocasió, a més, parla de la didàctica –crec que és de les poques ocasions, potser l'única que utilitza aquest concepte–, de “les consideracions que tenen a veure amb els propòsits amb què l'ensenyant enfronta la seva feina i també amb la didàctica”. Diu: “la relació amb la didàctica a què vull referir-me té a veure amb el propòsit i no amb la tècnica: té a veure amb la preocupació per aconseguir un ensenyament que incorpori el coneixement de la història com una cosa activa, com una mena de tècnica per millorar la percepció del nostre entorn social”. Per afegir a continuació: “Aquesta didàctica requereix, ben al contrari, que es distingeixi amb molta cura entre coneixements factuais, resultat de la recerca, que són acceptats per a tothom, o per la majoria, com a representatius de l'estat actual del nostre saber, i les “interpretacions”, les seqüències que enllacen aquests coneixements factuais i permeten d'establir propostes més globals que podem utilitzar per reflexionar sobre (...) *els problemes actuals*” (Fontana, 1988, 28).

La concepció de la didàctica contrasta amb la de l'ensenyament. Considera que "Ensenyar, en el sentit de formar, només es pot fer dedicant-se a la docència, la qual cosa vol dir donar una atenció personalitzada, respondre consultes, acceptar crítiques i esmenes...i si el nombre d'alumnes no ens ho permet, hem de trobar la manera de poder fer-ho". (Fontana, 1993, 54).

Aquestes paraules xoquen amb les que va manifestar en la mateixa entrevista a Gatell i Quinquer (Fontana 1993) sobre el paper de la Universitat en la formació del professorat. Critica amb duresa la poca o nul·la atenció que la Universitat –i en particular les facultats d'història– presten a la formació del futur professorat:

"No, l'ensenyament universitari està absolutament deslligat de la possible futura funció docent dels alumnes. I no és que no els formi pedagògicament, sinó que ni tan sols els dona els tipus de coneixements que necessiten. Aquest fet és un producte de la comoditat del professorat i de la complicitat del mateix alumne que ha fet la tria més fàcil. Hi ha facultats d'història que tendeixen a formar alumnes sobre-especialitzats en una parcel·la ben menuda. Així, en acabar la carrera, surten amb el convenciment que tenen el domini dels professionals, però resulta que d'història no en saben ni un borrall. Llavors, si posem aquest llicenciat de professor en un institut, com s'ho farà per parlar d'història antiga, medieval, moderna i contemporània, si no l'han preparat per això? (...) Aquesta formació si un vol dedicar-se després a la docència és aberrant" (Fontana, 1993, 54).

La preocupació per la formació dels historiadors i de les historiadores com a docents la va tornar a manifestar en diverses ocasions. Per exemple, en 1997 diu a Cuesta i al. : "(...) por lo que nos pagan en la universidad no es por informar, sino por formar. Me parece que lo fundamental es formar; y eso quiere decir enseñar a trabajar, a hacer cosas; la información ya la encontraran en los libros. (...) por lo que te pagan es por formar a los estudiantes, con el fin de que hagan el oficio a que se dedican lo mejor posible" (Fontana, 1997, 127).

En la mateixa entrevista valora molt positivament la feina del professorat i afirma que mai ha estat pessimista" (...) me ha resultado estimulante descubrir que siempre hay un núcleo de gente dedicada a la enseñanza de la Historia con una preocupación por el sentido de lo que hace. Seguramente no es mayoritario –sería un milagro–; es posible que sea minoritario, pero la realidad es que hay un conjunto de personas a quienes les preocupa. Y que tiene que trabajar con chicos con unos problemas enormes (en un instituto de Tarrasa me explicaban que a los chicos les cuesta entender los titulares del periódico) y les tienen que explicar cosas como qué es eso del nacionalismo. Esa gente abunda más de lo que se piensa; la encuentro en todas partes; en ese núcleo, por ejemplo, de sesenta o setenta profesores que siguen preocupados por trabajar, por mejorar lo que hacen. A mi me parece que eso es una base de esperanza muy grande" (Fontana, 1997, 128).

Més recentment, Fontana a *Perspectiva Escolar* segueix apostant pel professorat: “El paper del mestre em sembla essencial. El que voldria són classes més reduïdes i professors més ben formats, i amb ordinadors” (Fontana, 2014, 25).

En l’entrevista a *Perspectiva Escolar* també diu en relació amb els i les mestres d’infantil i primària: “estic massa allunyat de l’escola pública per poder contestar correctament” la seva situació, però coneix bé als professors de segon ensenyament que assisteixen al Seminari que es va crear fa 20 anys a la Pompeu i a qui qualifica d’excel·lents. Per altra banda, creu que “no hi ha manera de portar el control efectiu de l’ensenyament a cada classe i a cada professor. El que importa no és el que diu el programa, sinó el que el professor pot explicar a partir, o no, del programa” (Fontana, 2014, 24).

Per aquesta raó, creu que “és bona cosa que un ensenyant d’història tingui prou coneixements de l’ofici d’historiador per poder practicar la recerca. (...) A mi em sembla molt important la qualitat dels coneixements dels professors de secundària, perquè són els que estan destinats a ensenyar història a un nombre més gran d’estudiants, i això els converteix en una peça essencial en la formació d’una consciència història al nostre país” (Fontana, 2014, 25).

Per cloure aquest recorregut pel pensament de Josep Fontana sobre l’ús social de la història i el seu ensenyament, recullo les paraules amb les quals finalitza l’entrevista feta per *Perspectiva Escolar* l’any 2014 en un monogràfic sobre el futur.

Els mestres “són la peça essencial del futur del nostre país. Hi ha poques coses que impressionin més un vell professor com sóc jo –no gaire bon ensenyant, per altra banda; en sóc ben conscient– com trobar-te un vell alumne que et diu, vint o trenta anys més tard: “Recordo que un dia ens vas dir...”. Jo, personalment, sóc, en bona mesura, el fruit que han fet madurar uns mestres, des de la vella professora d’una escola municipal que em va ensenyar a llegir fins als grans historiadors que vaig conèixer molt més tard” (Fontana, 2014, 26).

En el futur, aquest país estrany (Fontana 2013), potser algun dia els i les mestres, el professorat de secundària d’aquí i d’arreu aconseguiran que la ciutadania aprengui història i apliqui els seus coneixements en la defensa de la humanitat i de l’espai que ocupa, la Terra.

Referents bibliogràfics

Obres de Josep Fontana

FONTANA, J. (1974). *La Historia*. Barcelona. Salvat. Grandes Temas 40.

FONTANA, J. (1975). Para una renovación de la enseñanza de la Historia. *Cuadernos de Pedagogía* nº 11, 10-13.

FONTANA, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona. Crítica-Grijalbo.

FONTANA, J. (1985). “La història local: noves perspectives”. A FONTANA, J., UCELAY, E., FRADERA, J.M. *Reflexions metodològiques sobre la història local*. Girona. Cercle d’Estudis Històrics i Socials de Girona, 5-12.

FONTANA, J. (1988). L’ensenyament de la història, a BURGAYA, J., CANOVES, G., FIGUEROLA, J. (a cura de...). *Actes del primer Simposium sobre l’ensenyament de les ciències socials*. Vic, 13 a 16 d’abril de 1988. Estudis Universitaris de Vic/Escola Universitària de Mestres Balmes. EUMO editorial, 21-33.

FONTANA, J. (1989). Sobre l’ensenyament de la història, encara. *Perspectiva Escolar* nº 139, 4-9.

FONTANA, J. (1991). Presentación de la obra. Una nueva vision de la historia para un futuro incierto. *Historia Universal Planeta*. Barcelona: Ed. Planeta, (1), 9-17.

FONTANA, J. (1992). *La història després de la fi de la història. Reflexions i elements per a una guia dels corrents actuals*. Institut Universitari d’Història Jaume Vicens Vives: EUMO editorial.

FONTANA, J. (1994). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.

FONTANA, J. (1997). *Introducció a l’estudi de la història*. Barcelona. Crítica Josep. FONTANA, J. (1999). *Introducción a Enseñar historia con una guerra social por medio*. 1999. Barcelona: Crítica. Inclou: DANIEL G. (1993). *Mi primer libro de historia* y Instituto de España. (1939). *Manual de Historia de España*.

FONTANA, J. (2000). *La història dels homes*. Barcelona: Crítica.

FONTANA, J. (2002). *La historia de los Hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica.

FONTANA, J. (2005). ¿Que Historia Enseñar? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1(7), 15-26.

FONTANA, J. (2005). De què serveix un historiador en temps de crisi? A Benejam, P. et al. *Mirades al segle XXI*. Vic, Eumo Editorial, 173-193.

FONTANA, J. (2005). *La construcció de la identitat. Reflexions sobre el passat i sobre el present*. Barcelona. Editorial Base.

FONTANA, J. (2010). *L'ofici d'historiador*. Documenta Universitària, Publicacions de la Càtedra Ferrater Mora: Girona.

FONTANA, J. (2001). ¿Para qué enseñar historia?, en Guerrero, J., Weisner, L. (comp.). ¿Para qué enseñar historia? Medellín. UPTC/La Carreta Editores, 23-34.

FONTANA, J. (2014). *La formació d'una identitat. Una història de Catalunya*. Vic: Eumo editorial.

FONTANA, J. (2014b). La història segons Wert i companyia. *El Periódico de Catalunya*, 25.

FONTANA, J. (2016). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona: Pasado&Presente.

FONTANA, J. (2017). *El siglo de la Revolución. Una historia del mundo desde 1914*. Barcelona: Crítica-Planeta.

Entrevistes a Josep Fontana

CUESTA, R. et al. (1997). Entrevista a Josep Fontana» en Federación Icaria, *Conciencia social. Anuario de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, No. 1, 1997, Editorial Akal, Madrid, p. 116.

GATELL, C., QUINQUER, D. (1993). Conversa amb Josep Fontana. *L'Avenç. Revista d'història* n° 165, 51-54.

LLURÓ, J. M., MUÑOZ, J. M (2001). Josep Fontana. L'entrevista. "L'ensenyament de la història només és útil quan ajuda a pensar pel seu compte". *L'Avenç. Història, cultura, pensament* n° 264, 52-5 i *L'Avenç* n° 441. Número extraordinari, 21-27.

PAGÈS, P. (2013). Entrevista amb la Història. Entrevista a Josep Fontana. *El Temps* n° 1519, 23 de juliol, 19-21.

PERSPECTIVA ESCOLAR. (2014). Entrevista a Josep Fontana. *Perspectiva Escolar*, Monogràfic Construir el Futur n° 373, gener/febrer, 23-26.

Altres

BATLLORI, R., CASAS, M. (1982). *L'ensenyament de la història a l'escola- Societat i territori al Vallès Occidental*. Barcelona. ICE-Universitat de Barcelona.

BENEJAM, P. (1985). *Ciències Socials 7 E.G.B.* (coord.). Barcelona. Editorial Casals

GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE "ROSA SENSAT". NTANA, (1981). *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'E.G.B.* Barcelona. Rosa Sensat/Edicions 62.

Ciudadania global, humanisme radical i invisibles en la formació inicial del professorat

Maria Ballbé Martínez

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducció

En aquest treball es presenta la primera fase d'un projecte de recerca interuniversitari en curs que té com un dels seus principals objectius analitzar si els i les futures mestres saben interpretar de manera crítica textos i imatges que ens informen de diversos fenòmens socials i que apareixen en els mitjans de comunicació. De manera paral·lela també s'investiga si són capaços i capaces d'establir relacions entre aquestes fonts d'informació i els seus coneixements històrics i socials, i quin tipus de valors prioritzen en la seva interpretació.

La recerca *Ciudadania global, humanisme radical i invisibles* és una de les tres investigacions elaborades en el projecte *Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?*³¹ que pretén descobrir si els i les estudiants d'educació són capaços i capaces d'interpretar informació on s'invisibilitza, s'oculta o es nega la presència de determinats grups socials, col·lectius, identitats o cultures.

Els i les futures mestres fan una interpretació crítica de la informació sobre les qüestions socials en clau dels valors democràtics? Convençuts i convençudes que no existeix una democràcia de qualitat sense una educació basada en la formació del pen-

31 Projecte de recerca finançat pel 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? Professorat investigador: Carles Anguera (UAB), Aurora Arroyo (LPGC), Maria Ballbé (UAB), Roser Canals (UAB), Jordi Castellvi (UAB), Consuelo Diez (UJA), Carmen Rosa García (UMA), Francisco Gil (UAB), Neus Gonzalez (UAB), Gustavo Alonso González (Universidad de Medellín), Ana Hernández (UEX), Dolores Jiménez (UAL), Joan Llusà (UAB), Manuel López (UAL), Sandra Muzzi (UAB), Montserrat Oller (UAB), Delfín Ortega (UBU), Joan Pages (UAB), Edda Sant (Manchester Metropolitan University), Breogán Tosar (UAB), Emma Vidal (UJI) i Montserrat Yuste (UAB). Investigador Principal: Antoni Santisteban (UAB)

sament crític encarada a l'acció social, pretenem ajudar a construir des de la formació inicial una educació per la ciutadania global que ajudi a interpretar el món des de la justícia social.

1. Una recerca al servei de la ciutadania crítica i la justícia social

La recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les Ciències socials ha d'estar al servei d'una educació per l'equitat, la llibertat i la participació. En definitiva, una educació per la justícia social.

La discussió dels resultats de les nostres investigacions anteriors amb la University of York i la Manchester Metropolitan University (Sant, Davies i Santisteban, 2015), així com l'auge de l'extrema dreta actual a Europa i al món, ens exigeix continuar investigant sobre les aportacions dels estudis socials a l'educació per la ciutadania global crítica.

Una ciutadania entesa més enllà del reconeixement jurídic d'un document oficial. Ser ciutadà o ciutadana implica assumir uns deures i uns drets que mobilitzen a les persones a buscar una millor vida per a elles dins de la convivència en una comunitat. Per tant, entenem la ciutadania global crítica en condicions de la seva naturalesa i del seu context (Arthur, Davies i Hahn, 2008; Delanty, 1997; Faulks, 2000; Isin i Tuner, 2002; Janoski i Gran, 2009). En paraules de Cortina (2003, p.48): *“el ciudadano –i la ciudadana– es aquel –i aquella– que intenta construir una buena polis, buscando el bien común en su participación política”*. Aquesta noció de ciutadania es relaciona amb la comunitat, s'identifica en un espai (Annette, 2013) i desafia al concepte de ciutadà i ciutadana de la nació-estat fins ara autoritari (Isin i Turner, 2002, .4).

Necessitem un marc integrador de les diverses nocions de l'educació per la ciutadania (Andreotti, 2006; Davies, 2006; Fanghañel i Cousin, 2010; Haigh, 2014; Mahlstedt, 2003; Shultza, 2007; Torres, 2015; Veugelers, 2010 i Zahabioun et al., 2010) i plantejar-nos què poden aportar cadascuna de les Ciències socials a la solució dels problemes socials que cada dia són més globals i que afecten de forma diferenciada als ciutadans i a les ciutadanes (Pagès i Santisteban, 2014; García, Arroyo i Andreu, 2016).

Des de la didàctica de les Ciències socials hem de conèixer què pensa el futur professorat respecte dels problemes i conflictes socials controvertits que afecten de manera local i global, repensant el temps històric, l'espai geogràfic i les interrelacions socials al nostre món.

2. Metodologia i procés de la recerca

Aquesta recerca és crítica i interpretativa perquè pretén llegir la realitat per transformar-la. Ara bé, per poder transformar la realitat, hem de conèixer quina realitat és. Aquesta premissa ens porta a realitzar una primera fase de recerca on s'analitza les representacions socials dels i de les estudiants d'educació sobre temàtiques controvertides de l'actualitat relacionades amb la informació dels mitjans de comunicació.

Hem dissenyat un qüestionari de quatre activitats que permet obtenir dades qualitatives i que planteja una sèrie d'exercicis i preguntes obertes per fer reflexionar a l'alumnat sobre imatges i informacions amb una forta càrrega de valors i intencionalitats. Els futurs i les futures mestres disposaven de les TIC (mòbil, tauleta, PC, etc.) i de 45 minuts per respondre individualment el qüestionari.

La primera activitat consistia en analitzar críticament la imatge del G20 on s'integren les economies més grans de la Unió Europea i del món. L'objectiu d'aquesta activitat era detectar si els i les estudiants d'educació saben llegir de manera crítica en funció de les persones que apareixien en la fotografia. És a dir, la majoria són homes blancs que pertanyen a les economies occidentals o als països més desenvolupats econòmicament. Els futurs i futures mestres havien de ser capaços i capaces de contextualitzar la imatge de la reunió de política internacional dels països més poderosos i interpretar-la en funció de qui posseeix el poder des de la perspectiva de gènere, d'ètnia i de cultura.

La segona activitat presentava una notícia sobre la pobresa i la desigualtat social acompanyada d'un anunci d'uns grans magatzems on hi havia una model anunciant rebaixes a la secció de moda. Aquesta tècnica és comuna als diaris i altres mitjans, però no es pot acceptar èticament, perquè acabem fent invisibles a qui pateix la pobresa i la desigualtat. L'objectiu d'aquesta activitat era tractar d'interpretar de manera crítica tota la informació, el text i les imatges. La publicitat també ha de ser inclosa en l'anàlisi, ja que la seva inclusió en aquesta notícia havia estat intencional. S'ha d'argumentar el contingut de la notícia, contrastar-lo amb altres mitjans, i fer una crítica aquest tipus de publicitat.

La tercera activitat girava al voltant del següent tweet: *"A german newspaper has published the names of 33000 people who have died trying to reach Europe"*. L'objectiu de l'activitat era descobrir si els i les estudiants identifiquen una acció de denúncia que intenta visibilitzar les víctimes del mar Mediterrani que moren fugen de les guerres i de la gana, sense que Europa posi els mitjans necessaris per evitar-ho. El diari vol impactar amb la notícia però també evidencia l'acció social solidària i la denúncia que comporta.

Finalment, la quarta activitat, es presentava una imatge dels refugiats i de les refugiades espanyoles de la Guerra Civil Espanyola en el camp d'Argels-Sur-Mer a

França. Es demana als i a les estudiants que interpretin la imatge i que relacionin els seus coneixements del passat i del present. L'objectiu d'aquesta activitat és que estableixin relacions en el temps, que comparin una situació històrica que va afectar al nostre país amb situacions actuals d'exiliats o refugiats per conflicte. Amb la formació històrica i social rebuda, haurien de ser capaços i capaces de trobar semblances en els processos, les causes i les conseqüències de les situacions que han provocat en el passat i provoquen en el present l'existència de camps de refugiats en el món.

Les diferències que es poden destacar es poden trobar en el context històric comparat amb l'actual, però la capacitat per l'empatia ha de prevaldre per identificar allò comú a totes les situacions com: el patiment, la injustícia, la pèrdua, l'enyorança, la impotència, l'esperança... En definitiva, el sentiment d'invisibilitat i d'exclusió social que pateixen les persones en els camps de refugiats.

3. Una aproximació als primers resultats

En aquest treball presentem els primers resultats de la primera activitat. Aquesta activitat ha estat resposta per 424 futurs/res mestres i professors/es de cinc universitats espanyoles: la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la Universidad de Extremadura (UEX), la Universidad de Burgos (UBU), la Universidad de las Palmas de Gran Canarias (ULPGC) i la Universidad de Málaga (UMA).

La recerca compta amb 71 qüestionaris de mestres en formació d'Educació infantil, 294 de mestres en formació d'Educació primària i 59 qüestionaris de professors i professores en formació d'Educació secundària.

L'objectiu de la primera activitat era analitzar la capacitat d'interpretar críticament la invisibilitat de persones o col·lectius en imatges i informacions. Per analitzar aquesta competència hem elaborat una rúbrica amb tres nivells de categorització: el principiant, l'emergent i l'expert.

La categoria principiant fa referència als i les estudiants d'educació que no analitzen la imatge críticament, que es limiten a descriure-la en funció de les persones que apareixen: qui són, quantes són i a quins països representen. Com a molt constaten el més evident i explícit: representen als països més rics del món. Un exemple de resposta categoritzada en aquest nivell seria: *"En la imagen podemos observar cómo los diferentes representantes de los diferentes países que, no sólo participan, sino que son invitados, acudieron a la reunión que se realiza para hablar del sistema financiero y para solucionar los problemas que se presentan. En la foto podemos ver cómo todos usan trajes, por lo cual es una reunión bastante importante, entre los que destacan sobre todo la representante de Reino Unido, de Estados Unidos, de España, de Corea, Arabia Saudí, entre muchos otros"* (Alumne/a 4, UEX).

La categoria emergent fa referència als futurs i futures docents que argumenten críticament alguns dels aspectes que es poden destacar de la fotografia, ja sigui la invisibilitat de els dones, d'altres ètnies o de cultures no occidentals. Però no es relaciona entre si cap d'aquests aspectes. Un exemple de resposta categoritzada en el nivell d'emergent seria: *"En esta imagen podemos apreciar como en el mundo de la política hay una clara predominancia del género masculino, siendo la diferencia bastante clara. En total, habrá aproximadamente 34 personas, y solamente 4 de ellas son mujeres. Esto puede estar relacionado con que en nuestra sociedad siempre se han vinculado ciertos trabajos al sexo femenino y otros al sexo masculino, y la política, por ejemplo, siempre ha sido "más de hombres que de mujeres". Esto, con los grandes avances que se están dando está cambiando poco a poco, y esperamos que siga avanzando cada vez más"* (Alumne/a 9, ULPGC).

La categoria expert engloba als i les estudiants que expliquen com en la fotografia s'evidencia que el poder socioeconòmic està representat per homes blancs, la mínima presència de la dona en les esferes de poder, i en tot cas, totes pertanyen a cultures occidentals. També remarquen la mínima presència d'altres ètnies en el conjunt dels països més rics. Una resposta categoritzada en el nivell expert seria: *"Podemos observar como de un total de 36 representantes políticos, sólo 4 son mujeres. esto significa que poco más del 10% de los integrantes del G20 son mujeres, una cifra que no es para nada representativa de nuestras sociedades. Por otro lado, podemos observar que la mayoría de los presentes responden a la descripción de hombre blanco de clase social alta y probablemente heterosexual. Esto es otra muestra de cómo se estructura el sistema y qué perfiles interesan más en la clase política"* (Alumne/a 27, UAB).

Els resultats de les primeres dades d'aquesta primera activitat ens mostren tendències que, si bé no poden ser generalitzades i/o extrapolades, ens donen una informació valuosa. Els resultats dels futurs/es mestres d'Educació infantil són els següents: 4'2% principiant, 67'6% emergent, 12,7% expert i 15,5% no contesta. Més del 80% d'aquest grup és capaç de llegir críticament la fotografia i detectar alguna invisibilitat. Un altre aspecte a remarcar és que un de cada deu futurs/es mestres són capaços de fer una interpretació en funció de qui posseeix el poder des d'una perspectiva de gènere, d'ètnia i de cultura.

Els resultats dels estudiants del Grau d'Educació primària són els següents: 50'7% principiant, 46'6% emergent i un 2% expert. La dada més significativa d'aquest col·lectiu és que gairebé la meitat dels futurs i de les futures mestres no són capaços de fer una lectura crítica de la imatge i es limiten a descriure les persones que apareixen, els països que representen o els punts que es van tractar en la reunió del G20.

Finalment, els resultats dels futurs professors i futures professores de secundària són els següents: 22% principiant, 67'8% emergent, 5'1% expert i 5,1% no contesta. Aquest grup segueix aproximadament la mateixa tendència que els i les estudiants d'Educació infantil. Però en aquest cas, la categoria expert perd importància a favor

de la categoria principiant. Només cinc de cada cent futurs professors i professores són capaços de detectar diferents invisibilitats en aquesta esfera de poder.

	Grup	Principiant	Emergent	Expert/a	No contesta
Grau d'Educació Infantil	3r UAB (64)	3	48	9	11
TOTAL (64 qüestionaris)		3	48	9	11
Grau d'Educació Primària	2n UAB (70)	26	40	4	0
	2n UEX (97)	71	25	0	1
	3r ULPGC (59)	23	34	2	0
	3r UMA (45)	12	33	0	0
	4t UBU (23)	17	5	0	1
TOTAL (294 qüestionaris)		149	137	6	2
Màster d'Educació del Professorat de Secundària	UAB (28)	6	19	0	3
	UMA (25)	5	18	2	0
	UEX (6)	2	3	1	0
TOTAL (59 qüestionaris)		13	40	3	3

4. Conclusions

L'objectiu d'aquesta activitat era comprovar si els i les futures mestres i els futurs i les futures professores eren capaces d'analitzar críticament la fotografia del G20 des d'una perspectiva de gènere, d'ètnia i de cultura.

La meitat dels i de les nostres estudiants d'Educació destaquen que la fotografia evidencia que el poder social i econòmic està representat per l'home blanc occidental. I que aquest fet evidencia la invisibilitat d'altres grups o col·lectius a les altes esferes de poder.

Tanmateix, la invisibilitat més detectada ha estat la gairebé no presència de les dones a la fotografia, i per tant, a la política internacional. Els arguments i la contextualització respecte a la invisibilitat de la dona dels i de les nostres estudiants giren al voltant de la desigualtat social que existeix en la societat patriarcal. Moltes respostes fan al·lusió al “sostre de vidre”. Aquest concepte fa referència a l’existència d’una barrera invisible amb què es troben les dones i que dificulta el seu accés als nivells de responsabilitat i de decisió més alts de responsabilitat laboral a causa dels estereotips i rols socials. Per combatre aquesta dominació o discriminació social per raó de gènere proposen una lluita laboral i una política feminista.

Totes aquestes respostes poden reflectir l’impacte de les reivindicacions feministes i les aturades internacionals viscudes en els darrers anys. S’entreveu una major consciència feminista i una major sororitat entre els i les futures docents.

D’altra banda, la invisibilitat d’altres grups o col·lectius socials passen gairebé per desapercebuda. No es constata la desigualtat entre els països nord-sud, el predomini de la visió eurocentrista del món, etc. Ni tampoc es relacionen aquestes invisibilitats. Per tant, existeix una certa dificultat per interpretar informació sobre qüestions socials rellevants o per donar protagonisme a tots grups o col·lectius de persones.

Si volem una ciutadania crítica capaç de desenvolupar-se en el context del s. XXI, necessitem formar a un professorat que qüestionï les informacions i que comprovi la fiabilitat dels mitjans de comunicació. Uns i unes mestres de Ciències socials, de Geografia i d’Història capaces de visibilitzar l’exclusió social, de refusar un món desigual i de reivindicar una justícia social.

Bibliografia

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

ANNETTE, J. (2003). Community, politics and citizenship education. In A. Lockyer, B. Crick and J. Annette (Eds) *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice* (pp.139–148). Aldershot, UK: Ashgate.

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

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.

DELANTY, G. (2007). Models of Citizenship : Defining European Identity and Citizenship, (October 2013), 37–41.

FANGHANEL, J. & COUSIN, G. (2012). “Worldly” pedagogy: a way of conceptualising teaching towards global citizenship. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 39–50.

FAULKES, K. (2000). Citizenship (Key Ideas). London: Routledge.

GARCÍA RUIZ, C.R.; ARROYO, A. y ANDREU, B. (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas / AUPDCS.

HAHN, C. (Eds.). (2008). *Sage handbook of education for citizenship and democracy*. London: Sage.

HAIGH, M. (2014). From Internationalisation to Education for Global Citizenship: a Multi-Layered History. *Higher Education Quarterly*, 68(1), 6–27.

HERNÁNDEZ CARRETERO, A.M.; GARCÍA RUÍZ, C.R.; DE LA MONTAÑA, J.L. (Eds.). (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura / AUPDCS.

ISIN, E.F. & TURNER, B.S. (Eds.). (2002). *Handbook of citizenship studies*. New York: Sage.

JANOSKI, T. & GRAN, B. (2002). Political citizenship: Foundations of rights. In E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.). (2002). *Handbook of citizenship studies* (pp. 13-52). New York: Sage.

KYMLICKA, W. & NORMAN, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104 (2), 352-381.

MAHLSTEDT, A. (2003). *Global citizenship education in practice: an exploration of teachers in the United World Colleges*. Monograph, Retrieved from http://www.channelingreality.com/Niwa/Documents/Mahlstedt_Global_Citizenship_United_World_Colleges.pdf

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. y SANTISTEBAN, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès i A. Santisteban (Eds.). *Una Mirada al pasado y un proyecto de future. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.

ROSS, A. & MCCRARY, N.E. (Eds.) (2014). *Working for Social Justice Inside and Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.

SANT, E., DAVIES, I. & SANTISTEBAN, A. (2015). Citizenship and Identity: the self-image of secondary school students in England and Catalonia. *British Journal of Educational Studies*, 64 (2), 235-260.

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

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

TULLY, J. (2014). *On global citizenship*. *Green Teacher*. London: Bloomsbury.

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

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.

Literacitat crítica i postveritat en la formació inicial del professorat

Jordi Castellví Mata

Universitat Autònoma de Barcelona

Antoni Santisteban Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducció

El descens del capital social, l'augment de les desigualtats, un increment de la polarització política, la incredulitat davant la ciència i el nou panorama mediàtic són algunes de les variables que determinen el sorgiment de la postveritat (Lewandowsky, Ecker i Cook, 2017), de la qual el sistema educatiu, l'alumnat i el professorat no en són aliens.

Aquest treball presenta alguns resultats d'una recerca en curs (I+D+I. EDU2016-80145-P) que té com a objectiu estudiar el que aporten les ciències socials a la formació d'una ciutadania global crítica i analitzar les competències en literacitat crítica dels i les estudiants de formació inicial davant una qüestió socialment viva, així com indagar en les seves capacitats per enfrontar-se a la postveritat.

La literacitat crítica és un concepte que posa l'èmfasi en el posicionament crític davant la informació, per a l'actuació davant els problemes socials del nostre món (Castellví et al. 2018a; Castellví et al., 2018b; Llusà i Santisteban, 2017; Tosar, 2016) i és especialment rellevant en un món digital com el nostre, ja que la literacitat tradicional no és suficient en un món digital i global (Crockett, Jukes, i Churches, 2011), hem de començar a parlar de literacitat crítica digital (Pangraccio, 2016).

Aquest treball sobre literacitat crítica ha estat realitzat amb estudiants en formació inicial i mostra alguns dels resultats obtinguts, així com també ens dona evidències sobre la capacitat dels futurs mestres per distingir la intencionalitat i la veracitat més enllà de les línies (Tosar, 2016; Gray, 1960).

Prenem com a base algunes investigacions realitzades pel grup de recerca GRE-DICS (Santisteban, et al., 2016) i la investigació «Evaluating information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning» realitzada per Stanford History Education Group de la Stanford University (Wineburg et al., 2016), ja que en aquestes investigacions es reconeix la dificultat de la ciutadania per distingir la veritat de la mentida.

1. Formar un professorat crític i transformador

Amb l'entrada en l'era digital (Pérez Gómez, 2012) s'ha utilitzat el terme “societat de la informació” o “societat del coneixement” per referir-se a la societat occidental en xarxa (Castells, 2010). Tanmateix, entre tenir una gran quantitat d'informació a l'abast i saber analitzar-la, interpretar-la críticament i generar coneixement per actuar en la societat, hi ha un gran pas.

El professorat veu amb preocupació els patrons d'ús de la xarxa per part dels seus alumnes, però sabem que, al seu torn, el propi professorat té serioses dificultats per analitzar la informació a Internet de forma crítica. Això és el que es desprèn dels primers resultats obtinguts en aquesta investigació i publicats amb anterioritat (Castellví et al. 2018; Castellví et al. 2018b). Aquests mostren les primeres evidències de què els estudiants de formació del professorat de primària i de secundària, davant de diferents notícies o publicacions a la xarxa que tracten problemes socials rellevants, majoritàriament no són capaços d'elaborar un relat crític a partir de l'anàlisi d'aquesta informació.

Aquests resultats no són una sorpresa, ja que hi ha la percepció que els mitjans de comunicació o les informacions virals d'Internet són capaços de conduir l'opinió pública de les societats per fer-los creure certs fets com a veritables, el que es coneix com *fake news*, o modificar l'opinió sobre diversos temes amb informacions tendencioses i mitges veritats.

En aquest context, hem de poder donar les respostes adequades a aquesta situació des de la formació inicial, formant docents que siguin capaços d'analitzar la informació dels nous mitjans, construir discursos crítics, i convertir-se en agents de transformació social.

2. Metodologia

El nostre equip d'investigació és un equip ampli que treballa en diferents universitats espanyoles, la qual cosa ens permet investigar diferents realitats en diferents ciutats i comunitats autònomes. Hi han participat en l'estudi alumnes de formació inicial del Grau en Educació Primària de les següents institucions:

Universitat	Titulació	Nivell	Nº Alumnes
Universitat Jaume I	Grau en Educació Primària	3er	69
Florida Universitaria	Grau en Educació Primària	3er	20
Universidad de Málaga	Grau en Educació Primària	3er	44
Universidad de Jaén	Grau en Educació Primària	3er	166
Universitat Autònoma de Barcelona	Grau en Educació Primària	4rt	27
		TOTAL = 326	

Taula 1: institucions i alumnat que participen en la recerca. Font: elaboració pròpia.

L'eina utilitzada en aquesta primera fase d'investigació és un qüestionari que ens permet obtenir dades qualitatives, que planteja una sèrie d'exercicis i preguntes obertes per fer reflexionar a l'alumnat sobre imatges i informacions amb una forta càrrega de valors i d'intencionalitats.

El qüestionari consta de quatre activitats i es va realitzar de forma individual, amb un temps màxim de 45 minuts, i per a això es van poder utilitzar les TIC per completar la informació que requeria.

Es tracta d'indagar en les capacitats dels i les estudiants dels graus d'educació per a realitzar una interpretació crítica de diferents informacions amb una forta càrrega de valors i d'intencionalitat. En totes les preguntes es dona la possibilitat de consultar qualsevol tipus de dispositiu de què es disposi, per verificar la informació, complementar-la o buscar altres opinions que la contradiguin.

Es demana als i les estudiants que analitzin informacions que apareixen en els mitjans digitals i que les valorin en funció de qui són protagonistes o quina intencionalitat hi ha darrere de la informació, és a dir, a qui beneficia.

Es tracta de conèixer la seva opinió sobre qüestions socialment vives, però és molt important que demostrin la seva capacitat per distingir la manipulació i la ideologia en els relats, ajudant-se, quan sigui possible, d'altres informacions en altres mitjans digitals.

Entenem que en tractar amb adults que tenen una formació i que són universitaris les consignes que hem de donar-los són mínimes, per poder discernir amb claredat quines són les seves veritables capacitats i les seves limitacions per a l'anàlisi crítica de la informació o, dit d'una altra forma, la seva literacitat crítica enfront dels mitjans de comunicació de qualsevol naturalesa.

A la primera qüestió es tracta d'analitzar de manera crítica dues notícies sobre la pobresa infantil i la seva repercussió en l'educació dels nens i nenes, tenint en compte que, encara que aquest és el tema central de les informacions, en realitat són notícies on es fa publicitat d'una institució privada.

Proyecto EDU2016-80145-P

Actividad 1. Observa las siguientes noticias:

Noticia A.-

La vulnerabilidad social en España: un problema más allá de la crisis económica

La pobreza hereditaria de padres a hijos es uno de los principales problemas de las familias en riesgo de exclusión social

José María

Noticia



“Tenemos situaciones cronicadas. Más allá de la coyuntura económica, ese problema —pobreza y exclusión social— es estructural”. Esta ha sido una de las conclusiones señaladas por Jordi Riera, director científico de Caixa Proinfancia, en el acto por el décimo aniversario del programa. Un riesgo de pobreza que afecta, en gran medida, a niños y adolescentes. De los 13 millones de españoles en riesgo de exclusión social, cuatro (32%) tienen menos de 16 años, según los últimos datos del informe sobre el Estado de la Pobreza.

Noticia de El País

https://elpais.com/politica/2017/11/02/actualidad/1511879050_287387.html

Proyecto EDU2016-80145-P

Noticia B.-

Fundación La Caixa ofrece asistencia educativa a 37.396 menores en situación de pobreza en Madrid

Atención logopédica y ayuda para el material escolar han sido algunas de las iniciativas del programa Cuadrifolios en los últimos 10 años

Noticia

Noticia



El programa CaixaProinfancia, que pertenece a la Obra Social La Caixa, ha atendido en los últimos 10 años a 37.396 niños y jóvenes en situación vulnerable en Madrid. Los menores se han beneficiado, a través de este proyecto social, de varios planes de refuerzo escolar o estudio asistido, atención logopédica, apoyo psicomotriz y ayudas para la adquisición de material escolar.

Noticia de El País

https://elpais.com/comunicacion/2017/11/20/madrid/1513771000_386400.html

Imatge 1: Notícies que il·lustren l'activitat 1 del qüestionari.

La segona qüestió proposa consultar altres informacions sobre la situació de la pobresa a Espanya i, en concret, sobre la realitat de la pobresa infantil al nostre país, per poder contraposar una informació diferent.

A la segona activitat vam demanar a l'alumnat que interpreti de manera crítica un tweet d'un usuari que reproduïx una notícia que apareix d'una manera o altra cada any i que és completament falsa. Aquesta notícia amaga una ideologia que pretén desviar l'atenció dels casos de violència masclista. Es valora la capacitat per posar en quarantena una informació fins que es comprovi la seva veracitat, així com la predisposició i els recursos per fer-ho. El tweet que els presentem és el següent:

Actividad 2. Observa el siguiente tweet que realizó una persona el 2 de enero de 2017.



Se puede consultar el tweet y los comentarios que se añadieron por parte de otros usuarios en: <https://twitter.com/carolusaurelius/status/948207954276311040>

Utiliza Internet u otros medios digitales para contrastar esta información y da tu opinión sobre esta problemática:

Imatge 2: Tweet que il·lustra l'activitat 2 del qüestionari.

A la tercera activitat els futurs mestres han d'interpretar de manera crítica un tweet d'un usuari que opina sobre un fet tergiversat i fals. La comparació de la carrossa LGTBIQ amb una carrossa franquista demostra una ideologia totalitària per part de l'autor del tweet. L'opinió que es difon en aquest tweet tracta d'un tema controvertit que ha provocat un gran nombre d'intervencions en els mitjans digitals, moltes de les quals han estat homòfobes i s'han dedicat a manipular la realitat, pel que és necessari contrastar les fonts per saber que la participació d'aquest col·lectiu es va limitar a desfilant vestit amb disfresses nadalenques. El tweet que presentem és el següent:

Actividad 3. Observa el siguiente tweet que realizó una persona el 5 de enero de 2018 sobre la presencia de una carroza del colectivo LGTB en la cabalgada de los Reyes Magos en el barrio de Vallecas en Madrid.



Se puede consultar el tweet y los comentarios que se añadieron por parte de otros usuarios en: <https://twitter.com/juanjesu90/status/948547529708326912>

Utiliza Internet u otros medios digitales para contrastar esta información y da tu opinión sobre esta problemática y la comparación que se hace:

Imatge 3: Tweet que il·lustra l'activitat 3 del qüestionari.

Finalment, en la quarta activitat es pretén que demostrin si tenen la capacitat de fer una lectura crítica de la notícia i del seu contingut, i contrastar-la amb altres mitjans. Amb l'aportació de nova informació que dóna una versió diferent es pretén que es revisi l'opinió inicial si és que no es va contrastar la notícia. Finalment, seria important que l'alumnat anés més enllà del que les notícies aporten i arribessin a fer una crítica de l'actitud dels protagonistes, començant pels pares, però també dels periodistes i dels responsables dels mitjans de comunicació.

Proyecto EDU2016-80145-P

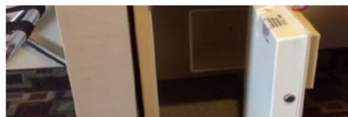
Actividad 4. A continuación se reproduce una noticia aparecida en el diario La Vanguardia en el año 2015, que puede consultarse en la web:

<http://www.lavanguardia.com/sucesos/20150821/54435940954/encierran-bebe-caja-fuerte-habitacion-hotel.html>

Una pareja encierra a su bebé en la caja fuerte de la habitación de un hotel

La Policía busca a los padres, que alertaron al personal y abandonaron el establecimiento antes de que llegara la policía. La caja fuerte donde fue encerrado era de 50x35x43 centímetros

Sucesos | 21/08/2015 - 10:10h | Última actualización: 21/08/2015 - 12:02h



La caja fuerte donde fue encerrado el bebé. © BBC News

Barcelona. (Redacción) - La Policía Regional de Niagara está buscando a una pareja que dejó a su bebé encerrado en la caja fuerte de la habitación del hotel Howard Johnson, ubicado en las proximidades de la ciudad canadiense **Niagara Falls**. La pareja alertó de los hechos al personal del hotel sobre las 10 de la mañana del pasado martes, y abandonaron el establecimiento antes de que viniera la policía. Un trabajador responsable de mantenimiento del hotel encontró al bebé, que ahora desconsolidadamente, según publica el diario *Mirror*.

Con unas dimensiones de 50 cm x 35 cm x 43 cm, el pequeño, cuya edad se cree que no llega al año, había sido encerrado allí por sus padres antes de abandonar la habitación.

Según los últimos datos recogidos en la investigación, la familia es originaria de Brooklyn, Nueva York, y se cree que la pareja fue vista viajando en una furgoneta gris de la marca Ford. Los servicios de vigilancia fronteriza ya han sido alertados y hasta el momento ninguna furgoneta que cumpla con esta descripción ha sido avistada.

- ¿Cuál es tu opinión sobre esta noticia?

Imatge 4: Tweet que il·lustra l'activitat 4 del qüestionari.

Seguint el model de Stanford (Wineburg et al., 2016), per a l'anàlisi qualitativa ens basem en el sistema de classificació Principiant-Emergent-Expert. Hem adaptat la rúbrica per a cadascuna de les activitats plantejades.

Per a la valoració de les respostes de l'activitat 1, adaptem el sistema de classificació a la següent rúbrica:

Principiant	Emergent	Expert
Describeix les notícies i la problemàtica que es reflecteix, així com els protagonistes que apareixen, però no identifica els interessos que poden existir per a l'entitat bancària o per al diari.	Analitza la temàtica de la pobresa i recupera les dades que s'ofereixen, i reconeix el protagonisme que adquireix l'entitat bancària, sense ser capaç de descriure els interessos que poden existir per aquesta entitat o per al mateix diari.	Valora d'una banda la temàtica relacionada amb una qüestió socialment viva com és la pobresa i, en aquest sentit, recupera les dades que el mitjà ofereix, però també identifica els interessos de l'entitat privada que es beneficia de la informació, com també identifica els interessos del mateix diari en la seva relació amb l'entitat bancària.

Taula 2: Rúbrica per l'anàlisi dels relats de l'activitat 1. Font: elaboració pròpia.

La rúbrica d'avaluació qualitativa dissenyada per a l'activitat 2 és la següent:

Principiant	Emergent	Expert
Argumenta sobre les dades de la notícia sense fer una crítica detinguda del seu contingut i de la realitat sobre la violència de gènere.	Argumenta sobre la notícia i la compara amb altres fonts, introduint el dubte sobre la seva veracitat, però sense arribar a comprendre la ideologia de l'autor que la difon.	Argumenta sobre la fiabilitat i la veracitat de la notícia, contrastant la informació amb altres fonts i denunciant l'autèntica ideologia de qui la difon, que intenta amagar la realitat incontestable que és la violència de gènere.

Taula 3: Rúbrica per l'anàlisi dels relats de l'activitat 2. Font: elaboració pròpia.

Per a l'activitat 3, vam dissenyar la rúbrica següent:

Principiant	Emergent	Expert
Reprodueix la denúncia de l'autor i justifica la problemàtica per l'existència de posicions contraposades, però no és conscient de la ideologia autoritària que s'amaga darrere del tweet.	Entén que el comentari fa ús d'una comparació inadequada i s'adona de l'exageració i l'atac contra una determinada idea d'igualtat, però no arriba a descobrir la ideologia de l'autor, justificant d'alguna manera la seva denúncia.	Argumenta sobre la incongruència en la comparació que es realitza i desemmascara la ideologia no democràtica i homòfoba. Comprova la realitat de la informació i descobreix la manipulació i la interpretació esbiaixada de la notícia.

Taula 4: Rúbrica per l'anàlisi dels relats de l'activitat 3. Font: elaboració pròpia.

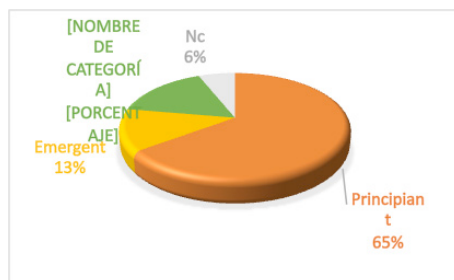
La rúbrica dissenyada per l'activitat 4 és la següent:

Principiant	Emergent	Expert
Reprodueix les qüestions essencials de la notícia inicial sense qüestionar res, no jutja els pares ni als mitjans, justifica la rectificació com una cosa natural.	Valora la notícia inicial i fa una crítica als pares per l'abandonament, després rectifica, però no jutja com es van desenvolupar els fets ni troba a faltar més detalls. Justifica als mitjans perquè reproduïxen informacions que els arriben al moment.	Valora la notícia inicial, però mostra el seu escepticisme sobre el contingut de la mateixa. Busca més informació i dubta de la realitat dels fets sobre els quals, per exemple, no tenim totes les dades en relació als pares. Es mostra crític amb els mitjans que han ofert la notícia sense contrastar-la.

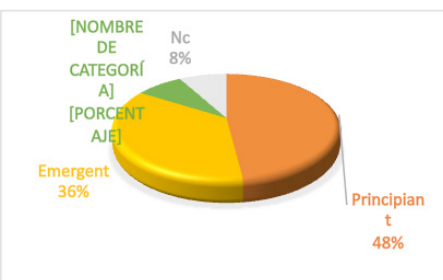
Taula 5: Rúbrica per l'anàlisi dels relats de l'activitat 4. Font: elaboració pròpia.

3. Resultats

Els resultats globals són molt similars als obtinguts en la recerca de la Universitat de Stanford (Wineburg et al., 2016) i mostren com, en general, les respostes classificades dins de la categoria “principiant” són majoritàries. Com podem veure en els gràfics 1 i 2, la categoria principiant s’acosta o fins i tot supera el 50%. Aquest fet és molt preocupant, ja que els mestres i les mestres d’educació primària haurien de ser capaços de, almenys, dubtar i contrastar la informació.

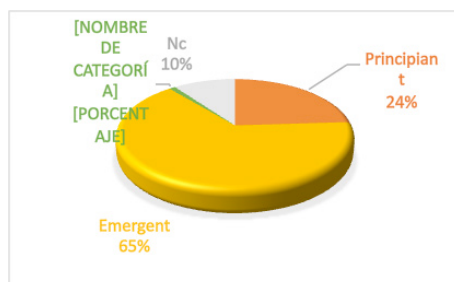


Gràfic 1: resultats de l’activitat 1.
Font: elaboració pròpia

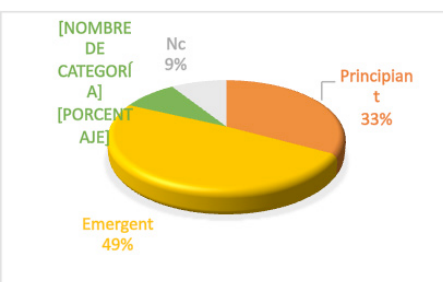


Gràfic 2: resultats de l’activitat 2.
Font: elaboració pròpia

Pel que fa a les activitats 3 i 4, els resultats són semblants, tot i que en aquests casos la tipologia de relats majoritària és “emergent”. És destacable la baixa quantitat d’alumnat que haig elaborat relats crítics en les quatre activitats, tenint en compte que es tracta d’alumnat universitari de tercer o quart any.



Gràfic 3: resultats de l’activitat 3.
Font: elaboració pròpia



Gràfic 4: resultats de l’activitat 4.
Font: elaboració pròpia

4. Conclusions

La primera anàlisi global de les dades ofertes a partir de l'anàlisi de les quatre qüestions del qüestionari, ens ofereix informació valuosa sobre la literacitat crítica dels estudiants de formació inicial del grau en educació primària.

El nombre d'estudiants que enquadrem com principiants, que no posseeixen la competència desitjable de literacitat crítica és majoritari i preocupant. Hem pogut comprovar que la majoria són capaços de fer una reflexió crítica sobre la informació que se'ls presenta, com també dels mitjans de comunicació, però només en situacions on es fan evidents les contradiccions d'una determinada informació. Quan l'avaluació de la informació s'ha de realitzar de manera autònoma i crítica, els resultats són molt millorables.

Una actitud crítica per desenvolupar-se en el context informacional i tecnològic del segle XXI és clau per a qualsevol ciutadà o ciutadana en democràcia, ja que en la nostra societat de l'espectacle (Debord, 2018) és més difícil que mai distingir la veritat de la mentida, la realitat de la ficció. Enfront de la tendència a la postveritat les societats han de respondre amb la formació d'un professorat responsable i compromès, i amb una educació que prioritzi la literacitat crítica.

Des dels estudis socials aquesta finalitat és inqüestionable. Les dades obtingudes són preocupants, però demostren que val la pena seguir investigant i promovent un ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història, a partir de qüestions socials vives, per construir una ciutadania crítica davant les informacions dels mitjans. En darrer terme, hem de formar ciutadans i ciutadanes capaços d'interpretar i prendre decisions sobre els problemes i conflictes socials.

Seguirem investigant per saber com pensen i com construeixen coneixement dels futurs mestres i les mestres, i com podem ajudar-los a ensenyar ciències socials per transformar la societat.

Bibliografia

CASTELLS, M. (2010). *The Rise of Network Society*. Oxford: Wiley-Blackwell.

CASTELLVÍ, J., DIEZ, M.C., GIL, F., GONZÁLEZ VALENCIA, G., JIMÉNEZ, M.D., TOSAR, B., DUNIA, E., YUSTE, M., SANTISTEBAN, A. (2018a). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 391-401). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.

CASTELLVÍ, J., DIEZ, M.C., GIL, F., GONZÁLEZ VALENCIA, G., JIMÉNEZ, M.D., TOSAR, B., DUNIA, E., YUSTE, M., SANTISTEBAN, A. (2018b). Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social. En M. A. Jara, G. Funes, F. Ertola y M. C. Nin (Ed.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía de los contextos iberoamericanos* (pp. 645-653). Cipoletti: Universidad Nacional del Comahue.

CROCKETT, L., JUKES, I., y CHURCHES, A. (2011). *Literacy is not enough: 21-st century fluencies for the digital age*. SGAE publications.

DEBORD, G. (2018). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Pre-Textos.

GRAY, W. S. (1960). The major aspects of reading. In J. Robinson (Ed.), *Sequential development of reading abilities* (Vol. 90, pp. 8-24). Chicago: Chicago University Press.

LEWANDOWSKY, S., ECKER, U. K. H., i COOK, J. (2017). Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the “Post-Truth” Era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6, 353-369.

LLUSÀ, J. y SANTISTEBAN, A. (2017). Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de grado en educación primaria. R. Martínez, R. García-Moris, y C. R. García. (eds.) *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.196-203). Córdoba: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

PANGRACIO, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

SANTISTEBAN, A., TOSAR, B., IZQUIERDO, A., LLUSÀ, J., CANALS, R., GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas / AUPDCS.

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

TOSAR, B. (2017). *Llegir la paraula i el món: literacitat crítica en els estudis socials a l'educació primària*. [Tesi doctoral]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

WINEBURG, S., MCGREW, S., BREAKSTONE, J., y ORTEGA, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository.

Els contra-relats de l'odi: un estudi amb professorat en formació

Mariona Massip Sabater

GREDICS

Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducció

El treball amb els relats i els contra-relats de l'odi és una de les tres branques de la recerca *Enseñar y aprender a interpretar conflictos contemporáneos* (EDU2016-80145-P-), liderada per GREDICS (Universitat Autònoma de Barcelona) i en la que participen diferents universitats espanyoles.

L'augment dels discursos de l'odi vers persones i col·lectius s'ha anat evidenciant de la mà de l'augment dels discursos populistes i feixistes que simplifiquen les complexitats socials sota la política de l'enfrontament de la identitat i l'alteritat, l'"ells" i el "nosaltres" (Stanley, 2018). L'ús d'aquest tipus de discurs està present als entorns socials propers, als mitjans de comunicació i a les xarxes socials. El trànsit d'informació digital ha afavorit, en gran mesura, la proliferació i difusió d'aquest tipus de relat i de continguts discriminatoris (Ranieri, 2016).

Des de GREDICS creiem que el treball amb els relats i els contra-relats de l'odi és fonamental per la comprensió dels conflictes contemporanis i les realitats socials de l'alumnat, i comencem a comptar amb alguns estudis i tesis que hi fan referència (Izquierdo, 2019). Entenem que la formació d'una ciutadania crítica i compromesa socialment passa per la necessitat de llegir críticament aquests missatges per tal de detectar-ne les ideologies i les febleses, i per la formació d'un pensament divergent que permeti crear contra-relats argumentats i compromesos amb la defensa dels drets i les dignitats de les persones.

2. Els relats i els contra-relats de l'odi

2.1 Els relats de l'odi

Els discursos de l'odi són relats construïts contra persones o col·lectius. Segons la Comissió Europea (2017):

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

Els discursos de l'odi prenen algunes característiques força concretes. Parekh (2006) hi distingeix quatre característiques:

1. Delimita un individu o grup a partir d'una sèrie de característiques
2. L'estigmatitza adjudicant-li una sèrie de qualitats considerades com a indesitjables
3. Generaliza els estereotips de manera que es considera que sempre està present en tots els components del grup
4. S'exclou el grup de les relacions socials normals, es considera que no poden acceptar amb normalitat les regles de la societat i que la seva presència és hostil i inacceptable

La base dels discursos de l'odi és la construcció de la imatge d'un enemic. Des de la sociologia s'ha estudiat amb profunditat les característiques de la construcció d'aquesta imatge, que projecta en una persona o col·lectiu diferents elements que són percebuts com a amenaça.

Per a Spillman i Spillman (1991), la creació de la imatge de l'enemic se sustenta sobre les bases de la desconfiança; la culpabilització de les tensions existents i les situacions negatives; l'actitud negativa amb intencionalitats de perjudici; la identificació amb el mal i amb els valors antagònics als propis; la simplificació; la negació de la individualitat i l'homogeneïtzació en una col·lectivitat monolítica, i la negació de l'empatia i de la humanitat.

La deshumanització de l'alteritat sobre la que s'aplica el discurs de l'odi és clau en la seva construcció. Com ens recorda Alzamora (2019), "la deshumanització és un recurs que els que odien la llibertat dels altres solen fer servir per referir-se als grups a qui els interessa denigrar".

Tot i que podem trobar discursos de l'odi en tots els contextos socials, "els discursos islamòfobs, misògins, antisemítics i altres formes de relats de l'odi tenen gran presència en els entorns digitals i tenen gran difusió a través de xarxes com el Facebook, Youtube i Twitter" (Ranieri, 2016). Vers el clima d'augment d'odi cap a grups minoritaris i els moviments populistes, hi ha una creixent preocupació per l'impacte d'aquests discursos en la gent jove. Per a Ranieri (2016), aquesta no es deu que hi hagi una relació directa i lineal entre populisme, mitjans de comunicació i persones joves, sinó que aquestes, des d'un ús intens d'internet, estan "exposades a contingut discriminatori en un moment en què el seu desenvolupament cognitiu i afectiu està encara en construcció"³² (Ranieri, 2016, 1).

Sakki i Petterson (2016) detecten tres tipus diferents de discurs de l'odi als espais digitals: aquells que descriuen l'alteritat en termes de diferència, des de la desviació i l'exclusió social; aquells que entenen l'alteritat des del vincle a ideologies amenaçadores i opressores; aquelles que assenyalen "enemics interns" des de teories de la conspiració i contra moviments d'esquerres (p.160).

2.2 Els contra-relats de l'odi

Una ciutadania crítica i compromesa amb la defensa dels drets humans ha de tenir la capacitat no només de detectar les intencions d'aquest tipus de discurs sinó també de construir contra-relats. El Consell d'Europa ha promogut diverses campanyes contra els relats de l'odi, sobretot encarades a les persones joves i en contextos de xarxes socials.

Des de l'ensenyament de les ciències socials podem contribuir a l'anàlisi dels relats de l'odi des del desenvolupament del pensament crític en l'anàlisi de les intencionalitats i les ideologies, i que permeti crear pensament divergent. També requereix del treball de l'empatia que, per a Yuste (2017), no és fàcil d'adquirir i requereix una gran capacitat de comprensió de les actituds, condicions i intencions i és fonamental en la disposició de caminar cap a la solució dels conflictes socials.

El treball dels relats i els contra-relats de l'odi hauria de poder desenvolupar-se a les classes de ciències socials de manera que quedin vinculats a la comprensió de

32 N.A. Traducció de l'anglès.

les qüestions socialment vives i amb l'objectiu de construir contra-relats i proposar accions de canvi social (Santisteban, 2017).

Entenem que el professorat en formació ha de ser conscient del seu paper com a agent social i com a part de la ciutadania democràtica, ha d'actuar de manera responsable i compromesa amb la societat i ha de poder treballar amb els discursos de l'odi a les seves classes.

3. Metodologia

3.1 Mostra

L'equip investigador del projecte és ampli i procedeix de diferents universitats de l'Estat. Això ens permet comptar amb una mostra diversa d'alumnes de formació inicial de diferents contextos educatius i territorials. La mostra de l'estudi que presentem respon a alumnat dels Graus d'Educació Infantil i Educació Primària, així com del Màster de Formació del Professorat de Secundària, procedents de tres universitats diferents: Universidad de Almería, Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad de Málaga. Han format part de l'estudi un total de 299 alumnes:

Titulació	Universitat	Nivell	Nº Alumnes
Grau en Educació Infantil	Universidad de Almería	3er	66
	Universidad de Almería	4t	22
Grau en Educació Primària	Universitat Autònoma de Barcelona	2n	97
	Universidad de Málaga	3er	48
Màster de Formació del Professorat de Secundària	Universidad de Málaga	1r any	21
	Universidad de Almería	1r any	45
Total	N= 299		

Taula 1. Relació d'estudiants que participen com a mostra

3.2 Instrument

L'instrument utilitzat és un qüestionari en format dossier que serveix tant de material didàctic preparat per portar a l'aula i treballar-lo, com d'eina per a la recerca. Es tracta d'un qüestionari amb cinc activitats a realitzar de manera individual, que ens aporten dades qualitatives i quantitatives en l'anàlisi de les respostes i exercicis.

El disseny del qüestionari respon als següents objectius:

1. Indagar quina és la participació de l'alumnat en les discussions de les xarxes i les publicacions digitals, on podem trobar relats de l'odi sobre temes controvertits.
2. Analitzar les capacitats per llegir de manera crítica els discursos en mitjans digitals i avaluar les argumentacions de les persones participants en relació als discursos de l'odi.
3. Estudiar el paper de les emocions en les seves representacions socials i la seva capacitat per racionalitzar-les.
4. Analitzar la competència per construir contrarrelats alternatius als relats de l'odi, en la defensa dels drets humans.

Les activitats del qüestionari s'articulen al voltant d'una conversa extreta de la xarxa social Twitter, que recull algunes reaccions expressades durant contextualitzades els posteriors dels atemptats terroristes a Barcelona i Cambrils (17 d'agost de 2017). La conversa mostra contribucions de diferents usuaris, amb marcada càrrega racista i islamòfoba.

Les activitats plantejades busquen indagar sobre diferents reaccions, capacitats i representacions en la possibilitat de detectar els relats de l'odi i les voluntats i possibilitats de contraargumentar-los.

L'**activitat 1** pretén indagar sobre la participació en xats i debats en les xarxes. Es pregunta als alumnes per la freqüència de la seva participació (1.1. *Sols participar en aquesta mena de debats o xats? Marca amb una X*), donant 4 opcions de freqüència, essent "molt sovint" la més alta, "mai" la més baixa, i "a vegades" i "molt poc" com a opcions intermitges. Per a poder fer una anàlisi qualitativa i veure nivell i estratègies d'argumentació, se'ls demana que justifiquin la resposta.

Seguidament se'ls pregunta sobre l'ús de l'anonimat en les seves participacions (1.2. *Utilitzes un pseudònim? Justifica la teva resposta*), deixant les opcions binàries sí/no i espai per al desenvolupament de la justificació. Per a tancar la primera activitat, hi ha dues preguntes de resposta oberta sobre el contingut i la valoració de les seves aportacions en xarxes (1.3. *Sobre quin has opinat alguna vegada?*, 1.4. *Com qualificaries les teves intervencions?*)

L'**activitat 2** se centra en la relació entre les emocions i la racionalitat, per indagar sobre la capacitat de racionalitzar les emocions i les reaccions enfront dels relats de l'odi. Per fer-ho es presenta una discussió apareguda en els comentaris d'una notícia digital del 18 d'agost de 2017, després dels atemptats de Barcelona i Cambrils, en els quals hi ha missatges d'alta càrrega racista i islamòfoba. Es demana als participants que identifiquin l'emoció que els produeix la lectura del debat (2.1. *Una vegada has llegit el debat, què has sentit en llegir els comentaris?*). Les opcions donades estan basades en el plantejament de les set emocions bàsiques (Ekman i Cordaro, 2011), deixant espai de proposta perquè l'alumnat pugui fer alguna aportació.

Seguidament, se'ls demana que justifiquin la seva elecció (2.2. *Per què has triat aquesta opció? Justifica la teva resposta*). Les opcions a triar són: Disgust/fàstic (repulsió, menyspreu, aberració, desdeny); Ira (ressentiment, indignació, fàstic, animadversió); Por (desconfiança, preocupació, ansietat, nerviosisme); Sorpresa (sorpresa, estupefacció, desconcert, commoció); Alegria (felicitat, orgull, satisfacció, plaer); Tristesa (desesperança, malenconia, aflicció, nostàlgia); Desídia (indiferència, apatia, desgana, desinterès); Altres

A l'**activitat 3** s'avalua la capacitat crítica enfront dels discursos de l'odi. Es demana a les participants que es fixin en un comentari concret de la imatge del debat ja llegit, que és el següent:

Que nadie se olvide que estos islamistas no son de izquierdas ni de derechas, estos vienen a por todos nosotros, a por nuestra forma de vida, a por nuestra libertad, y por nuestra democracia. Aquí no se juzga a los musulmanes, pero es su religión la que nos mata. Los buenísimos no tienen cabida. Es nuestra sociedad o la de ellos

A partir d'aquest, se'ls demana que reflexionin sobre l'ús dels termes "ells" i "nosaltres" (3.1. *Segons el text anterior existeix un "nosaltres" i un "ells": A qui penses que l'usuari identifica com "nosaltres"? I qui creus que considera que són "ells"?*), i se'ls pregunta directament sobre si ho consideren discurs de l'odi (3.2. *Fes una anàlisi crítica del seu comentari. Consideres que aquest comentari podria ser un relat d'odi?*).

Seguint el fil del debat visualitzat en les activitats 2 i 3, ens interessa saber la predisposició a participar en aquesta mena de debat i si els participants desenvolupen estratègies de creació de contrarrelats. Així, l'**activitat 4** planteja la participació en aquests debats (4.1. *Participaries en el debat d'aquesta notícia?*) amb opcions binàries Sí/No i justificació de la resposta, i demana que l'explicitin (4.2. *Suposem que haguessis decidit participar en el debat. Quin seria el teu comentari en aquest cas?*).

L'última activitat se centra en la capacitat de raonar amb respecte i empatia. L'**activitat 5** és encapçalada per una publicació compartida a les xarxes que demana respecte a les víctimes i la no publicació d'imatges cruentes de l'incident. Es demana l'opinió dels participants sobre aquest tema (5.1. *No totes les persones pensen igual, del tal forma que hi ha qui considera publicar imatges de les víctimes en forma de denúncia. Quina és la teva opinió sobre aquest tema?*).

3.3 Anàlisi de dades

Seguint el model de Stanford (Wineburg et al., 2016), per a l'anàlisi qualitativa ens basem en el sistema de classificació Principiant-Emergent-Expert. Hem adaptat la rúbrica per a cadascuna de les activitats plantejades.

Acti- vitat	PRINCIPIANT	EMERGENT	EXPERT
1	No argumenta amb coherència la seva participació en aquesta mena de fòrums, no reconeix problemes amb claredat i no els identifica amb relats d'odi. No és conscient del seu perfil d'usuari i no diferencia entre emocions i raó.	Argumenta sobre la seva participació en aquesta mena de fòrums de debat, sense un patró clar de temes o opcions, acceptant que són espais on poden donar-se relats d'odi. No és massa conscient del seu perfil d'usuari i no diferencia amb claredat quan predominen les emocions o la raó.	Argumenta amb coherència sobre la seva participació en aquesta mena de fòrums de debat, en quins temes, quan i com participa, acceptant que són espais on són freqüents els relats d'odi. És conscient del seu perfil d'usuari en el cas de participar, diferenciant amb claredat quan predominen les emocions o la raó.
2	No justifica les seves emocions, ja que reproduceix arguments que només descriuen l'opció marcada.	Justifica les seves emocions amb arguments que reproduïxen els seus sentiments, però no fa referència als relats de l'odi ni aporta causes ni conseqüències	Justifica les seves emocions amb una argumentació fonamentada i valorant algunes febleses dels discursos de l'odi, sobre les seves causes i conseqüències. Comprèn altres opcions o altres perspectives i demostra capacitat per a l'empatia.

Acti- vitat	PRINCIPIANT	EMERGENT	EXPERT
3	Defineix els termes “no-saltres” i “ells” seguint la mateixa argumentació feble de l’usuari, no identifica el discurs de l’odi i la seva anàlisi aporta una altra perspectiva	Fa una crítica de l’ús dels termes “nosaltres” i “ells”, però no comprèn la complexitat de la qüestió socialment viva, identifica el discurs de l’odi, però no ofereix raons sobre per què es culpabilitza a un col·lectiu cultural o religiós de manera generalitzada	Fa una interpretació crítica dels termes “nosaltres” i “ells”, des de la complexitat de la qüestió socialment viva, identifica el discurs de l’odi pel judici generalitzat que es fa sobre un col·lectiu cultural o religiós, que s’identifica com a enemic sense arguments coherents.
4	No es fa una argumentació coherent sobre la participació o la no participació en el debat i no es construeix un contra-relat de l’odi.	S’argumenta sobre la participació o la no participació en el debat en aquest mitjà digital a partir de la crítica al discurs de l’odi, però no es construeix un contra-relat de l’odi.	S’argumenta sobre la participació o la no participació en el debat en aquest mitjà digital a partir de la crítica al discurs de l’odi. I es construeix un contra-relat de l’odi sobre les problemàtiques citades en la discussió.
5	L’estudiant reproduceix el missatge sense oferir una opinió personal a partir de valors clars.	L’estudiant es posiciona però no dona raons. Entén el missatge, però no ofereix arguments per a defensar la posició ètica.	L’estudiant fa una argumentació ben justificada i coherent, entén la complexitat i defensa el respecte a la intimitat personal de les víctimes i les seves famílies.

Taula 2. Rúbriques per a l’avaluació de les dades

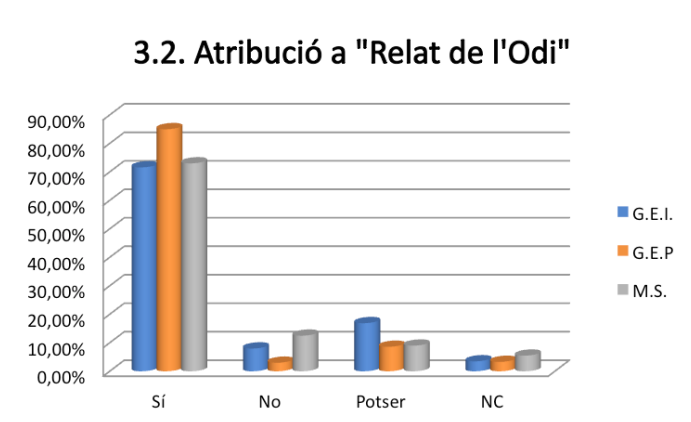
Més enllà de l’ús d’aquest sistema de rúbriques proposat per Wineburg et al. (2016), en l’anàlisi de les dades de cada una de les activitats hem detectat la necessitat de comptabilitzar altres informacions, tant qualitatives com quantitatives.

4. Resultats

4.1 Descripció dels resultats

En aquest cas presentem els resultats obtinguts en l'activitat 4, que es pregunta específicament per la capacitat de detectar discursos de l'odi i de construir contra-argumentacions.

Partim dels resultats de l'activitat 3.2., que preguntava a l'alumnat si consideraven com a discurs de l'odi el relat llegit. De manera majoritària es considera que el discurs és un relat de l'odi.

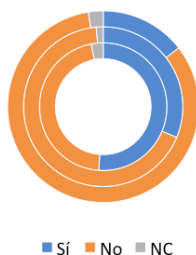


Gràfic 1. Atribució de Relat de l'Odi (activitat 3.2.). Agrupació per graus. Font: elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades.

L'activitat 4 es pregunta per la predisposició a participar en aquest tipus de xats i per la possibilitat de generar contra-relats.

A la pregunta 4.1. *Participaries en el debat d'aquesta notícia?*, hi ha una tendència majoritària de persones participants que es decanten per la no participació. El 51% de l'alumnat participant cursant del Grau d'Educació Infantil creu que participaria en debats així; el 67% de l'alumnat del Grau d'Educació Primària i el 83% de l'alumnat del Màster d'Educació Secundària creu que no hi participaria (gràfic 2).

4.1. Predisposició a participar



Gràfic 2. Predisposició confessa a la participació a debats en xarxes. Agrupació per graus (G.E.I. intern; G.E.P. mitjà; M.S. extern). Font: elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades.

En la justificació de la possibilitat de participació, veiem que els arguments que defensen la participació es basen sobretot en la utilitat de la participació i en la possibilitat de crear debat. En canvi, els arguments que es donen per defensar la negativa a participar són molt diversos: es considera que és de poca utilitat; que l'espai no és l'adequat per generar debats enriquidors; que l'ambient és agressiu i no es pot opinar amb comoditat i respecte; i, finalment, per qüestió de gustos personals en la predisposició a participar en debats.

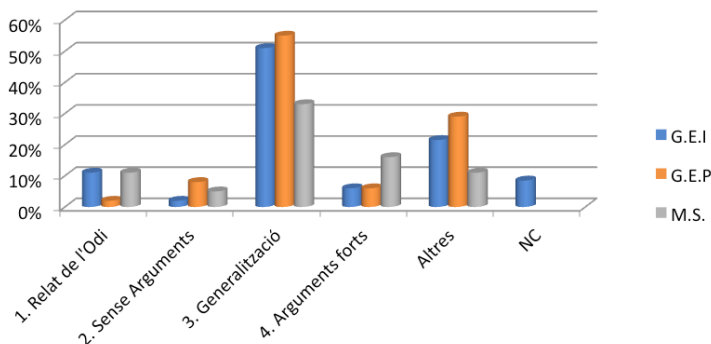
El punt 4.2. demana explícitament la construcció d'un argumentari: *Suposem que haguessis decidit participar en el debat. Quin seria el teu comentari en aquest cas?*

En aquest cas, detectem les següents tipologies de resposta:

1. Arguments que mostren acord amb els relats de l'odi
2. Comentaris que mostren desacord amb el relat de l'odi però no aporten arguments
3. Comentaris que mostren desacord amb el relat de l'odi i es basen en l'argument de la impossibilitat de generalitzar
4. Comentaris que mostren desacord amb el relat de l'odi a través d'una argumentació raonada amb criteris i dades de tipus històric, social o cultural, entre d'altres.

La majoria dels relats escrits responen a comentaris que mostren desacord amb el relat de l'odi i que s'estructuren sobre arguments febles que refereixen a la impossibilitat de generalitzar (gràfic 3).

4.2. Tipologia de relats

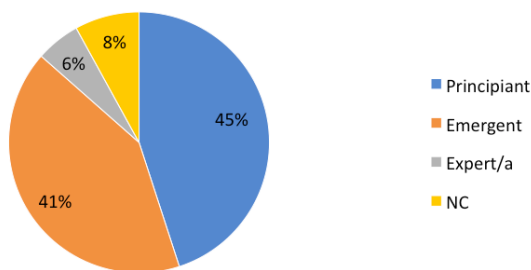


Gràfic 3. Tipologia de relats en les respostes a la pregunta 4.2. Font: elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades.

Seguint el sistema de rúbriques establert, classifiquem les respostes donades de la següent manera:

Les respostes de l'activitat 4 de l'alumnat participant del Grau d'Educació Infantil (gràfic 4) han estat classificades com a "principiant" en un 45%; com a "emergents" en un 41.5%, i com a "expertes" en un 5.5% (8% de falta de respostes).

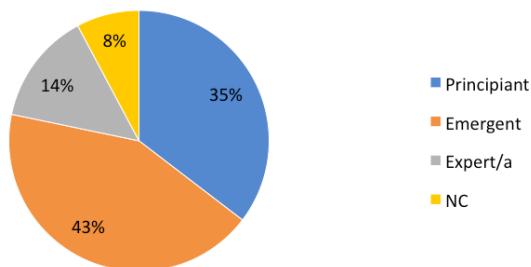
Avaluació per categories - G.E.I.



Gràfic 4. Classificació per categories de les respostes de l'alumnat del Grau d'Educació Infantil a l'activitat 4, segons la rúbrica presentada. Elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades.

Les respostes de l'activitat 4 de l'alumnat participant del Grau d'Educació Primària (gràfic 5) han estat classificades com a "principiant" en un 36.3%; com a "emergents" en un 44%, i com a "expertes" en un 14.3% (8% de falta de respostes).

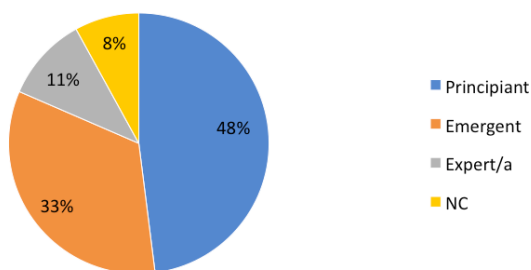
Avaluació per categories - G.E.P.



Gràfic 5. Classificació per categories de les respostes de l'alumnat del Grau d'Educació Primària a l'activitat 4, segons la rúbrica presentada. Elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades.

Les respostes de l'activitat 4 de l'alumnat participant del Màster d'Educació Secundària (gràfic 6) han estat classificades com a “principiant” en un 48%; com a “emergents” en un 33.5%, i com a “expertes” en un 10.5% (8% de falta de respostes).

Avaluació per categories - M.S.



Gràfic 6. Classificació per categories de les respostes de l'alumnat del Grau d'Educació Primària a l'activitat 4, segons la rúbrica presentada. Elaboració pròpia a partir de l'anàlisi de dades.

4.2 Anàlisi dels resultats

Els resultats ens mostren, per una banda, que les futures i els futurs mestres que han participat en aquest estudi detecten, de manera majoritària, relats de l'odi en discursos racistes i que enfronten identitats en la simplificació de l'”ells” i el “nosaltres”, base dels discursos feixistes (Stanley, 2018).

Tot i així, gran part de les persones que han participat creuen que no participarien en els debats per crear contra-relats, ja que l'espai de les xarxes socials es viu com un entorn d'hostilitat a l'hora de poder debatre.

No sabem si la predisposició a participar és del tot il·lustrativa, ja que gran part de les justificacions fan referència a l'ambient de debat que es genera a les xarxes. No sabem, per tant, quina és la predisposició a participar en altres contextos socials. Més enllà d'això, però, creiem que és interessant fixar-nos en el tipus de relat que l'alumnat crea un cop es posa en situació de participar. Tot i ser una opció minoritària, és preocupant el percentatge d'alumnes que combreguen amb els discursos de l'odi. La majoria es mostra en desacord amb els relats de l'odi, però poques persones són capaces de generar contra-relats argumentats.

Prenem els 3 estadis del pensament crític proposats per Castellví (2019): actitud d'alerta; criteris; acció social. Els apliquem sobre les respostes donades en aquesta activitat i veiem que l'alumnat participant té una actitud d'alerta bastant formada sobre aquest tipus de discurs, però no mostra un interès especial en emprendre acció social per revertir-los –almenys en aquest context de xarxa social–. Veiem, a més, que falten criteris socials per poder estructurar contra-relats de l'odi sòlids.

Les avaluacions a partir de les rúbriques ens donen resultats força semblants amb el d'altres activitats i també amb el de les altres línies de recerca proposades: respostes de tipologia “expertes” molt reduïdes; respostes de tipus “principiant” no majoritàries però molt presents, i una majoria generalitzada de respostes de tipus “emergents”, que detecten algunes ideologies però no acaben de desenvolupar relats coherents i crítics.

5. Conclusions

Els discursos i relats de tipus populista són presents en els contextos socials i polítics actuals, i han integrat en gran mesura discursos de l'odi que deshumanitzen i criminalitzen alguns col·lectius.

Tot i que podem trobar relats de l'odi en contextos molt diferents, els mitjans digitals i les xarxes socials han afavorit en gran mesura la proliferació i difusió d'aquests. La formació d'una ciutadania crítica i compromesa necessita d'una formació explícita en la detecció i deconstrucció d'aquest tipus de discurs, i també en la possibilitat de crear contra-relats de l'odi.

Aquesta recerca ens ha permès indagar una mica més en les capacitats i pràctiques necessàries per a la creació de contra-relats. En aquest cas, sembla que el professorat en formació participant detecta i assenyalava discursos racistes i islamòfobs, però té pocs recursos argumentatius i culturals per crear contra-relats.

El professorat que haurà d'acompanyar les seves alumnes i els seus alumnes, de diferents edats i contextos, en la lectura crítica dels discursos que els arribin des de diferents mitjans d'informació i socials i en la possibilitat de prendre acció en crear discursos propis i argumentats que desmuntin els relats de l'odi de manera argumentada i compromesa. Per fer-ho, considerem fonamental que el mateix professorat aquest compromís i aquestes eines.

6. Referències bibliogràfiques

ALZAMORA, S. (21/03/2019). Deshumanitzar els altres. *Diari Ara*. Recuperat de https://www.ara.cat/opinio/sebastia-alzamora-deshumantizar-altres_0_2201180034.html

CASTELLVÍ, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària*. [Critical digital literacy in Social Studies. Case studies in Elementary School]. (Tesis doctoral inédita). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

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

EKMAN, P. i CORDARO, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3 (4), 364-370

IZQUIERDO, A. (2019). Una investigación acerca del discurso del odio y la construcción de contrarelatos del odio. A M. Joao, A. Dias, N. De Alba. (Eds). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (412-419). Lisboa: Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa/AUPDCS

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

RANIERI, M. (2016). *Populism, Media and Education. Challenging Discrimination in contemporary digital societies*. Routledge Taylor & Francis Group.

SAKKI, I. i PETTERSON, K. (2016). Discursive construction of otherness in populist radical right politics blogs. *European Journal of Social Psychology*, 46, 156-170. Recuperat de https://www.academia.edu/31255760/Discursive_constructions_of_otherness_in_populist_radical_right_political_blogs

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

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

STANLEY, J. (2018). *How fascism works. The politics of Us and Them*. London: Penguin Random House

WINEBURG, S., MCGREW, S., BREAKSTONE, J., y ORTEGA, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository.

II
RECERQUES I EXPERIÈNCIES
EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA
I SECUNDÀRIA

Es pot treballar el currículum a partir d'un element patrimonial?

Joan Callarisa Mas

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Introducció

En aquest treball s'explica l'experiència del projecte *Un viatge en el temps* que es va portar a terme a l'escola Mossèn Cinto Verdaguer de Folgueroles durant el curs 2015-2016 a l'etapa de cicle superior de primària.

Es tracta d'un projecte interdisciplinari a partir d'un element patrimonial. Concretament, el monestir de Sant Pere de Casserres (municipi de Les Masies de Roda, comarca d'Osona).

Aquest projecte s'ha dut a terme en el curs de sisè de primària i ha tingut continuïtat a l'escola.

Quan es va iniciar aquest projecte el curs 2015-2016 l'objectiu que tenien les mestres era poder treballar totes les àrees competencials del currículum de sisè de primària en una escola. Per fer-ho van adaptar un material creat a l'entorn d'un element patrimonial (Consell Comarcal d'Osona, 2015), concretament el monestir de Sant Pere de Casserres.

1. Contextualització

Abans d'explicar el desenvolupament i la proposta duta a terme en el curs cal contextualitzar el monument, l'escola i el material utilitzat.

En el cas del monument, Sant Pere de Casserres és un monestir benedictí de la comarca d'Osona dins el terme de les Masies de Roda, situat en un congost amb el pantà de Sau als peus del recinte. Hi ha una llegenda que lliga el seu origen als vescomtes de Cardona, dels quals s'explica que van tenir un fill que ja parlava tres dies després de néixer. Els va dir que moriria aviat i que quan això succeís el posessin en

un carro amb una burra cega i allí on es parés havien de construir un monestir. Així, l'enclavament triat va ser on s'ubica el monestir de Sant Pere de Casserres. Aquesta llegenda va lligada a l'infant Sant Nin. Se sap que es van iniciar les obres de la seva construcció l'any 1006 i la comunitat benedictina es va instal·lar allí l'any 1015. A partir del segle XIV va entrar en decadència. L'abandonament va ocasionar greus desperfectes que van fer que al segle XX la nau principal de l'església s'ensorrés. Al 1991 va ser adquirit pel Consell Comarcal d'Osona, qui es va encarregar de restaurar-lo. La inauguració de la restauració va ser l'any 1998 i es va obrir al públic a partir del 2002. Actualment és visitable i s'hi fan diverses visites guiades i activitats.

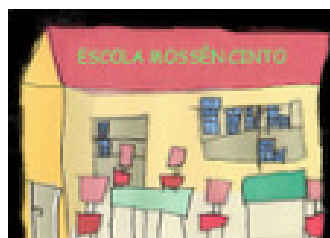


Imatge 1: fotografia de Sant Pere de Casserres. Autor: Antoni Anguera

En el cas de l'escola Mossèn Cinto de Folgueroles, des de l'any 2010 és un centre de dues línies que van des de P3 fins a sisè de primària. És una escola que potencia treballar per projectes, treballs d'investigació o materials creats pels mateixos mestres. Des de la dècada dels 80 (concretament, l'any 1986) a cada curs de cicle superior sempre s'ha dut a terme un petit projecte d'investigació de recuperació històrica relacionat amb l'entorn proper del poble. Sempre s'ha potenciat entendre el poble i la seva proximitat com una manera d'integració i de respecte al patrimoni ja que l'educació patrimonial permet tractar molts temes des del sentit crític (Ordeix i Santacana, 1993).

Durant aquests cursos s'han fet diferents projectes relacionats, ja sigui sobre els orígens de l'escola durant l'etapa franquista, sobre les masies i cases del poble, l'ofici

de picapedrer, les llindes de les cases, els rellotges de sol del poble, els esgrafiats de les façanes, l'església de Sant Jordi o el pedró de Mossèn Cinto.



Imatge 2 i 3: fotografia de l'escola i logotip de l'escola.

La majoria dels materials que s'utilitzen en els projectes que du a terme l'escola són dissenyats pels mateixos mestres. En el cas del projecte entorn de Sant Pere de Casserres va ser una mica diferent, ja que es va partir d'un material creat l'any anterior amb el nom *Sant Pere de Casserres, un viatge en el temps* (www.descobreixcasserres.cat) (Consell Comarcal d'Osona, 2015).

Fou un encàrrec del Consell Comarcal d'Osona l'any 2015, en què una mestra de cicle superior de l'escola en va ser coautora.

En aquesta pàgina web es poden trobar materials dissenyats (en format de quaderns) per treballar de forma interdisciplinària diferents elements relacionats amb el patrimoni i l'edat mitjana. Aquests quaderns inclouen les àrees de medi social i natural, matemàtiques, art, llenguatge, competències digitals, música i educació física.



Imatge 4: pàgina web *DescobreixCasserres*

2. Un viatge en el temps

Les tres mestres de sisè de primària, doncs, van voler provar aquest material el curs 2015. Suposava com una prova pilot, ja que tot just s'acabava de fer el material. Al projecte se li va donar el nom *Un viatge en el temps* (Pozuelos, 2007), i es va dur a terme durant tot el curs. Es va iniciar la primera setmana d'escola del mes de setembre i es va finalitzar l'última setmana escolar del mes de juny. Durant tot el curs es van treballar totes les àrees competencials del currículum. Des de llavors cada curs s'ha anat treballant i adaptant a les necessitats de cada curs, ja que és un projecte obert i mai tancat.

2.1 Continguts

Els elements treballats i les àrees les podem veure resumides en aquest quadre sintetitzat:

Àrea	Element treballats
Coneixement del medi social i cultural	Treballar la ubicació de la comarca i del monestir, el pantà de Sau, lectura de mapes topogràfics i corbes de nivell, com era l'edat mitjana i la societat feudal, l'estructura i com funcionava l'orde benedictí.
Coneixement del medi natural	Recollir materials i analitzar-los a l'aula, com ara disseccionar egagròpiles, mirar la tipologia dels arbres i les roques de l'entorn del monestir o els colors del paisatge.
Música	Es va fer una comparativa entre la música actual i el cant gregorià.
Matemàtiques	Calcular el desnivell entre l'inici del sender fins al monestir, representar les altituds en un gràfic, recollir dades climàtiques, observar figures planes i amb volum, buscar el perímetre del monestir, o fer un eix cronològic per situar l'època de l'edat mitjana.
Educació física	Es va fer el desplaçament caminant des del sender fins a l'entrada del monestir.
Digital	Es van fer fotografies per part dels alumnes, es va treballar amb pàgines web com Eduwiki, es van fer presentacions en Power Point i Prezi, i es van preparar materials relacionats de realitat augmentada (RA).

Àrea	Element treballats
Artística i cultural	Es van recollir fulles amb les quals més tard a l'aula es van preparar punts de llibre fets pels alumnes, es van fer lletres capitulars per veure com escrivien els monjos els seus llibres i es va treballar amb pergamins.
Llenguatge	Van treballar tots els conceptes nous que van aparèixer, ja fos en català, castellà o anglès. També es van llegir diferents textos relacionats amb el monestir com a habitatge dels monjos, les llegendes de la zona o el treball realitzat a la vida monàstica per potenciar la seva comprensió lectora.

Quadre 1: Àrees i elements del currículum treballats. Autor: Joan Callarisa.

2.2 Metodologia

La metodologia de treball del projecte és fomentar el treball autònom i cooperatiu dels alumnes a partir de l'aprenentatge del descobriment. Per potenciar aquesta manera de treballar es fan sessions tant a l'aula com a fora utilitzant diferents tècniques cooperatives des de grups cooperatius, la tècnica boli al mig, entre d'altres (Zariquey, 2016). Depenent del curs i el pressupost es realitzen dues o tres sortides amb els alumnes al monestir. Aquestes sortides s'intenta que coincideixin amb l'organització dels dossiers creats a la pàgina web: activitat prèvies, anem a Sant Pere i descobrim el Monestir³³.



Imatge 5: alumnes durant el curs 2017-2018 treballant autònomament a l'aula.

³³ <http://descobreixcasserres.cat/primaria/>



Imatge 6: alumnes treballant autònomament a Sant Pere de Casserres curs 2015-2016

2.3 Avaluació

Quin tipus d'avaluació es potencia? Les mestres tenen preparades unes rúbriques que intenten copsar tots els elements treballats durant els tres trimestres. Cada trimestre se'n passen una o dues per poder observar com els alumnes han anat adquirint els diferents aprenentatges. Aquestes rúbriques creades per les tres mestres els serveixen per poder avaluar totes les àrees i els continguts treballats del projecte de Sant Pere de Casserres. En algun moment del curs també passen una petita prova escrita per veure continguts treballats.

RÚBRICA PROJECTES CS

	Expert 4	Avançat 3	Aprenent 2	Novell 1	
TREBALL EN GRUP EL DIA DE LA SORTIDA					PUNTS
ACTITUD-RESPONSABILITAT	Hem treballat, ens hem ajudat i hem estat puntuals en la realització de les diferents activitats.	Hem treballat junta però amb poca constància.	Ens ha costat treballar junts ens ha faltat més constància.	Hem mantingut molt poca constància.	
ORGANITZACIÓ	Ens hem organitzat sols i hem solucionat els problemes de forma autònoma.	Ens hem organitzat sols però, en ocasions, ha hagut d'intervenir el professor.	Ha estat necessària l'ajuda del professor.	No ens hem organitzat.	
COL·LABORACIÓ	Tots hem col·laborat activament en la realització de les activitats.	Hi ha hagut membres que, en ocasions, no han fet la feina que els tocava.	Hi ha hagut membres que no han fet la feina que els tocava.	No hem col·laborat.	
TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ					
OBTENCIÓ D'INFORMACIÓ	Hem estat capaços de trobar i seleccionar tota la informació necessària amb facilitat.	Hem estat capaços de trobar la informació amb facilitat però alguna vegada hem necessitat ajuda per seleccionar-la.	No hem tingut facilitat per trobar i seleccionar la informació; hem necessitat ajuda.	Tot i haver tingut ajuda per trobar i seleccionar la informació, ens ha resultat difícil.	
ADQUISICIÓ DE CONCEPTES					
SENDER	Sé explicar què és un sender i el sé reconèixer.	Em costa explicar què és un sender però el sé reconèixer.	Em costa explicar i reconèixer què és un sender.	No sé què és un sender.	
PERIMETRE I ÀREA	Sé molt bé com calcular el perímetre i l'àrea i sé quina és la diferència entre aquests dos conceptes.	Conec com buscar el perímetre i l'àrea i sé força bé quina és la diferència entre aquests dos conceptes.	No sempre sé com buscar el perímetre i l'àrea. Em costa explicar aquests conceptes.	No sé quina és la diferència entre perímetre i àrea.	
RIU TER	Conec molta informació del riu Ter i sé situar-lo entre els rius de Catalunya.	Conec els trets més característics del riu Ter i el sé distingir entre els rius de Catalunya.	Sé molt poques coses del riu Ter però el sé distingir entre els rius de Catalunya.	No sé gaire res del riu Ter.	
TREBALL ESCRIT	Sabria organitzar una informació per fer un treball escrit.	Em costaria organitzar una informació per fer un treball escrit.	Em costaria molt organitzar una informació per fer un treball escrit.	No seria capaç d'organitzar una informació per fer un treball escrit sense l'ajuda del mestre.	
EMBASSAMENT	Sé què és un embassament i per a què serveix. Podria dir el nom d'una quantitat.	Sé què és un embassament però no sé per a què serveix. Podria dir el nom d'una quantitat.	No tinc clar què és un embassament ni sé per a què serveix. Només en conec un.	No sé què és un embassament ni sé per a què serveix.	
ARCS DE MIG PUNT	Sé veure i explicar què és un arc de mig punt i sé l'estil arquitectònic a què pertany.	Sé veure un arc de mig punt i sé l'estil arquitectònic a què pertany.	Sé què és un arc de mig punt.	No sé què és un arc de mig punt.	
HEMEROTECA	Puc explicar què és una hemeroteca i per a què serveix.	Em costa explicar què és una hemeroteca i per a què serveix.	Puc explicar què és una hemeroteca.	No sé què és una hemeroteca.	
TOTAL					

Quadre 2: Rúbrica utilitzada durant el curs 2017-2018. Autores: Pilar Arumí i Silvia Rodríguez

També des de l'escola sempre s'organitza una matinal a final de curs per tal que els alumnes puguin mostrar als pares, familiars i gent interessada del poble tota la feina realitzada durant el curs. D'aquesta manera, esdevenen agents socials del patrimoni, ja que poden mostrar tots els continguts apresos però també els valors adquirits.



Imatge 7: matinal del mes de juny del 2018 on els alumnes expliquen el projecte anual.

3. Conclusions

A partir de l'observació i recollida de dades vaig documentar com els alumnes de sisè de primària treballaven un element patrimonial, en base a un projecte interdisciplinari de tot el curs on hi estaven inserides totes les àrees del currículum (Feliu i Hernández, 2011). En va resultar una valoració positiva tant per part dels alumnes, com les mestres i les famílies, de com el treball d'un element patrimonial els permetia aconseguir els objectius fixats en l'últim curs de l'etapa dels estudis de primària.

El resultat final de veure com els alumnes de sisè de primària treballen un element patrimonial a partir d'un projecte va ser molt satisfactori. A partir d'un focus grup que es va fer als alumnes, per veu dels propis nens els va saber greu acabar el curs ja que volien continuar treballant i aprenent. **Comentaven les ganes que tenien de continuar el projecte i en cap cas ho veien com una manera avorrida de memoritzar continguts** (Feliu i Hernández, 2011). Al contrari del que es podria pensar, deien que els hagués agradat treballar més així en algun curs anterior que no ho havien fet. I tenien la sensació d'haver après molt més o si més no que s'havien divertit més amb aquest tipus d'aprenentatge.



Imatge 8: focus grup realitzat el juny del 2016, curs 2015-2016.

La valoració per part dels pares també va ser molt positiva, ja que destacaven l'entusiasme i les ganes de treballar que van tenir els seus fills durant tot el curs. Alguns pares, fins i tot, comentaven que els seus fills els havien demanat anar al monestir o en altres de similars per l'entusiasme que tenien de tractar aquest tema.

Per últim, per part de les mestres la seva valoració era molt satisfactòria. Expressaven el molt que havien après elles d'aquest treball interdisciplinari amb els alumnes.

I els seus temors en ser un curs amb les proves finals de sisè es van esvaïr veient que van poder treballar totes les àrees i continguts dins d'aquest projecte. I els resultats de les proves van ser molt bons.

En conclusió, un element patrimonial treballat des de la perspectiva d'un projecte pot ser molt interessant i educatiu. No ha de ser un treball avorrit i memorístic, i permet poder treballar el currículum i totes les seves àrees en un curs tan important com és el final de l'etapa de primària en què hi ha les proves competencials.

Bibliografia

Consell Comarcal d'Osona (2015) Sant Pere de Casserres. Un viatge en el temps. Consultat l'1 de juny de 2017, a <http://descobreixcasserres.cat/>.

FELIU, M. y HERNÁNDEZ, F. X. (2011). El Trabajo sobre el patrimonio nos conecta con el pasado y permite la observación objetiva y el desarrollo de métodos de análisis histórico. A: *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia* (p. 83-97). Barcelona: Editorial Graó, núm. 16.

ORDEIX, Laura; SANTACANA, Joan (1993). El patrimoni artístic i cultural. Barcelona: Editorial Graó

POZUELOS, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Publicaciones MCEP.

ZARIQUIEY, Francisco (2016). Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo. Madrid: SM.

La contaminació mediambiental a l'Edat Mitjana. Un recurs didàctic per apropar present, passat i futur

Joaquín Aparici Martí
Universitat Jaume I

Introducció

Recorden avui les generacions presents l'accident del Prestige davant la costa de Galícia i l'arribada del famós “xapapote”? Som tots conscients del vessament dels residus a les aigües dels rius, del fet d'enviar les escombraries tecnològiques a països d'Àfrica, o simplement del soterrament dels residus radioactius als anomenats cementis nuclears? Greus problemes mediambientals que conviuen amb la contaminació diària, aquella quotidiana provocada pel propi procés vital de l'individu. Continuament en veiem de campanyes per conscienciar-nos (plàstics, cotxes de gasoil, reciclatge, ...).

Al llarg d'aquesta experiència didàctica proposem als estudiants d'ESO (o també als universitaris de magisteri) la lectura i anàlisi d'una sèrie de textos del segle XV que ja en parlaven de contaminació. Es tracta d'observar què van fer aquells homes i dones “medievals” davant dels seus problemes mediambientals, i analitzar les seues actuacions. Però des d'aquelles situacions han passat vora 500 anys. Problemes d'aquell tipus perduren en el temps, i també n'hi ha de nous. Però, continuem nosaltres essent homes i dones “medievals”? Hem evolucionat? Hem après alguna cosa al respecte? Ens ha canviat la perspectiva? I tenint en compte la resposta que donem caldrà repensar-ho. Quin futur mediambiental estem creant?

1. El present

Els joves d'avui en dia, i la població espanyola en general, estan suficientment formats de la situació actual relativa als problemes mediambientals que ens afecten a tots. Se'ns ha informat, i continua fent-se, sobre la destrucció de la capa d'ozó, l'efecte hivernacle, l'escalfament global, l'exhauriment dels recursos naturals, la deforestació,

la desaparició d'espècies i biodiversitat, la contaminació del sòl, de l'aigua o de l'aire, etc... Les campanyes públiques de conscienciació són contínues³⁴. Panells publicitaris o spots televisius recordant-nos-en que sols respirem aire; el reciclatge de materials atenent al color dels contenidors (vidre, paper, cartró, llaunes i plàstics) o qualsevol altre tipus de deixalles (orgàniques, olis, bateries, medicaments caducats, etc). També es classifica i etiqueta als vehicles segons l'emissió de gasos contaminants (i en casos greus de pol·lució, se'ls restringeix l'accés als centres urbans), donant-se inici fins i tot a una campanya per a la substitució de vehicles amb motor de combustió, iniciant el procés pels dièsel (setembre 2018). D'altra banda s'han habilitat punts específics per a dipositar diversos tipus de deixalles (mobles, aparells elèctrics o informàtics, matalassos, etc), cas dels Ecoparcs.

Paral·lelament tenim notícia de les grans quantitats de diners i la despesa que implica per a les entitats públiques la neteja dels xicles pegats al sòl, o els embussos produïts per les tovallolotes (no tan biodegradables) que es llancen als comuns. I a les darreres setmanes, una nova mesura per a evitar una major contaminació, com és reduir a zero l'ús de les bosses de plàstic on dipositàvem les compres en les tendes i grans superfícies comercials. Ja fa uns anys es facilità l'ús de bosses de material reciclat, amb la finalitat d'evitar un ús abusiu del plàstic que tarda tant en degradar-se. A totes aquestes accions unim, a nivell global, les diverses reunions i cimeres per parlar dels gasos d'efecte hivernacle i per a tractar de desenvolupar una política mundial comuna de protecció al planeta treballant temes com el de l'escalfament global, la contaminació del medi, etc (Río al 1992, Kyoto al 1997, Cancún al 2010, o Doha al 2012).

I aquest és un tema que no pot passar desapercebut per a les generacions d'estudiants que estan formant-se en l'actualitat. Per això, el tema de la contaminació queda integrat en els paràmetres educatius dels llibres de text i de les classes en el seu conjunt, amb la idea de formar una ciutadania respectuosa amb el mediambient, no sols informada sinó també conscienciada³⁵. Ja ho indicava J. L. de los Reyes per als alumnes d'infantil quan indicava que un punt educatiu important era eixir al carrer, i tenir cura de l'entorn, ensenyant els llocs de dipòsit de les deixalles, el reciclatge,

34 Al juliol de 2018, un spot televisiu de l'empresa Ecoembes ens informa que el fet de reciclar 6 llaunes de refresc equival a la NO emissió durant 10 minuts de CO2 en vehicles a motor. Les portades de la revista *National Geographic* durant aquest estiu passat han estat un element més de visualització del problema, amb imatges com un iceberg al mar, però fet amb una bossa de plàstic (al·legoria a què sols es veu una part molt minvada de la quantitat de plàstics que hi ha sota l'aigua), o amb el lema *Planet or Plastic?*, recomanant l'ús d'una bossa 100% cotó per aconseguir un planeta més sostenible reduint així l'ús dels plàstics.

35 Una cata als diversos nivells educatius, i amb diverses editorials, mostra la presència del tema, de vegades difusa, o d'altres amb temes específics. Així 4rt de primària (*Coneixement del Medi*, Ed. SM 2012); 1r ESO (*Nou Agora 1*. Ed. Vicens Vives, 2015); 3r ESO (*Socials: Geografia i Història. Descobreix*. Ed. Santillana, 2015), o 1r de batxillerat (*Historia del mundo contemporáneo*, Ed. SM, 2015).

o mantenir nets els espais públics (De los Reyes, 2011, 81). De la mateixa manera, X. M. Souto ja fa anys ens proposava crear el nostre propi programa mitjançant la conversió de les nostres idees i els fets conceptuals de la investigació científica en un problema escolar, o sia, en un problema del coneixement per als escolars. Una selecció de problemes socials incloïa l'ecològic, vinculat a la pressió ambiental (sorolls, fums, olors, deixalles, ...) que podien patir les persones que vivien a una ciutat (Souto, 1999).

Partint d'aquesta base, la meua proposta era generar una certa reflexió entre els alumnes de 3r d'ESO, després de presentar-los una sèrie de textos antics, d'època medieval, que ja plantejaven problemes de contaminació. Molts alumnes (abans de treballar aquests textos), consideraven que els problemes de contaminació eren actuals, degut especialment a l'emissió de fums i gasos pels vehicles; a l'acumulació d'escombraries per la gran quantitat i varietat de deixalles que, fins i tot, podien observar en la seua pròpia casa al final d'un dia; a la brutícia de l'aigua del riu i el mar provocada per abocaments de tot tipus, molts d'ells incontrolats; a la salinització dels aqüífers o la contaminació d'aquests pels nitrats amb els quals es produeix l'adob dels horts de tarongers (recordem el monoconreu intensiu a l'àrea de la Plana de Castelló, lloc on exerceix docència); o simplement, al poc civisme de molts excursionistes que, en un cap de setmana, anaven a cert paratge natural per gaudir d'aquest, i en anar-se'n deixaven el lloc fet una escombreria.

2. El passat

És cert que les persones que hi van habitar al nostre territori durant l'Edat Mitjana cap cosa en sabien de la capa d'ozó, de l'escalfament global, o de la contaminació del mar per plàstics. Però en aquells temps, problemes de contaminació també van haver-hi, i els homes i dones del moment n'eren conscients. De vegades, els textos del segle XV mostren aspectes puntuals de salubritat. Tanmateix, quan les autoritats municipals comencen a establir ordenances, reiterades al pas del temps, açò és un indicatiu de la preocupació per la contaminació, però també que aquest problema no es solucionava adequadament i això obligava, passats uns anys, a repetir les ordenances, establint noves prohibicions i sancions. Aquests textos on les autoritats locals veien els problemes de contaminació que els acuitaven em van servir com a referent d'ús didàctic per a l'aproximació de l'actual present envers el passat medieval, i establir connexions i aprenentatges al marge del que diuen els llibres de text escolar, per aproximar situacions vivencials actuals amb la realitat de les persones que van viure en aquells altres moments. En definitiva, per a apropar el present i el passat mitjançant un element comú, un mateix problema que s'ha mantingut al llarg del temps: la contaminació. En aquest sentit, la proposta de treball era la següent:

1. Lectura d'un text medieval sobre contaminació (aigua, deixalles,...).

2. Opinió dels alumnes sobre el contingut del text.
3. Debat i reflexió sobre les diverses opinions que ha produït la lectura.
4. Plantejament d'hipòtesis pròpies sobre com creuen que aquelles persones resolgueren el problema.
5. Lectura de la segona part del text medieval (sols coneguda pel professor), amb la solució al problema donada en aquella època.
6. Nou debat i reflexió sobre les diferències establertes entre la solució que es va proposar al segle XV, i aquella altra que donen els alumnes des de la perspectiva actual.
7. Possible sorgiment de temes transversals que mostren altres interessos dels alumnes.

Al final, la utilització dels textos suposa també suggestionar la capacitat d'extracció de la màxima quantitat d'informació d'una font històrica per part dels alumnes, element determinant en la formació metodològica en ciència històrica. Es tracta d'una activitat graonada, pas a pas, que els permetrà veure una forma de pensament desenvolupada en el passat (Feliu i Hernández, 2011), i que podran comparar amb la mentalitat actual.

3. Proposta de textos

3.1. Contaminació per mals olors

- Lectura inicial (Arxiu Històric Municipal de Castelló –AHMCs–, Manual de Consells –MC– 1403-04: 1404, març 21):

«Ítem fon proposat per los honrats jurats que com alguns vehïns de la dita vila tinguen alguns patis de corrals dins los murs de la dita vila, en los quals fan molts femers e lancen moltes sutzedats, les quals donen gran infecció e corrupció als vehïns e habitants en la dita vila, e estan encara que peyor és a vista dels passants per la carrera on los dits femers estan, de que·s segueix gran dan a la dita universitat hoc encara diffamació per los hòmens estranys qui vehen les dites coses. Per tal intimaren e notificaren al dit honrat consell les dites coses per descàrrech llur per ço que·l dit honrat consell hic faça alguna bona ordenació per manera que almenys les dites succetats dels dits corrals no sien vistes per los passants».

-Lectura de la solució donada per l'autoritat (ídem):

«Lo honrat consell de la vila de Castelló, per profit e utilitat de la cosa pública e dels vehins e habitants en aquella, e per tolre la infecció e corrupció que hix dels dits femers e que aquells per los passants no puxen ésser vists, estatuí, establí e ordenà que tot hom qui dins los murs de la dita vila, prop carrera pública haurà o tindrà corral e en aquell farà femer sens que'l dit corral no tapiarà de dues cerques o tapiades en alt vers la part de la dita carrera per tolre dels dits femers la dita corrupció e infecció e que los dits femers per los passants per la dita carrera no puxen ésser vists, que per tantes quantes de vegades en lo dit corral farà femer sens que les dites tàppies no sien fetes en aquell segons dit és, que aquell qui contrafarà o vendrà, sie encorregut en pena de cinch sous, donadors e pagadors ço és la terça part al senyor rey, l'altra terça part a la dita vila per obs de murs e vaylls, e l'altra terça part al acussador».

3.2. Contaminació de l'aigua dels rius per activitat industrial

-Lectura inicial (AHMCs, MC 1447-48: 1447, agost 4).

El consell municipal de Castelló «provehí e deliberà sobre la proposició feta en lo dit consell del fet dels moros del riu Millars, que aquells lancen moltes sotzures axí dels lins que ameren com altres sutzetats en lo dit riu, les quals venen riu avall a la céquia de la vila de Castelló, e que allò era cosa molt dolenta e era enfeccionar les persones de la dita vila, les quals infeccions són causa de engendra en aquelles algunes malalties».

-Lectura complementària (AHMCs, MC 1473-74:1473, setembre 12).

En 1473, «considerant que per experiència que és mester de les coses és vist que cascú jorn se veu lo gran dan que la aygua que squape de les bases hon se amere lli fa a les persones, e encara a les bèsties que beuen de aquella, e axí és stat experimentat en uns lauradós que lavoraven en la heretat del honorable en Bernat Miquel, los quals begueren de la aygua que exie de les bases que E los quals de fet que la hagueren beguda foren malalts e ab lo mal se-n anaren a la fahena. E axí mateix és stat experimentat de moltes vaques e truges en elles, e altres nodriments, que bevien de la dita aygua que exie de les dites basses o pasave per lochs hon se amerave lli, que de continen se asolaven e enmalaltien».

-Lectura de la solució donada (AHMCs, MC 1468-69: 1468, septiembre 16).

«Per bé e profit e utilitat de la cosa pública provehí e ordenà que negú no gosse ne presumescha amerar lli en neguna part del terme de la dita vila, sinó en la obra nova e stany e en les basses antigues e açò sots pena de LX sous partidors».

-A tenir en compte pel professor. La contaminació de les aigües era preocupant. Els cristians castellanencs també utilitzaven l'aigua i les basses d'amerar lli. Però l'acu-

sació de 1447 anava directament contra els mudèjars que vivien riu amunt. D'altra banda, la solució al 1468 és crear espais aptes per al treball del lli, concretament en una part del terme municipal on no hi hauran problemes, i obligar-hi sota sanció de 60 sous a qui no ho aconsegueix. Però també mostra l'enlairament del sector, difós per tot el terme, i que tracta de reconcentrar-se on antigament es feia. Sembla també que la reiteració dels documents sobre el tema implica l'incompliment de les mesures. Així el text de 1473 mostra novament com el consell ordena que el treball del lli no se faci en basses, sinó en l'estany on antigament es treballava, i en la font sota del Molinar, quan l'aigua ja ha passat per molins i sèquies. El problema vindria després quan l'aigua contaminada arribava als pobles situats riu avall (Córdoba, 1991; Barceló, 2003).

Com a complement per al professorat, un text de 1501, amb un problema més greu (AHMCs, MC 1501-02:1501, agost 8). «Com se diga que de corent lo scorim de una baça de lli, bevent-se aquella aygua un fadrí sia mort ...» afegint-se a més el temor a que aquelles aigües puguin «l'aygua dels pous ne puden e corompen e infectionen». Per això s'ordena que les basses sien «totalment desfetes e derocades, e no's puixa amerar lli sinó en los lochs per lo magnífich consell ordenats».

3.3. Contaminació de l'aigua dels pous per mala praxis

-Lectura inicial (AHMCs, MC 1391-92: 1391, julio 14).

«Ítem fon proposat en lo dit consell per lo honrat en Guillem Miró que com en temps passat en cascun pou de la dita vila hagués cadenes, per ço que quant les cordes noves eren meses en lo pou, que no sabie tant l'aygua com fehie sens aquelles»,

-Lectura de la solució: «per ço supplicà al dit honrat consell que en cascun pou fossen fetes cadenes. Lo consell acordà que sien fetes cadenes de ferre a cascun pou de la dita vila».

-A tenir en compte pel professor. Aquest text pot inscriure's en un moment de greu tensió social, doncs coincideix amb els programes antijueus desenvolupats a terres de la península Ibèrica, i precisament als jueus se'ls acusava sovint d'enverinar els pous. Però també parla de la manufactura de cordes de canem i en oposició a aquesta situació, del poder oligàrquic que podien exercir els ferrers als municipis menuts.

-Lectura complementària (Arxiu Municipal de Vila-real, Llibre d'Ordinacions i establiments, sig. 1317, f. 111-112).

En Vila-real, al segle XVII, el consell establí «que per bé, profit e utilitat de la vila e conservació de la sanitat dels habitants en aquella, que

nenguna persona estranya ni privada gos o presumixca llansar pedres, banyes, ni altra brutedat alguna en los pous sots les penes dejús declaradores, és a saber si serà persona de set anys en amunt pague deu sous, e si serà de set anys enjús pague sinch sous..., e que les penes dels qui seran de set anys en avall sien tinguts pagar los pares e mares de aquells, o los senyors ab qui estaran». S'hi afegia també la prohibició de llançar «pedres, terra, brossa o altra qualsevol sucietat en lo aljup del riu Sech, e en lo pou que és en lo barranch de Ràtils».

-Lectura de la solució donada (idem):

S'establia una pena de 10 sous al primer cas, i de 5 sous al contrafaent en l'aljub i pou de Ràtils, i «de traure la cosa e sucietat en aquella gitada a sa pròpia meció».

-A tenir en compte pel professor. Com veiem, es feia una xicoteta distinció en relació a l'edat de la persona contrafaent, doncs si era major de 7 anys pagava multa, però si era menor eren responsables el pares (tal volta perquè es considerava una malifeta sense malícia, "*gamberrada*"). Però cal tenir en compte que la consideració de la infantesa a l'edat mitjana no era la mateixa que existeix a l'actualitat. Però els pous podien enverinar-se amb altres elements, i l'aigua quedava contaminada i inservible amb gran risc per a la salut pública, el que obligava sovint a revisar els pous i traure el que allí s'hi havia llançat. I una de les coses que trobaven amb freqüència eren animals morts. Al pou de Bonretorn, alqueria pròxima a Vila-real, a més d'animals, en alguna ocasió s'extragueren cadàvers de persones assassinades, com al 1518 o 1544 («fou tret hun home mort del pou del lloch de Bonretorn». AMVlr, Llibre de Claveria 290, any 1518, f. 10r; Llibre de Claveria 302, any 1544, f. 20r).

3.4. *Altres brutícies*

De fet, el tema de les escombraries és molt ampli a l'hora de treballar-lo, tenint en compte no sols aquelles de caràcter industrial, sinó també aquelles altres d'origen domèstic. I el fenomen és extensiu per tot el territori peninsular (Córdoba, 1988; Córdoba i Nogales, 1991). A terres més properes, com les de Castelló, els exemples són prou nombrosos. A la població de Lluçena del Cid a mitjans del segle XV un establiment municipal prohibia «per les finestres llançar aigua, ni altres coses que danyen als passajers, ni enfeccionen la dita vila y carrers de aquella», sota multa de 20 sous. Cal imaginar-se als vianants pel carrer sobre els quals podia ploure qualsevol cosa que ixquera per les finestres. A la mateixa població també s'ordenava que «los ventres e budells y banyes de les reces, sien llançats e buydats en lo vall fora los murs de la present vila», sota pena de 5 sous. Realment la solució no era molt efectiva, doncs aquelles restes orgàniques simplement eren desplaçades des de la carnisseria fins al vall dels murs que rodejava la vila, on aquelles restes es degradarien ràpidament provocant

olors i presència de gran quantitat d'insectes i animals. També a Benicarló al 1412 el consell municipal establí que cap persona «no gos gitar negunes bèsties, ni cans, ni porchs morts, dins spay de LX passes en torn lo loch, en pena de XII diners ... e les dites legures n'age a levar aquell qui les hi haje gitades» (Guinot, 2006, 100, 397). Novament el costum de llançar els animals morts en qualsevol lloc, regulant en aquest cas una distància de 60 passos al voltant de la població. Efectiu? Possiblement no. Amb tot, s'establí una sanció i l'obligació de recollir-los en cas de no disposar-los a la dita distància. Llavors, on es deixaven realment les despulls dels animals? Calia soterrar-los, cremar-los, disposar-los en llocs amagats? O com a Vila-real, llançar-los, amb el consegüent problema de salubritat, en alguns pous del terme? Tal volta Castelló ens dona una pista. A les ordinacions del mostassaf del 1474 es prohibia soterrar qualsevol animal, així com cavar terra llançar fems, al vall de la vila, ni als costats del mur. També prohibia fer-hi foc per cremar palleroques. Les bèsties mortes i les restes de la carnisseria calia ficar-les en un espai ja adequat i predeterminat, de concentració, «en los clots hon caven la terra appellat del Spital, per no causar infecció» (Roca, 1973, 137).

4. Conclusió. Contaminació per al futur?

La contaminació és un argument didàctic per a apropar la història als nostres alumnes aprenent de (i amb) les situacions passades, però també aprenent a descobrir la realitat actual, doncs en el seu conjunt és una situació que ens envolta, arribant a definir-nos, a ocupar un espai determinat (per a uns econòmic, per a altres simbòlic) dins del nostre àmbit domèstic, professional o mental, amb una intensa càrrega de matèria social i temporal. O és que els plàstics del mar no arriben a la nostra línia marítima? Si és així, recorden avui les generacions presents l'accident del Prestige davant la costa de Galícia, i l'arribada del famós "xapapote"? Som tots conscients del vessament dels residus a les aigües dels rius, del fet d'enviar l'escombreria tecnològica a països d'Àfrica, o simplement del soterrament dels residus radiactius als anomenats cementis nuclears? Greus problemes mediambientals que conviuen amb la contaminació diària, provocada pel propi procés vital de l'individu. Al llarg d'aquesta experiència didàctica hem observat què van fer aquells homes i dones "medievals" davant dels seus problemes mediambientals. Han passat vora 500 anys. Problemes d'aquest tipus existeixen, d'antics i de nous. Però, continuem essent homes i dones "medievals"? Hem evolucionat? Ens ha canviat la perspectiva? I tenint en compte la resposta que donem, caldrà repensar-ho. Quin futur mediambiental estem creant?

5. Bibliografía

BARCELÓ, M. (2003): “Alguns aspectes sobre contaminació, neteja i salubritat a la ciutat de Mallorca baixmedieval”. *XVII Congrés d’Història de la Corna d’Aragó* (Barcelona, Lleida), volum II, pp. 25-34.

CÓRDOBA, R. (1991): “Los residuos de origen industrial y su tratamiento en la Córdoba medieval”. *La manufactura urbana i els menestrals (segles XIII-XVI)*, Palma de Mallorca, pp. 41-54.

CÓRDOBA, R. (1998): “Eliminación y reciclaje de residuos urbanos en la Castilla bajomedieval”, *Acta Historica et Archaeologica Mediaevalia*, 19, pp. 145-170.

CÓRDOBA, R- NOGALES, I. (1991): “Contaminación doméstica e industrial en la Edad Media: el ejemplo de Córdoba”. *Andalucía en el Tránsito a la Modernidad*. Málaga, Diputación, pp. 191-211.

DE LOS REYES, J. L. (2011): “Didáctica de las Ciencias Sociales: vida cotidiana, conocimiento de sí mismo y autonomía personal”. *Didáctica de las Ciencias Sociales para educación infantil* (M^a P. Rivero, coord), Zaragoza, pp. 65-88.

FELIU, M- HERNÁNDEZ, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Ed. Graó, Barcelona.

GUINOT, E. (2006): *Establiments municipals del Maestrat, els Ports de Morella i Llucena (segles XIV-XVIII)*, sèrie Fonts Històriques Valencianes núm. 23.

ROCA, F. A. (1973). *El mustaçaf de Castellón y el “Libre de la mustaçaffia”*. Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura.

SOUTO, X. M^a. (1999). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ed. Del Aguazul, Del Serbal.

L'INSiTU: Un projecte metodològic obert. Les Ciències Socials a partir del diàleg filosòfic

Francesc Lorente Camon
Institut Vallès

Introducció

El projecte metodològic que es presenta va néixer l'any 2016 arran de dos projectes: CoMatVa, relacionat amb el desenvolupament de la competència matemàtica; i el projecte de Filosofia 3/18, vinculat a la matèria de Cultura i Valors. Ambdós van acordar iniciar un projecte la metodologia del qual girés al voltant del diàleg filosòfic i l'argumentació. El projecte es va implementar a 1r de l'ESO, i les matèries implicades inicialment varen ser Matemàtiques, Filosofia, Llengua catalana i Llengua castellana. El segon any s'hi van incorporar les Ciències Socials.

1. Marc teòric

El constructivisme social

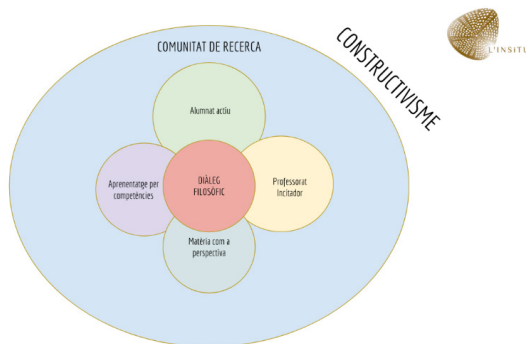


Figura 1. Esquema conceptual de la metodologia constructivista a partir del diàleg filosòfic.

El projecte parteix del denominat constructivisme social, la teoria de l’aprenentatge plantejada per Lev Vygotski i seguida per Jerome Bruner. La idea fonamental és que l’aprenentatge el construeix i interioritza cada persona, però ho fa gràcies a la interacció que estableix amb altres, amb el grup i amb el seu entorn social d’aprenentatge. Bruner aporta al constructivisme un enfocament més psico-cultural, i entén l’escola i la cultura com una comunitat d’intercanvi i suports mutu, una comunitat de recerca. De manera que, atenent a aquests principis, els i les docents tenen la responsabilitat de preparar situacions educatives i activitats d’aula que promoguin la participació activa per part de l’alumnat.

El diàleg filosòfic i les habilitats de pensament

A partir d’una pregunta oberta, vinculada directament a la realitat de l’alumnat i establint la connexió amb les diverses competències, tant específiques com les transversals, s’incita a un diàleg que es desenvolupa mitjançant l’argumentació. D’aquest diàleg se’n trauran les conclusions que caracteritzaran l’aprenentatge com una tasca constructiva i en la qual participa tota la classe. Des de cada matèria implicada en el projecte s’orienten els diàlegs i, per tant, les conclusions cap a la resposta que a la mateixa pregunta inicial pot donar cada matèria. Així, l’alumnat construeix el marc conceptual que li permet desenvolupar una actitud reflexiva connectada amb la realitat en la qual viu. Per altra banda, per tal de poder vertebrar un diàleg coherent i adequat a cada situació, les intervencions s’estructuren a partir de les anomenades habilitats de pensament, dividides en quatre categories: de recerca, de raonament, de conceptualització i de traducció (Veure Figura 2).

**HABILITATS DE PENSAMENT
(Proposta de Matthew Lipman)**

Habilitats de recerca		Habilitats de raonament	
ENDEVINAR		BUSCAR I DONAR RAONS	
ESBRINAR		FER INFERÈNCIES	
FORMULAR HIPÒTESIS		RAONAR CONDICIONALMENT	
OBSERVAR		RAONAR ANALÒGICAMENT	
BUSCAR ALTERNATIVES		ESTABLIR RELACIONS CAUSA I EFECTE	
ANTICIPAR CONSEQÜÈNCIES		ESTABLIR RELACIONS ENTRE FINS I MITJANS	
SELECCIONAR POSSIBILITATS		ESTABLIR RELACIONS ENTRE LES PARTS I EL TOT	
IMAGINAR		USAR I BUSCAR CRITERIS	
Habilitats de conceptualització		Habilitats de traducció	
FORMULAR CONCEPTES PRECISOS		EXPLICAR: NARRAR I DESCRURE	
POSAR EXEMPLES I CONTRAEXEMPLES		INTERPRETAR	
ESTABLIR SEMBLANCES I DIFERÈNCIES		IMPROVISAR	
COMPARAR I CONTRASTAR		TRADUIR DEL LLENGUATGE ORAL A LA MÍMICA (I A LA INVERSA)	
DEFINIR		TRADUIR DEL LLENGUATGE ORAL A LA PLÀSTICA (I A LA INVERSA)	
AGRUPAR I CLASSIFICAR		TRADUIR A DIFERENTS LLENGUATGES	
SERIIAR		RESUMIR/SINTETITZAR	

Figura 2. Quadre de les habilitats de pensament proposades per Matthew Lipman

La transversalitat del projecte

La motivació del projecte rau en el fet que la pràctica docent, mitjançant metodologies d'aula constructivistes, ha posat de manifest un aprenentatge més ric i més significatiu que potencia la creativitat i autonomia. L'alumnat no fa ciències socials, filosofia o matemàtiques únicament i exclusivament durant l'hora assignada, sinó que comprova que hi ha interrelacions naturals entre les diferents matèries. La pretensió és potenciar aquesta interrelació de manera que la formació de l'alumnat esdevingui holística i, a la vegada, constitueixi el fonament de la seva personalitat. El professorat que hi participa treballa cooperativament, és a dir, programa, dissenya i avalua de forma coordinada. El propi projecte permet el sorgiment de projectes interdisciplinaris, però el projecte en sí comparteix la metodologia a partir del diàleg filosòfic com a eix i essència mateix i inherent a totes les matèries.

2. Desenvolupament del projecte

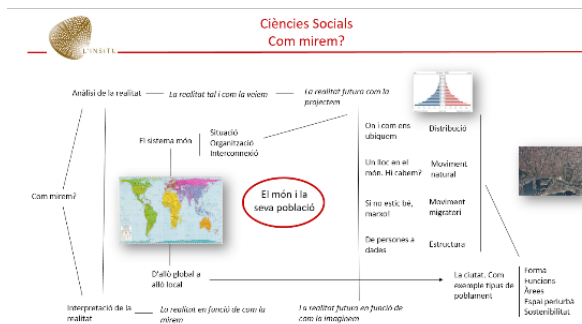


Figura 3. Arbre de desenvolupament de la pregunta *Com mirem?*

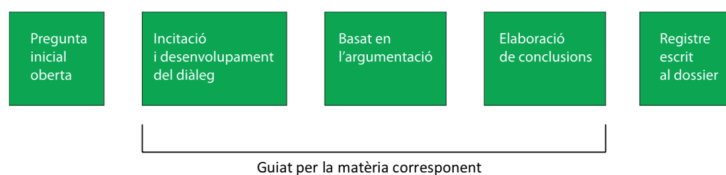


Figura 4. Arbre de desenvolupament de la pregunta *Què pot passar?*

Cada matèria, a partir de les preguntes obertes proposades per a cada nivell –*Qui soc jo i com ho expresso?* i *On visc i com ho expresso?* per a 1r d'ESO i *Com mirem?* i *Què pot passar?* per a 2n d'ESO–, dissenya el que es coneixen com els arbres de desenvolupament, en els quals el professorat de cada matèria enllaça la pregunta oberta amb els referents propis de la seva disciplina, que finalment, i com a perspectiva, utilitzarà els continguts curriculars. Aquest procés posa l'èmfasi en la metodologia, en gran part el diàleg filosòfic, prioritzant el procés d'aprenentatge i supeditant els continguts a aquest però sense renunciar-hi.

En el cas de les Ciències Socials, els arbres de desenvolupament s'han dissenyat a partir de les dues principals disciplines de la matèria, assignant la pregunta *Com mirem?* al bloc de geografia i *Què pot passar?* al bloc d'història. (veure figures 3 i 4).

Pel que fa al procés, totes les matèries procuren seguir el mateix plantejament per a facilitar el diàleg i la possibilitat que idees transversals puguin anar apareixent de manera natural. A continuació se'n presenta l'esquema :



En les diverses sessions sempre s'intenta seguir aquest esquema per tal que allò que queda escrit a la pissarra filosòfica (veure figura 5) es concreti en unes conclusions i es pugui registrar al dossier, essent aquest últim no un recopilatori d'activitats sinó un conjunt d'evidències del diàleg filosòfic cap a un coneixement tant transversal com disciplinar. En aquest diàleg l'orientació del professorat adquireix certa rellevància, ja que es poden donar situacions en les quals les intervencions de l'alumnat poden anar de respostes molt simples a preguntes complexes que poden implicar allunyar-se molt del centre del diàleg.

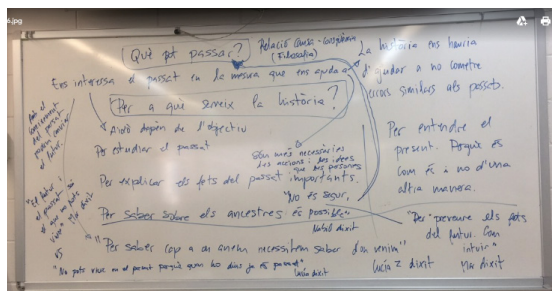


Figura 5. Exemple de pissarra filosòfica

Què dir sobre el diàleg filosòfic i les habilitats de pensament?		
<i>Professor</i>	<i>Alumnat</i>	<i>Habilitats de pensament</i>
— Per a què serveix la història?	— Per a ser una persona culta (Alumne A)	<i>Formular hipòtesi Buscar alternatives</i>
— Per guanyar el formatget groc al Trivial? Per res més?	— Per saber els fets del passat (Alumna B). — Per entendre el present. Per què és com és i no d'una altra manera. (Alumna C).	<i>Esbrinar anticipar conseqüències Agrupar; classificar</i>
— I per què serveixen els fets del passat?	— La història ens hauria de servir per no cometre errors similars en el present. (Alumne D). — Per saber on anem necessitem saber d'on venim. (Alumna F).	<i>Inferir Relació causa-efecte Relació mitjans i fins</i>
— Què vol dir això? Ho pots desenvolupar?	— Que hem de conèixer el passat per entendre el present i saber cap a on anem en el futur. (Alumne C)	<i>Explicar: narrar i descriure Sintetitzar</i>

A continuació es mostra una transcripció del diàleg a l'aula:

— El futur? Què vol dir que anar cap al futur? Què té a veure la història amb el futur?	— Si saps el que ha passat pots preveure el que passarà en el futur. El que passarà. És com intuir. (Alumna D) — És com a filosofia: <i>causa i conseqüència</i> . (Alumna F)	<i>Donar raons Inferir comparar i contrastar Relacionar causa-conseqüència</i>
— Algú no està d'acord amb el que s'acaba de dir?	— Jo penso que triem allò que ens interessa del passat per entendre el present i depèn de l'objectiu del que volem saber. Però crec que això no té sentit, no es pot predir el futur. No es pot saber el que passarà. (Alumna E).	<i>Sintetitzar Treure conclusions Establir semblances i diferències</i>

	—Però no diu que és segur, diu que és possible. És a dir, que veient el que va passar en el passat podem establir una pauta i fer prediccions del que passarà possiblement. La causa i conseqüència que han dit abans, com a filosofia (Alumne F). —Això no respon a la pregunta <i>Què pot passar?</i> És a dir, en funció de la causa hi haurà una conseqüència o altra, oi. (Alumne G)	<i>Buscar i usar criteris</i> Meta conclusió: aprenentatge
(Somriure del professor)		

Per altra banda, el propi projecte consta de l'estructura necessària per a poder dur a terme projectes de tipus transversal, en els quals continguts de diverses matèries poden convergir en una activitat comuna relacionada amb la pregunta oberta, la qual alhora és compartida. És el cas del projecte que es presenta a continuació, en què l'alumnat havia de dissenyar per grups una ciutat a partir d'unes característiques determinades diferents entre elles. En aquesta activitat, el diàleg que es duia a terme durant les sessions per a decidir on, com i per què les diferents zones d'una ciutat havien d'estar en un determinat espai a partir de criteris propis de les Ciències Socials, havia d'estar registrat en un diari d'aula, on s'havien de registrar les diferents posicions dels membres del grup, així com les raons de la divergència o convergència entre membres, portant d'aquesta manera el procés dialògic a conclusions argumentades, procés propi de la filosofia. Simultàniament, cada grup havia de dissenyar un croquis en el qual s'expressava gràficament l'esborrany de la ciutat. Finalment, des de l'àmbit matemàtic havien de dissenyar a escala un plànol de la ciutat, obligant en molts casos als diversos grups a replantejar-se el seu croquis, ja que, en calcular l'escala, molts havien de fer modificacions per tal que les seves ciutats fossin coherents en termes proporcionals. Finalment, havien de fer una presentació oral que posava en funcionament la competència comunicativa (veure figura 6).

Projecte Ciutat Matemàtiques + Ciències Socials

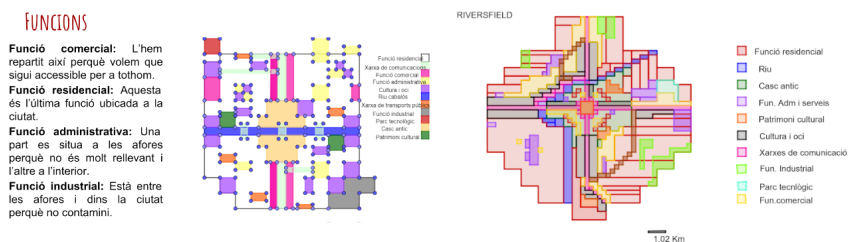


Figura 6. Projecte interdisciplinari i transversal al voltant del disseny d'una ciutat

3. Conclusions

El projecte com a tal no ha estat objecte d'un estudi concret. No obstant això, els diferents agents de la comunitat educativa (professorat, famílies, formadors externs) han detectat en les promocions que han participat en el projecte una actitud més activa davant el seu aprenentatge, essent en termes generals promocions molt crítiques i alhora amb alts graus de creativitat davant situacions noves o que impliquen participació.

Per part del cos docent que forma part del projecte INSITU, es considera que el projecte permet que l'alumnat aprengui a través del diàleg filosòfic, assolint d'una manera més eficient les competències necessàries per a exercir la seva ciutadania en el futur, ja que el projecte pretén formar una ciutadania crítica amb el món que l'envolta i amb capacitat creativa per afrontar els reptes amb què es trobaran. Per altra banda, l'estructura que envolta el projecte facilita la interdisciplinarietat i la transversalitat tant de l'aprenentatge com de certes activitats o projectes.

Tenint en compte que l'educació té l'objectiu de fer persones competents amb capacitat d'adaptar-se a diferents situacions que requereixin la conjunció de diversos sabers, projectes com l'INSITU són el futur de l'ensenyament secundari i un model a seguir per part de la comunitat educativa, tal com el propi projecte n'ha seguit d'altres, trobant el seu espai i la seva pròpia essència.

Bibliografia

BENEJAM, P. i PAGÈS, J. (coord.) (1997). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.

CANALS, R. (2009). La evaluación de la competencia social y ciudadana. Aula de Innovación Educativa, 187, 16-21.

DEWEY, J. (2004) : Democracia y educación. Madrid: Morata. (Versión Original 1916).

DE PUIG, I. (2012). Fer filosofia a l'escola. Eumo Editorial.

DOMÈNECH FRANCESCH, J. (2009). Elogio de la educación lenta. Barcelona: Graó.

LIPMAN, M (1991). Filosofia a l'escola. Eumo Editorial.

PUJOLÀS, P (2008). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona. Graó.

Enseñar a Pensar Históricamente a través de la formación de la Argumentación y la Empatía Histórica

Madelaine Martínez
Universidad Alberto Hurtado

Fernando Veloz
Universidad Alberto Hurtado

Gabriel Villalón Gálvez
Universidad de Chile

Introducción

En el mundo actual marcado por el uso de la información para la manipulación de las masas a través de fenómenos como los de las noticias falsas hace importante reflexionar sobre la importancia del conocimiento histórico en la formación escolar. De esta manera aparece necesario que en las aulas se dé forma a una nueva pedagogía de la Historia que permita a los y las estudiantes tener conocimiento de la Historia, pero que por sobre todo le entregue las capacidades de poder leer las informaciones que se le presentan por distintas vías en el mundo de hoy (Pagès, 2009; Downey y Long, 2015). Como respuesta los nuevos currículos han colocado como principal aprendizaje de los cursos de Historia la formación del Pensamiento Histórico, por ejemplo, en el nuevo currículum chileno el Pensamiento Histórico es uno de los énfasis de la asignatura y además existen objetivos de aprendizajes específicos para desarrollar las habilidades vinculadas a este (MINEDUC, 2012).

El Pensamiento Histórico ha ocupado un lugar central en la investigación en Didáctica de la Historia, existiendo a este momento distintos enfoques y énfasis en relación con cómo es su desarrollo y cuáles son los elementos que lo componen como ha mostrado Seixas en un artículo reciente (Seixas, 2017). Sin embargo, podemos establecer que pensar históricamente dice relación con aprender historia para adquirir una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir, como este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por

el profesor, [aunque] fueran de gran calidad (Pagès, 2009). A esta definición se puede agregar que el pensar históricamente se aprende, por lo tanto, es el foco en el que debe concentrarse la enseñanza de la Historia, como lo ha planteado Sam Wineburg (2001).

Colocando atención en el aprendizaje del Pensamiento Histórico se presentan a continuación dos investigaciones paralelas que abordan la Argumentación y la Empatía histórica, ambos en contextos diferentes: por una parte, la Argumentación Histórica se ha desarrollado en el nivel de 8° Básico (13 años) centrado en el programa curricular nacional; mientras que la Empatía Histórica ha sido trabajada en el nivel de 2° Medio (15 años) en base al programa propuesto por la organización del Bachillerato Internacional. Con estos estudios se pretende evaluar la adquisición de las habilidades planteadas a partir del diseño, planificación y aplicación de intervenciones didácticas desde los propios docentes que trabajan con los estudiantes y a partir de las estrategias del método de proyecto y la gamification; todo ello bajo el marco metodológico de la investigación-acción.

1. Investigaciones sobre el Pensamiento Histórico: Argumentación Histórica y Empatía Histórica

1.1 Desarrollar la argumentación histórica a través de la metodología de proyecto

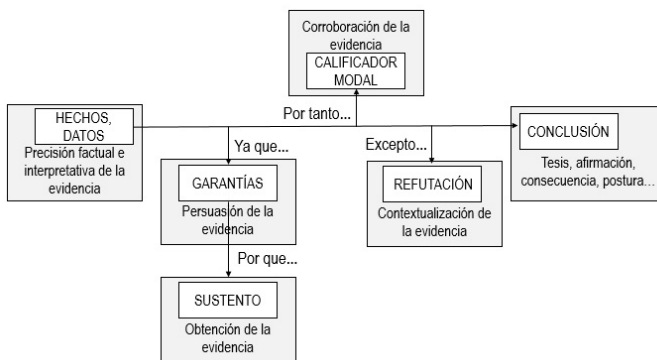
A partir del levantamiento de evidencias en un colegio de Santiago de Chile, se tomó la decisión de intervenir los procesos de enseñanza-aprendizaje, con una estrategia que contribuyera a la configuración de la argumentación histórica en ese contexto. La estrategia utilizada para este objetivo, fue la Metodología de Proyecto, ya que es un método pertinente para desarrollar la argumentación histórica, desde lo que algunas autoras en didáctica de la disciplina llaman un “espacio de investigación”. Sin ese escenario de preguntas, problematización, evidencias históricas y metodologías; no es posible un aprendizaje de la habilidad disciplinar nombrada, con todos los criterios que la constituyen. Estos criterios son creados a partir de una adaptación personal de los aportes de Stephen Toulmin a la argumentación social y de Chauncey Monte-sano, a la argumentación de la disciplina histórica.

Para iniciar la construcción de los criterios se toma la argumentación como una habilidad esencial en el desarrollo humano. Toulmin (1958) entiende esta habilidad como un proceso secuencial que permite inferir conclusiones a partir de diversas premisas. El autor, expresa los elementos que debe tener un argumento sustantivo. Estos son i) los datos son la información, los antecedentes o hechos que disponemos para dar un fundamento; ii) las garantías permiten justificar el paso de los datos a la conclusión, o sea, comprobar que el paso de los datos a la conclusión es correcta y legítima, iii) el calificador modal son expresiones que nos hacen explicitar el grado de certeza (o incerteza) que tenemos de lo que estamos diciendo, como “probablemente”, “es

posible que”, y por último, iv) las condiciones de refutación son los espacios o situaciones en las cuales el argumento no sería válido.

Chauncey Monte-Sano presenta la importancia de crear argumentos desde su correcta construcción lingüística, pero especificando la necesidad que el razonamiento y la evidencia que se exprese tenga como base en su construcción el tratamiento de fuentes de información histórica explícitas. Por ende, en su estudio del año 2010, llamado “Disciplinary Literacy in History: An Exploration of the Historical Nature of Adolescents’ Writing”, analiza la escritura histórica de cincuenta y seis ensayos de sus estudiantes de secundaria para identificar e ilustrar la forma en que ellos desarrollan la habilidad en cuestión. En su investigación propone cinco categorías de análisis, que son las siguientes: a) Precisión factual e interpretativa: justa representación de la gente, los problemas y los acontecimientos sin dejar espacios para la mal interpretación o mal entendimiento de la evidencia. b) Persuasión de la evidencia: el argumento está creado con evidencia que es irrefutable, relevante, significativa y específica del tema en cuestión, por ende, históricamente importante. c) Obtención de evidencia: la evidencia es variada y creíble. d) Corroboración de la evidencia: los argumentos son pertinentes con la evidencia histórica mostrada, y, por último, e) Contextualización de la evidencia: se contextualiza el conocimiento que entrega la evidencia para situarla en un lugar y una perspectiva clara desde su lugar de origen.

Teniendo como base los aportes de Toulmin (2003) y Montesano (2010, 2016), proponemos que para la argumentación considera que los y las estudiantes den cuenta de su posicionamiento con datos, hechos, garantías, sustentos y refutaciones claras para llegar a una conclusión que debe ser creado a partir de evidencia confiable, pertinente, diversa y contextualizada en relación al problema que se quiere resolver o plantear. Esta situación hemos detectado presenta dificultades entre los y las estudiantes por lo tanto a partir de este escenario nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la metodología de proyecto impacta en la habilidad de argumentación histórica de los estudiantes de 8vo Básico del colegio intervenido en la ciudad de Santiago de Chile?



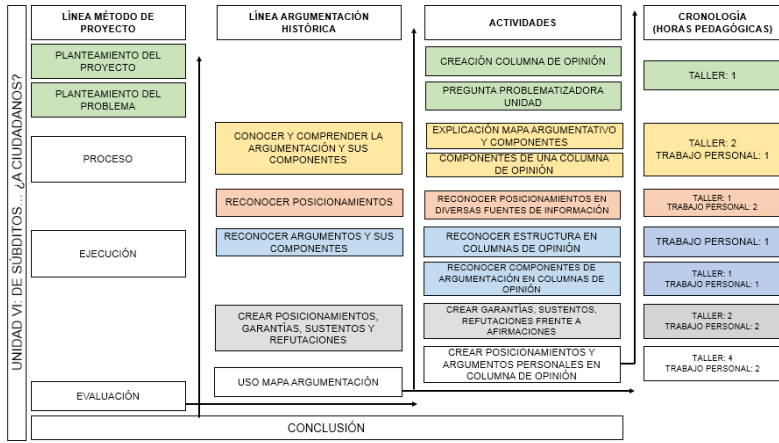
Nº1: Mapa de la Argumentación Histórica.

El plan de acció tomà les bases de la argumentació històrica ja presentades, però en directa relació con las fases que son necesarias en la metodología de proyecto, como lo son: i) planteamiento del proyecto, ii) preparación y planteamiento del problema, iii) proceso, iv) ejecución, v) evaluación y por último, vi) conclusión. Así, la progresión de actividades con dos ejes primordiales: “aprender a argumentar” y “argumentar para aprender”; sumando en el diseño creado los aportes de Roser Canals (2007) en la habilidad histórica.

Aprender a argumentar: alfabetización de la argumentación
Conocer y comprender lo que es la argumentación y sus componentes elementales; Reconocer posicionamientos personales en textos de historiadores y escritos diversos; Reconocer argumentos en textos de historiadores y escritos diversos; Reconocer los componentes elementales de la argumentación en textos de historiadores y escritos diversos; Uso y comprensión de la adaptación personal del mapa argumentativo de Canals para reconocer tesis, argumentos, contraargumentos y conclusiones en textos de historiadores y escritos diversos.
Argumentar para aprender: argumentación histórica
Crear garantías y sustentos para afirmaciones históricas que dará la docente, con evidencia seleccionada y editada por ella; Crear refutaciones para afirmaciones históricas que dará la docente, con evidencia seleccionada y editada por ella; Crear posicionamientos personales a partir de preguntas problematizadoras dada por la docente, en base a la búsqueda autónoma de fuentes históricas; Aplicación del mapa argumentativo creado por Canals para desarrollar tesis, argumentos, contraargumentos y conclusiones personales a partir de sus posicionamientos personales.

Nº2: Fases y pasos del plan de acción argumentativa histórica

En líneas generales, se puede ver el plan de acción llevado al aula, leyendo sus elementos de forma horizontal y vertical, en el siguiente mapa:



Nº3: Plan de acción: unión de la estrategia utilizada para el desarrollo de la habilidad histórica.

Para finalizar, se muestran las recurrencias de las categorías analizadas en las producciones iniciales de los estudiantes y en las finales, o sea, al término de la implementación de la estrategia de metodología de proyecto en el desarrollo de la argumentación histórica. El análisis se hace de los resultados de 26 estudiantes, que son el 100% de la muestra, como se aprecia en la tabla venidera.

Se observa, que luego de las cuatro semanas de intervención, los estudiantes logran avanzar hacia una argumentación histórica que contempla todos los elementos necesarios dentro de la disciplina, sobre todo, poder dar garantías y sustentos con fuentes históricas confiables, para las diferentes tesis y afirmaciones que hicieron de las temáticas propuestas. Por ende, después de la intervención, los estudiantes seguían concluyendo diversas ideas sobre temas históricos, pero ahora entendían en general, cómo ocurrían los procesos estudiados y por qué ocurrían, desde una base histórica, en relación a sus posicionamientos personales.

Categorías	Recurrencias etapa de diagnóstico		Recurrencias etapa final	
Datos	18	69,2%	26	100%
Garantías	7	26,9%	24	92,3%
Sustento	0	0%	24	92,3%
Corroboración	0	0%	26	100%
Contextualización	0	0%	20	76,9%
Conclusión	26	100%	26	100%

Nº4: Recurrencias de las categorías de análisis en la producción de estudiantes.

Cada una de las categorías anteriores, posee un análisis más detallado de sus proyecciones, y aunque aquí no da el espacio para aquella especificación, se debe entender la argumentación histórica como un proyecto que debe tener un espacio explícito dentro del diseño del docente para que se desarrolle en los estudiantes, así también, lo debería tener la contraargumentación, siendo esto último, tema de otra investigación.

1.2 Aprender la Empatía Histórica a través del Juego.

El desarrollo de la Empatía Histórica o Pensamiento en Perspectiva Histórica³⁶, se abordó a través de cuatro intervenciones que utilizaron la estrategia de gamification basada en juegos de mesa que buscaban resolver la siguiente problemática: ¿Cómo impacta dicha estrategia sobre el desarrollo del aprendizaje de la Empatía Histórica en los estudiantes de un colegio de Santiago de Chile³⁷ bajo el currículum del Bachillerato Internacional?. Como punto de partida para ello, la Empatía Histórica es considerada como *«la capacidad para imaginar ‘cómo era’ o para comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles. La gente en el pasado no sólo tenía diferentes formas de vida, también tenía experiencias, actuaba de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias»* (Santisteban, 2010, 46). Dicha definición es complementada por los autores J. Endacott y S. Brooks (2013) quienes agregan al proceso cognitivo de comprender de los sujetos del pasado, una área afectiva pues *«el historiador examina tanto los pensamientos de los personajes históricos y (...) las dimensiones afectivas de sus situaciones»* (Endacott y Brooks, 2013, 42). Por tanto los y las estudiantes, al desarrollar conexiones emocionales y cognitivas en perspectiva histórica, tendrán que implicar procesos como la extracción de evidencias a partir de fuentes, análisis de relatos, comprensión de los contextos, establecimiento de cambios y continuidades, reconocimiento de intenciones, explicación de acciones, entre otros. Dichos procesos cognitivos y afectivos fueron categorizados y aplicados en las intervenciones didácticas a partir de los componentes de la Empatía Histórica establecidos por K. Barton y L. Levstik (2004) quienes consideran cinco componentes para el aprendizaje de esta habilidad, a saber:

36 Esta diferenciación de planteamiento se presenta entre autores hispanohablantes como A. Santisteban o J. Domínguez, quienes expresan la habilidad de Empatía Histórica; y autores angloparlantes como P. Seixas o K. Barton quienes prefieren referirse al segundo de los términos.

37 Cabe señalar que el colegio en donde se abordó esta problemática no corresponde al mencionado para el desarrollo de la Argumentación Histórica.

Componente	Descripción
Reconocimiento de otredad/alteridad	Implica reconocer que existe un “otro” que posee valores, actitudes, creencias e intenciones que operan en las acciones de los sujetos y, por tanto, lo convierten en distintos a nosotros.
Normalización compartida	Reconocer que las acciones de los sujetos en el pasado «tienen un sentido y no son resultado de ignorancia, la estupidez o el engaño» (Barton y Levstik, 2004, 211), sino más bien el sujeto les otorga un sentido, posee una intención que pasa a ser parte de su perspectiva de entender el mundo y actuar sobre en él. En otras palabras, se debe suspender los juicios sobre los sujetos, para así dar cabida a los planteamientos propios y generar explicaciones de éstos
Contextualización Histórica	Identificar y relacionar los elementos contextuales que afectan en la toma de decisiones de los sujetos del pasado y, por tanto, evaluar la influencia de las instituciones, la cultura, producciones materiales, elementos sociales, económicos y políticos que actúan sobre los individuos según el tiempo histórico en el cual estén posicionados.
Multiplicidad de perspectivas históricas	Reconocer que «en un momento dado de la historia, la gente y los grupos han llevado a cabo una variedad valores, actitudes y creencias que a menudo han entrado en conflicto» (Barton y Levstik, 2004, 216) dentro de sus propios grupos sociales; en otras palabras, no todos los miembros de una comunidad pensarán de la misma manera por pertenecer a una clase social determinada o grupo sociocultural particular, sino más bien pueden existir diferencias entre ellos.
Contextualización desde el presente	Implica reconocer que las perspectivas de los sujetos del pasado son diferentes a las del presente por el contexto en que ambas se desarrollan y para ello es necesario contraponerlas permitiendo resaltar los patrones que afectan la toma de decisiones actual y las del pasado, y por tanto, desde el presente también se realiza una contextualización del pasado.

Nº 5: Componentes de la Empatía Histórica según K. Barton y L. Levstik (2004).

Estos componentes fueron aplicados en un ciclo de acción compuesto por cuatro intervenciones llevadas a cabo en el nivel de 2º medio con un programa curricular del Bachillerato Internacional de un colegio en Santiago de Chile, y en las que se utilizó la estrategia de gamification basada en juegos de mesa, lo cual se expresa en la siguiente imagen:

Planteamiento de objetivos Planteamiento del problema didáctico Sustento práctico-teórico		Unidad: Liberalismo y nacionalismo: La restauración y las revoluciones liberales-nacionalistas Contenido: Unificaciones italiana y alemana									
		Primera etapa		Segunda etapa		Tercera etapa		Cuarta etapa			
		Intervención		Actividad gamificada 1 (Línea de base)		Actividad gamificada 2		Actividad gamificada 3		Actividad gamificada 4 (Línea de base)	
		Sub-contenido		Bases ideológicas de la Unificación (Liberalismo y nacionalismo)		Unificación italiana		Unificación alemana		Síntesis del contenido	
		Acciones		• Problematicación: el nacionalismo en la actualidad a partir de un hecho noticioso. • Clase dialogada-participativa. • Aplicación de juego Story Cubes. • Guía de instrucciones del juego, insumos y preguntas de reflexión.		• Utilización introductoria de juego Dixit para aprendizajes previos asociados al contenido. • Clase dialogada-participativa. • Aplicación de juego Dixit. • Guía de instrucciones del juego, insumos y preguntas de reflexión.		• Utilización introductoria de juego Imagine para aprendizajes previos asociados al contenido. • Clase dialogada-participativa. • Aplicación de juego Imagine. • Guía de instrucciones del juego y preguntas de reflexión.		• Introducción dialogada sobre aprendizajes del contenido. • Aplicación de elementos de juegos abarcados (Story Cubes, Dixit, Imagine). • Guía de instrucciones de la actividad de síntesis, insumos y preguntas de reflexión.	
		Componentes de la Empatía Histórica		• Reconocimiento del otro. • Contextualización Histórica. • Multiplicidad de perspectivas. • Contextualización desde el presente. • Normalización compartida		• Reconocimiento del otro. • Contextualización Histórica. • Contextualización desde el presente.		• Reconocimiento del otro. • Multiplicidad de perspectivas. • Normalización compartida		• Reconocimiento del otro. • Contextualización Histórica. • Multiplicidad de perspectivas. • Contextualización desde el presente. • Normalización compartida	
		Instrumentos de recogida de datos		• Producción de estudiantes.		• Producción de estudiantes.		• Producción de estudiantes.		• Producción de estudiantes.	
		Tiempo		• 4 horas pedagógicas • Octubre (1-5)		• 4 horas pedagógicas • Octubre (8-12)		• 4 horas pedagógicas. • Octubre (15-19)		• 4 horas pedagógicas. • Octubre(22-26)	

Nº 6: Esquema de intervención para el desarrollo de la Empatía Histórica

El ciclo de acción se abordó durante el mes de octubre del año 2018 y en ella se desarrollaron cuatro intervenciones didácticas agrupando algunos de los criterios de identificación de la Empatía Histórica en cada uno de ellos, lo que a su vez se relacionó con la gamification de un juego de mesa para su abordaje.

Los resultados de este ciclo de acción fueron variables en cuanto al alcance de los diversos componentes de la Empatía Histórica, puesto que no todos los/as estudiantes lograron abordarlos de manera precisa desde un inicio de las intervenciones. En el primero de los componentes se observó que la mayoría de los estudiantes logró un reconocimiento de otro, desde la identificación de los sujetos que lo escriben, los valores que estos poseen y su reflejo en los relatos; sin embargo, el reconocimiento de intenciones tiende a ser difuso, demostrando que los/as estudiantes poseen dificultades para comprender que detrás de cada discurso existe una intención asociada al sujeto que lo crea.

En el segundo de los componentes los/as estudiantes tienden a establecer que las acciones de los sujetos son resultado del momento en que vivieron y, por tanto, no se pueden juzgar desde una perspectiva del presente, sin embargo, esto carece de pruebas en reiteradas ocasiones, transformándose en lo que podría indicarse como un «argumento de buena voluntad» en vez de algo que realmente puedan probar.

En cuanto a la contextualización histórica y desde el presente, los/as estudiantes demostraron un mayor aprendizaje de estos componentes, logrando combinar los elementos estructurales del tiempo en que se desarrollaron los sujetos históricos y sus acciones.

Por último, el componente de «multiplicidad de perspectivas» se desarrolló escasamente por los estudiantes, debido a que la generalización del sujeto al grupo social fue mayoritariamente mencionada por los estudiantes; en otras palabras, éstos tienden a pensar que las decisiones de los sujetos, si bien son resultado de creencias, valores y contextos, tienden a ser semejantes a todo un grupo social, omitiendo el factor que el disenso puede generar en los grupos sociales.

Con estos resultados es posible establecer que la Empatía Histórica puede ser trabajada de forma precisa al abordarla desde la perspectiva de los componentes de K. Barton y L. Levstik, sin embargo, parece necesario una reformulación de la estrategia de gamification basada en juegos de mesa, puesto que sus resultados en el aprendizaje de los componentes no parecen mayormente sustancial en la medida que se mantuvo una variabilidad en el aprendizaje de la habilidad por parte de los estudiantes.

Bibliografía

AGUDELO, P.A.M. y FLORES DE LOVERA, H. (2001). La planificación por proyectos. Una estrategia efectiva para enseñar y aprender. Bogotá: Brújula Pedagógica.

BARTON, K., & LEVSTIK, L. (2004). Teaching history for the common good. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

CANALS, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Investigación Didáctica*, 49-61.

DOWNNEY, M. T., & LONG, K. A. (2015). Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom. Routledge.

ENDACOTT, J., & BROOKS, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical. Recuperado el 2 de Diciembre de 2017, de Social Studies Research and Practice: http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2013/04/MS_06482_no3.pdf

Monte-sano, C. (2016). Argumentation in history classrooms: a key path to understanding the discipline and preparing citizens. *Theory into practice*, 311-319.

PAGÉS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

SANTISTEBAN, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*(14), 34-56.

SEIXAS, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.

TOULMIN, S. (1958). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

La violación sistemática y organizada como arma de guerra y como problema glocal socialmente relevante parte del patriarcado. Representaciones sociales de estudiantes de secundaria de Catalunya

Sandra Muzzi

Universitat Autònoma de Barcelona

Julia Tosello

Universitat Autònoma de Barcelona

Francisco Gil Carmona

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Vivimos en un patriarcado donde aún existen relaciones asimétricas en las que los hombres continúan dominando a las mujeres. El abuso sexual de las mujeres y las niñas ha conformado un ‘arma guerra’ en diferentes sitios y momentos de la historia. Desde el renombrado caso de las Sabinas en la Antigua Roma (Declich, 2017) a las atrocidades llevadas a cabo por la Guardia Mora durante la Guerra Civil Española, la violación grupal de mujeres y de niñas ha sido utilizada como una herramienta de dominación sistemática y organizada. Desde el año 2010 hasta hoy, se ha documentado el abuso de al menos un centenar de mujeres y niñas, aunque el número puede que sea aún mayor...

Si en la actualidad una de las principales finalidades de las Ciencias Sociales es promover un pensamiento social crítico en el estudiantado (Santisteban, 2011), pensamos que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha de estar al servicio de la justicia social tanto en lo planetario como para el análisis de los procesos históricos y sociales más locales que configuran este mundo interdependiente (González Valencia, Sant, Santisteban y Pagés, 2016).

El objetivo de este artículo es indagar, analizar e interpretar las representaciones sociales (Moscovici, 1979) de un grupo de estudiantes de secundaria de Manresa (Catalunya) sobre la violación sistemática y organizada de mujeres y niñas como arma de guerra y como un problema social relevante (Evans, Newmann y Saxe, 1996) en la enseñanza de las ciencias sociales en el marco de una educación para la ciudadanía global. En base al análisis de los resultados obtenidos, planteamos algunos posibles aspectos a tomar en cuenta para el diseño de una propuesta didáctica a modo de intervención educativa en la que se promueva la formación del pensamiento social crítico y ciudadanos/as globales (Andreotti, 2006) capaces de denunciar las desigualdades e injusticias de género a nivel planetario.

La violación como arma de guerra: un problema glocal socialmente relevante

Dado que la violación no es un acto sexual sino una agresión sin relación alguna con un impulso sexual (Declich, 2017), sostenemos que se trata de una clara manifestación del patriarcado y de una expresión de la desigualdad entre hombres y mujeres a lo largo de los siglos que continúa hoy en muchos sitios del mundo. Esta práctica organizada y sistemática como forma de dominio físico y psicológico, maltrato, control y aniquilación de grupos sociales, ha sido habitual y una constante en conflictos bélicos, sin importar el espacio geográfico ni la etnia ni la cultura de quienes la llevan a cabo.

Observamos que la mayoría de los trabajos encontrados y relevados sobre las violaciones masivas en tiempos de guerra, son propuestas realizadas por organismos internacionales como la ONU, informes de gobiernos, artículos de asociaciones o bien algunas investigaciones de carácter médico, como las publicadas por la revista 'The Lancet' (Dunkle y Jewkes, 2004) o 'Disaster' (Hynes, 2004). Observamos que, a pesar de resultar una temática abordada desde múltiples perspectivas y de conformar un tema central en muchas convenciones y cumbres, el problema no parece ser un tema trabajado desde las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales ni un problema debatido amplia y extendidamente a nivel político.

Concebimos que una educación para la ciudadanía que vive en un presente global ha de tener su fundamento en la responsabilidad y la participación social (González Valencia, et. al, 2016), esto es, en el compromiso mediante una actitud activa en la construcción del futuro del planeta, apelando a la defensa de los Derechos Humanos (Andreotti, 2006) a partir de una conciencia planetaria (Pagés, 2016) para denunciar las desigualdades e injusticias desde lo local a lo global (Oxley y Morris, 2013) y proponer posibles soluciones a los problemas sociales (Evans et. al., 1996) desde un enfoque glocal. Asumir la glocalidad permite pensar en lo global actuando desde lo local (Beck, 1997), reconociendo la impronta de lo particular y lo concreto para vi-

sibilizarlo y otorgarle un lugar dinámico en el juego de lo glocal interpelando a una multiplicidad de realidades cotidianas, aun cuando lo global y lo universal parezcan hegemónicos (Funes y Salto, 2017). Pensar en esta ciudadanía en estos términos supone superar la dicotomía entre lo global/local (Conrad, 2017), para poner énfasis en la idea del planeta como una totalidad (Moreno-Fernández, 2016), en el que todos los sujetos que forman parte y viven en el mismo se preocupan tanto por lo suyo como por lo común, esto es, la dignidad humana.

Tomando en cuenta que cualquier problemática social siempre resulta una práctica localizada que origina un discurso más regional (Funes y Salto, 2017) e inclusive global, consideramos que los problemas sociales relevantes (Evans, et. al., 1996) transversales a la historia también hemos de pensarlos como glociales, si es que pretendemos aportar a una ciudadanía crítica, responsable y participativa capaz de vivir y de desenvolverse en un presente global y en una realidad social glocalizada.

De acuerdo con lo expresado hasta aquí, sostenemos que, para que un problema social relevante pueda pensarse como glocal, han de cumplirse los siguientes criterios:

- Ha de tener un carácter complejo por expresarse tanto en lo local como en lo global.
- Ha de corresponder a toda la humanidad por concernir a todos y a cada uno de los sujetos que habitan el planeta promoviendo la dignidad humana como principio fundamental.
- Ha de poseer un carácter histórico ya que, teniendo lugar en el presente y partiendo del pasado, ha de permitir pensar posibles soluciones que se proyecten hacia el futuro para transformar la realidad social glocal.
- Sus posibles soluciones siempre han de ser glociales, por lo que partiendo y actuando desde lo local ha de influir y alcanzar lo global.

En este sentido, consideramos que las violaciones sistemáticas y organizadas a mujeres y niñas cumplen con estos criterios, por lo que podemos plantearlas como un problema glocal socialmente relevante en la enseñanza de las ciencias sociales y así buscar proyectar futuros más justos e igualitarios.

Metodología

Para poder indagar, describir e interpretar (Flick, 2015) las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de secundaria de Manresa (Cataluña) sobre la violación sistemática y organizada de mujeres y niñas como arma de guerra y como un

problema social relevante en la ensenjanza de las ciencias sociales en el marco de una educación para la ciudadanía global, hemos construido un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas cuyos resultados hemos analizado de manera fundamentalmente cualitativa (Eisner, 1990). La muestra corresponde a un total de 31 estudiantes de una escuela pública, de los/as cuales 20 son mujeres y 11 son varones. En cuanto a la edad, 10 tienen 14 años y 21, 15 años.

Representaciones sociales del estudiantado

Dado que este artículo solo corresponde a un primer abordaje de las representaciones sociales del estudiantado, aquí presentamos los resultados obtenidos hasta aquí en forma resumida, analizando e interpretando las respuestas globalmente a la luz de nuestra concepción de violación como arma de guerra y como problema glocal socialmente relevante.

Para introducir a los/as estudiantes en el tema, nos planteamos partir de la exploración del concepto de guerra de los/as mismos/as. Esto lo hicimos a través de la pregunta abierta ¿Qué piensas que es la guerra?, ¿cómo te la imaginas? Entre las respuestas obtenidas, la mayoría refiere a la guerra como un conjunto de conflictos violentos en los que predominan la injusticia social y el sufrimiento de la ciudadanía involucrada. En general, a la guerra la identifican con el uso de ‘armas de guerra’ como bombas y armas que detentan contra lo material y con enfrentamientos entre ejércitos de hombres de diferentes bandos.

En un segundo momento, indagamos en las representaciones sociales sobre quiénes consideran que son las víctimas de la guerra. En esta ocasión, una vez más, volvimos a utilizar una pregunta de tipo abierta: ¿Quiénes piensas que son las víctimas de las guerras? A partir de las respuestas observamos que 29 de los/as 31 estudiantes encuestados/as nos hablan de la ciudadanía en general: *la población, gente inocente, familias, descendientes de los/as involucrados/as en el conflicto, entre otros*. En los testimonios no predominan las mujeres ni las niñas –tampoco aparecen los niños– como actrices sociales y por tanto, como víctimas de las guerras. Claramente, esto evidencia el predominio social del discurso del sistema patriarcal en la actualidad. El patriarcado, tan instaurado en nuestra realidad social pasada y actual, no permite que en los cuestionarios realizados se visualicen a las mujeres y sus penurias en las guerras.

Por otra parte, cuando exploramos las representaciones sociales sobre los derechos humanos y su vigencia durante las guerras, 25 de los/s estudiantes encuestados/as, piensan que no se respetan –sea en forma parcial o total–, mientras que solo 3 consideran que sí. Nuestra propuesta supone poner a los derechos humanos como concepto transversal y central en la enseñanza de las ciencias sociales que relacionamos con la

dignidad humana de las mujeres tanto en tiempos de paz como de guerra. Siguiendo esta línea, para continuar abordando el tema, planteamos la siguiente pregunta abierta: ¿Qué piensas que ocurre con las mujeres y las niñas durante las guerras? ¿Piensas que se respetan sus derechos? ¿Cómo? De acuerdo a las respuestas obtenidas en esta pregunta, observamos que en la mayoría de los testimonios del estudiantado aparece el concepto de *violación*. Si embargo, las violaciones, mutilaciones y todo tipo de abuso hacia las mujeres, no parecen considerarse como una vía de sometimiento de una cultura sobre otra y mucho menos como una estrategia sistemática y organizada de dominio dentro de la sociedad patriarcal.

Si bien las respuestas obtenidas mediante la pregunta cerrada ¿Has pensado, o has escuchado alguna vez que se dan violaciones a mujeres y niñas en las guerras? verifican la presencia del concepto violación en las respuestas de manera espontánea, consideramos que esta forma de dominación no se la relaciona con el patriarcado, sino más bien solo con la guerra. Según los resultados obtenidos, 29 estudiantes respondieron haber escuchado esto alguna vez frente a solo 2, que no habían oído nunca hablar del tema con anterioridad. En este sentido, observamos que si bien los/as estudiantes tienen un cierto conocimiento sobre estos abusos durante los conflictos bélicos, estos/as no los piensan como un problema global socialmente relevante que se desarrolla tanto en lo local como en lo global y que por tanto haya de tener posibles soluciones desde un enfoque más global.

A pesar de las aparentes coincidencias en los resultados obtenidos hasta aquí, cuando al estudiantado encuestado se le solicita que reflexione sobre sus propias respuestas a partir de la pregunta cerrada y de jerarquización ¿cómo piensas que se dan las violaciones sexuales a las mujeres y niñas?, los resultados tienden a diversificarse. Mientras 13 estudiantes están muy de acuerdo con que las violaciones se organizan y planifican en contextos de guerra, 10 piensan que estas se relacionan con situaciones aisladas y eventuales correspondiendo a actos individuales relacionados a la idea de oportunidad. Por último, observamos que 8 estudiantes, están muy de acuerdo con que los abusos se producen más dentro del ámbito familiar.

Las respuestas a esta última pregunta junto con el cierre del cuestionario, en el que se da la oportunidad a los/as encuestados/as de agregar algún comentario final referido al tema, observamos que a la violación de los derechos humanos de las mujeres y niñas y a los abusos sexuales como arma de guerra no se los relaciona directamente con el patriarcado ni con el dominio de los hombres sobre las mujeres a través de la historia. En este sentido, al proponer al estudiantado un espacio para expresarse libremente sin orientar las respuestas —mediante la consigna *Puedes comentar o sugerirnos cualquier cosa respecto al tema o a las preguntas que te acabamos de hacer*— los pocos testimonios obtenidos no proponen problemáticas relativas a la desigualdad entre hombres y mujeres, dominio de género o la realidad social patriarcal. Las respuestas más bien se relacionan con el concepto mismo de la guerra, con la necesidad de trabajar los conflictos bélicos en las aulas y con la ciudadanía en su conjunto como víctima de la guerra.

Pese a que a partir de las sucesivas preguntas del cuestionario intentamos orientar las respuestas hacia la visualización del patriarcado y las violaciones de los derechos de las mujeres y niñas a raíz del mismo, consideramos que los/as estudiantes encuestados/as no logran identificar el problema glocal socialmente relevante que buscamos abordar, lo que evidencia la vigencia del discurso patriarcal dominante en la sociedad actual.

Aspectos a considerar para una propuesta didáctica

Partiendo del análisis de las representaciones sociales del estudiantado encuestado sobre el tema y reconociendo que los datos abordados aquí no son generalizables, podemos esbozar algunos posibles aspectos a tomar en cuenta para una potencial propuesta o innovación didáctica:

- Insistir en que la sociedad actual es patriarcal –y por tanto asimétrica e injusta– buscando actividades y estrategias de enseñanza que nos permitan hacer visibles las desigualdades y injusticias de género tanto a nivel local como global (Oxley y Morris, 2013). Dado que los/as estudiantes no parecen relacionar directamente las violaciones sistemáticas y organizadas en la historia (Declich, 2017) con el patriarcado, nuestra idea sería comenzar buscando desentrañar los mecanismos de dominación de género de la actualidad, para luego abordar a las violaciones masivas como parte del mismo problema.
- Concebir a las violaciones como un mecanismo de dominación más del patriarcado dentro la propuesta didáctica para buscar abordarlas como un problema glocal (Funes y Salto, 2017) socialmente relevante (Evans et. al., 1996) que, si bien se da a nivel local en ciertas guerras, se proyecta como una problemática más glocal por la misma sociedad patriarcal vigente. En este sentido, planteamos reivindicar durante toda la secuencia la importancia de buscar posibles soluciones a los abusos sexuales desde un enfoque más global (Evans et. al., 1996) actuando desde lo local (Beck, 1997) reconociendo particularidades, para asumir la glocalidad.
- Abordar las violaciones sistemáticas y organizadas de las mujeres como arma de guerra como un crimen de lesa humanidad durante toda de la propuesta didáctica para reivindicar a la dignidad humana, los Derechos Humanos (Andreotti, 2006) y las problemáticas de género en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia.
- Aportar a la construcción de un pensamiento social crítico en el estudiantado (Santisteban, 2011) con relación al patriarcado para promover una ciudadanía global crítica (Andreotti, 2006) y democrática, capaz de denunciar las injusticias y desigualdades de género a desde lo local a lo global a partir de una conciencia planetaria (Pagés, 2016) que permita proyectar posibles futuros más justos e igualitarios.

Bibliografía

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

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

DECLICH F. (2017). Violenza di genere e conflitti: considerazioni antropologiche. *Dada Rivista di Antropologia post-globale, speciale*. 1. 135-156. Disponible en: <http://www.dadarivista.com/Singoli-articoli/Dada-speciale-1-2017/06.pdf> (fecha de consulta:17/02/2018).

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

EVANS, R., W., NEWMANN, F., M., y SAXE, D., W. (1996). Defining Issues-Centered Education. Evans, R., W. y Saxe, D., W. *Handbook On Teaching Social Issues*. (pp. 2-5). Washington: National Council for the Social Studies (NCSS).

FLICK, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

FUNES, A., G. y SALTO, V., A. (2017). Mutaciones y transversalidades: pensar la formación docente en historia. *Pasado abierto*. 6. 64-79.

GONZÁLEZ VALENCIA, G.; SANT, E.; SANTISTEBAN, A.; PAGÉS, J. (2016). Enseñar ciencias sociales para la formación de una ciudadanía global. *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: El profesorado de ciencias sociales en la realidad iberoamericana*. Santiago de Chile: Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales.

HYNES M. (2004). A Determination of the Prevalence of Gender-based Violence among Conflict-affected Populations in East Timor. *Disaster*. DOI: 10.1111/j.0361-3666.2004.00260.x (Fecha de consulta 17/02/2018).

MORENO-FERNÁNDEZ, O. (2016). ¿Qué educación para qué ciudadanía? Hacia una educación ciudadana planetaria en las aulas educativas. García Ruiz, C., R., Arroyo Doreste, A., & Andreu Mediero, B. (eds.). *Deconstruir la Alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una Ciudadanía Global*. (pp. 577.585). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas & AUPDCS.

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

PAGÉS, 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 6 AUPDCS.

SANTISTEBAN, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Santisteban, A: Pagés. J. (coords.). (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid. Síntesis, 43-64.

La educación para la participación democrática de la ciudadanía. Esbozo de una propuesta para la formación de una ciudadanía crítica

Luis Felipe Caballero Dávila
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

El siguiente trabajo tiene como finalidad presentar una propuesta para formación de la ciudadanía crítica, resultado del trabajo de investigación desarrollado con la Universidad Autónoma de Barcelona, en el cual se buscó describir y explicar qué entienden por participación política, democracia y ciudadanía los estudiantes de grado once de dos instituciones públicas de la localidad de Suba en la ciudad de Bogotá-Colombia, tipificar como participan políticamente y ejercen sus derechos democráticos y finalmente esbozar una propuesta didáctica para la formación del pensamiento crítico, propuesta que será el foco de atención de este trabajo.

1. La memoria es historia

Antes de contarles sobre el trabajo de investigación realizado, quisiera contarles una historia. A partir de esta historia se harán unas preguntas y dependiendo de su decisión, ustedes asumirán una posición.

El 13 de Agosto de 1999 después de diversos intentos de reunirse con Carlos Castaño y sabiendo que el jefe paramilitar había dado orden de asesinarlo, Jaime Garzón³⁸ es interceptado por dos sujetos, que iban en una moto, y le disparan seis veces. Jaime tenía 38 años de edad.

Para el año 2004, la periodista Claudia Julieta Duque, quien lideraba la investigación sobre su asesinato, fue víctima de lo que se conoció en Colombia como las “chuzadas” del DAS³⁹, en donde fue amenazada y torturada psicológicamente por parte de esta agencia estatal. Para entender la situación en sus palabras y poder sentir lo que ella vivió, leeré su testimonio:

Recuerdo que entre los agravios e intimidaciones pensé en negociar con el locutor, informarle que yo me rendía y haría lo que quisiera, rogarle que a ella no la tocara, decirle que si quería me entregaba esa misma noche en el lugar que dispusiera para que hiciera conmigo todo lo que anunciaba haría con ella, que yo me ofrecía para la tortura siempre y cuando a ella, a mi hija, no se atreviera jamás ni siquiera a mencionarla.

El desespero se apoderó de mí y yo, que hasta ese momento había logrado conservar un mínimo equilibrio durante los últimos dos años, en los que era usual encontrar en mi contestador mensajes con gritos desgarradores que sólo podían ser de gente torturada, otros más con música de funeral, algunos en los que me gritaban “gonorrea”, “hijueputa”, “te vamos a picar viva”, “maldita”, “estúpida”, “ponga voz de mujer”, o me anunciaban en medio de carcajadas que se habían robado a mi hija, que ella no volvería “nunca más”... yo, que había sabido mantenerme lúcida a pesar de los ocho meses de insomnio, de los múltiples y constantes seguimientos, del secuestro de julio de 2001, del intento de desaparición del 13 de octubre de 2004, de las burlas del Ministerio del Interior y el DAS ante mis denuncias,

38 Jaime Garzón fue un abogado, periodista y humorista colombiano, quien a través de sus parodias criticaba el establecimiento y las elites políticas que gobernaban (y aún gobiernan) en el país. Igualmente, dio conferencias en universidades en donde expresaba su posición frente a la situación política, económica y social de Colombia y en donde defendía ideas de igualdad social, democratización de la sociedad, movilización social y paz, intercediendo, en algunos casos, como mediador para la liberación de secuestrados con distintos grupos guerrilleros. Para algunos organismos y agentes estatales y para el paramilitarismo Jaime Garzón se tornó en una figura incómoda y fue señalado como “guerrillero” vestido de civil, tan sólo por expresar sus ideas y críticas en forma de sátira y por ser un personaje altamente respetado, seguido y querido por la sociedad colombiana.

39 El fenómeno que se conoció como las “chuzadas del DAS (Departamento Administrativo de Seguridad) fue la interceptación de comunicaciones, seguimiento, persecución y hostigamiento por parte de la agencia de inteligencia colombiana, durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, de políticos, periodistas y miembros de ONG’S que se oponían a las políticas de gobierno (a la oposición).

del silencio que siguió a mis descubrimientos sobre la responsabilidad de esa entidad en la persecución en mi contra, de todos los miedos juntos, me quebré. Me quebré como me quiebro cinco años después mientras escribo estas líneas (Las Dos Orillas, 2017)

Si ustedes hubieran sido la periodista que investigaba el caso de Jaime Garzón ¿Qué hubieran hecho? ¿Hubieran seguido investigando? o ¿No hubieran seguido investigando? Si la respuesta es afirmativa ¿Por qué hubieran seguido investigando? Si la respuesta es negativa ¿Por qué no hubieran seguido investigando?

Este es un ejemplo de uno los ejercicios didácticos que se quieren esbozar en el presente trabajo, en donde se busca, a través de los problemas sociales relevantes, temas controvertidos y cuestiones socialmente vivas, como el conflicto armado colombiano y el trabajo con testimonios, generar acontecimientos de enseñanza que formen ciudadanos críticos, democráticos y comprometidos con el cambio social.

2. Fundamentación Teórica: De lo político a la ciudadanía

Para el caso que se esbozara entendemos la *política*, teniendo en cuenta a Aristóteles (2000), Habermas (1997), Pécaut (2001), Dewey (1927 citado por Pécaut, 2001), Arendt (1983 citada por Pécaut, 2001) y Arendt (1997), como los problemas o asuntos públicos y comunes a todos los ciudadanos, ante los cuales se pueden asumir *políticas*, es decir, teniendo en cuenta a autores como Arendt (1997), Habermas (1997), Guiddens (1994 ed. esp. 1997 citado por Mouffe 2005), Hobbes (citado por Cristancho 2014), Mouffe (2005) y Ranciere (2006), representaciones y habilidades que se derivan en acciones, actitudes y comportamiento frente a lo público, el Estado, el cambio social, el poder, las leyes, el sistema jerárquico, las normas, las autoridades y el orden social. Acciones que pueden ser de desinterés, apatía, sumisión, regulación, deliberación, mantenimiento del orden social, resistencia, disenso, creación, transformación, emancipación o empoderamiento.

Acciones que se relacionan con la *democracia*, pues en ella todos los ciudadanos son libres e iguales y pueden participar y ser representados (Santisteban y Pagès, 2007), ya que es un sistema de gobierno en donde el poder reside en la totalidad de sus miembros y la toma de decisiones responde a la voluntad colectiva, asumiendo formas de participación o de *ciudadanía* (Horrach 2009; Kymlicka y Wayne 1997 y Herrera 2008) que dependen de la *política* (representaciones y acciones) que asumen los sujetos frente a lo *político*. Formas de participación o ciudadanía que se tipificaron en tres: institucionalizada-deliberativa, crítica y desinteresada-sometida.

De esta manera, se entiende la *ciudadanía institucionalizada-deliberativa* como aquellos ciudadanos que buscan resolver los conflictos a través de los canales ins-

titucionalizados y brindados y regulados desde el Estado y los grupos hegemónicos de poder, que utilizan los mecanismos de la democracia liberal⁴⁰ para participar, los cuales instrumentalizan la política (elecciones, voto, representatividad, asambleas, dialogo, debate, deliberación, mayorías, negociación y búsqueda del consenso que busca erradicar el conflicto), le otorgan la representación de las ideas a otros y no permiten ejercer una participación democrática directa.

Ciudadanía crítica que son aquellos que desarrollan habilidades de una *cultura cívica* (las capacidades que permiten la intervención social y la transformación de la realidad) y son capaces de identificarse con las causas de los otros, por más que no hagan parte de esas comunidades, que asumen caminos alternativos/no tradicionales de defensa de los derechos y de las posiciones, tales como la movilización y la creación de movimientos sociales. Son ciudadanos reflexivos, críticos, autónomos, responsables y comprometidos con el cambio social, que recusan el lugar y la posición en la cual han sido colocados por el poder y el orden hegemónico, con capacidad de intervenir, con conocimiento de causa, en la construcción del mundo y de transformar lo político, la realidad, las formas institucionalizadas de estar juntos, de prescripción o ley de lo que puede decirse y no puede decirse, de lo visible y lo invisible, de lo que aparece y no aparece, de lo que se escucha y se silencia y de lo que se cuenta y no se cuenta, que combaten y buscan cambiar las injusticias y desigualdades sociales y que no esperan a que las instituciones estatales formulen y den las soluciones a las problemáticas sociales. Son personas que resisten, se imaginan utopías y crean un mundo distinto y que cuestionan y buscan transformar el orden social, las jerarquías y las relaciones de poder tradicionales.

Ciudadanía desinteresada y sometida que son quienes no participan democráticamente de ninguna manera (ni de forma institucional ni de forma alternativa). Son ciudadanos que han cedido su voluntad individual a los demás y al Estado, en un pacto que garantiza su subordinación.

40 Democracia parlamentaria que instrumentaliza la política a través del voto y las elecciones de representantes de los distintos grupos, asociaciones, clases, partidos y personas que conforman la sociedad, los cuales deliberan y luego deciden, igualmente, a través del voto. Democracia representativa que se basa en la formación de virtudes civilistas como la argumentación, la razón, la deliberación, el debate, la negociación y la búsqueda del consenso, en donde las decisiones se someten a los fallos, sentencias, leyes y medidas de la mayoría, en otras palabras, en donde las decisiones se legitiman a través de un pacto que garantiza el acatamiento y la obediencia.

3. ¿Cómo se representan los estudiantes lo político y de qué manera participan?

La investigación se realizó en la localidad de Suba de Bogotá en dos colegios de carácter público con estudiantes en su mayoría mujeres (60.3%) con una edad entre los 16 y los 18 años, la mayoría nacidos en Bogotá (76.5%), que pertenecen al estrato 2 y 3 (94.2%), que sus padres se dedican principalmente a oficios varios y empleo informal (construcción, comercio, vigilancia y servicio doméstico) y en donde el nivel educativo de sus padres que se encuentra entre primaria y bachillerato (alrededor del 70%).

Entre los resultados del estudio se logró evidenciar que la mayoría asumen actitudes y formas de participación de ciudadanos institucionalizados-deliberativos (democracia liberal), sin pensar, quizás por su desconocimiento, en la posibilidad de utilizar mecanismos alternativos, más radicales y ejercer un tipo de ciudadanía mucho más crítica. Sin embargo, se evidenció que ante hechos concretos de violación de derechos de las minorías y de corrupción y temas relacionados con la actualidad y su vida cotidiana los estudiantes asumen este tipo de posiciones.

Igualmente, la investigación demostró que los estudiantes tienen una representación social de la política negativa (corrupción, deshonestidad, etc), asociándola con instituciones y agentes políticos tradicionales (partidos políticos, congreso, gobierno, políticos). Sin embargo, tienen un concepto positivo de la democracia, como forma de gobierno que les permite participar, argumentar y decidir, y piensan que la política es algo que puede mejorar la vida de las personas y que los afecta como jóvenes.

También, se comprueba que las representaciones sociales y las actitudes que asumen los estudiantes ante la política y la democracia están influenciadas, principalmente, por la Escuela, en donde prima una formación ciudadana institucional-deliberativa.

Por último, se comprueba que las representaciones sociales y las actitudes que asumen los estudiantes ante la política y la democracia están influenciadas, principalmente, por la Escuela, en donde prima una formación ciudadana institucional-deliberativa.

Ante estos resultados se realiza una propuesta, en donde buscamos, a través de los problemas sociales relevantes, temas controvertidos y cuestiones socialmente vivas, como el conflicto armado colombiano y los testimonios de víctimas, formar en los estudiantes el pensamiento crítico y la ciudadanía crítica, teniendo en cuenta que asumen este tipo de formas de participación ante situaciones que los afectan directamente y hechos de la vida cotidiana, que tienen un concepto positivo de la democracia, que aún piensan que la política puede cambiar la realidad y afectar sus vidas y que el agente institucional que más influencia sus representaciones y prácticas, con respecto a lo político, es la escuela.

Buscando, de esta manera, que sean más conscientes, que ejerzan una democracia más directa, informada y alternativa y que cuestionen y se hagan preguntas, reflexionen, consideren distintos matices y puntos de vista, pasando de una ciudadanía institucionalizada-deliberativa o sumisa-desinteresada a una ciudadanía crítica.

4. ¿Desde qué visiones trabajar los problemas sociales relevantes y las cuestiones socialmente vivas: la pedagogía de la memoria y la pedagogía del agonismo?

Los *problemas socialmente relevantes* (socialmente importantes y urgentes) y *cuestiones socialmente vivas* son para Benejam (1997, p. 41 citada por Canal, Costa y Santisteban 2012) la estrategia para que el alumnado tenga “interés en encontrar políticas alternativas, permitiéndole un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político” y los acontecimientos socialmente vivos son definidos, desde Legardez (2003 citado por Canal, Costa y Santisteban 2012) , “como debates abiertos dentro de la sociedad y dentro de los saberes de referencia”.

Definimos, entonces, *los problemas socialmente relevantes* (socialmente importantes y urgentes) y *las cuestiones socialmente vivas* como los problemas, realidades, conflictos, acontecimientos actuales y cuestiones centrales de la sociedad más latentes y debatidos (como, por ejemplo la guerra, la explotación, la segregación, la exclusión o la pobreza, a nivel global y local), que afectan a los estudiantes, que ocurren dentro o fuera de la escuela, que son de fácil identificación y sobre los cuales se puede intervenir, para que los estudiantes puedan analizar, valorar, debatir, dialogar, reflexionar, cuestionar, criticar, participar y ejercer sus competencias políticas y democráticas.

Igualmente se entienden los problemas socialmente relevantes y las cuestiones socialmente vivas como *acontecimientos de enseñanza*, en donde la idea de un acontecimiento es permitir que, a partir de ciertos ejercicios en el aula de clase, como el mostrado al principio, se problematice el propio mundo, convirtiendo la clase en un acontecimiento.

Acontecimiento que se entenderá como la posibilidad de que la clase genere situaciones de crisis en los estudiantes. Crisis con las cuales lograrán problematizar su vida cotidiana, las respuestas dadas y sus propias y, a veces cómodas, nociones sobre la realidad.

Se buscará, entonces, que la propuesta que se esbozara convierta la clase en un espacio de encuentro con lo trágico y lo insoportable y, a su vez, con la idea de mundos posibles, desde la desidentificación del sujeto consigo mismo y la identificación con otro con el cual quizás nunca se habría sentido identificado.

Así, lo que pretende esta forma de ver la pedagogía es volver estos acontecimientos académicos una oportunidad de crisis del sujeto, en donde se dé una deconstrucción y desidentificación con las posiciones asignadas desde la institucionalidad, pasando de ser un agente reproductor del sistema y de lo instituido a convertirse en posibilidad, en virtualidad y en instituyente. La clase como acontecimiento nos permite, como dice Lazzaratto (2006), hacer emerger nuevas posibilidades de vida, una nueva distribución de los posibles y la creación de nuevas posibilidades de vida.

Para tal objetivo se utilizara la *pedagogía de la memoria*, la cual se entiende, en palabras de Graciela Rubio y Jorge Osorio (2006), como un recurso contra el olvido, que busca validar las voces silenciadas, subvertir el discurso totalizante y abrir espacios deliberativos inclusivos, poniendo en conflicto consigo mismo a los sujetos y a los poderes establecidos, como un acto necesario para la construcción de un nuevo devenir social, al reconocer al otro en mí y sus diferencias, haciendo del silencio palabra y buscando construir un futuro distinto.

Pedagogía de la memoria que es una pedagogía de la esperanza, que necesita de la empatía y que se proyecta con un sentido amoroso hacia las experiencias de dolor de los otros, pues el testimonio recibido y escuchado implica una responsabilidad ética, individual y social.

Encuentro con el “otro” y con la tragedia que es un encuentro formativo para un porvenir que requiere su cuidado y que implica responsabilizarme y comprometerme con los demás, con mis actos y con lo que hago: recuperando nuestra dignidad como seres humanos.

En definitiva, la *pedagogía de la memoria* es una pedagogía que hace visible al otro u otra víctima, en una formación ético-política que permita el respeto por el otro, a través de la identificación con sus condiciones, sus resistencias y sus vivencias.

Igualmente se trabajarán los problemas sociales relevantes, los temas controvertidos y las cuestiones socialmente vivas, como el conflicto armado; desde una visión de democracia radical (agonista) y del desacuerdo o *pedagogía del agonismo*, propuesta por Chantal Mouffe (2007) y Jaques Rancière (2012), la cual busca darle la oportunidad de espacios legítimos a la oposición y a las visiones contrarias, para que estas relaciones no se conviertan en relaciones entre enemigos que buscan desaparecerse.

Igualmente, esta democracia radical fundamenta su visión en la formación de virtudes que permitan la impugnación de las posiciones y la identificación con las realidades de los demás, generando procesos de empatía, emancipación, libertad y creación de mundos posibles.

Mouffe (2007) no concibe la política como el acuerdo y el consenso. Para ella, la política no debería buscar erradicar las distinciones y el conflicto, a través del

consenso y el acuerdo, sino, permitir la existencia de ambos modelos antagónicos, a través del agonismo, y posibilitar mirar al otro, no como un enemigo, sino, como un adversario.

Por su parte, para Ranciere (2006) la política es la causa del otro, una diferencia de la ciudadanía consigo misma, en donde, en primer lugar, se rechaza la identidad y la posición asignada por los demás, rompiéndose con un cierto sí (una cierta forma de verse a sí mismo y de identificarse), luego se hacen demostraciones (actos) a otro y, finalmente, se produce una identificación con alguien (persona, grupo o movimiento) con el que se creía imposible identificarse, por ejemplo, identificarse con las causas del movimiento LGBTI siendo cristiano o sacerdote.

Desde este punto de vista, una *pedagogía del agonismo* lo que busca es promover una formación ético-política que piense en la idea de un modelo democrático distinto, el cual le permita a los estudiantes poner en crisis las posiciones que se les han otorgado tradicionalmente en la organización de las relaciones de poder en la escuela y la vida cotidiana y permita, en términos de Ranciere (2006), generar subjetividades políticas desde la emancipación, la desidentificación y el pugnar por posiciones y espacios distintos a los deliberativos, apegándose a la idea de un modelo adversarial que no busque acabar el disenso, el conflicto y la oposición.

Espacios en donde, al tener cabida todas las visiones, se pueda llegar a poner en crisis las propias visiones de la realidad y la propia subjetividad y entender, finalmente, la posición del otro. Permitiéndose, de esta manera, que todos los discursos existan sin necesidad de que uno prime sobre los demás.

De esta forma, la idea es construir, a través de problemas sociales relevantes, cuestiones socialmente vivas y temas controvertidos, teniendo en cuenta la pedagogía de la memoria y la pedagogía del agonismo, secuencias didácticas que pongan en crisis a los estudiantes con sus propias visiones de mundo y sus propias realidades. Dándole cabida a discursos, posiciones e ideas que ellos consideran antagónicas a las propias, para que entren a discutir con sus realidades y que, de esta manera, entren en crisis con la realidad misma y con la posición asignada, abriendo paso a un proceso de creación, de transformación de la situación, de participación activa y de acogida de las realidades de los otros (¿qué puedo hacer yo para que esto no siga pasando?). Modificando, así, su manera de sentir, de afectar y de ser afectados.

5. La formación de ciudadanías críticas esbozo de una propuesta

Propuesta 1.

Mostrar a los estudiantes la realidad social trabajando temas como la guerra, la pobreza y la explotación, “a nivel global o local, para avanzar hacia la solidaridad y hacia una democracia más global o local, para avanzar hacia la solidaridad y hacia una democracia más activa y participativa en las escuelas” (Santisteban 2017, 560). Buscando formas de conectar a los estudiantes con lo que sucede en la escuela, con la realidad y con las personas de nuestros entornos, en donde la enseñanza de ciencias sociales esté al servicio de la justicia social, avanzando en una educación para la igualdad, la libertad y la participación.

Desde esta perspectiva se propone introducir:

la pedagogía de la memoria (las voces de las víctimas como forma de reconstruir el pasado) y la historia reciente del conflicto armado colombiano en las escuelas y en sus currículos. Este tipo de enseñanza les permitirá entender a los estudiantes la cultura política del país y les despertará la posibilidad de generar opciones de cambio y transformación de la realidad, empezando por su contexto más cercano que es la escuela misma, pues la memoria determina la forma en que se asume, se representa, se actúa, se transforma y se construye la cultura política.

La memoria se convierte, de esta manera, en un elemento importante para promover subjetividades que busquen la emancipación y transformación (Caballero 2015a, 185).

Pedagogía de la memoria que nos permitirá “incorporar a los y las invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, a las niñas, a los niños, a las mujeres, a los ancianos, a los enfermos, [a las víctimas], a las identidades diferentes, a culturas invisibilizadas [y las minorías]” (Santisteban 2017, 562).

Propuesta 2.

Desarrollar la competencia social y ciudadana trabajando en las clases de ciencias sociales por medio de problemas sociales relevantes o temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas. La propuesta es introducir cuestiones centrales de la sociedad, sus problemas más latentes y debatidos como contenidos de estudio (Santisteban 2017). Se puede, de esta manera, pensar en una democracia radical, del desacuerdo y del agonismo, en donde se busque otorgarle espacios legítimos a la

oposición y a las visiones contrarias para que estas relaciones no se conviertan en relaciones entre enemigos que buscan desaparecer al otro. Formando a los estudiantes en habilidades y actitudes que les permitan la impugnación de sus posiciones y la identificación con las realidades de los otros, generando procesos de empatía emancipación, libertad y creación de mundos posibles.

Se trataría de realizar ejercicios que piensen en una democracia radical, del des-acuerdo y el agonismo (un modelo democrático distinto), que les permita a los estudiantes poner en crisis las posiciones que se les han otorgado tradicionalmente en las organizaciones de poder en la escuela, generando subjetividades políticas desde la emancipación, la desidentificación y el pugnar por posiciones y espacios distintos a los deliberativos (Caballero 2017, 1116). Así, se pretende que los estudiantes desarrollen habilidades y actitudes críticas y ejerzan sus derechos democráticos y su participación política más allá de la institucionalidad, para tal fin se propone:

...realizar debates sobre temáticas que pongan en cuestión las formas de participación de la “democracia liberal” moderna, [a partir de problemas sociales relevantes], en donde los estudiantes tengan procesos de desidentificación e identificación con las causas del otro. Debates que permitan visibilizar distintas posiciones disímiles sobre el mismo asunto y que no tendrían que llegar a acuerdos o consensos, sino permitir un espacio legítimo de participación de todas las posiciones y la oposición (Caballero 2015a, 186).

Propuesta 3.

Formar para la acción y el cambio social, dado que se evidencia que los estudiantes no relacionan ese tipo de prácticas con la participación política y democrática, para lo cual se deberían realizar secuencias didácticas en la cuales se visibilicen:

a través de distintas herramientas (cine-foros, conversatorios, creación de murales y de exposiciones creativas), en la cátedra de ciencias sociales, alternativas distintas de participación de los ciudadanos como lo son los movimientos sociales y los movimientos políticos (Caballero 2015, 186).

La idea es promover,

...incentivar y propiciar la creación de movimientos sociales y políticos de los estudiantes en la escuela, teniendo en cuenta las características de los movimientos sociales juveniles y las problemáticas más sentidas por los estudiantes. Movimientos que hagan un análisis de la cultura política escolar y sus problemáticas y busquen la transformación de las relaciones de poder tradicionales en la escuela [y de sus principales problemas] (Caballero 2015, 186)

6. Conclusiones

Finalmente, lo que se busca con la propuesta es una relación distinta con el otro, para producir la idea de nuevas posibilidades de vivir el tiempo, el cuerpo, el trabajo, la comunicación, de estar juntos y de estar en contra, cambiando el orden del sentido. Los problemas sociales relevantes, las cuestiones socialmente vivas, la memoria, los derechos humanos, el desacuerdo y el agonismo se configuran en un devenir constante del sí mismo y del otro, en donde la identidad está en permanente transformación, se generan ciudadanías críticas y se forma el pensamiento crítico.

Se invita, entonces, a aterrizar estas propuestas pedagógicas en secuencias didácticas y ejercicios aplicables en el aula, como se mostró al inicio, con la finalidad de fomentar una participación más directa de los estudiantes, responsable y comprometida socialmente.

Bibliografía

- ARENDT, H (1983). *Conditions de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Levy
- ARENDT, H. (1997). *¿Qué es la política?*, Barcelona, Paidós
- ARISTÓTELES. (2000). *Política*, México, UNAM
- BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la educación social. Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, ICE Universidad de Barcelona / Horsori, 33-51.
- CABALLERO, L (2015) Del “no aprendí nada” al “hacerse escuchar”. La construcción de subjetividades políticas y ciudadanas en una institución escolar de Bogotá. Tesis de Grado para Optar al Título de Magister en Educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional
- CABALLERO, L (2015a) Del “no aprendí nada” al “hacerse escuchar”. La construcción de subjetividades políticas y ciudadanas en una institución escolar de Bogotá. *Nodos y Nudos*. Volumen 4 No 38, enero-junio de 2015. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 55-70.
- CABALLERO, L (2017). Hacia una pedagogía de la memoria, el desacuerdo y el acontecimiento: El caso de la galería de la memoria “somos protagonistas de la historia” del Colegio IED Tibabuyes Universal. *Cambios y Permanencias*, Vol. 8 No. 2, julio-diciembre de 2017. Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 1109-1124

CABALLERO, L. (2018) Encuesta sobre democracia y participación política y resultados en: https://docs.google.com/forms/d/1JO6m5pI4i_aQ330yJ9WfapnSEFxHq6xxE-vjNgX15Yds/edit#responses

CANAL, M.; COSTA, D.; SANTISTEBAN, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Sevilla: Díada. Vol. I. 527-535.

CRISTANCHO, J (2014). “La categoría oposición política: Reflexiones para su conceptualización”, en: Revista Análisis Político, No. 81, Mayo-Agosto, Bogotá, Universidad Javeriana, 98-113.

DEWEY, J. (1927) The publica and its problems, Allan Swallow.

GUIDDENS, A. (1997) Más allá de la izquierda y la derecha, Madrid, Catedra

HABERMAS, J. (1997). Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública, Barcelona, Gustavo Gilli.

HERRERA, M (2008). Esbozos Históricos sobre la Cultura política y formación ciudadana en Colombia: Actores, sujetos y escenarios, en: <http://www.fundacionpresencia.com.co> accedido en Julio 2012, enlace: http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_%20Martha.pdf

HORRACH, J. (2009). “Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos”, en: Revista de Filosofía Factótum, No 6, España, 1 -22.

KYMLICKA, W., WAYNE, N (1997) “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía en la política”, en: Revista de estudios sobre Estado y la Sociedad (Ciudadanía: el debate contemporáneo), No. 3, Barcelona.

Las dos orillas (2017), Las dos orillas, Septiembre 13, 2017, El tormento de la periodista del caso de Jaime Garzón: las chuzadas del DAS en tiempos de Uribe, extraído de <https://www.las2orillas.co/tormento-la-periodista-del-caso-jaime-garzon-las-chuzadas-del-das-tiempos-uribe/>

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

MOUFFE, CH. (2007). En torno a lo político, Argentina. Fondo de la Cultura Económica (FCE)

PÉCAUT, D. (2001) “Crisis y construcción de lo público”, en V. Encuentro (dir.), Iberoamericano del Tercer Sector, Lo público. Una pregunta desde la sociedad civil, Bogota, pp. 103-131, en: <http://www.ucentral.edu.co> accedido en Marzo 2013, enlace: <http://www.ucentral.edu.co/pregrado/escuelainge/hidricos/servicios%20publicos/anexos/Crisis%20y%20construcci%F3n%20de%20lo%20p%FAblico.doc>.

RANCIERE, J. (2006) Política, policía, democracia, Santiago de Chile, LOM

SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2007) El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía, en Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.). Educación para la ciudadanía. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.

SANTISTEBAN, A. (2017) La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social en Martínez R, Garcia R., Garcia Rosaa eds. Investigación didáctica de las ciencias sociales: retos, preguntas y líneas de investigación. Universidad de Córdoba, Córdoba: AUPDCS. 558-567

El futur a l'aula, una experiència en un programa d'intercanvi

Carles Anguera

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducció

El futur comença avui. Aquesta és una afirmació que sovint resta molt obviada en el món educatiu i actualment és més necessària que mai. Sembla ser que els efectes de la crisi econòmica han disminuït, però la complexitat dels nostres dies demana, més que mai, una educació per al futur. Ningú no dubta que, en l'època considerada de la post-veritat, cal una educació per a la literacitat crítica (Tosar, 2018). Tanmateix, no podem deixar en mans d'agents externs, tals com els mitjans de comunicació i d'altres experiències fora del marc escolar, una finalitat educativa essencial: la formació de l'alumnat per al canvi social del demà. Si realment volem que el futur sigui sostenible, cal una intervenció des de l'educació (Ojala, 2017).

1. Fonamentació teòrica de l'experiència

Per descriure el present que vivim, podem utilitzar les paraules de Whitaker (1997), qui considera la societat del moment com a ràpida, canviant, complexa, confusa, estressant, incerta i ambigua. De la mateixa manera, Sardar (2015) es reafirma en la idea d'anomenar el nostre moment com a post-normal, tot considerant-lo caòtic, contradictori i complex. Aquesta categorització dels nostres temps no sembla desentertada quan contemplem els diferents fenòmens, tant socials com polítics, que succeixen actualment en el món i, especialment, en el nostre país. És per aquest motiu que treballar el futur a les aules esdevé una eina més per tal que els alumnes projectin quin futur volen i puguin començar a construir-lo des del present. Les paraules de Toffler (1974) són del tot pertinents: “*All education springs from images of the future and all education creates images of the future. Thus all education, whether so intended or not, is a preparation for the future. Unless we understand the future for which we are preparing we may do tragic damage to those we teach*” (2). Per aquests motius, cal que des dels centres educatius es promogui l'educació per al futur: que es permeti als alumnes estudiar una sèrie de futurs alternatius, tant probables com desitjables, que

els portin a comprendre quines són les opcions que amb major possibilitat condueixen a un món més just i sostenible, com també a valorar quins són els canvis necessaris per aconseguir-ho (Slaughter, 1988).

Pensar futurs probables ha tingut recentment les seves crítiques i, és que, com podem considerar què és probable en un món incert, caòtic i dominat per les contradiccions? (Sardar i Sweeney, 2016). És per aquesta raó que els autors proposen tres tipus de futurs: l'extensió del present, els futurs familiars (promoguts pels *mass media*) i finalment els futurs inimaginats. Ser capaços de projectar aquests tipus de futurs són les habilitats que els alumnes haurien de desenvolupar per tal d'estar preparats pel futur que comença avui.

La incorporació de l'educació per al futur a les aules ha generat les seves controvèrsies i dilemes ètics (Bateman, 2015). Tot i així, tenim alguns motius per mirar al demà amb optimisme. Actualment, el desplegament dels àmbits del Currículum (Decret 187/2015) a l'educació secundària ens ofereix una oportunitat real i una prescripció, per així poder desenvolupar aquest treball amb el futur, a diferència de l'anterior currículum, en què el concepte de futur s'utilitzava eminentment com un aspecte manllevat i tàcit (Anguera i Santisteban, 2015). Actualment el futur apareix en el nou document prescriptiu com a una eina de transformació (Gough, 1990). Trobem aquesta naturalesa en la tercera competència de l'àmbit social: <<Interpretar que el present és producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals>>. A més a més, el futur també té presència en un dels continguts clau <<Vincles entre el passat, el present i el futur>>. Aquests elements ofereixen la possibilitat de desenvolupar la consciència històrica en tota la seva conformació (Santisteban i Anguera, 2014).

És amb la intenció d'incorporar el treball del futur a les aules que en aquest treball exposaré com s'ha dut una petita experiència del desenvolupament de la consciència històrica en un centre d'educació secundària en un context d'intercanvi.

2. El context

Un cop ubicats en el marc teòric, passaré a desenvolupar el context de l'experiència així com els seus resultats. Aquesta va tenir lloc en un institut d'educació secundària públic de la comarca d'Osona, el passat curs 2017-18. Un dels punts dels projectes lingüístic i de centre és la realització d'intercanvis culturals amb d'altres centres d'Europa i del món. Per al curs de tercer de l'ESO hi havia previst un intercanvi amb un centre holandès de la ciutat de Zwolle, en el qual hi van participar divuit alumnes catalans i divuit holandesos. L'objectiu de l'intercanvi, a part de posar en pràctica de les habilitats lingüístiques en llengua anglesa dels alumnes, era poder conèixer les cultures d'ambdós entorns. Per fer-ho, es va decidir treballar el patrimoni

cultural a través del passat, el present i el futur. D'aquesta manera, el treball de la consciència històrica (Santisteban i Anguera, 2014) prenia sentit, no només a nivell local sinó també a nivell internacional.

El guió que es va seguir aquest cop va ser lleugerament diferent al de la seqüenciació passat-present-futur i es va optar per treballar passat-futur-present. El projecte constava de dues fases; la primera, a Holanda, en la qual es va treballar el passat-futur i, la segona, a Catalunya, en la qual es va abordar el present.

3. Els resultats de l'experiència

En la primera part del projecte, es va treballar la descoberta del patrimoni cultural holandès. L'alumnat autòcton feia d'amfitrió i de guia al visitant; això d'entrada, els va permetre que posessin més èmfasi en la seva pròpia herència i que s'adonessin de detalls o elements que sovint no tenien en consideració, és a dir, van posar de manifest la importància del seu patrimoni.

Un cop descobert i analitzat l'entorn patrimonial, es va demanar a l'alumnat d'ambdós països que elaborés una Roda de Futurs (Anguera, 2016). La roda de futurs havia de situar-se en l'any 2030. Cal dir que la incorporació del futur a les aules holandeses és una possibilitat que ja han valorat autors com Paw i Béneker (2016) i, per tant, no va ser un contingut desconegut ni aliè per a l'alumnat holandès.

En els resultats de la Roda de Futurs, es van poder establir dues grans tipologies d'alumnes: optimistes i pessimistes (Anguera, 2013). Cal destacar, però, que alguns combinaven elements de les dues categoritzacions i que tots van manifestar explícitament que la tecnologia jugaria un paper important en el futur. En la tipologia d'alumnes optimistes es van exposar conceptes com: *menjar saludable per tothom; tecnologia en benefici de l'ésser humà a la feina, medicina i dia a dia; transport eficient; edificis sostenibles; infants més intel·ligents; persones més educades; més plantes; i menys contaminació*. Pel què fa a l'alumnat de tipologia pessimista, es van manifestar idees com: *menjar ràpid abundant; molta més massificació tant de persones com d'edificis; més escalfament global*.

En el moment de l'exposició de les rodes del futur, els alumnes van tenir espai per poder defensar les seves idees i plantejaments. En general van considerar que el sistema polític del futur seria la democràcia, però calien molts canvis i més ètica i empatia, ja que, sinó, els futurs pessimistes esdevindrien realitat. Un aspecte destacable fou com la majoria de l'alumnat holandès qüestionava les múltiples esglésies que hi havia en el seu entorn, especialment a la capital del país, i es preguntaven si realment calia mantenir-les totes o es podien remodelar i convertir en espais d'oci i d'ús públic per a la població, ja que actualment cada cop són menys freqüentades.

La segona part del projecte, tal com he esmentat, es va realitzar a Catalunya, i també tenia en compte la descoberta de l'entorn i el patrimoni català. Aquesta vegada es va demanar a l'alumnat un producte final: la realització d'un programa televisiu de notícies el qual els va permetre prendre consciència dels seus hàbits i costums. Els diferents grups d'alumnes havien de fer un telenotícies que inclogués diferents apartats: el temps, un debat, anuncis, un recull de notícies, un reportatge i una entrevista. En el resultat final, els alumnes van reflectir de forma molt clara quines són les característiques d'ambdues societats i els moments en què viuen; per tant s'hi van manifestar elements com el procés català, la climatologia d'ambdós països, els estils de vida alimentaris, i les formes d'entendre l'oci que eren comunes.

Un cop acabat, el producte final va permetre establir una discussió en què es van poder lligar els tres elements de la consciència històrica: passat-present-futur. Les idees principals que es van despendre i extreure de l'activitat són que, l'alumnat, com a persones que són i seran agents actius en aquest món, tenen una part de responsabilitat, i en la mesura del possible, intenten aprofitar-la, però també van mostrar la incertesa en les institucions i en el sistema, tot exposant que bona part del desenvolupament del món depèn d'aquestes i no tant de les accions que els ciutadans puguin realitzar.

4. Conclusions

Aquesta experiència presentada és una petita mostra de com podem educar l'alumnat per al futur. Els éssers humans som fills i deutors del nostre passat i també del nostre present, i és amb les decisions que avui prenem que podrem construir un futur o un altre. Tanmateix, la imaginació d'aquest demà s'ha de liderar des dels centres educatius amb els valors de la sostenibilitat, la justícia i la democràcia com a elements clau i inqüestionables. Els resultats de l'experiència mostren que els alumnes es plantegen futurs que són extensions del present i futurs familiars, però des dels centres no els ensenyaem a valorar-los ni tampoc creem situacions per tal que puguin pensar futurs inimaginats. Cal, doncs, des de les aules, facilitar aquest treball. És necessari establir i facilitar espais i activitats que permetin prendre consciència de les decisions, pensaments i accions que es duen a terme en el present, ja que són les llavors del demà i, per això és, important no oblidar que el futur comença avui.

Bibliografia

ANGUERA, C. (2013). Una investigación sobre como enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de Investigación. 12, 27-35.

ANGUERA, C. (2016). Recursos para el aula: Rueda de futuros. *Íber*. 82.

ANGUERA, C. y SANTISTEBAN, A. (2015). La invisibilidad del futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una propuesta de cambio desde la formación inicial del profesorado. En: Hernández, A., García, C.R., y De La Montaña, J.L. (eds). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones. 395-402.

BATEMAN, D. (2015). Ethical dilemmas: Teaching futures in schools. *Futures*. 71: 122-131.

GOUGH, N. (1990). Futures in Australian education: tacit, token and taken for granted futures. *Futures*. 298-310.

OJALA, M. (2017). Hope and anticipation in education for a sustainable future. *Futures*. 94: 76-84.

PAUW, I. i BÉNEKER, T. (2015). A futures perspective in Dutch geography education. *Futures*. 66: 96-105.

SANTISTEBAN, A. y ANGUERA, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & Asociados*. 18 y 19. Santa Fe / La Plata, República Argentina.

SARDAR, Z. (2015). Postnormal times revisited. *Futures*. 67.

SARDAR, Z. i SWEENEY, J.A. (2016). The three Tomorrows of Postnormal Times. *Futures*. 75: 1-13.

SLAUGHTER, R. (1988). Futuros. Hicks, D. (comp). *Educación para la paz*. Madrid: Ed. Morata. 247-262.

TOSAR, B. (2018). Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de Investigación. 17: 5-12.

WHITAKER, P. (1997). *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham: Open University Press.

Com treballar els contrarelats de l'odi a les aules d'Educació Secundària

Albert Izquierdo Grau

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducció

Aquest treball neix davant els fets que gairebé diàriament ens trobem en els mitjans de comunicació que ens parlen de l'augment de conflictes i de l'increment del discurs de l'odi en el món. És per això que és un tema que creiem que s'hauria de tractar a les aules per veure quina és la perspectiva que té l'alumnat i el professorat en les classes amb temàtiques socials controvertides.

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 donar 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 al respecte. 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 sobre la base dels drets humans i la justícia social (Santisteban, 2017).

1. Tema principal

L'eix de la recerca és el discurs de l'odi, el Consell d'Europa (2014) el defineix de la següent manera, *“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 tal d'eradicar 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 i sobre el qual s'estableix un consens social, de vegades perdut i que a través de la figura de l'enemic es recupera (Sierra, 2007, 7).

Segons Emcke (2017) era absolutament inconcebible que el discurs públic tornés a embrutar-se de la manera en la qual s'ha fet i que les persones poguessin ser víctimes d'un assetjament desmesurat. És com si els estàndards de la convivència s'haguessin tornat al revés. Com si qui considera el respecte als altres com a forma de cortesia, tant senzilla com incontestable, hauria d'avergonyir-se, o com qui nega el respecte a l'altre. És més, qui prolifera insults i prejudici en veu alta, pogués enorgullir-se de fer-ho. Waldron (2012) defineix el discurs de l'odi, com 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).

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

1. El discurs de l'odi ha de delimitar a un individu o a un grup d'individus a partir d'una sèrie de característiques. Si algú odia a 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 al 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 a una cosa inamovible, és a dir, que estan sempre presents als components d'aquest grup.
3. Es desplaça a aquest grup a fora de les relacions socials normals, s'atribueix als individus del grup que no poden observar amb normalitat les regles de la societat i que es considera la seva presència com a hostil i inacceptable.

2. Objectiu principal de la recerca

La didàctica de les ciències socials necessita promoure una acció per lluitar contra els relats de l'odi, proposar un relat alternatiu. El text que s'escriu ha de ser una narració que trenqui amb el que s'estableix (Santisteban et al., 2018). Els contrarelatats han de ser orientats als drets humans i als valors democràtics, per exemple; el respecte a la diferència, la llibertat i la igualtat. Es poden fer de diverses maneres, proporcionant informació alternativa utilitzant l'humor o apel·lant a les emocions sobre qüestions socialment vives explicant diferents perspectives i punts de vista (Consell d'Europa, 2017).

Tuck i Silverman (2016) escriuen que un contrarelat és un missatge que busca de construir o deslegitimar els relats extremistes. Segons el manual del Consell d'Europa (2017) sobre la construcció de contrarelatats de l'odi, aquests parteixen de dos eixos fonamentals: els drets humans i la justícia social.

La definició del que entenem com a contrarelat de l'odi, “és aquella narració que mostra una alternativa a la narració establerta”. 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).

Des del grup de recerca GREDICS de la UAB es treballa a partir d'un model per ajudar l'alumnat a construir contrarelatats de l'odi, a partir de diferents accions: a) identificar el problema o conflicte social; b) contextualitzar-ho; c) identificar les persones que intervenen; d) valorar la qualitat dels seus arguments; e) interpretar les emocions que apareixen en els relats; f) fer un exercici de metacognició i d'empatia, de pensar com penso jo i com pensen els altres; g) proposar una acció social i política basada en els drets humans (Santisteban et al., 2016 i Santisteban et al., 2018).

Per complir amb els objectius dels contrarelatats de l'odi, Carolin Emcke (2017) assenyalava que s'han de mostrar escenes provocadores, que facin exaltar les emocions de les persones que analitzen les escenes on es produeix odi. Ella ens mostra l'exemple d'un autocar ple de refugiats i refugiades que volia arribar a un centre d'acollida de la ciutat de Clausnitz, (Alemanya) el dia 19 de febrer de 2019 (aquí l'enllaç: https://www.youtube.com/watch?time_continue=33&v=jyr367tvjE&ab_channel=Thomas-Geyer). En aquesta escena es pot veure com la població alemanya que hi apareix crida “*Fora estrangers*”, “*Nosaltres som el poble*”, al mateix moment que diuen aquestes paraules estan dient “*Vosaltres no ho sou*” i “*Som nosaltres els que decidim qui forma part del grup i qui no*”.

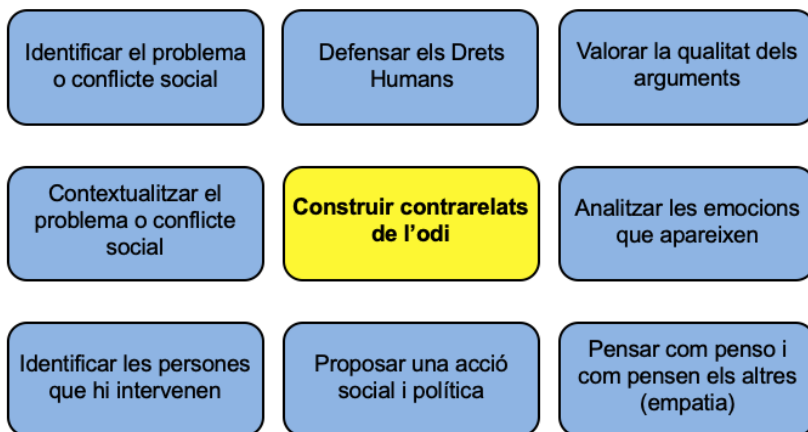
Una altra escena que provoca un discurs de l'odi és la que es va viure després dels atemptats al pont de Westminster de Londres el dia 22 de març de 2017. És una fotografia realitzada pel fotògraf Jamie Lorrman en la que s'hi pot veure una noia musulmana passant per davant d'una víctima de l'atemptat, ella camina mirant el mòbil mentre la víctima està sent atesa per serveis mèdics o voluntaris. Aquesta imatge va ser publicada a les xarxes socials i van sorgir uns comentaris 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 al veure's a les xarxes socials volgués donar la seva opinió sobre el que va passar al moment de la fotografia. I va dir el següent: “*No van veure més enllà de la meua roba. Els meus sentiments eren de tristesa, por i preocupació. La gent arriba a conclusions basades amb l'odi i la xenofòbia*” i “*Els meus pensaments estaven amb totes les víctimes i les seves famílies, en aquell moment estava devastada al veure el que havia passat*”.



1. Imatge presa per Jamie Lorriman.

3. Construcció de contrarelats de l'odi

Aquestes dues escenes que hem vist on es produeix discurs de l'odi són dos exemples dels molts que podem trobar per treballar a les aules d'educació secundària per tal de poder construir contrarelats de l'odi partint del quadre següent:



2. Elaboració pròpia a partir de Santisteban 2017.

A partir dels ítems que tenim en el quadre, hauríem de ser capaços de construir contrarelats de l'odi. Anem a posar en situació agafant de partida els dos exemples que s'han donat anteriorment:

a) Identificar el problema o conflicte social: En els dos casos veiem que és similar, ja que es produeix un rebuig per part d'una part de la societat a un col·lectiu de persones per diferències culturals.

b) Contextualitzar el problema o conflicte social: A l'exemple de l'arribada dels refugiats i refugiades a l'alberg de la ciutat de Clausnitz, són persones que fugen d'una guerra civil al seu país (Síria). Van a un país de la Unió Europea (Alemanya), ja que creuen que les seves condicions de vida poden millorar.

En el segon exemple, l'escena es produeix perquè minuts o hores abans, un grup d'islamistes radicals va perpetrar un atemptat a una ciutat europea, val a dir que, segona la ideologia d'aquest grup de persones, els hi és igual matar persones de la seva mateixa religió, sempre i quan no tinguin la mateixa ideologia que ells. S'han produït atemptats similars a ciutats europees, africanes i nord-americanes.

c) Identificar les persones que hi intervenen: En el primer exemple creiem que hi intervenen tres grups de persones (Emcke, 2017), per una banda els refugiats i refugiades, que es queden atrapats més de dues hores dins de l'autocar esperant per poder entrar a l'alberg d'acollida. Per una altra banda, els grups convocats davant de l'autocar i a les portes de l'alberg, que criden consignes en contra d'aquest grup de persones. I un grup que pot passar per alt, però que no és menys important, que són els serveis de seguretat que es troben en aquell moment allà.

A l'exemple de la imatge captada pel fotògraf anglès Jamie Lorrigan, les persones que intervenen són la noia de religió musulmana que passa per davant de la víctima mirant el mòbil i que més tard dona resposta als comentaris on veu que parlen d'ella a les xarxes socials; i les persones que s'amaguen darrere d'una pantalla i que fan comentaris, en aquest cas xenòfobs a les xarxes socials.

d) Valorar la qualitat dels arguments: Hem de saber valorar la qualitat dels arguments. En el primer exemple es diuen unes paraules contra l'autocar que ens poden portar a la pregunta de, qui són ells i elles per decidir qui forma part del poble i qui no?

En els comentaris que apareixen de la foto on es veu la noia mirant el mòbil; sabem si són anònims o no? El que diuen aquests comentaris són fets contrastats o opinions? Hem de saber distingir entre una cosa i una altra, és un element fonamental de la literacitat crítica. Tampoc sabem, si abans que el fotògraf captés aquesta imatge que va donar la volta al món, la noia va ajudar a altres víctimes de l'atac.

- e) Analitzar les emocions que apareixen: S'ha de fer una anàlisi de les emocions que pateixen tots els grups que formen part de l'escena. En el cas dels refugiats i refugiades, es veuen com a persones que no són acceptades per una part de la societat que els hi està impedit que puguin ser acollits a un centre habilitat per a ells i elles. Què senten les persones que es desplacen fins a les portes d'aquest centre per incriminar a un col·lectiu de persones que fugen d'una guerra? Què els porta a pensar que aquestes persones són dolentes per a ells i elles? Tenen por?. Són preguntes que ens podem fer sobre aquestes escenes que es produeixen. També ens podríem fer aquestes preguntes mirant la imatge de la dona musulmana i els comentaris a les xarxes socials. No sabem què sent la noia que mira el mòbil. Tampoc sabem si diu la veritat a les xarxes, igual que les persones que fan comentaris.
- f) Pensar com penso i com pensen els altres (empatia): Primer de tot hem de saber fer una anàlisi crítica dels nostres sentiments i pensaments. Què porta a aquestes persones a actuar així? Una persona no actua d'aquesta manera perquè sí, sinó que ha de tenir uns motius. Hem de fer un exercici d'empatia i posar-nos al lloc de l'altre, del que tenim a davant, en els dos exemples que hem exposat, per tal de poder construir un contrarelat de l'odi de la millor manera possible.
- g) Proposar una acció social i política: Davant un discurs de l'odi hem de proposar una acció social i política per poder capgirar la situació, sinó no tindria sentit construir un contrarelat de l'odi. En el següent apartat veurem alguns exemples que ha donat l'alumnat a la investigació que s'està portant a terme.
- h) Defensar els Drets Humans: Per construir un contrarelat de l'odi, sempre s'ha de fer defensant els Drets Humans.

4. Resultats provisionals

En aquest apartat mostrarem la tendència d'alguns resultats provisionals que s'estan obtenint durant una recerca que s'està portant a terme en una tesi doctoral.

Quan es pregunta a l'alumnat qui participa a les escenes on es mostra un discurs de l'odi, algunes de les respostes són les següents: *“Gent anònima que malgrat li sàpiga molt greu el que ha passat, busca polèmica i problemes a causa de la seva ràbia contra alguna raça diferent a la seva”, “L'odi de la gent sobre les persones musulmanes”* o *“Gent que realment no sap el que va pensar (...) o què va viure la situació”*.

Si es pregunta a l'alumnat si els comentaris que apareixen a les xarxes socials són fets contrastats o opinions, no és molt gran la majoria de gent que creu que són opinions. Algunes de les respostes són: *“Crec que són opinions perquè no tenen cap*

prova del que diuen els comentaris”, “I think it’s all they’re opinions because of photo that they saw” o “Són contrastats, totalment diferents, mai podria entendre aquestes crítiques que van penjar, sense conèixer a la noia i sense saber les seves creences només valoraven el vestuari”.

Si es demana a l’alumnat que diguin accions cíviques i polítiques que ajudin a frenar el discurs de l’odi, alguns exemples de les seves respostes són: *“Parlar objectivament, arribant a acords i no posar etiquetes de víctimes i dolents. Les coses es parlen correctament. Si es fan les coses sense maldat, els dolents acaben sortint a la llum”, “El discurs de l’odi el podrien frenar algunes lleis o tenir una bona educació i saber el què dir i com dir-ho, raonar les respostes” o “Discursos de pau, una educació amb valors laics i antidiscriminatius”.*

5. Conclusions

Aquest treball vol aportar eines per a la construcció de contrarelats de l’odi a les aules d’educació secundària. Creiem que és una alternativa al discurs de l’odi i que portar-ho a les aules ha de ser fonamental. També introduir el concepte de contrarelat de l’odi, com a una narració alternativa a la narració establerta, a la formació del professorat, ja que si des dels inicis de la seva formació, es forma al professorat de ciències socials amb noves eines com poden ser els contrarelats de l’odi, ajuda molt més a l’hora de la seva aplicació a les aules.

En la recerca que s’està portant a terme, veiem la tendència de la dificultat en què es troba l’alumnat d’educació secundària per poder construir contrarelats, ja que no tenen suficients habilitats per crear una narració alternativa, és per això que volem proporcionar eines per arribar a aconseguir els nostres objectius.

Bibliografia

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 Center Strasbourg.

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

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

- EMCKE, C. (2017). *Contra el odio*. Barcelona: Taurus.
- LEGARDEZ, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clío* nº 3, 245-253.
- PAREKH, B. (2006). *Hate speech: Is there a case for banning*. *Public policy research*. 12 (4), 660-661.
- 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. García, C.R., Arroyo, A., y Andreu, B. (eds.) *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*, (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / AUPDCS.
- SANTISTEBAN, A. (2017). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva escolar*. 395, (pp. 12-16).
- SANTISTEBAN, A; ARROYO, A; BALLBÉ, M; CANALS, R; GARCÍA, C.R; LLUSÀ, J; LÓPEZ, M; OLLER, M. (2018). El Discurso del Odio: Una investigación en la formación inicial. López, E., García, C.R., y Sánchez, M. (eds.) *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 423-434). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- SIERRA, A. (2007). Los discursos del odio. *Cuadernos del Ateneo*. 24, (pp. 5-18).
- TUCK, H; SILVERMAN, T. (2016). *The Counter-Narrative Handbook*. Institute for Strategic Dialogue: London.
- WALDRON, J. (2012). *The harm in the hate speech*. London: Harvard University Press.

Experiència didàctica de l'Institut Bitàcola de Barberà del Vallès: S'hauria de celebrar el 12 d'octubre, dia de la Hispanitat?

Maria Ballbé Martínez

Institut Bitàcola

Berta Riera

Institut Bitàcola

Joan Carles Tinoco

Institut Bitàcola

Introducció

L'experiència didàctica *S'hauria de celebrar el 12 d'octubre, dia de la Hispanitat?* té l'objectiu de proporcionar, als nois i noies de 3r d'ESO de l'Institut Bitàcola de Barberà del Vallès, les competències necessàries per descobrir quina ideologia i quina manera d'entendre el món hi ha darrere dels posicionaments favorables i contraris a la celebració del 12 d'octubre.

A través de la realització de les dues produccions finals d'aquesta experiència, el debat de la (no) commemoració del 12 d'octubre i l'elaboració del telenotícies vespre, el noi i la noia assoleix un aprenentatge transferible, significatiu, productiu i funcional. Un aprenentatge competencial que permet resoldre problemes en contextos reals.

En aquest treball es presenta el context de l'experiència i la concreció del currículum de les ciències socials: Les finalitats, les intencions educatives, la seqüència, la metodologia, els recursos i l'avaluació d'aquesta experiència on l'estudiant és el protagonista actiu/va del seu desenvolupament personal i de la pràctica d'una ciutadania crítica i activa.

1. L'Institut Bitàcola: “*Si anem junts, anem més lluny*”

En el marc de l'autonomia de centres de la Llei d'educació de Catalunya (LEC), els projectes educatius ordenen la gestió, la direcció, l'organització pedagògica i els continguts dels ensenyaments.

L'Institut Bitàcola és un centre de nova creació que va néixer amb la finalitat de donar resposta a les necessitats del ciutadà i de la ciutadana del s.XXI i que aquest curs 2018-2019 consta amb alumnat de 1r, 2n i 3r d'ESO.

El projecte educatiu del Bitàcola es fonamenta en l'excel·lència, l'equitat i la formació integral (Projecte educatiu de centre, 2018). Els objectius generals del nostre centre educatiu són: 1) Millorar els resultats educatius (Competències, plurilingüisme, transversalitat, avaluació formativa i participativa, activitat activa de l'alumnat i expertesa), 2) Millorar la cohesió social (Fomentar la identificació amb el centre, impulsar la participació de les famílies, promoure la convivència i evitar que les problemàtiques socio-econòmiques de les famílies dificultin la participació de l'alumnat en el centre), 3) Reduir l'abandonament prematur (Inclusió i acció tutorial personal) i 4) Crear les bases d'un projecte sòlid (Xarxa amb l'entorn, implicació de l'entorn familiar i social, i, projecte pedagògic coherent 1-16 amb les comunitats de l'escola bressol la Rondalla i l'Escola Elisa Badia).

L'Institut Bitàcola defineix el seu plantejament educatiu a partir d'un desplegament estratègic basat en aquests objectius generals. Els fonaments de la nostra proposta educativa es basen en la coherència entre el model organitzatiu del centre i del desplegament curricular (Palau i Ballbé, 2019).

La nostra comunitat educativa entén el currículum com un univers al voltant de les nou competències que esdevenen els objectius d'aprenentatge de final d'etapa de l'ESO. Per tant, dividim el currículum en Espais d'aprenentatge (Espai globalitzat, Espai en xarxa, Espai creatiu, Espai d'experts i Espai tutorial) i Àmbits (Àmbit lingüístic, Àmbit matemàtic, anglès i francès). Els primers són aquells en què es potencia l'aprenentatge globalitzat i els segons són els espais dedicats a treballar les competències de caire més instrumental. En tots els Espais i Àmbits es treballen les competències transversals.

L'Espai globalitzat (EG) és un espai físic i intel·lectual en què es construeix el coneixement a partir dels continguts claus i de les competències de diversos àmbits. En aquest espai es treballa a partir d'un centre d'interès que canvia cada sis setmanes i té com a objectiu el treball de les competències dels àmbits de les Ciències socials, naturals, tecnologia i visual i plàstica. Sovint s'introdueix en aquest espai els continguts claus i les competències com cultura i valors, personal i social.

L'experiència didàctica que es presenta en aquest treball pertany a aquest Espai globalitzat. Aquest es duu a terme per part d'un equip de professorat multidisciplinar que té un àmbit de reunió per fer el seguiment setmanal tant de la programació com de les metodologies, la temporització i la regulació de l'aprenentatge a partir de l'avaluació i de les propostes de millora.

2. Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta experiència: *Formar ciutadans i ciutadanes crítiques i projectar-les a l'acció social.*

L'experiència didàctica plantejada i realitzada aquest curs té la finalitat de proporcionar als nois i a les noies de 3r d'ESO les competències necessàries per esbrinar quina ideologia i quina manera d'entendre el món hi ha darrere dels posicionaments favorables i contraris a la celebració del 12 d'octubre.

En aquest Espai globalitzat hi ha dos productes finals: la participació al debat de la (no) commemoració del 12 d'octubre i l'elaboració del telenotícies vespre del 12 d'octubre. Totes les tasques plantejades en aquest EG giren al voltant de la realització d'aquests dos productes finals que donen sentit i utilitat als continguts i a les competències que treballen.

Unes creacions finals funcionals en quan proporcionen a l'alumnat una nova mirada a l'hora d'analitzar i interpretar qualsevol fet històric. Entenen que d'un fet històric hi ha moltes interpretacions; i que la (no) celebració del 12 d'octubre emana d'aquestes interpretacions i d'aquestes formes de veure el món.

El debat és una tasca individual que es realitza en la antepenúltima i la penúltima sessió i gira al voltant de les següents qüestions: *El 12 d'octubre de 1492 va ser el descobriment d'Amèrica?*, *El 12 d'octubre de 1492 va suposar l'inici d'un genocidi?* i *S'hauria de celebrar el 12 d'octubre?* (En cas afirmatiu: *Com s'hauria de celebrar?*). El debat està pensat per a que cada estudiant es posicioni davant d'aquestes qüestions, sàpiga argumentar i defensar la seva posició. El debat es fa seguint la base d'orientació de debat del nostre institut que indica els passos a seguir abans, durant i després de la tasca.

El debat es prepara al llarg de la seqüència didàctica. Una vegada treballat el tema en qüestió, els nois i les noies de 3r han d'escriure el seu posicionament en la seva base d'orientació: la descripció de la seva tesi, tres arguments categoritzats (d'autoritat, de tradició, causals, deductius, basats en exemples o contraarguments) i unes conclusions. Durant el debat, l'alumne/a ha d'intervenir almenys dues vegades per qüestió i ho fa utilitzant unes cartes de debat que indiquen l'expressió adequada per començar la seva aportació (Cesire, 2019). A més a més, ha d'anar recollint els argu-

ments i les aportacions dels companys i de les companyes que més destaquin. Finalment, l'alumnat ha de fer una reflexió sobre allò que pensava abans del debat i el que pensa una vegada fet.

El segon producte final a realitzar en aquest EG és el telenotícies vespre del 12 d'octubre. L'objectiu d'aquest producte és que l'alumnat informi sobre les notícies més rellevants d'aquell dia en clau d'una interpretació del 12 d'octubre. D'aquesta manera, el noi i la noia de 3r se n'adona que part de la informació emesa pels mitjans de comunicació és subjectiva a la seva manera d'entendre el món.

Aquest producte es va realitzant en grups cooperatius al llarg de la seqüència seguint un guió tècnic establert on s'indica la relació del contingut del telenotícies amb la tasca on es realitza.

3. Les intencions educatives l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta experiència

En finalitzar aquest EG els nois i les noies de 3r d'ESO han de ser capaços i capaces d'aportar evidències que demostrin que poden respondre a les següents preguntes: 1) Què (no) es commemora el 12 d'Octubre?, 2) Per què el 12 d'Octubre de 1492 es va arribar a Amèrica?, 3) El 12 d'Octubre de 1492 va ser un descobriment?, 4) El 12 d'Octubre va ser un genocidi? i 5) S'hauria de commemorar el 12 d'Octubre?

Per a poder respondre a aquestes qüestions l'alumne/a ha de ser capaç d'assolir cadascun dels criteris d'avaluacions. Uns criteris i indicadors d'avaluació associats en aquest EG a diferents àmbits: l'àmbit social, l'àmbit lingüístic, l'àmbit tecnològic i l'àmbit científic. Així com els àmbits transversals: l'àmbit personal i social, i l'àmbit digital. Pel que fa a l'àmbit social, es treballen diverses dimensions i competències: la dimensió històrica (C1, C2, C3, C4), la dimensió geogràfica (C6 i C7), la dimensió cultural i artística (C8 i C9) i la dimensió ciutadana (C11).

A mode d'exemple, els nois i les noies de 3r per a respondre a la qüestió Què (no) es commemora el 12 d'Octubre? han de ser capaços i capaces de: 1) Interpretar la historicitat del 12 d'Octubre i analitzar les decisions que es prenen ara, per actuar sobre el futur.; 2) Contrastar les diverses interpretacions actuals sobre la conquesta i colonització d'Amèrica; 3) Interpretar les fonts actuals sobre la (no) commemoració 12 d'Octubre, 4) Comunicar la interpretació del 12 d'Octubre analitzada als i les companyes i 5) Analitzar el 12 d'Octubre a partir de la informació obtinguda de fonts diverses, tenint en compte les diferents percepcions i valors que emanen dels drets humans, i formar-se una opinió pròpia.

4. La seqüència de l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta experiència

Per a poder assolir tots els objectius d'ensenyament i aprenentatge marcats, disposem de cinquanta hores repartides en sessions de dues hores (dilluns, dimecres, dijous i divendres) i d'una hora (dimarts) al llarg de sis setmanes.

El primer dia de l'experiència es presenta l'EG i s'ofereix, conjuntament amb la graella d'avaluació, el cronograma. En el cronograma es reflecteixen seqüenciades totes les tasques a realitzar. D'aquesta manera, l'alumne/a pot esbrinar què s'espera d'ell o d'ella i l'organització temporal de l'EG. Fet que promou un aprenentatge estratègic (Pozo i Monereo, 1999).

Aquest EG compta amb quatre fases: una fase d'exploració, una fase d'introducció, una fase de desenvolupament i una fase d'aplicació. La fase d'exploració cerca conèixer les representacions socials de l'alumnat referent aquesta qüestió socialment viva i generar un conflicte cognitiu a través dels diferents discursos actuals envers al 12 d'octubre. La fase d'introducció té l'objectiu de contextualitzar l'arribada castellana a Amèrica i els grans descobriments del s. XV i XVI.

La fase d'estructuració pretén conèixer les civilitzacions antigues americanes fent una comparació amb els pobles aborígens actuals americans. Es busca també esbrinar les seves interpretacions respecte al 12 d'octubre i la seva situació actual. Amb el pretext de la primera volta al món i de les seves posteriors representacions en mapamundis, es treballen les diverses voluntats de representar el món respecte a la visió que se'n té. També es cerca quina va ser l'organització i l'explotació de les Índies occidentals, i, finalment, les causes i les conseqüències de la conquesta i colonització d'Amèrica.

L'última fase, la fase d'aplicació, correspon a la realització del debat i la visualització i avaluació dels telenotícies vespre del 12 d'octubre fets al llarg de tot l'EG.

5. La metodologia de l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta experiència

Podem definir la metodologia de l'EG com un treball cooperatiu a partir de construccions individuals. S'ha dissenyat un patró procedimental que es repeteix en cadascuna de les fases abans esmentades. Parteix d'un conjunt de tasques individuals d'anàlisi i reflexió, una posterior posada en comú, cercant posicionament i argumentació i una etapa final de construcció conjunta i síntesi.

Amb l'objectiu de fer entenedores les tasques i potenciar la reflexió i la metacognició s'utilitzen bases d'orientació (BO) (Sanmartí, 2007). Exemples d'aquestes BO en la primera etapa, anàlisi i reflexió, les trobem en tasques escrites com la utilitzada en la interpretació crítica d'una font d'informació o la interpretació d'un cartell. També hem dissenyat BO per activitats de la segona etapa, posicionament i argumentació, com resulta la BO de preparació i execució del debat.

Per reforçar i evidenciar la metacognició, utilitzem rutines de pensament. Aquestes tasques de tipus individual plantegen diferents preguntes amb l'objectiu que l'alumne/a reflexioni sobre el propi aprenentatge. En funció del canal d'entrada de la informació de la tasca utilitzem diferents tipus de rutina. Un exemple utilitzat en aquest EG és la rutina *Què veig?/Què penso?/Què em pregunto?* emprada quan la informació és visual, tant en format vídeo com imatge.

El disseny de les activitats és variat, cercant treballar intel·ligències múltiples així com presentant canals d'informació diversos. Les fonts d'informació es presenten en format visual, auditiu i audiovisual. Alternant escrits històrics, articles, tuits, talls radiofònics, talls de telenotícies, mapes o cartells es pretén diversificar els canals d'entrada d'informació. A la vegada, la producció d'escrits argumentatius, textos descriptius, guions, presentacions orals, mapes, cartells, diaris o el propi telenotícies, generen sortides d'informació molt variades.

Finalment, part indispensable de la metodologia és l'aproximació al medi. En aquest EG es programen tres sortides: la del Museu Etnològic i de les Cultures del Món, la del Museu Marítim de Barcelona i a les instal·lacions de Televisió Pública de Catalunya (TV3). Aquestes tres sortides s'emmarquen dins de la fase d'introducció del projecte, incentivant noves preguntes i obrint espai al debat, així com generant experiències pràctiques vinculades a la realització dels productes finals.

6. Els materials de l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta experiència

Partint del Chromebook com a eina bàsica de treball en aquest projecte posem en marxa diverses aplicacions a les que l'alumnat està habituat. L'aplicació Google Drive per produir textos, taules, gràfics i presentacions és un entorn conegut per realitzar tasques individuals i grupals.

Per una altra banda, determinades tasques posen en pràctica aplicatius específics no tan utilitzats a l'aula com per exemple per fer el disseny i l'edició d'imatge utilitzant Canva, la creació d'infografies amb Picktochart o l'edició del producte final, el Telenotícies, amb WeVÍdeo.

Per acabar, el propi projecte dona peu a utilitzar per primera vegada tres aplicatius per assolir determinats objectius d'aprenentatge. El primer dels aplicatius és Tiki-Toki, un aplicatiu-web per generar eixos cronològics i línies temporals en 2D i 3D. El Plague Inc, un joc de simulació transmissió de malaltia bacteriana per conèixer les variables que afecten a l'extensió d'una pandèmia i fer la relació amb les malalties que van provocar la mort als nadius americans amb l'arribada dels europeus. I finalment, el Makemynewspaper una aplicació per crear i editar un diari de format paper.

7. L'avaluació de l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta experiència

L'avaluació té una funció reguladora de l'aprenentatge, tant per al professorat com per l'alumnat. Per això ens plantejem que tant uns com els altres en tot moment compartim i siguem conscients del que aprenem i com ho aprenem. Per tant, el professorat facilita en aquest EG els elements que possibilitin a l'alumnat: 1) Identificar els **objectius d'aprenentatge**, 2) Anticipar i planificar la resolució de les activitats proposades, 3) Fer-se seus els **criteris d'avaluació** tant durant el procés d'aprenentatge com en finalitzar-lo i 4) Fer **metacognició** de tot el procés (autoavaluacions, coavaluacions, avaluacions triangulades, rúbriques...).

Els tres primers punts els compartim a través de la graella dels indicadors d'avaluació i el crogonoma explicats als apartats de les intencions educatives i a la seqüència respectivament. El darrer punt fa referència a les rutines de pensament i les bases d'orientacions esmentades a l'apartat de la metodologia.

Un exemple d'eina d'autoavaluació i coavaluació emprada ha estat el macro Co-Rubrics (Feliu, 2019). El CoRubrics és una taula dinàmica que permet a l'alumnat avaluar la seva tasca a partir de certs indicadors que reben en format Google Forms i que es buida de forma automàtica en un full de càlcul. Amb la taula generada podem obtenir informació sobre la valoració que es fa el propi alumne així com la que fan la resta dels seus companys i companyes sobre la seva tasca. Amb el posterior debat en grup dels resultats estableixen noves dinàmiques que milloren el seu treball cooperatiu.

8. Conclusió

Els i les professores som els i les responsables de crear, dissenyar i dur a terme experiències didàctiques que ajuden i guien l'aprenentatge dels nostres nois i noies. Experiències com aquesta ajuden a proporcionar als i a les estudiants de secundària les competències necessàries per esbrinar quina ideologia i quina manera d'entendre

el món hi ha darrere dels posicionaments favorables i contraris a la celebració del 12 d'octubre.

Treballar les qüestions socialment vives com el 12 d'octubre a partir del treball col·laboratiu a classe i de la connexió entre les diverses matèries fa viure als i a les nostres aprenents experiències d'aprenentatge actives i autònomes. Tanmateix requereix apropar-nos a les representacions socials dels i de les adolescents sobre la qüestió social, aprofundir en aquestes idees, deconstruir-ne d'altres i introduir nous conceptes per tal de crear un coneixement significatiu i útil per entendre i projectar-se en la societat que els hi ha tocat viure.

Bibliografia

BALLBÉ, M.; TINOCO, J.C. i RIERA, B. (2018). *Gravem telenotícies sobre el 12 d'octubre*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/gravem-telenoticies-sobre-12-doctubre/>

BALLBÉ, M.; TINOCO, J.C. i RIERA, B. (2018). *Museu de les cultures*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/museu-de-les-cultures/>

BALLBÉ, M.; TINOCO, J.C. i RIERA, B. (2018). *3r d'ESO Seguem investigant sobre el 12 d'octubre*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/3r-deso-seguim-investigant-sobre-1492/>

BALLBÉ, M.; TINOCO, J.C. i RIERA, B. (2018). *Pràctiques científico-tecnològiques entorn 1492*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/practiques-cientifico-tecnologiques-entorn-1492/>

Cesire (2019). Actituds i habilitats comunicatives necessàries per al debat sociocientífic a l'aula. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/cesire/wp-content/uploads/usu397/2016/04/Actituds-i-habilitats-comunicatives-necess%C3%A0ries-pel-debat-sociocient%C3%ADfic-a-l%E2%80%99aula.docx.pdf>

FELIU, J. (2019). CoRubrics, una plantilla per avaluar amb rúbriques. Recuperat de: <https://tecnocentres.org/corubrics-una-plantilla-per-avaluar-amb-rubriques/>

Institut Bitàcola (2018). *3r d'ESO - Taller de periodisme amb Junior Report*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/3r-deso-taller-de-periodisme-amb-junior-report/>

PALAU, D. i BALLBÉ, M. (2019). Com viure i conviure a l'Institut Bitàcola de Barberà del Vallès. *Perspectiva escolar*, (404), 21-25.

POZO, J.I. i MONEREO, C. (Coord.).(1999). *Aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas claves. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Experiència didàctica de l'Institut Bitàcola de Barberà del Vallès: Els Espais en xarxa

Maria Ballbé Martínez

Institut Bitàcola

Carlos Javier Molina

Institut Bitàcola

Daniel Palau

Institut Bitàcola

Berta Riera

Institut Bitàcola

Joan Carles Tinoco

Institut Bitàcola

Sergio Vicente

Institut Bitàcola

Introducció

L'àmbit didàctic *Espai en Xarxa* té l'objectiu de proporcionar, als nois i noies de 3r d'ESO de l'Institut Bitàcola de Barberà del Vallès, les competències necessàries per solucionar una demanda social real proposada per un agent extern a l'aula. En aquest cas es presenta com a demanda l'organització de les activitats vinculades a sis dies d'especial rellevància: dia de la Dona Treballadora, dia de la Diversitat, dia del Nombre Pi, dia de la Festa de Primavera, dia de l'Activitat Física Saludable i la diada de sant Jordi. Totes elles lligades als valors del projecte educatiu de centre i sobre el que es construeix cadascuna de les propostes.

A partir d'una auditoria interna es realitza una autocrítica reflexiva que proposa accions de millora a curt i mitjà termini al centre així com l'organització d'una jornada reivindicativa fent que s'assoleixi un aprenentatge transferible, significatiu, productiu i funcional. Un aprenentatge competencial que permet resoldre problemes en contextos reals lligats a l'APS.

En aquest treball es presenta el context de l'experiència, la concreció del currículum de les ciències socials així com les connexions amb altres àmbits. Una experiència on l'estudiant és la protagonista activa o el protagonista actiu del seu desenvolupament personal i de la pràctica d'una ciutadania crítica i activa fent un servei a la comunitat ben articulat amb l'objectiu de millorar el seu entorn.

L'Institut Bitàcola: “*Si anem junts, anem més lluny*”

En el marc de l'autonomia de centres de la Llei d'educació de Catalunya (LEC), els projectes educatius ordenen la gestió, la direcció, l'organització pedagògica i els continguts dels ensenyaments.

L'Institut Bitàcola és un centre de nova creació que va néixer amb la finalitat de donar resposta a les necessitats del ciutadà i de la ciutadana del s.XXI i que aquest curs 2018-2019 consta amb alumnat de 1r, 2n i 3r d'ESO.

El projecte educatiu del Bitàcola es fonamenta en l'excel·lència, l'equitat i la formació integral (Projecte educatiu de centre, 2018). Els objectius generals del nostre centre educatiu són: 1) Millorar els resultats educatius (Competències, plurilingüisme, transversalitat, avaluació formativa i participativa, activitat activa de l'alumnat i expertesa), 2) Millorar la cohesió social (Fomentar la identificació amb el centre, impulsar la participació de les famílies, promoure la convivència i evitar que les problemàtiques socio-econòmiques de les famílies dificultin la participació de l'alumnat en el centre), 3) Reduir l'abandonament prematur (Inclusió i acció tutorial personal) i 4) Crear les bases d'un projecte sòlid (Xarxa amb l'entorn, implicació de l'entorn familiar i social, i, projecte pedagògic coherent 1-16 amb les comunitats de l'escola bressol la Rondalla i l'Escola Elisa Badia).

L'Institut Bitàcola defineix el seu plantejament educatiu a partir d'un desplegament estratègic basat en aquests objectius generals. Els fonaments de la nostra proposta educativa es basen en la coherència entre el model organitzatiu del centre i del desplegament curricular (Palau i Ballbé, 2019).

La nostra comunitat educativa entén el currículum com un univers al voltant de les nou competències que esdevenen els objectius d'aprenentatge de final d'etapa de l'ESO. Per tant, dividim el currículum en Espais d'aprenentatge (Espai globalitzat, Espai en xarxa, Espai creatiu, Espai d'experts i Espai tutorial) i Àmbits (Àmbit lingüístic, Àmbit matemàtic, anglès i francès). Els primers són aquells en què es potencia l'aprenentatge globalitzat i els segons són els espais dedicats a treballar les competències de caire més instrumental. En tots els Espais i Àmbits es treballen les competències transversals.

L'Espai en xarxa és un espai físic i intel·lectual en què es construeix el coneixement a partir dels continguts claus i de les competències de diversos àmbits en un format d'APS. A més de treballar totes les competències pròpies d'aquest tipus de projectes pensem que el fet que l'alumnat pugui escollir entre 6 propostes centrades cadascuna d'elles en un àmbit diferent, ens possibilita iniciar un procés d'expertesa en allò que els motiva.

La programació de l'Espai en xarxa segueix el següent esquema tenint en compte que l'àmbit al qual ha de pertànyer l'entitat està definit pel desplegament curricular del centre:



Les experiències didàctiques que es presenten en aquest treball pertanyen a aquest Espai en xarxa. Aquest es duu a terme dues vegades al llarg del curs per part d'un equip de professorat multidisciplinar que té un àmbit de reunió per fer el seguiment setmanal tant de la programació com de les metodologies, la temporització i la regulació de l'aprenentatge a partir de l'avaluació i de les propostes de millora.

A partir dels diferents Espais en xarxa d'aquest curs es realitza una autocrítica reflexiva que proposa accions de millora a curt i mitjà termini al centre així com l'organització d'una jornada reivindicativa fent que s'assoleixi un aprenentatge transferible, significatiu, productiu i funcional. Un aprenentatge competencial que permet resoldre problemes en contextos reals lligats a l'APS.

Espai en xarxa: Gènere a l'Institut Bitàcola

L'institut Bitàcola ens ha fet un encàrrec, i és observar el nostre centre des del punt de vista de la igualtat de gènere, en el marc d'introduir aquest tipus de projecte al servei de l'entorn, per educar ciutadania compromesa i solidària.

I com ho hem fet? Primer de tot, s'ha contextualitzat l'origen del Dia de la Dona Treballadora. També s'ha investigat sobre el paper de la dona a la Revolució Industrial i han fet una recerca sobre dones que han passat a la història en diferents àmbits de la cultura i la ciència, però que no han tingut el protagonisme i el reconeixement suficient en els llibres de text.

A continuació, i des d'una òptica local, l'alumnat ha investigat sobre la seva ciutat amb el lema "Barberà Feminista" a partir d'una sèrie de publicacions de la pàgina web de l'Ajuntament de la ciutat per saber quines iniciatives i projectes es porten a terme pel que fa a la igualtat de gènere. Han sortit conceptes prou importants com coeducació o plans municipals com un espai de debat. En aquest context, el passat 26 de novembre, l'alumnat de dos Espais en Xarxa, "Gènere" i "Noms d'Aules i Espais" vam anar a la Plaça de la Vila de Barberà del Vallès a escoltar la lectura del manifest institucional contra la violència masclista.

Un cop vam realitzar aquest estudi, és quan vàrem "radiografiar" el nostre Institut, el Bitàcola... a nivell de convivència, amb l'anàlisi de la pàgina web i l'ús d'un llenguatge inclusiu, l'agrupament de l'alumnat al pati i en les diferents matèries i espais. I amb tota aquesta observació i les dades d'un formulari realitzat (contestat per l'alumnat del Bitàcola) s'ha fet un informe final amb les conclusions extretes d'aquesta investigació.

La paraula amor ha estat una de les protagonistes d'aquest Espai en Xarxa, plantejant diferents situacions d'amor en fase d'apoderament i gelosia, amb representacions teatrals, racons de poesia, fins arribar al plantejament de saber diferenciar aquest tipus d'amor tòxic cap un amor en clau de respecte i igualtat.

I per acabar, el projecte final, que forma part de l'encàrrec inicial d'organitzar el "Dia de la dona al Bitàcola" el proper dia 8 de març de 2019. L'alumnat ha pensat moltes activitats com tallers de polseres, espais de reflexió després de veure un vídeo realitzat per una associació anomenada Equality Factory (una "fàbrica" multidisciplinar d'idees i projectes per la promoció de l'equitat de gènere i diversitat), on els actors i actrius han estat l'alumnat del centre, i un final especial de la jornada amb el cant de l'himne de la Diversitat, creat per l'espai en xarxa de "Diversitat" amb la Fundació Tallers, per part tota la comunitat educativa de l'institut.

Com a conclusió, podem destacar que la majoria de l'alumnat pensa que és important rebre una formació d'igualtat de gènere, que són moltes les propostes per lluitar

contra les actituds masclistes, però que encara hi ha una part de l'alumnat que no és conscient de la quantitat de víctimes per violència de gènere que hi ha al nostre país. Valorem molt positivament la creació d'una comissió d'igualtat format per alumnat de diferents cursos que vetllaran per la bona convivència.

Espai en xarxa: Diversitat a l'Institut Bitàcola

L'Espai en Xarxa de Diversitat funcional "Sóc així" ha estat un Projecte pedagògic en què el grup tenia l'encàrrec de crear l'Himne a la Diversitat del centre a partir d'una experiència amb la Fundació Tallers de Badia del Vallès (Fundació que treballa amb persones amb discapacitat intel·lectual i/o problemes de salut mental) i amb l'assessorament de l'escola de música CEME de Sabadell.

Durant 7 setmanes l'alumnat ha treballat les emocions a partir de la creació de l'himne i els assajos amb les persones de la Fundació en una visita setmanal; han creat Poesies Dibuixades (muntatge audiovisuals de poemes i aquarel·les escrits i dibuixats per ells) i han organitzat el concert en directe, presentació final del Projecte i vídeo de l'himne. Els objectius eren els de canviar la nostra mirada sobre les persones i fer present en el centre la diversitat funcional. El llenguatge escollit ha estat l'artístic en els vessants de visual i plàstica i música com a eina de transformació comú de les dues comunitats. Els resultats, una millora de l'espai vital i social.

Dels resultats finals del Projecte pensem que en sobresurt: a) La convivència amb la diversitat funcional com a proposta de fer significatiu l'aprenentatge sobre aquesta realitat. b) Fer present la diversitat funcional en el centre amb un acte simbòlic com el concert de l'Himne de la Diversitat. c) Implicar l'alumnat en un Projecte col·lectiu. d) Alteritat: canviar la mirada sobre els altres. e) Fer del català una llengua de comunicació artística, emocional i comú. f) Fer realitat la globalització dels aprenentatges. g) Fer dels joves protagonistes del seu propi creixement i aprenentatge. h) Millora de les competències personal, social, artístiques, lingüístiques i, finalment, i) Enfortir els vincles de la comunitat creant situacions en què tothom hem après i compartint reptes

Espai en xarxa: Esperit crític a l'Institut Bitàcola

En una societat plena de fonts d'informació on els rumors i les «fake news» guanyen força a les xarxes socials els centres escolars són un element clau per fomentar l'Esperit Crític. Sota aquesta perspectiva, i entenent que és un centre d'interès primordial a tots els àmbits, l'equip directiu de l'Institut Bitàcola va fer l'encàrrec d'avaluar l'esperit crític de la nostra comunitat i preparar una jornada on presentar els resultats a

la vegada que gaudim de les matemàtiques, el pensament lògic i les connexions entre àmbits, triant el 14 de març dia del nombre PI com a data clau.

Durant sis setmanes ens vam prefixar diversos objectius al voltant de l'esperit crític que vam separar en dos grans blocs, rumors i «fake news». Els objectius plantejats tant en un bloc com en l'altre van ser: a) Identificar i reflexionar sobre la reacció pròpia del grup davant d'un rumor o d'una «fake new», b) Dissenyar i executar un estudi a través d'enquestes i experiments sociològics sobre les reaccions davant dels rumors i les «fake news» així com dels sistemes per detectar-los i frenar-los, c) Analitzar les dades, crear i interpretar els gràfics, i extreure'n conclusions, i d) Crear un decàleg amb l'objectiu de transmetre bones pràctiques al voltant dels rumors, així com una proposta didàctica basada en pel·lícules que convidin a la reflexió crítica.

En el darrer tram de l'Espai en Xarxa i amb les dades analitzades i les propostes fetes es va procedir al disseny i planificació del Dia Pi. Una jornada que havia d'assolir els següents objectius: 1) Fomentar l'ús de les matemàtiques en una jornada lúdica, 2) Connectar les matemàtiques amb àmbits lingüístics i artístics al voltant del nombre pi 3) Fer partícip a tota la comunitat educativa de la jornada.

En la planificació s'havia d'incloure un espai per la presentació dels resultats i les propostes de millora de l'Esperit Crític del centre, així com concursos i activitats relacionades amb el nombre Pi per a tots els cursos. Per dissenyar la jornada es va començar per un estudi de les propostes de dia Pi d'anys anteriors, cercant punts forts i febles a les activitats i l'organització de la jornada cercant propostes de millora i realitzables pel grup de 20 alumnes que configuren l'espai en xarxa.

Espai en xarxa: Sostenibilitat a l'Institut Bitàcola

La societat avança a ritmes insostenibles, també en termes energètics. Consumim tot tipus de productes a un ritme vertiginós i això comporta tant un problema de sostenibilitat a nivell global, com un problema de caràcter social, a causa de l'increment en la despesa econòmica que aquest consum porta associat. Cada cop estem més conscienciats sobre les conductes i les accions sostenibles i la importància de mesures que cal prendre pel que fa al reciclatge o la contaminació ambiental, però encara ara hi ha un desconeixement ampli del gran malbaratament d'energia que es produeix diàriament i de la seva procedència.

És per aquest motiu que, l'institut Bitàcola, ens va fer un encàrrec, obtenir el certificat d'Institut Verd. El punt de partida d'aquest procés de canvi ha sigut la diagnosi o avaluació inicial (Ecoauditoria al Centre Educatiu), a través d'un procés participatiu, tenint en compte els quatre contextos d'actuació (estat dels quatre vectors ambientals): aigua, residus, mobilitat i energia. L'objectiu principal de "L'Ecoauditoria al

centre educatiu” ha sigut conscienciar i implicar la comunitat educativa per a treballar conjuntament en la transformació del propi institut en un centre educatiu més sostenible i respectuós amb el medi ambient.

Per assolir aquest objectiu els alumnes, tutoritzats pel professorat, van desenvolupar tot un seguit d'activitats per analitzar l'estat de vectors ambientals (aigua, residus, mobilitat i energia) a partir dels quals han pogut calcular la petjada ecològica del centre. Concretament, vam realitzar una auditoria energètica mitjançant un test d'eficiència i vam donar algunes recomanacions de bons hàbits de cara a l'estalvi energètic del centre. Entre d'altres actuacions, vam dissenyar i posar en pràctica campanyes de sensibilització i divulgació a través de díptics, cartells, vídeos, xerrades, etc. per transmetre a la resta de l'institut noves mesures d'estalvi i eficiència energètica. També vam aprendre a interpretar correctament les factures de la llum, a calcular el consum en kWh dels diferents aparells elèctrics i electrònics (punts de llums i bombetes, electrodomèstics...), així com a llegir l'etiquetatge d'eficiència energètica.

Finalment, vam assentar les bases al Bitàcola per aconseguir ser un Institut verd tot creant una comissió per a la transició energètica. El dia escollit per a donar a conèixer tota la informació recollida i per a impulsar aquesta comissió ha sigut el dia de la Festa de la Primavera (12 de febrer).

Espai en xarxa: Salut a l'Institut Bitàcola

Una vida saludable és un altre dels trets d'identitat del centre. En tots els àmbits curriculars i de Projecte de centre entenem que hem de treballar les competències que tenen com a objectiu conèixer i assolir un estil de vida saludable. És per això que la direcció del centre va fer l'encàrrec de fer l'anàlisi de la situació d'aquest àmbit en el dia a dia de l'Institut i organitzar la celebració de la Jornada #Bitàcolaes mou per al 25 d'abril, dia de l'Educació Física al carrer.

En aquest grup de l'Espai en xarxa, vàrem treballar al voltant dels hàbits saludables i dels valors i contravalors de l'esport actual. Els objectius respecte als hàbits saludables que ens vam marcar són: 1) Identificar-los i reflexionar sobre la seva importància focalitzant-ho a: l'alimentació, l'activitat física, la salut postural i el descans, 2) Dissenyar un estudi a través d'enquestes i observació directa sobre l'alimentació, l'activitat física, la salut postural i el descans de l'alumnat i les famílies del Bitàcola, 3) Analitzar les dades, dissenyar i interpretar els gràfics, i extreure'n conclusions, i 4) Transmetre la importància dels hàbits saludables als membres de la comunitat educativa.

Els objectius respecte als (contra) valors de l'esport actual que vam treballar són: 1) Reflexionar sobre aquests en la societat actual i la importància de promoure'n uns i

ser crítics amb els altres, 2) Recercar informació sobre les noves tendències en esports paralímpics o adaptats, 3) Recercar informació sobre persones, homes i dones, vinculades al món de l'esport que han destacat per accions o actituds relacionades amb els valors, 4) Realitzar pòsters amb la informació detallada de l'esportista i el valor pel qual destaca, i 5) Debatre sobre els valors i contravalors de l'esport així com el paper de la dona i la discriminació de gènere en aquest món.

Una vegada treballats els hàbits saludables i els (contra) valors de l'esport actual, ens vam organitzar per dissenyar la jornada #bitacolaesmou al voltant de tres principis: promoure l'activitat física saludable, fomentar els valors de l'esport i integrar tota la comunitat educativa en aquest esdeveniment.

Espai en xarxa: Identitat/Pertinença a l'Institut Bitàcola

L'encàrrec del nostre grup de l'Espai en xarxa era nombrar els espais de l'Institut Bitàcola. Nombrar les coses és reconèixer la seva existència. Les diferents cultures utilitzen conceptes diferents per ordenar el seu món. Els noms dels carrers expliquen la història del poble o de la ciutat, i més enllà de noms descriptius són un relat del marc social de cada moment.

Per tant, el nostre encàrrec és i ha estat una tasca important perquè significava reflectir els nostres trets d'identitat i els nostres valors com a centre educatiu. Per aquest motiu no ens va valdre qualsevol nom, i vam constituir una comissió nomenclàtor.

Aquesta comissió, formada pel grup de l'espai en xarxa Noms d'espais i aules de l'institut Bitàcola, ha revisat tots els noms actuals dels diferents espais de l'institut, ha reflexionat sobre els seus referents o els seus valors d'identitat i ha proposat una sèrie de noms en relació amb aquests. Finalment, s'ha iniciat un procés democràtic per a que els noms fossin consensuats.

Després de l'experiència, podem assegurar que per triar noms s'ha de tenir en compte que calen: 1) Uns criteris clars, transparents i compartits per al nomenclàtor, i per tota la comunitat educativa del Bitàcola. Els noms que triem han d'explicar els nostres valors com a institut: com som i com volem ser recordats. I 2) Una Comissió del Nomenclàtor amb presència de tots els membres de la comunitat educativa del Bitàcola. Aquesta comissió ha de revisar que els noms de cada espai o de cada aula s'adeqüin als valors i als trets d'identitat i de pertinença a l'institut.

La nostra tasca, doncs, no ha de quedar reduïda a aquest espai en xarxa, i ha de prosseguir en una futura comissió nomenclàtor de l'institut Bitàcola. El dia escollit per a donar a conèixer tots els noms i per impulsar aquesta comissió serà la diada de Sant Jordi.

Conclusió

L'Espai en xarxa ens ofereix un aprenentatge competencial que permet resoldre problemes en contextos reals lligats a l'APS. En l'Espai en xarxa els nois i les noies prenen el protagonisme del seu propi aprenentatge a través de la realització d'un encàrrec real de l'Institut Bitàcola que convida a reflexionar implícitament sobre els seus valors i els seus trets d'identitat.

Un encàrrec que dissenyen i planifiquen en aquest Espai, però que realitzen mesos més tard. Aquest fet trenca la línia d'immediateza i obliga als nois i a les noies a preveure tots els aspectes i els factors que han de tenir en compte a l'hora de realitzar les diferents jornades.

La responsabilitat que generen aquests encàrrecs fa que els nois i les noies assoleixin una major participació en la seva comunitat educativa, alhora, una major implicació en el seu aprenentatge. L'alumnat és i serà sempre l'encarregat de fer créixer i evolucionar tot el procés.

Bibliografia

BALLBÉ, M. (2018). *Espai en xarxa - Noms d'espais i aules de l'Institut Bitàcola*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/espai-en-xarxa-noms-despais-i-aules-de-linstitut-bitacola/>

INSTITUT BITÀCOLA (2019). *Premi participa a l'Escola*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/premi-participa-a-lescola/>

INSTITUT BITÀCOLA (2018). *Acte de cloenda dels Espais en Xarxa del 1r trimestre*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/acte-de-cloenda-dels-espais-en-xarxa-del-1r-trimestre/>

MOLINA, C.J. (2018). *Espai en xarxa - Institut verd*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/espai-en-xarxa-institut-verd/>

PALAU, D. i BALLBÉ, M (2019). *Com viure i conviure a l'Institut Bitàcola de Barberà del Vallès. Perspectiva escolar*, (404), 21-25.

PALAU, D. (2018). *Espai en xarxa: salut a l'Institut*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/espai-en-xarxa-salut-a-linstitut/>

PALAU, D. (2018). *Ens visita un expert en salut i benestar físic a l'Institut*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/ens-visita-un-expert-en-salut-i-benestar-fisic/>

RIERA, B. (2018). *Espai en xarxa diversitat*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/espai-en-xarxa-diversitat/>

RIERA, B. (2018). *Poesia dibuixada*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/poesia-dibuixada/>

RIERA, B. (2018). *Himne de la diversitat*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/himne-a-la-diversitat/>

RIERA, B. (2018). *Espai en xarxa Diversitat: Aprendre a tenir una mirada positiva*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/espai-en-xarxa-diversitat-aprendre-a-tenir-una-mirada-positiva/>

TINOCO, J.C. (2018). *Espai en xarxa - Esperit crític i Dia Pi*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/espai-en-xarxa-esperit-critic-i-dia-pi/>

TINOCO, J.C. (2018). *Espai en xarxa - Esperit crític*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/espai-en-xarxa-esperit-critic/>

VICENTE, S. (2018). *Espai en xarxa - Bitàcola i gènere*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/espai-en-xarxa-bitacola-i-genere/>

VICENTE, S. i BALLBÉ, M. (2018). *Manifest institucional contra la violència masclista*. Recuperat de: <https://agora.xtec.cat/insbitacola/general/manifest-institucional-contra-la-violencia-masclista/>

Una historia crítica de invisibilidad

Lorenzo Mur Sangrá
Universidad de Zaragoza

Introducción

La didáctica de las Ciencias Sociales se enfrenta actualmente al importante reto de conseguir conocer y ayudar a alcanzar un pensamiento histórico para construir una sociedad plural, multicultural, igualitaria, abierta, dialogante y altruista. Sobre la base de las generaciones futuras las Ciencias Sociales deben, desde la didáctica, llevar a las aulas una manera de “conocer” la historia que no repita estereotipos patriarcales eurocentristas pasados.

1. Fundamentación

Las propuestas de innovación didáctica en el marco de las materias propias de las Ciencias Sociales, tanto en Primaria como en Secundaria, se han desarrollado notablemente en el último quinquenio sobre todo a partir de la introducción de la LOMCE. El desarrollo de un nuevo marco normativo curricular muy encorsetado (estándares de aprendizaje evaluables, criterios de evaluación obligatorios, contenidos muy extensos...) unido al desarrollo de la didáctica en Ciencias Sociales y las nuevas aplicaciones tecnológicas posibilita una nueva manera de atender las demandas de una sociedad plural.

Sin embargo, en muchas ocasiones son propuestas parciales, trimestrales o anuales, que implican a centros o grupos pequeños donde el voluntarismo del profesorado es la base del proyecto. Por eso, aunque exitosos muchas veces no logran traspasar los límites de contextos similares por su carácter particular. No debemos olvidar que el primer responsable de la innovación es el docente y que muchas veces no es posible “trasladar” simplemente una experiencia de un centro a otro para que resulte positiva. Y cada curso, cada año es diferente.

Los seminarios, congresos, jornadas... juegan un papel imprescindible al permitirnos conocer algo de lo que se está haciendo pero nos falta un paso más. Sin querer

caer en el pesimismo, la estructura escolar y la dinámica en los centros (sobre todo en los de tamaño medio y grande) unido a las demandas sociales, tanto de familia como de alumnado, siguen concediendo al manual escolar un lugar predominante en el aprendizaje. Las famosas frases de “¿esto entra en el examen?”, «¿en qué página está eso?» siguen siendo habituales en las aulas.

En definitiva, el manual o libro de texto, en su formato digital o papel, suele ser la base de aprendizaje sobre todo en la etapa obligatoria⁴¹. “Calificativos como imprescindible, necesario, útil definen la función del libro de texto en la enseñanza secundaria actual según los docentes encuestados” (Molina Puche, 2010). En la etapa postobligatoria⁴² aumenta la utilización de “apuntes” para atender las necesidades de la EVAU. En conjunto, las cifras de facturación muestran el vigor de la industria de los libros de texto en nuestro país representando el 22,5% de toda la actividad editorial.

Libros de enseñanza 2017	Títulos Editados	Ejemplares editados	Ejemplares vendidos
Educación Infantil	2.931	9.423.000	5.463.060
Educ. Primaria	7.016	21.950.000	19.389.230
ESO	5.104	11.629.000	8.128.210
Bachillerato	941	2.402.000	3.532.310
FP	248	485.000	818.350
Complementarios	2.878	6.749.000	5.636.400
TOTAL	19.108	52.639.000	42.967.550

Tabla 1. La edición de libros de enseñanza en 2017. Fuente: Comercio Interior del libro en España 2017, FGEE.

41 Fernández Palop, M.P. y Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 201-217. El proyecto MANES realiza un análisis histórico de los manuales escolares peninsulares y de América Latina desde 1808 a 1990. Ver: www.centroman.es.

42 Para un análisis de los libros de texto de Historia en Bachillerato: Burguera Gómez, J. (2008). Estudi quantitatiu dels continguts dels llibres de text d'Història del Batxillerat. En VV.AA. (Ed.), *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 35-48). Barcelona, España: Grup DHIGECS. Universitat Barcelona.

NIVEL	Facturación millones €	Ejemplares	Precio medio €	Alumnos	Gasto x alumno
E. Infantil	114,43	5.463.060	20,95	1.738.316	65,82€
E. Primaria	359,85	19.389.230	18,56	2.895.947	124,26€
E.S.O.	190,42	8.128.210	23,43	1.905.126	99,95€
Bachillerato	69,92	3.532.310	19,80	692.536	100,96€
F.P.	17,80	818.350	21,75	810.021	21,97€
Complem.	76,40	5.636.400	13,55		9,44€
TOTAL	828,82	42.967.550	19,25	8.090.558	102,44€

Tabla 2. Facturación en libros de texto por niveles educativos 2017-2018. Fuente: FGEE, Comercio Interior del Libro en España 2017, para las ventas. Para los alumnos, MECD, Datos y cifras, curso escolar 2017-2018. Cuadro: ANELE.⁴³

En otras ocasiones, aunque, no se utilice directamente el manual escolar sino que se pongan en práctica nuevos modelos de aprendizaje con tecnologías estas suelen basarse en libros de texto convirtiéndose en “adaptaciones” de estos. La renovación editorial basada en la creación de “proyectos editoriales” intenta aglutinar estos dos ámbitos incorporando muchos materiales subsidiarios: actividades de ampliación o refuerzo, programaciones didácticas y programaciones de aula, contenidos transversales, directorios de páginas web...

En cualquier caso, la obligación de atender a una normativa que impone, desde el inicio de curso, los contenidos mínimos, estándares imprescindibles, criterios de calificación unidos a procedimientos e instrumentos concretos... limita enormemente la independencia del profesorado y la adaptación al aula.

Tampoco ayuda el uso que se hace de las Ciencias Sociales como materia de aprendizaje en lengua extranjera, principalmente en inglés. La proliferación de programas “bilingües” en la mayoría de las comunidades autónomas requiere de materias que tengan continuidad y cuyo aprendizaje pueda parecer más sencillo. Es así que la Geografía y la Historia se imparten cada vez más en lenguas extrapeninsulares lo que entorpece el difícil objetivo de alcanzar un pensamiento histórico más allá de los simples contenidos curriculares.

43 Datos recuperados de <https://anele.org/>.

2. Diseño

Tomando como referencia un IES de dimensiones medias (cuatro vías en la ESO) se planteó a los alumnos de 4º ESO a final del curso 2017/18 que identificaran los acontecimientos y las personalidades históricas más relevantes⁴⁴. La elección no es casual pues se trata del curso terminal obligatorio para la mayoría de los alumnos/as del país y los resultados no dejaron de ser “convencionales”.

Los 10 hechos más trascendentales	
1. II Guerra Mundial	47
2. Descubrimiento América	44
3. I Guerra Mundial	34
4. R. Francesa	22
5. Descubrimiento del Fuego	21
6. Guerra Fría	17
7. Invención de la escritura	16
8. R. Industrial	10
9. Guerra Civil Española	8
10. Caída Imperio Romano	6

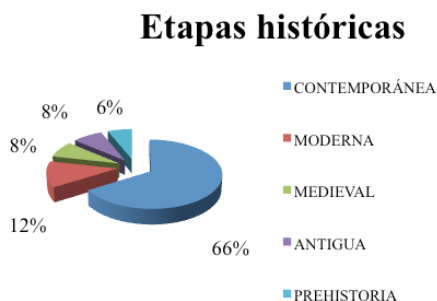


Gráfico 1. Acontecimientos históricos más relevantes en cuestionario abierto.

Las 10 personalidades más relevantes fueron todos hombres y la mayoría de perfil bélico⁴⁵. Ni mujeres ni científicos/as ni luchadores/as por los derechos civiles ni escritores/as... pero tampoco nadie cercano a sus vivencias como actores, actrices o cantantes. Como si hubiéramos preguntado hace muchos, muchos años: Hitler, Colón, Franco, Napoleón... eran los más recordados. De entre todos los citados el 94% eran hombres y sólo un 6% mujeres⁴⁶. Unos meses después, a comienzo de curso 2018/19, se volvió a plantear la misma cuestión a los nuevos alumnos/as de 4º ESO y los resul-

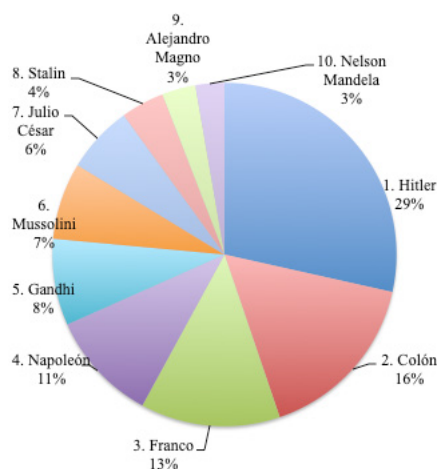
44 La muestra la componían 81 alumnos/as nacidos entre los años 2000-2002 y fue realizado en mayo de 2018 con una duración de respuesta entre 35-40 minutos en cuatro grupos diferentes en el IES Ramón y Cajal de Huesca.

45 Un interesante estudio sobre la relevancia histórica desarrollado entre alumnado universitario de Grado lo encontramos en Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2015). Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la Historia. *CLIO, History and History teaching*, 41.

46 Para un análisis de la presencia femenina en los manuales escolares en conjunto es imprescindible la consulta de la tesis de Ana López-Navajas: Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares. Universitat de Valencia. En conjunto son varios los artículos que se atienden a esta problemática en el seno del Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en 2015 en la Universidad de Extremadura.

tados volvieron a ser muy parecidos⁴⁷: un 93% de hombres y un 7% de mujeres. Entre los más recordados volvían a citar a Hitler, Colón, Franco, Napoleón... aunque en esta ocasión se “colaban” en el *top ten* Einstein y Madame Curie.

Personalidades a fines curso 2017/18



Personalidades inicio curso 2018/19

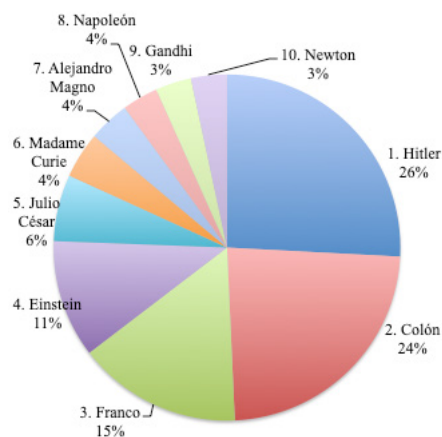


Gráfico 2. Comparativa personalidades históricas por curso.

Decidimos avanzar un poco más y planteamos nuevas cuestiones para centrar la visión de los adolescentes.

Cuestión 1. ¿Crees que en la Historia hay más hombres importantes que mujeres? La respuesta mayoritaria fue sí, independientemente del género lo que reafirma la visión patriarcal de la historia.

Cuestión 2. ¿Es fácil encontrar información de mujeres relevantes en Historia en Internet? La respuesta muestra una diferencia de género notable. Más del 50% de las alumnas afirma que sí que es fácil frente al 36% de los chicos. En las contestaciones cualitativas observamos que para las alumnas el hecho de localizar nombres femeninos era motivo ya de aceptación frente a una visión más crítica de su papel entre los chicos.

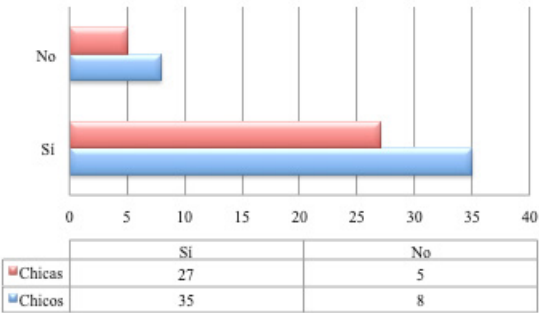
Cuestión 3. ¿Crees que se debería estudiar más historia hecha por mujeres? Aquí los resultados son mayoritariamente favorables a la necesidad de estudiar más historia

⁴⁷ En este caso fueron 75 alumnos/as con edades comprendidas entre los 14 y 17 años distribuidos en 4 grupos. El cuestionario se completó en octubre de 2018 con una duración de 40 minutos.

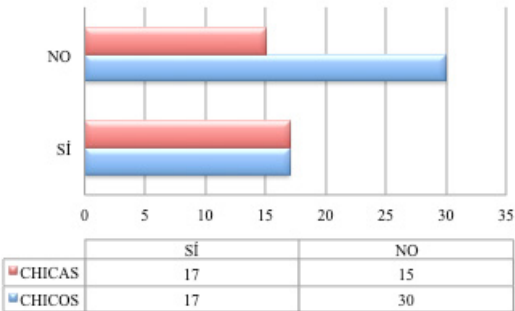
protagonizada por mujeres aunque también se observa una diferencia de género pues aunque de entre 32 chicas sólo 1 no lo consideraba necesario entre los alumnos esta cifra se elevaba hasta los 9 de entre 34.

En conclusión, la Historia es vista por los adolescentes como una suma de acontecimientos protagonizados por hombres europeos con una presencial solo testimonial y anecdótica de mujeres. De igual manera, se reconoce la necesidad de aprender más sobre los avances realizados por mujeres.

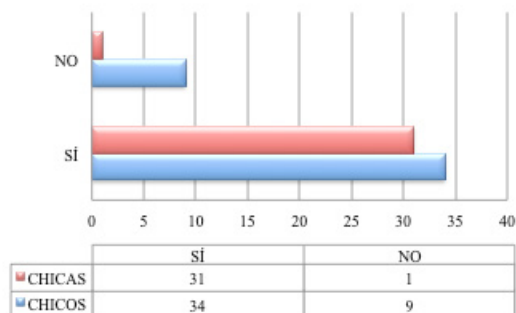
Cuestión 1



Cuestión 2



Cuestión 3



3. ¿Qué estamos haciendo mal?

Un vistazo al currículo BOE de Geografía e Historia⁴⁸ para la ESO nos lleva a contenidos positivistas y personalidades clásicas: Alejandro Magno, Carlos V, Felipe II, Felipe III, Felipe IV, Carlos II o Franco son los personajes históricos que “merecen” estudiarse. Aunque se cuele algún estándar más avanzado como el 2.2. del bloque 3 de 4º ESO “Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales” es mero espejismo pues ya no hay ninguna referencia al movimiento sufragista por ejemplo. Por eso no debe extrañarnos que los alumnos/as citen lo que hemos visto. Luego, cada comunidad autónoma en el marco de sus competencias, desarrolla este currículo, pero las bases están claras. Pongamos como ejemplo el ámbito catalán. Els continguts clau albergan una manera diferente de enfocar la historia sobre todo en el contenido 11 “Les dones en la història i de fets històrics” pero un repaso a los contenidos por curso nos aleja del enfoque plural de la historia que se torna clásica con ¡¡37!! criterios de evaluación históricos para 4º ESO y sólo uno, el 34, referido a las mujeres y los niños y desde una perspectiva no inclusiva.

Con estos mimbres es muy difícil conseguir una escuela plural.

4. ¿Qué hacer?

Todos sabemos que las recetas mágicas no existen pero hay actuaciones que pueden ayudarnos.

⁴⁸ Nos vamos a centrar en los contenidos históricos. La visión de la geografía la posponemos para otro análisis.

En primer lugar, es imprescindible un enfoque totalmente diferente del currículo. Si la normativa estatal sigue viendo la historia como un conjunto de hechos y personalidades en un relato diacrónico simplista y no como un proceso en el que reconocer conceptos clave o metaconceptos: lucha de grupos sociales, racismo, misoginia, antisemitismo, fascismo... poco podemos avanzar más allá de la insumisión normativa individual y sus consecuencias. Las editoriales desarrollan estos currículos y sus manuales, masivamente utilizados, reproducen lo que el currículo dicta⁴⁹.

Algunos plantean como solución la incorporación de nombres femeninos en los libros de texto. La normativa se cumpliría y se pondría en valor a otros grupos sociales.

Pero en mi opinión, la lucha no está en recordar más o menos nombres sino en conocer por qué la historia es así⁵⁰. La voz silenciada de mujeres, grupos sociales reprimidos, identidades apagadas... no se resuelve localizando personas excepcionales sino explicando las causas de esta invisibilidad. Ningún manual explica por qué más de la mitad de la población ha vivido históricamente sojuzgada por las leyes e imposiciones de hombres públicamente heterosexuales e independientemente de su religión. No es asumible que en las escuelas no hablemos históricamente de las leyes que impedían a la mujer y otros grupos sociales no-dominantes actuar con libertad, estudiar, acceder a puestos laborales, investigar, publicar, patentar... Sólo así podremos explicar la invisibilidad impuesta por el patriarcado estructural y poner en valor a aquellas personas que intentaron o lograron rebasar estos férreos límites arriesgándolo todo. Y, a partir de aquí, reconocer las aportaciones individuales⁵¹.

49 Realizando un análisis del libro de texto de la editorial Santillana para 4º ESO encontramos hasta 76 nombres masculinos diferentes para el periodo comprendido entre el Antiguo Régimen y la Revolución francesa frente a 5 femeninos y citados una única vez. En el caso de la unidad didáctica dedicada a la revolución rusa o en la dedicada a los fascismos no aparecía ninguna mujer. En otros casos, se la representa como “culpable” de realidades geográficas muy complejas que se explican de una manera simplista: “la prolongación en los estudios y la incorporación al trabajo fuera del hogar explican el retraso en la edad para formar una familia y tener menos hijos” (pp. 330 manual de Historia de 4º ESO, editorial Santillana, Proyecto La casa del Saber).

50 Imprescindible resulta la tesis doctoral de Ana López Navajas, *Las mujeres que nos faltan*. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/50940>.

51 Organismos como el Instituto Asturiano de la Mujer o el Instituto Andaluz de la Mujer han realizado publicaciones accesibles de fácil adaptación al aula. <http://institutoasturianodela-mujer.com/iam/noticias-instituto-asturiano-de-la-mujer/mujeres-en-la-historia-guia-didactica-del-taller-de-tiempo-propio/>.

Bibliografia

EGEA VIVANCOS, A. y ARIAS FERRER, L. (2015). Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la Historia. *CLIO, History and History teaching*, 41.

FERNÁNDEZ PALOP, M.P. y CABALLERO GARCÍA, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 201-217.

HERNÁNDEZ CARRETERO, A.M., GARCÍA RUÍZ, C.R. y DE LA MONTAÑA CONCHIÑA, J.L. (Eds.), (2015). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, Universidad de Extremadura.

LÓPEZ-NAVAJAS, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/50940>.

MOLINA PUCHE, S., ALFAGEME GONZÁLEZ, B. y MIRALLES MARTÍNEZ, P. (2010). El uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato. *II Congrés Internacional de DIDÀCTIQUES*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5620902.pdf>.

TIANA FERRER, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el proyecto MANES. *Clio&Asociados*, 4, pp. 101-119.

VV.AA., (2008). *Els llibres de text i l'ensenyament de la Historia*. Record d'en Jordi Burguera Gómez. Barcelona: Grup DHIGECS. Universitat de Barcelona.

Voldemort era feixista? L'ensenyament i aprenentatge de conceptes polítics a partir de la literatura vernacle adolescent

Mariona Massip i Sabater
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducció

En situacions socials i polítiques complexes i convulses és freqüent l'ús inadequat i l'abús d'algunes paraules, que es van buidant de sentit. En els últims dos anys, algunes paraules fonamentals per a la comprensió de problemes i realitats socials s'han utilitzat de manera indiscriminada i poc responsable, omplint discursos mediàtics i molt sovint populistes. Ens referim a paraules com democràcia, feixisme, violència, cop d'estat, dictadura o convivència (Imatge 1)

El socioconstructivisme opta per un aprenentatge que parteixi de les experiències i les representacions socials de l'alumnat. En alguns àmbits, com en l'aprenentatge i la comprensió de conceptes polítics actuals, aquesta tasca esdevé complicada. Per una banda, perquè les experiències de les persones joves estan força allunyades de molts d'aquests conceptes. Per altra, perquè les representacions socials que poden tenir a partir de l'ús actual d'aquestes paraules poden resultar confoses. L'exposició a aquestes paraules i conceptes pot venir per diferents canals: a través de les xarxes socials i dels mitjans de comunicació, però també a través de converses o de l'espai públic.



Imatge 1. Missatges d'important càrrega política visibles a l'espai públic

Context social i polític

En el nostre context, i de manera recent, n'hem viscut alguns exemples. A grans trets, identifiquem tres tendències: per una banda, la d'usar paraules antagòniques i contràries per a la identificació d'una mateixa realitat, fet que permet identificar la potència de les ideologies que interpreten aquesta realitat. Ho exemplifiquem amb la recol·lecció de les portades de premsa de diferents diaris del dia 21 de desembre de 2018; totes elles refereixen a una reunió i queden polaritzades entre aquelles que la interpreten des del “diàleg” i aquelles que la identifiquen amb la “rendició” (Imatge 2).



Portades de premsa 21D: Rendició i Humiliació



Portades de premsa 21D: Diàleg

Imatge 2. Portades de diferents diaris del dia 21 de desembre de 2018 amb connotacions lingüístiques diferenciades: rendició i diàleg

Per altra banda, ens trobem la situació contraposada: la d'usar un mateix terme o paraula per designar realitats contràries. El dia 29 de setembre de 2018 a Barcelona hi havia dues manifestacions enfrontades: en una es llegia algun cartell contra el “fascismo supremacista” i l'altra l'havien convocat col·lectius antifeixistes i es mostraven símbols contraris al feixisme. Gairebé un any abans, l'1 d'octubre de 2017, milions de persones van anar a votar en un referèndum en nom de la democràcia, mentre s'intentava impedir aquesta votació en nom de la democràcia.

Finalment, referim a l'ús d'eufemismes i blanqueig de certs termes de gran càrrega semàntica. Ens referim, sobretot, a l'ús del concepte “feixisme”. Els termes “feminazi” o “lazi” s'utilitzen de manera freqüent en certes bombolles socials i paraules com “nazi” o “fatxa” es fan servir sovint com a insults de manera que queden banalitatzats. Tot i així, en un context social i polític mundial d'augment dels missatges populistes (Ranieri, 2016) i de contingut feixista (Albright, 2018), es detecta una tendència a blanquejar el feixisme (Imatge 3) El dia 17 d'octubre de 2019, per exemple, diversos mitjans de comunicació referien a concentracions on s'exhibien banderes franquistes i simbologia nazi com a “constitucionalistes” (Imatge 4). És per denunciar aquest blanqueig i la necessitat d'usar sense embuts la paraula “feixisme” quan hi sigui escaient,

que Hill (2019) escriu aquests versos: “If it looks like a fascist / it sounds like a fascist / if it acts like a fascist / if it smells like a fascist / then it is a fascist / even if the label on the box / says democratic / and it dresses in a pin-striped suit”



Imatge 3. Diari *La Razón*, 10/12/2018



Imatge 4. Twitt d'@eljueves en relació als mecanismes mediàtics de blanqueig del feixisme

En aquesta tasca de “dotar els nois i les noies de les eines i els coneixements per interpretar el present, enfrontar-se als problemes socials del nostre món i poder participar en la construcció del seu futur personal i social” (Pagès i Santisteban, 2011, 7) és important que acompanyem l’alumnat en la comprensió i la diferenciació d’aquests conceptes per tal que puguin llegir el món que els envolta i qüestionar els relats que els puguin arribar a través de diferents persones i mitjans. Però, com fer-ho des de la distància? Com fer-ho en circumstàncies de buidatge de paraules? Presentem una petita proposta per a l’aprenentatge d’alguns conceptes polítics a partir d’elements propers als adolescents: la literatura juvenil.

Algunes de les sagues literàries amb més èxit entre adolescents estan basades en situacions sociopolítiques complexes, des dels gèneres fantàstic i distòpic (Massip, 2019). Si sabem com aprofitar aquestes situacions i les experiències dels seus protagonistes, vivenciades per les persones lectores, podem conceptualitzar-les i vincular-les a realitats del present i el passat i a imaginaris més conscients de futur. En aquest cas desenvolupem una proposta concreta per treballar els feixismes i totalitarismes a partir de la saga de *Harry Potter*. Per portar-los, en paraules de Benejam, “del saber dels alumnes al saber savi” (1997, 57).

La literatura juvenil

Hem pres el terme “vernacle” d’autors com Camitta (1993) o Barton i Hamilton (1998). Tot i que fa referència a les pràctiques lletrades, a la producció literària, en aquest cas l’utilitzem per referir a la literatura que es llegeix per voluntat pròpia, en tant que allò vernacle és “voluntario y autogestionado, no viene impuesto por ningún agente externo” (Cassany, Sala i Hernández, 2008, 7). Segons l’informe de l’Observatorio de la Lectura y el libro presentats el gener del 2018 sobre els hàbits de lectura i la compra de llibres a Espanya, les i els adolescents i joves són el sector de població que més llibres llegeixen. També són els que més llegeixen durant el seu temps lliure (Conecta, 2018), tot i que a partir dels 15 anys es detecta una disminució de la proporció de lectures freqüents. Segons Colomer (2008, 26), del grup GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona, “sembla que les obligacions escolars entorpeixen el temps dedicat a la lectura d’oci. En aquest sentit, s’aprecia que la lectura remunta una mica quan acaba l’escolaritat perquè es desplaça cap a la lectura de ficció escollida pel plaer de l’entreteniment”.

És precisament la ficció la que més èxit té entre els i les lectores adolescents, sobretot la de gènere fantàstic, realista i distòpic (Silva-Díaz, 2008). Petit (2003, 9) hi troba sentit, assenyalant que:

Les paraules de ficció serveixen d’interlocutor, aportant nous elements de diàleg en la confrontació de la identitat i, d’aquesta manera, la lectura

pot realitzar un paper en la construcció tant de la identitat singular com de l'obertura cap a altres grups de pertinença diferents als que queden definits pel parentiu, l'ètnia o el lloc de naixement.

En la construcció d'aquesta identitat col·lectiva trobem el que Colomer (2008) qualifica de “gratificació socialitzadora”, i que explica en gran part el sorgiment de modes i tendències generacionals en la lectura de certes obres de literatura juvenil: són llibres que permeten sentir-se part d'una col·lectivitat. Així, en aquestes modes generacionals, on fa 10 anys triomfava la fantasia (*Memorias de Idhún*, *Harry Potter*, *Crepuscle*), recentment han anat guanyant terreny la distopia (*Els jocs de la fam*, *Divergent*) i el gènere romàntic (*After*, *Blue Jeans*) (Rebull i Torrelladrone, a Folguera, 2015).

Més enllà de la temàtica o el gènere, què és el que fa tan atractius aquest tipus de llibre per al públic adolescent? Els diferents agents entrevistats per Folguera (2015) coincideixen amb algunes característiques: que els adolescents es puguin identificar d'alguna manera amb els personatges; que aquests siguin carismàtics i que evolucionin en funció del que succeeixi; i que “hi hagi VIDA, en majúscules” (Terzi, a Folguera, 2015).

A més, varis analistes troben una característica fonamental en la lectura adolescent: un fort vincle entre les obres literàries i les produccions audiovisuals del cinema, les sèries, els videojocs i les xarxes socials (Scolari, 2017; Folguera, 2015; Colomer, 2008). Com apunta l'informe *Los libros infantiles y juveniles en España* de l'Observatorio de la Literatura y el Libro (2017), “no debemos olvidar que una de las tendencias actuales de la Literatura Infantil y Juvenil es su creciente conexión con otros sectores de la industria cultural”. Segons el mateix (2017, 51):

El libro infantil y juvenil mantiene una estrecha vinculación con el cine, la televisión e incluso los videojuegos, siendo a menudo fuentes de inspiración mutuas y continuas (...). La lectura y el juego se “alían” porque la industria editorial mira hacia la industria del juego buscando opciones para expandirse y diversificar su oferta gracias a las posibilidades que ofrece el universo digital.

Per a Scolari (2017), d'això tracta la “narrativa transmedia”, que genera “translectors” i que permet que “una historia puede nacer en una película, se continúa en un cómic o en una serie de animación, para seguir desarrollándose en un videojuego (...)”. Colomer (2008) refereix que del cinema i la televisió en “deriven xarxes interconnectades” que suposen “elements molt forts que influeixen a l'hora d'escollir llibres per part del públic adolescent”. Segons Manresa (2013), aquells adolescents que combinen la literatura amb activitats d'oci i internet que hi estan relacionades tenen uns hàbits lectors més consolidats.

És també en aquests espais on és més fàcil que es consolidi el “fenomen fan (Busquet, 2017; Almario, 2016) a partir de la creació de comunitats “en la que los individuos pueden sentirse profundamente implicados a nivel personal y emocional” (Busquet, 2017, 26). Les plataformes digitals i les noves tecnologies, a més, han permès que la narrativa transmedia vagi més enllà de la recepció i es projecti cap a la creació i la comunicació. Per a Busquet (2017, 27), “estos seguidores entusiastas y apasionados configuran un sector del público muy dinámico (...). En algunos casos, se desdibuja la frontera que separa la creación de la recepción”.

La saga escollida per al desenvolupament d’aquesta proposta és un clar exemple de la retroalimentació i la projecció de l’univers cultural a partir de les comunitats de fans transmedia. J.K. Rowling ha venut més de 450 milions de còpies a tot el món dels llibres de *Harry Potter*, amb 7 volums i més de 3600 pàgines. Durant un temps va ser considerat un fenomen literari generacional, però els seus fans han seguit generant activitat, connectats a través de les xarxes. Això ha permès seguir produint productes oficials relacionats amb la saga i així enganxar noves generacions que, a la vegada, són creadores de nova activitat. Més de 20 anys després de la publicació del primer llibre de la saga i 10 de la publicació de l’últim, segueixen publicant-se llibres i estrenant pel·lícules que refereixen a personatges i cronologies anteriors i posteriors a la que presenta la saga principal; la comunitat *Pottermore* compta amb milions d’usuaris i més de 2’6 milions de seguidors a Instagram. Per fer-nos una idea de la producció comercial d’elements materials que hi estan relacionats, a la web d’Amazon apareixen més de 100.000 productes relacionats amb “Harry Potter”, i més de 10.000 relacionats amb “Hogwarts”.

Els llibres obren les portes a un món d’activitat, xarxes i productes. I les activitats, les xarxes i els productes obren les portes als llibres. Uns llibres que, més enllà de la fantasia i les històries adolescents, retraten un escenari social complex de conflicte i postconflicte, on els models polítics totalitaristes, les ideologies feixistes i la resposta social des de l’afiliació i des de la resistència hi són centrals. El vincle entre la ficció literària i les situacions sociohistòriques complexes, lluny de ser forçat, es fa evident per bona part dels lectors i difosa per xarxes (Imatge 5). Aprofitar la potència d’aquestes situacions i la vivència dels protagonistes en les mateixes ens pot servir per apropar l’alumnat a conceptes històrics, socials i polítics complexos, però també per apropar-nos nosaltres mateixes a les nostres alumnes i demostrar que allò que els interessa, que allò que els agrada, té valor també per nosaltres i té valor per entendre el món en què viuen i on volen ubicar-se.



TENDENCIAS

El discurso de Donald Trump y el de Lord Voldemort, más similar de lo que crees

Al mandatario estadounidense se le ha comparado en diversas ocasiones con el villano de la saga de Harry Potter.

julio 31, 2017 12:21 PM



Comparación. La autora de la saga, J.K. Rowling, ha declarado que Trump es peor que Voldemort. (fotos: Wikipedia)

Imatge 5. Recull de publicacions digitals que comparen continguts de Harry Potter amb el feixisme i la política actual

Proposta d'aula

Preguntar-nos si Hitler, Mussolini o Franco eren feixistes es pot respondre amb facilitat, fins i tot sense entendre què és el feixisme o conèixer les idees i accions d'aquestes persones. Respondre, en canvi: "Voldemort era feixista?" requereix d'una comprensió explícita de què vol dir ser feixista i analitzar les característiques del personatge per tal de determinar si encaixa o no amb les característiques d'un feixista. Requereix, per tant, també conèixer la saga i els seus protagonistes. Aquesta proposta, doncs, pren sentit i pot desenvolupar-se en funció de l'alumnat amb qui estem en contacte, en la mesura que coneguim o no coneguim aquesta ficció. El desenvolupament d'aquestes propostes es van realitzar en el marc d'un grup d'ESO en el que el 65% de l'alumnat havia llegit els llibres i el 100% havia vist les pel·lícules.

	Breu	Extensa
Títol	Voldemort era feixista?	
Duració	2h aprox.	7 h aprox.
Objectius	Reconèixer els aspectes bàsics de la ideologia feixista Analitzar críticament els discursos i les accions feixistes	Reconèixer els aspectes bàsics de la ideologia feixista Analitzar críticament els discursos i les accions feixistes Comparar sistemes totalitaris històrics Identificar exemples de totalitarismes i feixismes en l'actualitat Valorar i defensar la dignitat humana i els Drets Humans

Taula 1. Propostes didàctiquesProposta Breu:

Partim de la pregunta: “Voldemort era Feixista?”. Per grups, l'alumnat ha de fer una recerca per detectar quines són les característiques principals de les ideologies feixistes.

Podem optar per una recerca en obert, seleccionar-los fonts concretes, o presentar-los la guia d'alerta d'Umberto Eco (Imatge 6).

Un cop els grups tinguin clares quines són les característiques atribuïbles al feixisme, han de fer un retrat del personatge de Voldemort, apuntant-ne també les característiques.

Finalment, es planteja un debat 1-4. Reprenent la pregunta principal en forma d'enunciat, “Voldemort era feixista”, els alumnes s'han de posicionar de l'1 al 4 en funció del seu grau d'acord amb aquesta afirmació, i iniciar un debat per defensar la seva posició. Es pot acabar amb una reflexió general i l'establiment de paral·lelismes amb moviments, idees i polítiques de l'actualitat.



Imatge 6. Guia de senyals d’alerta de feixisme, segons Umberto Eco.

Proposta Extensa:

Un cop realitzats els diferents passos de la proposta breu, es planteja la necessitat d’historiar el conflicte que s’explica a la saga i es proposen diferents temàtiques a analitzar, relacionades amb els règims totalitaris i el desenvolupament dels conflictes i estructuració de resistències. Es pot optar per grup d’experts o per la metodologia que més s’avingui amb el funcionament del grup-classe. Sobre cada una de les temàtiques, el grup haurà d’explicar amb detall com es desenvolupa aquest a la ficció, i posteriorment buscar informació per establir comparacions amb els règims nazi i franquista.

Podem fer una taula comparativa com la següent:

Situació literària a Harry Potter	Situació compa- rada: Nazisme	Situació compa- rada: Franquisme	Situació compa- rada: actualitat
---	--	---	---

Taula 2. Eix horitzontal de la taula comparativa d’anàlisi

ESTRUCTURA DE PODER		IDEOLOGIA	RESISTÈNCIA	CONFLICTE I POST CONFLICTE
Líder	Violència i repressió com a exercici del poder	Simbologia i identitat	Clandestinitat	Convivència
Unió de Poders	Persecució de l'oposició	Identitat i Alteritat: Ells i nosaltres	Organització i comunicació	Bàndols i canvis de camisa
Control dels Mitjans de Comunicació	Genocidi	Supremacisme	Espais i xarxes	Polítiques de memòria històrica
Mitjans de Comunicació Personals	Aliances amb grups violents	Justificació de la violència	Refugi i exili	
Intervenció Educativa	no gubernamentals	Mitificació del passat	Espionatge	
Fronteres i Vies de Comunicació				

Taula 3. Eix vertical de la taula comparativa d'anàlisi. Temes a treballar.

Conclusions

Utilitzar la literatura adolescent per a establir ponts amb la comprensió de conceptes i realitats polítiques complexes ens sembla interessant per 5 grans raons.

En primer lloc, perquè donem valor i ens apropem als interessos del nostre alumnat. En segon, perquè ens permet partir dels coneixements i representacions socials que ja tenen per tal de poder estructurar coneixement més complex. En tercer lloc, perquè ens permet humanitzar processos socials i polítics complexos a partir de l'empatia amb protagonistes que l'alumnat coneix amb profunditat i que els permeten entendre la complexitat de les vivències i les decisions que hi ha darrere de situacions històriques i socials complicades. Per altra banda, permet el qüestionament i la racionalització de conceptes socialment coneguts però conceptualment complexes.

Finalment –i de manera molt especial en el cas de l'ús de *Harry Potter*–, perquè permet reafirmar l'escola i l'educació en situacions de conflicte. Entendre per què en els règims totalitaris el control del sistema educatiu i la persecució de mestres són processos generalitzats ajuda a abstenir-se de l'experiència educativa pròpia i a projectar l'educació com a històricament i social significativa. I col·loca l'escola com a espai clau en el combat contra els feixismes.

Bibliografia

- ALBRIGHT, M. (2018). *Fascism. A warning*. New York: Harpens Collins Publishers
- ALMARIO, J.F. (2016) *Una mirada existencial a la adolescencia*. México: Editorial Manual Moderno.
- BARTON, D. I HAMILTON, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- BENEJAM, P. (1997). Las aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. A Benjam, P. i Pagès, J. (Coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de Barcelona i Editorial Horsori.
- BUSQUET, J. (2017). El fenómeno de los fans e ídolos mediáticos: evolución conceptual y génesis histórica. *Revista de Estudios de Juventud*, 96, 13-29.
- CARMITTA, M. (1993). Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia High School Students. A Street, B. (Ed). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press
- CASSANY, D., SALA, J. HERNÁNDEZ, C. (2008). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas en adolescentes catalanes. *VII Congreso de Lingüística General*. UAM. Recuperat de <https://es.scribd.com/document/98055896/Escribir-Al-Margen-de-La-Ley-Practicas-Letradas-Vernaculas-de-Adolescentes-Catalanes#>
- COLOMER, T. (2008). Entre la normalitat i el desinterès. Els hàbits lectors dels adolescents. A Colomer, T. (coord). *Lectures Adolescents*. Barcelona: Graó. 19-57
- FOLGUERA, M. (2015). *Llums i ombres de la novel·la adolescent: anàlisi del panorama actual a través d'entrevistes a escriptors, editors, adolescents i institucions*. Treball de Final de Grau. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de: <https://ddd.uab.cat/record/137982?ln=ca>

HILL, D. (2019). *Cultural Logic: Marxist Theory and Practice*

MANRESA, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

MASSIP, M. (2019). *Del cajón a la pizarra. Una propuesta para aprender los totalitarismos y los sistemas políticos en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria a partir de dos best sellers de la literatura juvenil*. Treball de Final de Màster. Universidad Internacional de la Rioja.

PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (2011). *Introducció a les VII Jornades*. A Pagès, J. i Santisteban, A. (Eds.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona

RANIERI, M. (2016). *Populism, Media and Education. Challenging discrimination in contemporary digital societies*. Routledge Taylor & Francis Group

ROWLING, J.K. (1999-2007). *Harry Potter*. Barcelona: Empúries

SCOLARI, C.A. (2017). El translector. La lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación en la lectura en España. A Millán, J.A. (Ed.) *La lectura en España. Informe 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. 175-186

Criterios de Justicia Global: El proyecto Entre Línies en la colaboración de GREDICS con la Escola de Cultura de Pau

Mariona Massip
GREDICS - UAB

Neus González-Monfort
GREDICS - UAB

Cécile Barbeito
Escola de Cultura de Pau - UAB

Antoni Santisteban
GREDICS - UAB

Sònia Bartolomé
UAB

1. Introducción

Esta publicación se enmarca en el proyecto “Entre Línies”, que tiene como objetivo incidir en los contenidos de los materiales didácticos que se diseñan y se utilizan en las aulas en general, y en las clases de ciencias sociales en particular. Este cometido ha sido posible gracias al trabajo conjunto de la Escola de Cultura de Pau y el Grupo GREDICS⁵² de la Universitat Autònoma de Barcelona, con la colaboración de GRICCSO⁵³ y la financiación del Ajuntament de Barcelona.

El grupo GREDICS de investigación en didáctica de las ciencias sociales, de la Universitat Autònoma de Barcelona, desarrolla desde hace años líneas de investigación centradas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, como base

52 Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, grup consolidat: SGR20171600.

53 Grup de Recerca i Innovació en el Currículum de les Ciències Socials, grupo de trabajo de Rosa Sensat.

para la formació de una ciutadania crítica, participativa, democràtica, global y comprometida con la justicia social.

Por otro lado, el Observatori de Llibres de Text, impulsado por el Institut Català Internacional per la Pau (ICIP) y ejecutado por la Escola de Cultura de Pau de la Universitat Autònoma de Barcelona, realiza desde el 2011 unos análisis exhaustivos de los contenidos, imágenes y actividades que se presentan a los libros de texto de ciencias sociales de Educación Secundaria Obligatoria. Tienen por objetivo facilitar la incorporación de los criterios de la educación por la paz y justicia global en los libros de texto.

Con la voluntad de unir y sumar esfuerzos, ideas y perspectivas, este trabajo conjunto se ha enriquecido con las aportaciones de diferentes agentes educativos, que han participado en el proceso: profesores y profesoras en activo, técnicos de investigación, estudiantes de doctorado y futuras maestras. El proyecto se concreta en el planteamiento de 10 criterios básicos, 10 perspectivas de justicia global y derechos humanos, para orientar el diseño y la evaluación de materiales y propuestas curriculares. Se dirige, por un lado, a las personas que crean y diseñan materiales didácticos: las editoriales de libros de texto, los grupos y asociaciones de maestras y maestros, los centros educativos, las universidades, etc. Por otra parte, se dirige al personal docente de cualquier etapa educativa, que tienen que tomar decisiones sobre su uso en las aulas.

Estas perspectivas quedan recogidas en una publicación que las fundamenta en lo teórico y que analiza propuestas diversas (Massip, Barbeito, Bartolomé, González-Monfort y Santisteban, 2020). Cada uno de estos criterios queda acompañado por una guía que facilita su aplicabilidad y por algunos ejemplos sobre su concreción en materiales curriculares. Presentamos a continuación los aspectos esenciales de este decálogo de criterios, que quedan concretados en 10 perspectivas: 1) Humanizadora; 2) de Género; 3) de Alteridad; 4) Intercultural; 5) de Temas Controvertidos; 6) de Pensamiento Crítico; 7) de Paz; 8) de Economía Sostenible; 9) de Futuro; 10) Transformadora.

2. Criterios de Justicia Global

2.1 Perspectiva Humanizadora

Ubicar las personas en el centro de los contenidos. Centrarse en aquello que nos caracteriza y que compartimos, teniendo en cuenta todas las identidades y colectivos.

La ensenyanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ha estado tradicionalmente más centrada en los territorios y en determinados hechos del pasado y del presente, que no en las personas que los han protagonizado (GREDICS, 2015).

Bertolt Brecht escribía: *Quién construyó Tebas, la de las siete puertas?/En los libros aparecen los nombres de los reyes / Arrastraron los reyes los bloques de piedra?* Esta poesía responde a una perspectiva humanizadora: preguntándose por las personas. Ubicar a las personas en el centro de los contenidos de aprendizaje es clave en todo el proceso educativo, pero de manera muy especial en los contenidos de ciencias sociales: las personas y las relaciones humanas en sociedad son nuestro objeto básico de conocimiento. Tener una perspectiva humanizadora de los contenidos pasa por ubicar las personas en el centro de los conocimientos, asegurándonos de que nadie quede excluido o invisibilizado, y haciendo hincapié en aquello que compartimos y que nos hace humanos, a partir de la idea de una “identidad global humana” (Santisteban y González-Monfort, 2019).

En las representaciones de la historia que los y las jóvenes aprenden, las personas no son predominantes. Aquellas que aparecen pertenecen básicamente a colectivos exclusivos y excluyentes y aparecen de manera deshumanizada (Massip y Pagès, 2016). Según el Observatori de Llibres de Text (ICIP-ECP, 2017), los protagonistas que aparecen en los libros de texto analizados no dan visibilidad a los diferentes colectivos de la sociedad, sobrerrepresentando las clases sociales dirigentes y de profesiones militares e infrarrepresentando las clases sociales más bajas y la población no europea.

“La rehumanización de los contenidos sociales escolares es clave para recuperar la esperanza en una educación para la justicia social y la paz” (Renner, 2009). Hacerlo pasa por garantizar la presencia de todos los colectivos –sobre todo de los que quedan a menudo invisibilizados–, reconocer todas las personas como agentes históricos y tener en cuenta la condición humana, partiendo de aquello que compartimos como humanos.

La deshumanización es una estrategia ideológica, basada en la creación de relatos del odio y en la creación de la imagen de los enemigos (Spillmann y Spillman, 1991). La humanización, en cambio, es clave para la construcción de un futuro común en el cual todos nos sintamos y reconozcamos como personas con dignidad y protagonistas de nuestra realidad social. Es necesario que nos preguntemos: ¿hasta qué punto estos materiales nos permiten comprendernos como humanos?.

2.2 *Perspectiva de Gènere*

Incluir una mirada de gènere en las temàtiques y sus protagonistas: visibilizando, denunciando y combatiendo las desigualdades, estereotipos y exclusiones propios del sistema patriarcal.

La invisibilidad curricular es la primera de las violencias contra las mujeres, según la experta en coeducación Nuria Solsona (2016). La perspectiva de gènere nos permite detectar, denunciar y revertir la ausencia femenina y de personas con identidad de gènere diversas en los materiales curriculares, pero también ampliar la mirada y cuestionar el conocimiento androcéntrico que perpetúa las desigualdades del sistema patriarcal.

En las ciencias sociales esta perspectiva se hace doblemente necesaria. Por un lado, porque la desigualdad de gènere es un problema social. Por otra, porque los contenidos geográficos e históricos, centrales en las ciencias sociales escolares, están muy marcados por las desigualdades de gènere. Los estudios de gènere en la geografía y la historia han hecho grandes aportaciones en las últimas décadas (Díez y Fernández, 2019), de la mano de planteamientos de la antropología, la sociología, la política y la economía feministas, pero todavía es un reto integrarlos en relatos globales y en el conocimiento escolar.

Según el Observatori de Llibres de Text, solo el 7% de los personajes que aparecen con nombres y apellidos en los manuales escolares analizados son mujeres y a menudo sin un papel activo (ICIP-ECP, 2013, 2017). Esta falta de referentes condiciona el aprendizaje y las representaciones de las niñas y niños y adolescentes, que identifican como protagonistas históricos relevantes sobre todo hombres blancos con poder económico y político (Villalón y Pagès, 2013) y solo un 1% de los personajes que recuerdan son mujeres (Sant y Pagès, 2011).

El cambio es necesario y urgente, puesto que esta ausencia es “insostenible y vergonzosa” (Jara y Santisteban, 2018). No puede ser un cambio superficial, sino que tiene que permitir cuestionar los roles y los estereotipos que perpetúan las desigualdades, introducir miradas interseccionales y reformular el conocimiento para dar valor en las prácticas domésticas y de las curas. Tiene que ser un cambio transversal –en el lenguaje, en las imágenes, en los contenidos y en las actividades propuestas– que permita no solo dar presencia a las mujeres, sino que estas sean reconocidas como sujetos históricos (Álvarez, Nuño y Solsona, 2003) y que la perspectiva femenina quede plasmada en el relato.

Desde la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, la perspectiva de gènere se contempla como una de las claves para apuntalar los objetivos educativos de la agenda 2030 y se entiende como una herramienta para democratizar la educación y la sociedad. Es necesario que nos preguntemos: ¿Hasta qué punto estos materiales favorecen la igualdad?

2.3 Perspectiva de Alteridad

Incorporar las visiones y las perspectivas contrapuestas de un relato o de una interpretación. Hacer dialogar la identidad con la alteridad, la crítica y la reflexión sobre la construcción de los “otros” a través de la comparación y la empatía.

La construcción de las identidades individuales y colectivas es un elemento fundamental del aprendizaje de las ciencias sociales, a pesar de que tradicionalmente se ha relacionado con una identidad única vinculada al estado-nación (Tutiaux-Guillon, 2018). Desde la educación para la ciudadanía democrática es necesaria una mirada crítica e inclusiva de la construcción de estas identidades y, sobre todo, de la alteridad o imagen que generamos de los “otros” (Santisteban y González-Monfort, 2019).

Esto puede hacerse desde una doble vía: por un lado, formando al alumnado para que reaccione ante la construcción de la imagen del enemigo basada en narrativas simplistas y deshumanizadoras (Spillman y Spillman, 1991). Por otra, a través de un diálogo constante con la alteridad, teniendo en cuenta las visiones, opiniones, las perspectivas y las vivencias de otras personas y colectivos, de forma que sea posible contraponer narrativas.

La disrupción de los relatos a través de múltiples visiones es una dimensión esencial de la formación del pensamiento crítico (Tosar, 2017). Esta multiperspectiva es poco presente en los libros analizados por el Observatori de Llibres de Text y se detecta también un marcado sesgo de género y cultura en las autorías de las fuentes referenciadas. A pesar de que los manuales visibilizan la persecución de ciertos colectivos minoritarios o marginados, sus propias voces no suelen tener cabida (ICIP-ECP, 2017, 118). Cabría ir más allá a la hora de plasmar la diversidad de visiones y vivencias de diferentes colectivos sociales, y de escuchar las diferentes voces que intervienen y sufren en un contexto concreto.

La educación por la justicia global pasa no solo por tener en cuenta la diversidad, sino también por otorgarle valor. Dar importancia a las voces, las vivencias, las opiniones y las perspectivas de las otras personas, entender su punto de vista y empatizar requiere de habilidades sociales, emocionales y cognitivas (Yuste, 2017), y es fundamental en la construcción de las sociedades democráticas.

La construcción de las identidades en un mundo global pide de un diálogo constante, abierto e inclusivo, teniendo siempre en cuenta la alteridad. La construcción de futuros colectivos e inclusivos pasa, además, por escuchar todas las voces (Fontana, 2013). Hace falta que nos preguntemos: ¿hasta qué punto escuchamos la alteridad?

2.4 Perspectiva Intercultural

Romper con la visió eurocèntrica del món i el coneixement, donant importància a les relacions, els intercanvis, les influències i les migracions a escala mundial i a experiències concretes de convivència i diàleg cultural.

Los contenidos de las ciencias sociales escolares han estado, y siguen siendo, básicamente eurocéntricos. Lo son desde ámbitos muy diversos: los conocimientos, las cronologías, los mapas utilizados y las personas protagonistas.

A pesar de que el énfasis curricular en los entornos próximos del alumnado es comprensible, se hace necesaria una mirada intercultural que refleje el contexto mundial global y globalizado en el que vivimos y, sobre todo, la diversidad de nuestras sociedades. Garantizar la inclusión social y cultural de los jóvenes pasa por reconocer la pluralidad de la sociedad en la que viven y los contenidos escolares tendrían que contribuir a ello (Tutiaux- Guillon, 2018). La perspectiva intercultural puede desarrollarse en tres niveles: el relacional, dando énfasis al contacto y a las relaciones entre culturas; el funcional, que reconoce e incluye la diversidad desde el diálogo y la convivencia; y el crítico, que cuestiona las estructuras de poder entre personas de diferentes culturas y procedencias (Walsh, 2011).

Según el Observatori de Llibres de Text, las palabras que hacen referencia a la diversidad cultural son poco presentes en los manuales analizados (ICIPECP, 2017). Además, el 93% de los personajes que aparecen son europeos, a pesar de que la población de Europa representa solo un 9,5% de la población mundial actual (UNFPA, 2019). Tampoco aparecen muchas experiencias de convivencia intercultural, a pesar de que la construcción de relatos y modelos para la diversidad y la convivencia pacífica es uno de los retos más importantes para la enseñanza de las ciencias sociales (Jara y Santisteban, 2018). En los contenidos históricos, la exclusión de las personas y los pueblos no europeos es considerada uno de los mayores desafíos de la Historia del siglo XXI (Fontana, 2013).

Educar para una ciudadanía global que se proyecte más allá de las identidades estatales y culturales implica, por un lado, reconocer y valorar la diversidad y, por otra, tener una mirada amplia y decolonial a nivel mundial.

Desde la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, la educación para el ejercicio de una ciudadanía global es una de las 15 claves para apuntalar la agenda 2030. Es necesario que nos preguntamos: ¿hasta qué punto los diferentes conocimientos y recursos que llevamos a las aulas permiten el desarrollo de una mirada global que dé herramientas para el entendimiento de la pluralidad y la convivencia pacífica?

2.5 Perspectiva de Temes Controvertits

Tratar problemas reales que afectan la vida de las personas, de cuestiones socialmente vivas y complejas, la solución de las cuales pasa por entender las visiones, los intereses y las necesidades de todos los agentes implicados.

En la vida no nos enfrentamos a disciplinas, sino a problemas (Pagès, 2019). La formación de la ciudadanía tiene que permitir entender el mundo en el que vivimos, para poder ubicarnos y actuar. Y esto implica que aprendamos a entender los problemas sociales analizándolos desde las diversas visiones, intereses y necesidades de los diferentes agentes involucrados.

La finalidad principal del aprendizaje de las ciencias sociales es “dotar a los chicos y las chicas de las herramientas y los conocimientos para interpretar el presente, enfrentarse a los problemas sociales de nuestro mundo y poder participar en la construcción de su futuro personal y social” (Pagès y Santisteban, 2011). La formación de la competencia social y ciudadana pasa, pues, por aprender a entender y a analizar los problemas sociales o los temas controvertidos que enfrentamos como personas y como colectivos, como una parte fundamental de la formación democrática (Santisteban, 2019).

Según el Observatori de Llibres de Text (ICIP-ECP, 2013 y 2017), la presencia de conflictos es bastante remarcable en los manuales analizados. Pero son conflictos sobre todo bélicos y políticos que hacen referencia a épocas pasadas. El trabajo de la historia reciente (Jara, 2010) es poco recurrente en las aulas de secundaria. Problematicar los contenidos a enseñar es una buena manera de formar el pensamiento crítico y creativo. Pero partir de temas controvertidos va más allá: se refiere a la selección de los contenidos, unos contenidos que tengan que ver con problemas sociales actuales, cuestiones socialmente vivas (Legardez y Simmoneaux, 2006; Tutiaux, 2011) o situaciones complejas. Requieren entender la variedad de intereses y puntos de vista, causas y consecuencias a corto y largo plazo, y requieren de una búsqueda de soluciones que pongan en relación diferentes conocimientos y competencias. Según el mismo Observatori, solo un 4% de las actividades pide relacionar los contenidos tratados con la actualidad (ICIP-ECP, 2017).

Poder partir de los problemas reales de las personas (Fontana, 2013) favorece el vínculo de los alumnos con aquello que aprenden, por cuanto toma significado y les permite entender el mundo en el que viven. También nos permite abordar los contenidos de ciencias sociales de manera más transversal, a partir de los conceptos sociales clave (Benejam, 1997).

Valorar problemas sociales relevantes interpretando las causas y las consecuencias para plantear propuestas de futuro es una competencia de los currículums de primaria y secundaria obligatoria. Hace falta que nos planteamos: ¿estamos formando a la ciudadanía para que pueda entender y resolver problemas sociales actuales?

2.6 Perspectiva de Pensamiento Crítico

Potenciar las capacidades de análisis de información y para la construcción de criterio propio, para aprender a leer las líneas, pero también detrás de las líneas. Favorecer la relación entre el pensamiento y la acción.

“Sin pensamiento crítico no hay educación. Sin pensamiento crítico no hay cultura democrática”. Así de contundente lo manifiesta Antoni Santisteban, que defiende la formación del pensamiento crítico como un pilar fundamental de la educación y la formación de los ciudadanos y las ciudadanas (Santisteban, 2017). Cómo avanzaba Morin (2001), queremos que los jóvenes tengan la mente clara, no llena.

El pensamiento crítico es un pensamiento interrogativo (Torralba, 2019). Es una actitud de alerta, duda y reflexión ante cualquier tipo de información y ante los problemas sociales locales y globales. También es la construcción y la revisión permanente de unos criterios propios fundamentados en los conocimientos sociales y en los valores democráticos. Finalmente, es una práctica social cotidiana de diálogo, participación, apoderamiento y trabajo para la justicia global (Castellví, 2019).

La formación del pensamiento crítico es uno de los principales retos de la educación. Desde la didáctica de las ciencias sociales es especialmente relevante puesto que tiene que servir para resolver los problemas de las personas y de la sociedad. Interpretar la historia, la geografía, la economía, la política o la justicia desde una mirada crítica es uno de los requisitos fundamentales para seguir construyendo una ciudadanía democrática y responsable capaz de trabajar por un futuro compartido.

A pesar de ser una competencia curricular básica, la invitación al pensamiento crítico en los libros de ciencias sociales analizados se aplica de forma diferenciada en función de los contenidos (ICIP-ECP, 2017), contrastando y sopesando más los modelos del pasado que no los del presente. El pensamiento crítico también es casi inexistente en las actividades: solo un 4% de los ejercicios piden al alumnado que aporte su opinión personal.

La falta de formación en el pensamiento crítico se hace evidente entre niños y jóvenes en etapas de educación obligatoria y postobligatoria, a través de las dificultades por diferenciar hechos y opiniones, detectar mentiras o formar opinión propia (Castellví et al., 2019; Wineburg et al., 2016).

Una formació del pensament crític des de la infància se prevé clau per afrontar els nous reptes que ens planteja el present i el futur. És important partir de preguntes; contrastar fonts i preguntar-nos per la credibilitat d'aquestes; identificar intencions i ideologies en els textos i les imatges; fomentar el debat, la formació d'opinió personal i l'acció. És necessari que ens preguntem: ¿els continguts, les activitats i els enfocaments favoreixen actituds reproductives i memorístiques o, per el contrari, animen a ells i les alumnes a pensar per si mateixos?

2.7 Perspectiva de Pau

Abordar els conflictes des de la comprensió d'aquests i la seva resolució mitjançant la no violència, la convivència i la justícia. Incloure experiències i continguts que permetin desenvolupar una cultura de pau.

La cultura de pau és un “conjunt de valors, actituds i comportaments que reflecteixen el respecte a la vida, al ser humà i la seva dignitat” (UNESCO, 1999). La cultura de pau posa en primer pla el rebuig a la violència en totes les seves formes i l'adhesió als principis de llibertat, justícia, solidaritat i tolerància, així com el respecte pels drets humans i la comprensió entre les nacions, les col·lectius i les persones. Educar en i per la pau passa, sobretot, per una cultura escolar democràtica i pacífica, on les relacions siguin horitzontals, hi hagi espai per al diàleg i la participació i es afrontin els conflictes treballant-los amb la voluntat de resoldre'ls de manera justa.

No es tracta, només, d'un rebuig a la violència i a la cultura bèl·lica, sinó que passa per la defensa de la justícia social i la dignitat humana. Requereix del treball de continguts i competències que permetin “desaprendre la guerra per construir la pau” (Bastida, 1994), i també entendre la vertient transformadora dels conflictes no violents i conèixer models de convivència pacífics.

L'ensenyança de les ciències socials, i molt particularment de la història, s'ha estructurat durant molts anys sobre la formació de “ciudadans obedients disposats a morir per la pàtria” (Pagès, 2019). La formació de la ciutadania democràtica, crítica i compromesa amb la construcció d'un món més just nos demana el contrari. I per fer-ho, a més de la cultura escolar, nos calen també coneixements, referències i discursos que nos permetin pensar i viure la pau, no només com a utopia sinó com a model viable de convivència humana.

Els continguts curriculars i dels materials de les ciències socials escolars segueixen donant un pes molt important a les guerres i als militars, de manera que els continguts històrics són altament bèl·lics i la violència queda naturalitzada en el si de les relacions humanes. En els manuals analitzats, el protagonisme dels episodis bèl·lics i de revoltes violentes (72%) és molt superior al dels tractats

de paz y los movimientos no violentos (26%). A menudo, y especialmente en los contenidos de historia, la guerra es el hilo conductor que articula el relato (ICIP-ECP, 2017) y estructura los capítulos de los libros. No se reflejan de manera suficiente las consecuencias de los enfrentamientos armados ni los esfuerzos diplomáticos para prevenir o acabar con las guerras, y son pocas las valoraciones críticas respecto a la proliferación de armas y otras formas de militarismo (ICIPECP, 2017).

La paz es uno de los objetivos de agenda 2030 planteados por la UNESCO, pero no puede lograrse sin la construcción de una cultura de paz sólida. Hay que “generar información lúcida y transparente para crear opinión pública que pueda generar cambios” (Banda, 2019). Es necesario que nos preguntemos: ¿el estudio de los conflictos favorece la construcción de una cultura de paz?

2.8 Perspectiva de Economía Sostenible

Explorar la relación entre los humanos y el entorno y los modelos de explotación económica y ecológica para la investigación de un sistema que permita entender que el sostenimiento de la vida humana solo puede desarrollarse en un marco de sostenimiento de la vida ecológica y de justicia social.

Uno de los mayores retos que tenemos que enfrentar las sociedades del siglo XXI es socioambiental. Hacerle frente requiere del desarrollo de competencias, conocimientos, aprendizajes y valores que permitan tomar acciones individuales y colectivas que opten por modelos de vida más sostenibles.

Crear en un crecimiento infinito en un mundo finito no es posible (Meadows et al., 1972-2012). Cuando enfrentamos los contenidos de las ciencias sociales desde el análisis de problemas sociales o temas controvertidos y lo hacemos con proyección de futuro, no podemos eludir la mirada de la sostenibilidad. Una sostenibilidad que tiene que ser doble: ecológica y social. La explotación de los recursos naturales tiene una vertiente ambiental pero también económica, filosófica, política. Va ligada a los modelos de explotación social y laboral, la distribución del tiempo y las formas de vida. El modelo económico actual lleva al extremo tanto la explotación de recursos y la agresión a la natura, como la acentuación de las desigualdades, la explotación de seres humanos y la mercantilización de la vida humana, procesos que se desarrollan en paralelo y forman parte de la misma lógica del sistema capitalista (Taibo, 2010).

En los libros de texto analizados, la reflexión sobre el impacto del sistema económico en la sostenibilidad ecológica está bastante presente, sobre todo en las unidades de geografía. Aun así, a nivel social a menudo se atribuye la misma responsabilidad de la pobreza y las desigualdades de orden mundial a los países del norte que a los del sur. No se dan suficientes elementos para la valoración crítica de los modelos econó-

micos existents (ICIP-ECP, 2017, 102) y faltan referencias a modelos económicos alternativos, como podría ser el del decrecimiento (ICIP-ECP, 2017:114). Esta presencia de modelos alternativos es imprescindible para poder imaginar nuevos futuros posibles (Guldi y Armitage, 2016; Anguera y Santisteban, 2012) e imaginarlos es imprescindible para poder hacerlos realidad.

La perspectiva de economía sostenible requiere relacionar los conocimientos y competencias sociales con los ambientales (Espinete, Hosta, Llerena y Massip, 2020). Esto favorece la toma de conciencia crítica para analizar la relación entre los humanos y el entorno, la dialéctica entre las necesidades y los recursos, los modelos económicos, las prioridades políticas y la explotación social y laboral. Esta perspectiva nos ayuda a entender que el sostenimiento de la vida humana solo puede desarrollarse en un marco de sostenimiento de la vida ecológica (Herrero, 2013; Picchio, 2015) y poner en relación las características de los modelos socioeconómicos que tenemos con las del entorno ecológico y social en el que vivimos.

La preocupación social y educativa por la sostenibilidad es innegable hoy en día. Es necesario que nos preguntemos: ¿los modelos socioeconómicos se plantean con parámetros de justicia social y sostenibilidad ambiental?

2.9 Perspectiva de Futuro

Trabajar el futuro como elemento temporal clave. Pensar, aprender e imaginar futuros posibles, probables y deseables, más justos e inclusivos.

La construcción de los futuros individuales y colectivos tendría que ser una de las principales finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales (Anguera y Santisteban, 2012). El futuro, como elemento temporal clave, tiene que estar presente de manera explícita y para que pueda pensarse, imaginarse y valorar desde el compromiso y la esperanza de que sea más justo e inclusivo. Educar para el futuro requiere, por un lado, reconocer su condición de incierto, la imposibilidad de conocerlo o adivinarlo, pero existe la posibilidad de la prospectiva, de dibujar un posible horizonte y, sobre todo, de construirlo. Por otra parte, la prospectiva nos permite describir una posible acción social y nos orienta a la participación.

En los manuales analizados por el Observatori de Llibres de Text aparecen proyecciones de futuro sobre todo en los contenidos relacionados con las materias primas y el medio ambiente. Haría falta también proyectar la perspectiva de futuro en todas las otras temáticas, con el foco en modelos sociales, económicos e ideológicos, entre otros (ICIP-ECP, 2017). También es importante trabajar la relación entre los futuros personales y colectivos, puesto que a menudo los y las jóvenes los proyectan de manera totalmente desvinculada.

La consciencia històrica, que relaciona el pasad, el presente y el futuro, es imprescindible para pensar el futuro. La educación para el futuro requiere un abordaje explícito, una interpretación de los futuros posibles, probables y deseables (Slaughter, 1988), facilitando modelos imaginativos que permitan crear nuevos futuros posibles (Guldi y Armitage, 2016). Futuros que no sean una continuación del presente y que no reproduzcan las distopías mostradas en películas, libros, series y otros medios: que sean futuros inimaginados (Sardar y Sweeney, 2016), contruidos a partir del compromiso y la defensa de los derechos humanos, y que luchen contra “la experiencia que todo es posible, pero que no podemos hacer nada” (Garcés, 2002).

En este sentido, es importante que los contenidos tengan perspectiva de futuro, pero también que las actividades estén enfocadas a la acción. La educación tiene que permitir a los alumnos entender que son agentes de cambio y que el futuro se construye conjuntamente. Y que, para construirlo, primero hay que imaginarlo. Hace falta que nos preguntemos: ¿hasta qué punto estos materiales permiten al alumnado comprometerse en la construcción de un futuro más justo?

2.10 Perspectiva Transformadora

Fomentar la participación y la acción a partir de la toma de decisiones críticas y fundamentadas. Educar para entender el mundo y poder actuar, transformarlo desde el compromiso porque sea más justo y humano.

El acto educativo puede tomar dos caminos: el de la reproducción del sistema y las desigualdades, o el de la transformación social. Este segundo necesita de la formación del pensamiento crítico, la educación en valores democráticos y en defensa de los derechos humanos y una práctica constante de la acción. La proyección de futuro en la acción y la transformación es un elemento clave y definitorio de los estudios sociales críticos.

Comprender el mundo para actuar de manera crítica y comprometida para que sea “menos feo, menos malvado, menos deshumanizado” (Freire, 1997), es la finalidad básica de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación en general. Cualquier perspectiva de promover un cambio social requiere de un diagnóstico de la situación presente –entender el mundo y sus problemas–; de un horizonte utópico –basado en los derechos humanos y la esperanza en un mundo más justo y donde todo el mundo tenga cabida–, y de una estrategia para transitar de la situación actual a la sociedad deseada (Aguirre y Schugurensky, 2017). Para hacerlo, se hace imprescindible la práctica de la acción a través de la participación.

Practicar la acción es fundamental en la formación de la ciudadanía. La participación democrática, razonada y constructiva, tiene que educarse a partir de su práctica. Esta es una de las asignaturas pendientes más importantes que tenemos en las aulas y

es especialmente relevante en la formación de las competencias sociales y ciudadanas. En contextos educativos, la participación se entiende de tres maneras diferentes: orientada a la estabilidad, orientada a la mejora del bienestar individual y colectivo, y orientada al cambio y a la justicia social (Sant, 2013). Son pocas las secuencias didácticas que acaben en acciones reales que no sean participaciones simuladas, sino acciones sociales transformadoras. Tampoco los libros de texto lo favorecen: solo un 1% de las actividades invitan al alumnado a emprender una acción (ICIP-ECP, 2017).

Una perspectiva transformadora conlleva educar el pensamiento crítico, los valores éticos y la evaluación de alternativas y, sobre todo, la participación. Los libros analizados cuestionan poco los límites del sistema y pocas veces explican los canales de participación de la ciudadanía (ICIP-ECP, 2017). Los factores económicos y sociales no se acostumbran a explicar desde una perspectiva de derechos, ni se enfatiza la importancia del conflicto en la hora de conquistar derechos sociales y políticos.

Si el conocimiento social no se aplica a la realidad que vivimos y permite mejorar la vida de las personas a partir de defender los derechos y la dignidad humana, ¿de qué sirve? (Jara y Santisteban, 2018). ¿Los materiales favorecen la participación ciudadana y la acción social de los alumnos? Es necesario que nos preguntemos hasta qué punto favorecemos el empoderamiento del alumnado para que actúe y dé forma, con sus acciones, “al mundo que tiene que venir, que no está determinado previamente (...), sino que será el resultado de lo que todos nosotros sepamos y queramos hacer” (Fontana, 1997, p.204).

Bibliografia

AGUIRRE, Arcia y SHUGURENSKY, Daniel. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Revista Reflexao e Ação*, v.25,n.2. 65-83. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9884>

ÁLVAREZ, Mari; NUÑO, Teresa y SOLSONA, Núria (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid: Editorial Síntesis. Recuperado de: http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/mari_lires/cientificas.pdf

ANGUERA, Carles y SANTISTEBAN, Antoni (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. A Nicolás de Alba, Francisco F. García i Antoni Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Diada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3978420>

BASTIDA, Anna (1994). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria.

BENEJAM, Pilar (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Pilar Benejam i Joan Pagès (Coords.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE y Horsori.

BOTEY, Jaume (Coord.) (2013). *Observatori de llibres de text*. Barcelona: ICIP-ECP.

BARBEITO, Cécile (Coord.) (2017). *Observatori de llibres de text. Anàlisi de la didàctica de les ciències socials des d'una perspectiva de Pau*. Barcelona: ICIP-ECP.

CASTELLVÍ, Jordi; Díez M. Consuelo; GIL, Francisco; GONZÁLEZ VALENCIA, Gustavo; JIMÉNEZ, M. Dolores; TOSAR, Breogán; VIDAL Emma D.; YUSTE, Montserrat y SANTISTEBAN, Antoni (2018). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. En López Torres, E.; García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (eds.). *Buscando formas de enseñar. Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Valladolid: Universidad de Valladolid y AUPDCS. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/324168728_Verdad_o_mentira_Una_investigacion_en_formation_del_profesorado

CASTELLVÍ, Jordi (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària* (Tesi doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/337745208_Critical_Digital_Literacy_in_Social_Studies_Case_Studies_in_Elementary_School

DÍEZ, M^a Consuelo y FERNÁNDEZ, Antonia (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *CLIO. History and History Teaching*, 45, 1-10. Recuperado de: http://clio.rediris.es/n45/articulos/monografico2019/001_010_Mon00_DiezFernandez.pdf

ESPINET, Mariona, HOSTA, Júlia, LLERENA, Germán y MASSIP, Mariona. (2020). Educar en el decrecimiento: una perspectiva necesaria en agroecología escolar. A E.J. Díez Gutiérrez i J.R. Rodríguez Fernández (Dirs.) *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 465-479). Madrid: Octaedro. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/339644512_Educuar_en_el_Decrecimiento_una_perspectiva_necesaria_en_agroecologia_escolar

FONTANA, Josep (1997). *Introducció a l'estudi de la història*. Barcelona: Crítica.

FONTANA, Josep (2013). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Editorial Planeta.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

GARCÉS, Marina (2002). *En las prisiones de lo posible*. Barcelona: Editorial Bellaterra.

GREDICS (2015). *Com ens pensem? Protagonistes de l'ensenyament de les ciències socials i la formació del pensament històric, geogràfic i social*. Dossier de les XII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/jorconmatpro/2015/200637/2015-dossier-jornades-XII.pdf>

GULDI, Jo y ARMITAGE, David (2016). *Manifiesto por la Historia*. Madrid: Alianza Editorial.

HERRERO, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 16, 278-307.

JARA, Miguel Ángel (2010). *Representacions y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia* (Tesi Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

JARA, Miguel Ángel y SANTISTEBAN, Antoni (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. A Miguel Ángel Jara i Antoni Santisteban (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 273-284). Universidad Nacional de Comahue y Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/196869/jara-santisteban-2018-bariloche.pdf>

LEGARDEZ, Alain y SIMONNEAUX, Laurence (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: édition ESF.

MASSIP, Mariona; BARBEITO, Cécile; BARTOLOMÉ, Sònia; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus; SANTISTEBAN, Antoni (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. Bellaterra: GREDICS-Escola de Cultura de Pau. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2020/220972/deccrijus_a2020.pdf

MASSIP, Mariona y PAGÈS, Joan (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. A Carmen Rosa García; Aurora Arroyo i Beatriz Andreu (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.447-457). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/334194292_Humanos_frente_a_humanos_la_necesidad_de_humanizar_la_historia_escolar

MEADOWS, Donella; MEADOWS, Dennis; RANDERS, Jorgen y BEHRENS, William W. (1972). *The limits of the growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. Washington: Potomac Associates.

MEADOWS, Donella; MEADOWS, Dennis y RANDERS, Jorgen (1992). *Beyond the limits*. Vermont: Chelsea Green Publishing.

MEADOWS, Donella; RANDERS, Jorgen y MEADOWS, Dennis (2006). *Los límites del crecimiento. 30 años después*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.

MEADOWS, Donella; RANDERS, Jorgen y MEADOWS, Dennis (2012). *Los límites del crecimiento*. Edición 2012. Madrid: Aguilar.

MORIN, Edgar (2001). *Tenir el cap clar*. Barcelona: La Campana.

RENNER, Adam (2009). Teaching Community, Praxis, and Courage: A Foundations Pedagogy of Hope and Humanization. *Educational Studies*, 45:1, 59-79.

PAGÈS, Joan (2019). *Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?* (Llició magistral). Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2018/201167/llico-magistral-joan-pages-2018.pdf>

PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf

PICCHIO, Antonella (2015). Economía feminista. En Giorgos Kallis, Federico Demaria i Giacomo D'Alisa (Coords.) *Decrecimiento. Vocabulario para una nueva era*. Barcelona: Icaria Editorial.

SANT, Edda (2013). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació: com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament en el context de les audiències públiques als nois i noies de Barcelona?* (Tesi Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

SANT, Edda i PAGÈS, Joan (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria* nº 3, pp. 129-146.

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

SANTISTEBAN, Antoni (2017). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16. <https://www.rosasensat.org/revista/lensenyament-de-la-politica/>

SANTISTEBAN, Antoni (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de

una investigaci3n. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.

SANTISTEBAN, Antoni i GONZÁLEZ-MONFORT, Neus (2019). Education for Citizenship and Identities. *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI Global.

SARDAR, Ziauddin i SWEENEY, John A. (2016). The three Tomorrows of Postnormal Times. *Futures*. 75: 1-13.

SLAUGHTER, Richard A. (1988). Futuros. A David Hicks (comp). *Educaci3n para la paz*. Madrid: Ed. Morata.247-262.

SOLSONA, Núria (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat*. Vic: Eumo Editorial.

SORIANO, Encarnaci3n (coord.) (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.

SPILLMANN, Kati i SPILLMANN, Kurt (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *RICS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 127, 59-79.

STANLEY, Jason (2018). *How Fascism Works: The Politics of Us and Them*. London: Penguin Random House.

TAIBO, Carlos (2010). *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Madrid: Catarata.

TORRALBA, Francesc(2019). Fonaments del pensament crític, des d'una mirada filos3fica[Vídeo]. Recuperado de: <https://www.fbofill.cat/videos/fonaments-del-pensament-critic-des-duna-mirada-filosofica-francesc-torralba>

TOSAR, Breogán (2017). *Llegir la paraula I el món: literacitat crítica en els estudis socials a l'educaci3 primària* (Tesi Doctoral). Bellaterra: Universitat Aut3noma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_409730/btb1de1.pdf

TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la hist3ria i la geografia escolars?. A Joan Pagès i Antoni Santisteban (Coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp.25- 39). Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/lllibres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf

TUTIAUX-GUILLON, Nicole (Coord.) (2018). Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire. *La revue française d'éducation comparée*. n°17.

UNESCO (2017). *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030*. Recuperado de: <http://www.eduy21.org/Publicaciones/15%20claves%20para%20apuntalar%20agenda%202030%20Renato%20Operti.pdf>

United Nations Population Fund Agency (2019). *Fondo de Población de las Naciones Unidas*. Recuperado de: <https://www.unfpa.org/es>

VILLALÓN, Gabriel; PAGÈS, Joan (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. *Clio&Asociados*, 17, 119-136. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/297677265_Quien_protagoniza_y_como_la_historia_escolar_La_ensenanza_de_la_historia_de_los_otros_y_las_otras_en_los_textos_de_estudio_de_Historia_de_Chile_de_educacion_primaria

WALSH, Catherine (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Lima: Bellido.

WINEBURG, Sam; MCGREW, Sarah; BREAKSTONE, Joel y ORTEGA, Teresa (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford: Stanford History Education Group.

YUSTE, Montserrat (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya: un estudi de cas* (Tesi Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_402238/mym1de1.pdf

III
RECERQUES
I EXPERIÈNCIES EN FORMACIÓ
DEL PROFESSORAT

El món a l'abast: una experiència d'ensenyament i d'aprenentatge de les ciències socials a l'educació infantil

Imma Sánchez i Boira
Universitat de Lleida

Introducció: context i presentació de la proposta

En aquest article volem presentar una experiència didàctica que s'ha dut a terme al Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Lleida al llarg del primer quadrimestre del curs 2018-2019, amb alumnes de primer curs, en el marc de l'assignatura Aprenentatge de les Ciències Socials.

A l'inici de curs, davant d'un alumnat heterogeni, admetent la importància dels objectes a l'educació infantil, se'ls va proposar la realització d'un *globus terraqüi* o *bola del món*. Els alumnes iniciaven així un aprenentatge basat en problemes (APB), amb el repte de transformar aquest objecte en una eina d'aprenentatge.

Tres conceptes organitzen el marc teòric d'aquesta proposta: observar, aprendre i viure. Els alumnes investiguen la disciplina de les ciències socials, els seus continguts i la seva didàctica amb la finalitat d'observar i interpretar el món.

En les primeres sessions a l'aula s'obre un espai de discussió i d'intercanvi, amb les preguntes: Com és el nostre món? Quina imatge en tenim? Com es percep? Com el visualitzem? Què passa al meu entorn?

S'inicia una experiència d'aprenentatge de l'assignatura en què conviuen **tres processos**:

1. El que deriva de les necessitats dels alumnes i del seu aprenentatge de les ciències socials.
2. El que té com a objectiu respondre a les necessitats de l'aula i als continguts del currículum d'educació infantil.

3. I el vinculat a la construcció del globus terraqüi, que té com a finalitat facilitar el diàleg amb aquest objecte i explorar la seva utilització a l'aula.

Tots afavoreixen un aprenentatge de tipus convergent, en què els continguts teòrics de les ciències socials conviuen amb diferents realitats. D'una banda, fer una aproximació a algunes de les qüestions fonamentals sobre les característiques, el concepte i els àmbits del coneixement social –marc conceptual de l'assignatura– i explorar les possibilitats sobre el seu aprenentatge i ensenyament. Però, és la construcció de la bola del món –marc experimental– el que permet als alumnes investigar i debatre sobre les metodologies, recursos i estratègies per treballar les ciències socials a l'etapa infantil i avaluar el seu aprenentatge.

1. Observar: una mirada crítica

L'Escola Moderna, fundada per Francesc Ferrer i Guàrdia cap al 1900, va mostrar interès per la geografia, entesa com una disciplina que ajudava els alumnes a aprendre a observar. Amb aquest aprenentatge “els alumnes preparats per l'observació havien de començar a servir-se'n per posar en pràctica les seves facultats d'esperit crític i de judici” (Oliveras, 1992, 63). Des d'aquesta òptica, entenem que és possible una simbiosi entre la geografia i les ciències socials, i proposem a l'alumne universitari que observi el món i el seu l'entorn proper, per reflexionar sobre la seva percepció de la realitat, desenvolupar un pensament social crític i prendre consciència de la realitat per poder actuar socialment, seguint el model didàctic crític de l'ensenyament de les ciències socials (Canals, 2018, 68).

En la fase inicial d'aquest projecte, els alumnes, organitzats en grups de treball i guiats pel professor, treballen en la realització d'uns plafons i murals, amb l'objectiu de donar visibilitat a aquest espai d'observació. Després d'un exercici de recerca d'informació i de recopilació de dades (informació objectiva), de reflexió i de debat, cada un dels grups recull la seva experiència en una proposta, en forma de mapa conceptual i mental, amb l'objectiu d'expressar, amb elements visuals –que són transcripcions també de sensacions afectives com trobem en el món dels infants (Andrey, 1967, 329)– i conceptuals, una forma determinada de construir, relatar i interpretar el món.

A través dels murals i amb la tècnica del collage, són capaços de crear noves cartografies del món des de perspectives heterogènies i crítiques amb la realitat. Els alumnes expliquen el món des de la seva experiència i a través de la seva mirada, projectant no només una visió de com és i dels seus problemes sinó també de com els agradaria que fos, amb una representació allunyada de qualsevol cartografia convencional, com ho han fet els artistes en el món de l'art (Lladó, 2014).

D'altra banda, la realització d'aquest mapa mental permet entendre com l'alumne percep la realitat i permet conèixer la seva vivència del que està passant (Batllori, 1988, 67). Des d'aquesta experiència, els alumnes han treballat els conceptes vinculats a l'epistemologia de les ciències socials, amb imatges i paraules, relacionant contextos i accions, amb l'objectiu final que siguin capaços de repensar la tasca del mestre en la societat actual i en el context educatiu.

En la segona fase, els alumnes reflexionen sobre el tema del treball que vindrà determinat pel seu interès i motivació cap a un tema i pels objectius que es persegueixin. En aquesta etapa, s'exploren els continguts del currículum de l'educació infantil i les seves possibilitats: Com, amb la construcció d'un globus terraquí, es pot iniciar un procés d'aprenentatge per treballar les ciències socials a l'Educació Infantil?

2. Aprendre: el mestre es posa en el lloc del nen

Per consolidar el segon concepte –aprendre– i avançar més enllà del marc teòric i conceptual, els alumnes inicien l'experiència de fer un globus terraquí a l'aula, una activitat manual i creativa amb la finalitat de:

- a) Crear un espai de trobada amb l'objecte. Una experiència pràctica amb la qual els alumnes poden investigar els processos de com construir el globus terraquí, des de la recerca dels materials i recursos necessaris, fins a planificar les necessitats de l'espai, i seleccionar els continguts. Amb aquesta experiència, l'alumne de grau inverteix el seu rol i es posa en el lloc del nen amb la finalitat d'arribar a desenvolupar una visió crítica i reflexiva del propi aprenentatge. Els alumnes, com a futurs docents, fan una revisió dels coneixements previs, reconeixen les seves habilitats, fortaleces i punts febles i prenen consciència de les necessitats per poder treballar els continguts i decidir què i com volen ensenyar (Quinquer, 2004; Oller, 2011). S'aprofiten els coneixements d'altres matèries de primer curs, com la Psicologia del Desenvolupament, i s'introdueixen les bases metodològiques per treballar la didàctica de l'objecte (Comenius, *Orbis Sensualium Pictum* (1658), Pestalozzi (1746-1827), Marie Pape-Carpentier (1815-1878), M. Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932) i d'altres). Es pretén que l'alumne construeixi el coneixement en la investigació de l'objecte (un globus terraquí) i en el procés de la construcció del globus, relacionant els conceptes treballats en l'assignatura i connectant la informació, per tal que el seu aprenentatge sigui significatiu (Ballester, 2007).
- b) Convertir el globus terraquí en un objecte didàctic per explorar les seves possibilitats a l'aula. Tradicionalment ha estat un objecte per aprendre geografia. Tots tenim la imatge de la seva presència a les aules: una esfera on és representada la superfície de la Terra. El geògraf francès E. Reclus (1830-1905),

preocupat perquè no es fes només una geografia descriptiva i veient-hi unes qualitats educatives, va anar més enllà de fer només una descripció del món, i va donar importància a la interpretació. Es mostrava més partidari de la utilització a les classes del globus terraqüi que dels mapes, que distorsionaven la percepció de la realitat i desnaturalitzen la seva veritable forma (Oliveres, 1992, 63; Alavoine-Muller, 2002-2003, 157). Considerava que amb el globus teníem una visió sintètica i global del planeta i que, amb un cop d'ull, enteníem la terra i la geografia (Alavoine-Muller 2002-2003, 157).

- c) Representar i donar visibilitat al món en què vivim. És important que els alumnes puguin expressar de forma creativa la forma d'entendre i percebre el món en experiències com la que proposem i que també poden justificar la consolidació de projectes d'art. F. Dowd ja parlava de crear un mapa del tresor o de construir una bola del món (1990, 70). Treballar amb elements visuals i estètics fa evident com, des de l'àrea visual i plàstica, podem contribuir a l'aprenentatge de les ciències socials; per tant és imprescindible, cada cop més, un treball interdisciplinari en la formació dels futurs mestres.
- d) Es proposa als alumnes treballar tres continguts clau –habitar, conèixer i explorar el món– que han d'ajudar a percebre una visió global del món des de la proximitat per a identificar realitats d'abast global, i la seva repercussió local o sobre els grups humans (Granados, 2017, 635), amb la finalitat de prendre decisions sobre l'entorn (Perkinson, 1996, 25). Quan atorguen al món una plasticitat, un color, una textura, una mida i uns continguts visuals, tenen a les mans també el món que somien, que qüestionen o que volen protegir.
- e) I, finalment, treballar en la construcció dels conceptes d'integració, diversitat i cultura. I aprofitar els valors de la cultura local i el patrimoni existent per treballar l'educació identitària.

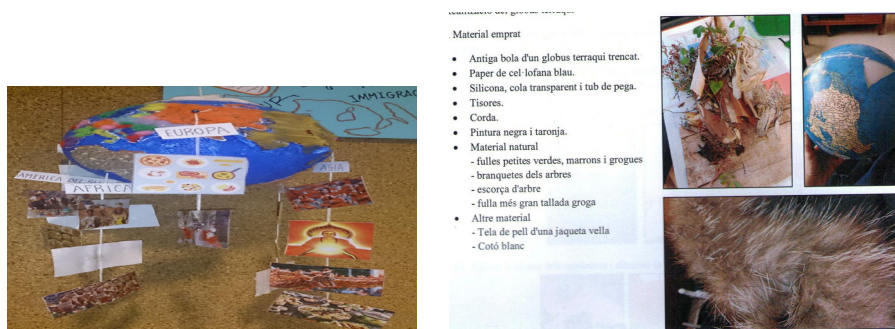


Figura 1. Construcció d'un globus terraqüi. Font: elaboració pròpia.

3. Per què a través de la construcció d'un globus terraquí?

En el procés de construcció del globus terraquí, d'acord amb Hernández i Pagès (2016, 124), els alumnes de grau han de valorar els aspectes següents:

a) Com aprèn el nen. b) L'entorn social del nen, com el percep i el viu. c) La presència del medi social en els continguts curriculars d'educació infantil. d) Quins coneixements han de tenir els mestres per poder ensenyar els continguts de les ciències socials.

La bola del món es concep com l'*imago mundi*, una representació o mapa del món on es fan visibles també les seves realitats. Com es construeix aquesta imatge? A través de quines realitats? Amb quin discurs? Amb quins mitjans?

En el context de l'assignatura, la bola del món i la seva construcció es converteixen en el mitjà per respondre aquests interrogants, i esdevenen una metàfora visual –tenir el món a les nostres mans–, que es pot utilitzar per creure que podem construir un món millor. A més, representar el món és descobrir el món i apropiarse'n (Azemar i De Montpellier, 2006).

En la **tercera fase** els alumnes experimenten com construir el globus terraquí.

En la **fase final**, els grups presenten el globus terraquí construït i les propostes d'acció didàctica –s'ha pensat en infants de 5 anys– a l'entorn d'aquest objecte. El projecte culmina amb la visita a un centre escolar per observar en contextos reals com es treballa la diversitat, la integració i l'acollida a l'aula.

A l'**avaluació final**, es recullen els treballs realitzats al llarg de l'experiència en una carpeta d'aprenentatge. L'exposició oral és acompanyada d'un pòster científic i es presenta el globus terraquí amb el material elaborat i les reflexions de l'experiència a l'escola.

4. Com transcendeix en el fet educatiu?

4.1. Globus terraquí i currículum

Els alumnes desenvolupen les capacitats creatives per convertir la construcció de l'objecte en una estratègia per:

a. Integrar vivències. b. Pensar en el que volen comunicar. c. Pensar en com desplegar el currículum. d. Facilitar l'aprenentatge des d'una dimensió cognitiva,

emocional i psicomotora a l'etapa infantil, incorporant el desenvolupament de les intel·ligències múltiples.

4.2. Un material per a construir narratives

El globus terraqüi és alhora un objecte i una imatge. Una eina d'alfabetització que permet crear entorn seu un discurs, un relat visual i vivencial, que es converteix en un escenari útil per generar coneixement i desenvolupar el pensament narratiu.

Entorn de l'objecte es pot iniciar un procés d'aprenentatge per conèixer les característiques materials de l'objecte amb què es pot construir un relat. D'acord amb Bisault i Rebiffé es pot fer un altre discurs que fa possible l'apropiació de l'objecte i el coneixement de la realitat, i que té a veure no sols amb l'aspecte material del globus terraqüi, sinó amb el procés de la seva construcció i amb l'aprenentatge que se'n deriva, d'aquest procés. Ambdós processos permeten parlar de la *didàctica de la construcció d'objectes* (Bisault i Rebiffé, 2011, 15).

El relat que els alumnes construeixen des d'aquests processos es converteix en un dels eixos vertebradors de seu l'aprenentatge de les ciències socials.

4.3. Materials per aprendre geografia

En la iniciació a l'aprenentatge de la geografia a l'etapa preescolar s'insisteix en la necessitat que els mestres incorporin a l'aula objectes i materials. Mapes i imatges ajuden en la percepció i en la construcció de l'espai, en l'adquisició d'un llenguatge geogràfic i sintetitzen informació geogràfica (Anderson i Vasconcellos, 1995, 385). Si aquestes realitats es perceben a través d'un objecte *geogràfic*, com el globus terraqüi, els infants tenen un model per descobrir les relacions que existeixen entre les realitats físiques, biològiques i humanes. A partir d'experiències concretes, D. Hewes defensa que el globus terraqüi ofereix moltes possibilitats quan esdevé un objecte familiar a l'aula; els infants hi mostren interès malgrat que encara no puguin captar el significat de les escales involucrades (Hewes, 2001, 96).

4.4. Moltes geografies a l'aula

La construcció de la bola del món amb infants pot ajudar a aprendre geografia, i a prendre consciència que hi ha moltes *geografies* a l'aula, on hi conviuen nens i nenes arribats de diferents indrets, amb una llengua diferent i un altre color de pell. La bola del món a l'aula, d'acord amb la metàfora de la *geografia global*, representa un món petit ple de diversitats.

5. Conclusions: posant ordre al món

Amb els alumnes de grau hem introduït a l'aula un objecte –el globus terraquí– amb el que els infants poden percebre el món, situar-se i trobar el seu *lloc*, casa seva i construir les relacions amb altres cultures i els seus entorns. Un objecte amb el que poden jugar, comunicar-se i interactuar a l'aula; i amb el que, afegint-t'hi fotografies, plànols, mapes senzills, sons i colors, estem ajudant els nens a organitzar el seu propi mapa mental del món, la informació sobre la gent i els fets i, com afirma Perkinson, a utilitzar millor el seu pensament (Perkinson, 1996, 6).

Els infants, en introduir elements imaginaris i fantàstics al seu globus terraquí, en situar objectes i figures del dret i del revés, grans i petites, i en construir el seu propi relat del territori, interpreten de forma subjectiva, vivencial i dinàmica l'espai (Lladó, 2014, 118), i construeixen el seu món, sense separar encara la imaginació de la realitat objectiva i racional (Andrey, 1967).

Amb el globus terraquí, els infants *veuen* el món i el poden tocar. Tenen el món al seu abast, estan connectats al planeta de forma instantània i simultània (com en l'espai virtual), i poden relacionar realitats locals i globals, fet que fa més fàcil entendre el concepte de globalització.

Aquesta experiència no és un aprenentatge amb l'objecte únicament, sinó que és la *didàctica de la construcció de l'objecte* la base de l'aprenentatge.

Bibliografia

ALAVOINE-MULLER, S. (2003). Un globe terrestre pour l'Exposition universelle de 1900. L'utopie géographique d'Élisée Reclus. *L'Espace géographique*, 32, (2), 156-170. <https://doi.org/10.3917/eg.322.0156>

ANDERSON, J.M. i VASCONCELLOS, R. (1995), Maps for and by children: possible contributions by cartographers, *17th International Cartographic Conference, Proceedings II*, Barcelona: ICGC, p. 384-391.

ANDREY, B. (1967). Atlas des mondes imaginaires. Les mondes imaginaires de l'enfance, ou l'imagination restreinte. *Enfance*, 20, (3-4), 323-345. doi.org/10.3406/enfan.1967.2433

AZEMAR, R. i DE MONTPELLIER, I. (2006). *Les représentations du monde*, CRDP Académie de Montpellier. Recuperat de <http://www.crdp-montpellier.fr/produits/pe-titeshistoires/communs/docpp/pp-his-mon-%20les%20repr%C3%A9sentations%20du%20monde.pdf>

BALLESTER, A. (2007). L'aprenentatge significatiu a l'aula. *Comunicació Educativa*, 20, 26-30. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/comeduc/article/view/319513/409753>

BATLLORI, R. (1988). El mapa a l'escola, *Revista de Girona*, 129.

BISAULT, J. i REBIFFÉ, C. (2011). Découverte du monde et interactions langagières à l'école maternelle : construire ensemble un objet d'investigation scientifique. *Carrefours de l'éducation*, hs 1(3), 13-28. Recuperat de <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-3-page-13.htm>

CANALS, R. (2018). L'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials avui: un enfocament disciplinari o a partir de problemes?, *Revista Catalana de Pedagogia*, 13, 63-87.

DOWD, F. (1990). Geography Is Children's Literature, Math, Science, Art and a Whole World of Activities, *Journal of Geography*, 89 (2), 68-73. Recuperat de <https://doi.org/10.1080/00221349008979598>

GRANADOS, J. (2010). La recerca en l'ensenyament de la geografia per al desenvolupament sostenible. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 56 (2), 339-356.

HERNÁNDEZ, L. i PAGÈS, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar?. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (68), 119-140. Recuperat de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100119&lng=es&tlng=es

HEWES, D.W. (1982). Preschool geography: developing a sense of self in time and space. *Journal of Geography*, 81 (3), 94. Recuperat de <https://doi.org/10.1080/00221348208980855>

LLADÓ, B. (2014). Globalització, art, geografia. *Enrahonar: Quaderns de Filosofia*, 53. Recuperat de <https://revistes.uab.cat/ojs-enrahonar/enrahonar/article/view/104>

OLIVERAS, J. (1992). La geografia i la renovació pedagògica a Catalunya». *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 32, 61-70.

OLLER, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales. Dins Pagès, J. i Santisteban, A. (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*, Madrid: Síntesis, p.163-182.

PERKINSON, K. (1996). *Helping your child learn geography, with activities for children from 5 to 10 years of age*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. Recuperat de <https://archive.org/details/helpingyourchild00perk>

QUINQUER, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación, *Íber*, 40, 7-22.

Influencia de las emociones en los relatos sociales sobre las diversidades de género en *Twitter*: un análisis desde el profesorado en formación⁵⁴

Delfín Ortega Sánchez
Universidad de Burgos

Joan Pagès Blanch
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Cognitivistas, sociólogos y antropólogos han venido sosteniendo la influencia directa de las emociones y los sentimientos en la percepción de la realidad social, en su proyección de futuro, en la comunicación, en la toma de decisiones personales, en la creatividad o en el sistema de valores (Morgado, 2010, 2017). Uno de los espacios más reconocibles en la construcción de relatos sobre la realidad social percibida y en la adquisición de aprendizajes informales es *Twitter*, una red de redes abierta de especial calado en el ámbito educativo (Chawinga, 2017; Tang y Hew, 2017).

No cabe duda de que la enseñanza de las Ciencias Sociales y los programas de formación del profesorado han de incorporar estos discursos o relatos sociales digitales, en particular, los generadores de odio, trabajar con ellos y ofrecer las herramientas

⁵⁴ Esta investigación ha sido realizada al amparo 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?*, coordinado por Antoni Santisteban (Universitat Autònoma de Barcelona), y del Grupo de Investigación de la Universidad de Burgos de *Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales* (DHISO), dirigido por Delfín Ortega Sánchez. El estudio presenta los primeros resultados del análisis de los datos cualitativos obtenidos en la investigación *Emociones, razón e identidades de género en los relatos sociales de Twitter*, desarrollada por los Dres. Delfín Ortega y Joan Pagès. La investigación, en proceso de ejecución, se posiciona en los diseños mixtos de investigación, combinando análisis cuantitativos descriptivos e inferenciales, y análisis cualitativos (análisis de contenido).

necesarias para contraponerlos a los valores democráticos, los derechos humanos y los principios de la justicia social (Arroyo et al., 2018).

Esta investigación tiene como objetivos, de una parte,

- a) Analizar los mecanismos constructivos emocionales de los relatos sociales sobre cuestiones socialmente vivas en debates públicos de los medios de comunicación social, en particular, en la red social *Twitter*.

Y de otra,

- b) Pretende identificar y reconocer la acción mediadora de las emociones, del sesgo y de la parcialidad de los relatos sociales.
- c) Busca determinar la capacidad del futuro profesorado para construir contra-relatos sociales alternativos a los relatos del odio sobre las desigualdades de género y de contraponer la razón a los juicios de valor desde sus propias emociones.

A partir de estos objetivos, se plantea el siguiente supuesto: los y las participantes en el estudio tienden a justificar, suficientemente, sus emociones (*emociones expresas*) y/o latentes (*emociones latentes*), pero sin alcanzar niveles satisfactorios de reflexión para la construcción de contra-relatos sociales de odio.

1. Método

1.1. Participantes

La muestra se compone de un total de 46 estudiantes (mujeres: 73.9%; hombres: 26.1%), con una edad media de 23.3 años ($DT = 2.52$). Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, a partir de una muestra informada por los casos disponibles y de acceso directo. Su selección ha respondido a criterios intencionales, en función de la adecuación de las características de los y las participantes a los objetivos de la investigación: encontrarse matriculada o matriculado o haber superado en los dos últimos cursos académicos la asignatura *Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio (social y cultural)*, materia obligatoria de cuarto curso del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria por la Universidad de Burgos, específicamente programada para la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia.

1.2. Instrumento

El instrumento aplicado consistió en un dossier de actividades diseñado a partir de la reproducción digital de un debate real en la red social *Twitter* sobre la aprobación de la Ley de Identidad de Género en Chile el 28 de noviembre de 2018. De los 323 *tweets* monitoreados mediante la aplicación API *Streaming* de *Twitter* y publicados desde el 28 de noviembre de 2018, fecha de la aprobación de la ley, hasta el 2 de diciembre de 2018, se seleccionaron 8 por su capacidad explicativa y reductora de las opiniones y juicios de valor vertidos por los y las usuarias de la red social (Figura 1).





Movilh Chile @Movilh · 28 nov.

Histórico. Hoy fue promulgada la **Ley de Identidad de Género**. Dedicamos este día a las víctimas **de** la transfobia, a aquellas que fueron asesinadas por tener una **identidad de** género diversa y murieron con un carnet que no las representaba. ¡Para que nunca más! #FelizMiércoles



Felipe Ignacio @FelipeIFN · 28 nov.

Jack ahora podrá ser Lampara gracias a la **Ley de Identidad de género**.



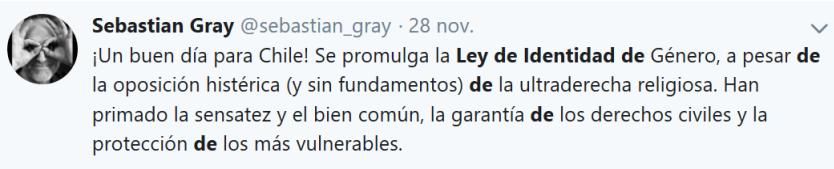
[...]



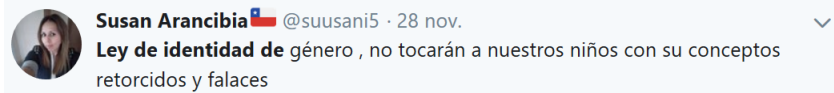
dosmanzanas.com @dosmanzanas · 1 dic.

Tras años **de** trabajo y lucha **de** las organizaciones trans y LGTB **de** Chile, Sebastián Piñera promulga la nueva **ley de identidad de género**, que despatologiza las identidades trans dosmanzanas.com/2018/12/tras-a... pic.twitter.com/IRdLm1j0Px

[...]



[...]



[...]

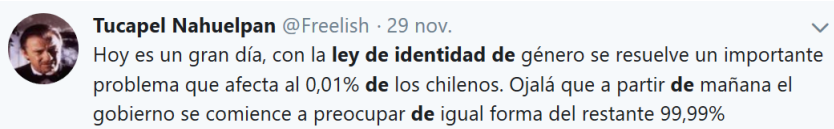


Figura 1. Tweets seleccionados (1-8). Fuente: *Twitter*.

El dossier de actividades solicita de los y las estudiantes la selección de las emociones generales experimentadas tras la lectura del debate digital de entre un conjunto de siete emociones primarias universales (disgusto/asco, ira, miedo, sorpresa,

alegría, tristeza y desidia) (Damasio, 2009). La segunda actividad, complementaria a la primera, presenta los ocho *tweets* propuestos con la finalidad de que los y las participantes puedan relacionarlos, de forma directa, con una o varias de las emociones propuestas, con independencia de la selección realizada en la actividad anterior. Por último, con el propósito de identificar *emociones latentes* no seleccionadas en la primera actividad (*emociones expresas*), la tercera actividad solicita la redacción de un texto argumentativo y/o justificativo, de un mínimo de 5 líneas, que responda a las emociones experimentadas (actividad 1) y/o relacionadas (actividad 2), y que contenga una vinculación específica con uno o varios de los ocho *tweets* reproducidos.

1.3. Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se partió de la categorización apriorística de los distintos niveles de análisis (Tabla 1).

C.	Código	Indicadores	Descriptor
Experto	JOA-Ex _(Nº-R)	§ Justificación de la opción adoptada.	Justifica sus emociones con una argumentación fundamentada, valora algunas debilidades de los discursos del odio, y reflexiona sobre sus causas y consecuencias. Comprende otras opciones u otras perspectivas y demuestra capacidad para la empatía.
	RDO-Ex _(Nº-R)	§ Referencia a los discursos del odio.	
	RCC-Ex _(Nº-R)	§ Reflexión sobre causas y consecuencias.	
	E-Ex _(Nº-R)	§ Empatía	
Emergente	JOA-Em _(Nº-R)	§ Justificación de la opción adoptada.	Justifica sus emociones con argumentos que reproducen sus sentimientos, pero no hace referencia explícita a los relatos del odio con el propósito de reflexionar sobre sus causas y consecuencias.
	A-RDO-Em _(Nº-R)	§ Ausencia de referencia a los relatos del odio.	
	A-RCC-Em _(Nº-R)	§ Ausencia de reflexión sobre causas y consecuencias.	
Principiante	DOA-Pr _(Nº-R)	§ Descripción de la opción adoptada.	No justifica sus emociones. Únicamente, reproduce argumentos que sólo describen la opción adoptada.

C. Categoría n-r: número de registro

Tabla 1. Categorías y niveles de análisis. Fuente: elaboración propia, a partir del instrumento diseñado en el marco del proyecto I+D MINECO EDU2016-80145-P.

Para la segmentación documental en unidades de registro y, por tanto, de significado, codificación y relación categórica, se empleó el *software* Atlas.ti.

2. Resultados

Se presentan los resultados a partir de las tres categorías apriorísticas centrales y se incluyen las unidades de registro más significativas de los 302 extractos textuales obtenidos.

2.1. Primera categoría: principiante

En la primera categoría (121 extractos de texto), se recogen los discursos de los y las estudiantes que describen las emociones seleccionadas y relacionadas con los 8 *tweets*. Estas descripciones reproducen, de manera consecuente, sus posicionamientos ante el debate digital. Sin embargo, no se acompañan de las justificaciones sociales, históricas o educativas necesarias para avalar sus posturas.

Siento alegría porque, por fin, se ha promulgado una ley que reconoce el derecho a la *igualdad* y que rechaza la *intolerancia* a las diversidades de género (*tweets* 1, 3 y 6) [...] [DOA-Pr₍₁₂₎].

Me alegra que se haya aprobado esta ley de identidad de género, en la que todas las personas pueden sentirse libres. No entiendo los comentarios *hirientes* y *dañinos* de algunos participantes en el debate (*tweet* 4) [DOA-Pr₍₂₂₎].

2.2. Segunda categoría: emergente

La segunda categoría (173 extractos de texto) incluye los discursos que, aunque integran una justificación adecuada de la opción emocional seleccionada y/o relacionada con los *tweets*, no hacen referencia explícita a los relatos del odio con el fin de reflexionar sobre sus causas y consecuencias sociales o educativas.

Me desconcierta que la sociedad esté tan dividida en un problema social tan presente como éste. También me indigna que la gente se *burle* y bromea sobre un problema que afecta, seriamente, a las personas afectadas y a su entorno (*tweet* 4). Se trata de una reivindicación de *libertad* (*tweet* 1) y, como tal, debe ser valorada y respetada [JOA-Em₍₃₀₎; A-RDO-Em₍₃₀₎; A-RDO-Em₍₃₀₎].

Me alegra conocer que existen leyes que amparan a personas que necesitan definir su identidad a nivel legal. Esto muestra que parte del mundo está *avanzando* (tweet 2). Es fundamental que una ciudadanía democrática pueda vivir en *igualdad* (tweet 3). ¿Por qué atacar, con *violencia*, un derecho básico? (tweet 7) [...] [JOA-Em₍₃₎; A-RDO-Em₍₃₎; A-RDO-Em₍₃₎].

2.3. Tercera categoría: experto

La tercera categoría (8 extractos de texto) reúne las unidades de registro con discursos que justifican las afirmaciones emocionales vertidas, reflexionan sobre las causas y consecuencias de los relatos sociales de odio, y evidencian capacidad para la empatía:

Valorar y proteger la diversidad de género es parte de cualquier sociedad inclusiva, que atienda a los derechos de todos. Siento miedo y preocupación por la publicación abierta de comentarios *dañinos* (tweet 4) que pueden derivar en actitudes de bullying o en *violencia* contra personas trans o de género no binario (tweet 7). Este tipo de ataques nos indica que hay mucho por avanzar. Desde la educación, se debe hacer entender la riqueza de la diversidad, y estar muy atentos a las señales de *intolerancia* (tweet 7 y tweet 8). [...] El odio no se combate con más odio, sino con la educación [JOA-Ex₍₁₁₎; RDO-Ex₍₁₁₎; RCC-Ex₍₁₁₎; E-Ex₍₁₁₎].

3. Discusión y conclusiones

Los primeros resultados obtenidos informan de la influencia de las emociones y los sentimientos, socialmente contruidos, en la articulación de los relatos sociales. Sin embargo, a pesar de que los y las participantes en el estudio tienden a justificar, suficientemente, sus emociones, no se alcanzan niveles satisfactorios de reflexión para la construcción de contra-relatos sociales de odio. Tampoco para la contraposición de la razón a los juicios de valor vertidos en el debate digital.

Estos resultados dan cuenta de la relevancia de trabajar los relatos del odio sobre problemas sociales, con la finalidad de enseñar a deconstruir estos discursos y de construir contra-relatos alternativos en la formación del profesorado de Ciencias Sociales (Arroyo et al., 2018; Santisteban, 2017). Igualmente, señalan la necesidad de considerar las emociones y sentimientos como categorías de análisis social, y de trabajar sus formas de expresión en el marco de la educación para una ciudadanía democrática inclusiva, responsable, comprometida y participativa.

Bibliografia

ARROYO, A., BALLBÉ, M., CANALS, R., GARCÍA, C. R., LLUSÀ, J., LÓPEZ, M., OLLER, M., y SANTISTEBAN, A. (2018). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 413-424). Valladolid: Universidad de Valladolid-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

CHAWINGA, W. D. (2017). Taking social media to a university classroom: Teaching and learning using Twitter and blogs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(3). doi: 10.1186/s41239-017-0041-6

DAMASIO, A. (2009). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

MORGADO, I. (2010). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.

MORGADO, I. (2017). *Emociones corrosivas*. Barcelona: Ariel.

SANTISTEBAN, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez, R. García-Morís, y C. R. García (eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: Universidad de Córdoba-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

TANG, Y., & HEW, K. F. (2017). Using Twitter for education: Beneficial or simply a waste of time? *Computers & Education*, 106, 97–118. doi:[10.1016/j.compedu.2016.12.004](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.004)

Utopías modernas, distopías mediáticas y heterotopías educativas en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales

Laura Triviño Cabrera
Universidad de Málaga

Introducción

Nuestro objetivo es presentar una experiencia con estudiantes del máster del profesorado de ESO y bachillerato de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga, centrada en el desarrollo del pensamiento histórico-crítico-creativo a partir de la reflexión teórica-práctica de la utopía / distopía / heterotopía en la enseñanza de las Ciencias Sociales, siguiendo las líneas establecidas en el proyecto de innovación educativa denominado *Alfabetización Audiovisual para la Práctica Performativa* (PIE 17-172) y el proyecto de investigación *LITMEC: Literacidad Multimodal y estudios culturales*. Así surge, el diseño de investigación educativa denominado *Hetero(u)topías audiovisuales para nuevos espacios educativos* que se configuró como una oportunidad para la lectura crítica de la cultura mediática distópica y la formulación de una contrapropuesta mediante la realización de recursos audiovisuales por parte del alumnado utilizados para impartir talleres didácticos ante estudiantes de educación secundaria. El proyecto lograba que estudiantes del máster interpretaran utopías y construyeran heterotopías, pasen de la interpretación a la acción social, de consumidores/as de distopías mediáticas a productores/as de hetero(u)topías.

1. El lugar de la Utopía en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales

Aprovechando la conmemoración del V Centenario del Aniversario de la *Utopía* de Tomás Moro (1516 / 2016), iniciamos una investigación educativa centrada en el papel de la utopía en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Cuando hablamos de “utopía” nos estamos refiriendo al término griego u-topos, “sin lugar”, inaugurado con la *Utopía* de Moro donde efectúa una crítica de la sociedad de su tiempo formulando una propuesta de sociedad mejor. Asimismo, el concepto

“utopía” en el contexto actual de los movimientos sociales feministas es fundamental y vinculante puesto que es necesario plantear esos posibles lugares imaginarios fuera del sistema patriarcal (Santa Cruz, 1997). Por tanto, nuestra concepción de la utopía está vinculada directamente con el feminismo, enmarcándose en la línea denominada “feminismo utópico” (Balaguer, 91), que tiene precedente a Flora Tristán (1977), el movimiento obrero y el socialismo utópico.

La dimensión educativa de utopía es aquella que tiene que ver con el proceso enseñanza-aprendizaje del tiempo pasado-presente-futuro que permita al alumnado un triple proceso: “el presente es el lugar activo del cruce entre el pasado y el futuro, entre la historia por hacer” y el “ser afectado por el pasado” (Peñalver, 2005, 82). La utopía como no-lugar proyectado en un determinado tiempo histórico pasado nos permite conocer una determinada sociedad del pasado y la detección de sus preocupaciones y propuestas futuras de mejora de dicha época. Es por ello que, en primer lugar, debemos entender el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales como el lugar de la fusión de horizontes pasado-presente donde se adquiere una conciencia hermenéutica. Asumir esa conciencia histórica sería “ver el pasado en su propio ser, no desde nuestros patrones y prejuicios contemporáneos sino desde su propio horizonte histórico” (Gadamer, 1975/2007, 373).

La introducción del tiempo presente exigirá el uso de nuevos documentos provenientes de la cultura mediática y que circulan en las redes sociales (Napolitano, 2003). Éste sería el momento en el que pasaríamos de la “utopía” a la “distopía”, entendiendo esta última como un lugar-mainstream proyectado en el tiempo histórico-presente desde el que se observan las cuestiones socialmente vivas de nuestra propia sociedad. El fenómeno distópico se refleja continuamente en la cultura de masas: filmes, series de televisión, videoclips, videojuegos... Por tanto, la Didáctica de las Ciencias Sociales se convierte en una disciplina que aporta al uso de la cultura mainstream en el aula, una base fundamental como es la adquisición de competencias de “pensamiento histórico” (Plá, 2005; Pagès, 2009, 2011; Santisteban, 2010; y Santisteban, González y Pagès, 2010) que son prioritarias y sólidas para alcanzar las competencias crítica, social y ciudadana.

Por último, la enseñanza del tiempo histórico-futuro, estableciendo una serie de hipótesis en torno a una historia contrafactual (Hicks y Slaughter, 1998; Anguera y Santisteban, 2012; Anguera, 2013; Santisteban y Anguera, 2013). Y para este proceso enseñanza-aprendizaje, pasaríamos de la “distopía” a la “heterotopía”, entendiendo por ésta, el espacio absolutamente otro, aquellos espacios excluidos y desviados (Foucault, 1967). ¿Cómo mejorar nuestra historia futura desde nuestra historia presente?

2. El proyecto Hetero(u)topías audiovisuales para nuevos espacios educativos en el máster de profesorado en ESO y Bachillerato de Ciencias Sociales

Desarrollamos un diseño de investigación educativa, titulado *Hetero(u)topías audiovisuales para nuevos espacios educativos* para aplicar en el máster de profesorado en ESO y Bachillerato de la especialidad de Ciencias Sociales (N=40 estudiantes) durante el curso 2017 / 2018 en las asignaturas de *Diseño y Programación de Actividades Formativas* y *El Currículum de Historia, Geografía, Arte y Filosofía*; convirtiéndose en un trabajo por proyectos en el que alumnado procedente de titulaciones universitarias como Historia, Geografía, Historia del Arte, Filosofía y Periodismo debían profundizar didácticamente en la utopía, la distopía y la heterotopía, culminando en la realización de producciones audiovisuales convertidas en recursos educativos centrales del proceso enseñanza-aprendizaje de estudiantes de educación secundaria.

¿Por qué el empleo de la utopía como eje para la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales? Se puede entender la utopía como una promesa de una sociedad mejor que surge en un lugar que no existe. De modo que entendíamos que dicho término promovía la interpretación del mundo y la acción social en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. El diseño de investigación educativa planteaba tres preguntas de investigación acorde con las tres variaciones en torno a “utopía”:

- a) ¿Cómo abordar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales la enseñanza del tiempo histórico pasado desde el concepto “Utopía”?
- b) ¿Cómo abordar en la formación inicial de Ciencias Sociales la enseñanza del tiempo histórico presente desde el concepto “Distopía”?
- c) ¿Cómo abordar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales la enseñanza del tiempo histórico futuro desde el concepto “Heterotopía”?

Las respuestas a dichos interrogantes pasaron por proyectar cuatro momentos en el diseño:

- a) Selección y Elaboración individual de una Unidad Didáctica en materias de Ciencias Sociales en ESO o Bachillerato que tuvieran como eje fundamental el concepto de “utopía”. Para promover la reflexión y facilitar la realización de una propuesta didáctica desde la utopía, se realizaría una visita a la exposición temporal *Utopías Modernas* en el Centro Pompidou de Málaga. Se utilizaron otros recursos como la canción *Utopía* de Joan Manuel Serrat.

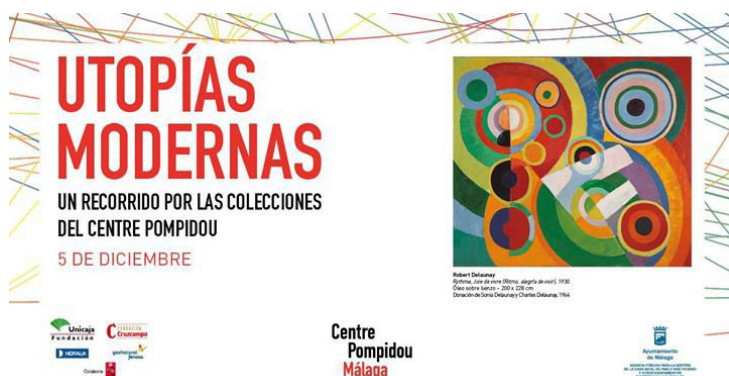


Fig.1. Utopías Modernas. Un recorrido por las colecciones del Centre Pompidou. (5 de diciembre de 2017). Fuente: Centre Pompidou Málaga.

- b) Observación, análisis e interpretación grupal del videoclip *Chained to the Rhythm* de Katy Perry en Youtube. Para ello, propusimos al alumnado un método de análisis audiovisual denominado “Didáctica de la Eutopía” (Triviño y Vaquero, 2019) en el que, en una primera fase, se ofrece una serie de categorías para “detectar las cavernas digitales”, esto es, un listado con categorías como apropiación cultural, machismo, egolatría, etc.
- c) Reflexión, proposición y construcción grupal de un videoclip propio por parte del profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales que se convierta en su propio recurso educativo. El requisito fundamental era que todas las producciones audiovisuales tuviesen una perspectiva feminista. Para ello, propusimos al alumnado la segunda fase del método de análisis audiovisual “Didáctica de la Eutopía” (Triviño y Vaquero, 2019), en el que se ofrece una serie de categorías para “construir ágoras locales”, esto es, un listado con categorías como asimilación, feminismo, empatía, etc.
- d) Realización y puesta en práctica de talleres didácticos grupales creados por el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales empleando sus propios recursos audiovisuales educativos para estudiantes de 4º ESO que visitaron la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en las *III Jornadas Internacionales Clara Peeters y las historias de Óbidos*, donde se conmemoraba el Día Internacional de las Mujeres, el marzo feminista.



Fig.2. Jornadas Internacionales Clara Peeters y las Historias de Óbidos (Del 19 al 21 de marzo de 2018). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Fuente: Alejandro Bravo Lara, diseñador del cartel.

Conclusiones

De las valoraciones del alumnado, se observó que un alto porcentaje respondía satisfactoriamente a la realización de esta propuesta dado que ésta aportaba a la asignatura tanto contenido teórico como práctico y en este sentido, hay que decir que se trata de una de las demandas prioritarias del alumnado del máster, el interés por aumentar la dimensión práctica de las asignaturas. Entre las dificultades que destacaban, es el poco tiempo para la preparación de un proyecto de tal envergadura y tan complejo en sus fases al realizarse mayoritariamente de forma grupal. En cuanto a las oportunidades, partíamos de un grupo-clase con una conciencia feminista que facilitó la comprensión de los contenidos y de las fases del proyecto que giraban en torno a la utopía y la construcción de heterotopías feministas.

Con la puesta en marcha de este proyecto, hemos intentado seguir la idea de Pagès (2009), en relación al desarrollo del pensamiento histórico que debería conducir a convertir al alumnado en pensadores reflexivos, críticos y creativos. Nuestro proyecto implica el fomento de un profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales que tenga un perfil de profesorado historiador-artista que genere pensamiento crítico-creativo. Siguiendo a Santisteban (2010), el pensamiento crítico puede no ser creativo; pero el pensamiento creativo necesita ser crítico. Hoy más que nunca, vivimos en una sociedad que demanda la creatividad con fines comerciales, mostrándonos distopías y convenciéndonos de que podríamos estar mucho peor, así que, ¿para qué quejarnos?; pero la creatividad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales debe recuperar su compromiso social y plantearnos, ¿qué mundo queremos y cómo podemos mejorarlo desde el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales?



Fig. 3. Fotograma de Realidades Utópicas (curso 2017 / 2018). Fuente: Grupo Agentes del Cambio (máster de profesorado en ESO y Bachillerato, Universidad de Málaga).

Referencias bibliográficas

ANGUERA, C. & SANTISTEBAN, A. (2012). 'El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática', N. Alba, F.F. García & A. Santisteban (eds). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada Editora, 391-400.

ANGUERA CERAROLS, C. (2013). 'Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria', *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (12), 27-35.

CENTRE POMPIDOU MÁLAGA (2018). Utopías Modernas. Retrieved from <https://centrepompidou-malaga.eu/exposicion/utopias-modernas/>

FOUCAULT, M. (1967). De los espacios otros “Des espaces autres”. *Conferencia en el Cercle des études architecturales*, 14 de marzo de 1967.

GADAMER, H.G. (1975/2007). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

HICKS, D. & SLAUGHTER, R. (1998). *Futures Education: World Yearbook of Education*. London: Kogan Page.

MORO, T. (1516/2016). *Utopía*. Barcelona: Ariel.

NAPOLITANO, M. (2003). História contemporânea. Pensando a estranha história ‘sem fim’, L. Karnal (ed). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. Sao Palo: Contexto.

PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia, Revista de APEHUN* (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales. Argentina), (7), 69-91.

PAGÈS, J. (2011). Las relaciones entre investigación y práctica docente en la enseñanza de la historia, R. López Facal & al. (eds). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 123-146.

PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D. F.: Colegio Madrid/Plaza y Valdés.

SANTA CRUZ, M.I. (1997). “Feminismo y utopismo”. *Hiparquia*, vol. 9, pp. 33-49.

SANTISTEBAN, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: la historia enseñada*, 14, 34-56. Retrieved from http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N. & PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico, R. Ávila, P. Rivero & P. Domínguez (eds). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS, 115-128.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. & ANGUERA CERAROLS, C. (2014). La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades. Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & asociados: la historia enseñada*, 18-19, 249-267. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5722821&orden=0&info=link>

TRISTÁN, F. (1977). *Feminismo y Utopía*. Primer Edición (1843). Barcelona: Editorial Fontamara.

TRIVIÑO CABRERA, L. & VAQUERO CAÑESTRO, C. (2019). *Didáctica de la Eutopía. De la caverna global a las aldeas glociales*, D. J. Semova (ed). *Entender el artivismo*. Frankfurt: Peter Lang.

Josep Fontana, el libro *Enseñar historia con una Guerra Civil por medio* y la formación del profesorado

Roberto García-Morís

Universidade da Coruña

Uxío-Breogán Diéguez Cequiel

Universidade da Coruña

José Antonio López Fernández

Universidad de Córdoba

Silvia Medina Quintana

Universidad de Córdoba

Introducción

El pasado agosto de 2018 nos dejaba Josep Fontana, uno de los principales historiadores del siglo XX. La consideración de la enseñanza de la historia que Fontana tenía es coincidente con el enfoque de las Ciencias Sociales hacia el pensamiento crítico, tal y como dejó de manifiesto en muchos de sus trabajos, entre los que nos gustaría destacar la obra *Enseñar historia con una Guerra Civil por medio*.

Esta obra es una reproducción facsímil de dos libros de texto muy próximos en el tiempo, pero que pertenecen a dos contextos históricos muy diferentes, el primero es de la II República (1933), mientras que el segundo pertenece a los primeros momentos de la dictadura franquista (1939). Ambos están precedidos de un interesante estudio introductorio realizado por Fontana, donde el historiador defiende la capacidad de esta disciplina para promover el pensamiento crítico y alejarse, por tanto, de una función adoctrinadora de la historia. Para ello, contrapone ambos manuales, surgidos en dos contextos históricos cuyos modelos educativos fueron antagónicos.

Esta publicación supone un valioso recurso para la Didáctica de las Ciencias Sociales, sobre el que venimos desarrollando una práctica con nuestro alumnado de Di-

dáctica de las Ciencias Sociales de Primaria,⁵⁵ en la parte inicial de la asignatura, en la que se trata sobre la naturaleza de las Ciencias Sociales y las finalidades de su enseñanza-aprendizaje.

Con esta aportación se pretenden desarrollar los siguientes objetivos:

- Poner en valor el libro *Enseñar historia con una Guerra Civil por medio* como recurso para la Didáctica de las Ciencias Sociales de Primaria.
- Analizar las producciones del profesorado de primaria en formación ante dos diferentes concepciones en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales a partir de la citada obra.

En este trabajo destacamos, así pues, la valía de la referida obra en cuanto recurso didáctico, presentando las opiniones y concepciones de nuestro alumnado universitario, futuros maestros y maestras; analizando hasta qué punto identifican las diferentes finalidades otorgadas a la enseñanza de la historia y los diferentes paradigmas interpretativos.

Tal y como señala el propio Fontana: “Tenemos una responsabilidad muy grave ante una sociedad a la que no solamente hemos de explicarle qué sucedió en el pasado –que en el fondo es la parte menos importante de nuestra labor–, sino a la que debemos enseñar aquello que mi maestro Pierre Vilar llama “pensar históricamente”.” (Fontana, 2003, 24).

1. Marco teórico

Fontana consideraba que uno de los objetivos fundamentales de la historia era “aportar elementos que permitan comprender los mecanismos sociales que engendran desigualdad y pobreza, y ha de atreverse a denunciar los prejuicios que enfrentan innecesariamente a unos hombres con otros y, sobre todo, a denunciar a aquellos que los utilizan para agravar esos enfrentamientos...” (Fontana, 2003, 25-26.)

Esta concepción de la enseñanza de la historia y, por extensión de las Ciencias Sociales, coincide muy bien con la perspectiva crítica, que sitúa como una de las finalidades básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia la de formar el

55 La práctica fue diseñada y venía siendo implementada por el profesor Francisco Valverde Fernández, de la Universidad de Córdoba, a quien mostramos nuestro agradecimiento por compartirla con nosotros.

pensamiento histórico y fomentar la competencia social y ciudadana para entender el presente y construir el futuro (Santisteban, 2010).

La controversia sobre la exhumación de los restos del dictador Francisco Franco y la recuperación de la memoria histórica, o el balance respecto al proceso de transición democrática, revelan cómo es más que necesario profundizar sobre el pasado reciente en el ámbito escolar. Naturalmente, la Didáctica de las Ciencias Sociales debe tomar como suya la recuperación de la memoria histórica democrática, que debe ser considerada como un problema socialmente vivo y de enorme relevancia. El relato franquista fue aprendido en la escuela, pero también propagando a través de los medios de comunicación y los púlpitos, llegando hasta nuestros días con un grado de credibilidad alarmante.

En aquel aprendizaje histórico, debemos tener en cuenta que las palabras, los términos, las expresiones (como en todo relato) no son inocentes. Así, pues, ineludiblemente debemos hacer referencia al lenguaje empleado en los materiales didácticos para el conocimiento histórico y cómo éste se ha creado; preguntándonos cómo ha sido transmitido el pasado relativo a la II República y la dictadura franquista hasta nuestros días (García-Morís y Diéguez, 2018). En este sentido, la obra de *Enseñar historia con una Guerra Civil por medio*, con la magistral introducción de historiador Josep Fontana, es ilustrativa de lo que indicamos. Claramente observamos cómo las dos obras que son reproducidas, son representativas de dos momentos históricos contrapuestos, y presentan un relato y lenguaje absolutamente opuesto, persiguiendo fines diametralmente contrarios.

En el marco de este volumen introducido por Fontana, la primera obra reeditada es *Mi primer libro de Historia*, de Daniel G. Linacero. Tiene por objeto, antes que nada, familiarizar al alumnado de educación básica con la idea de tiempo pasado; sirviendo como guía para el profesorado. Combatiendo explícitamente la acumulación de fechas y datos sin análisis alguno; pretendiendo alejar al estudiantado de una historia centrada en conflictos bélicos como motor de la humanidad. Esta obra de Linacero apuesta por un mundo solidario y fraternal, donde (muy modernamente) se presenta la diversidad racial y de pueblos/naciones existentes en el mundo, reflejando incluso la diversidad de España. Frente a una historia lineal, introduce la idea de un proceso dialéctico, que el alumnado debe comprender a partir de su medio social y cultural inmediato.

Frente a este modelo, la siguiente obra, *Manual de la Historia de España*, editado por el franquista Instituto de España, centra su discurso en el belicismo como motor de la humanidad. Apostando por un lenguaje agresivo, maniqueo..., deformando la realidad histórica por sistema. Algo que responde a la necesidad que el fascismo, desde primera hora, tendría para justificar el golpe militar de julio de 1936 y la instauración de una dictadura militar; garantizando su continuidad.

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales debemos trabajar esta realidad con nuestro alumnado universitario para clarificar las diferencias entre uno y otro paradigma representado por dichas dos obras, tomando un activo protagonismo nuestra disciplina al servicio de la formación de una ciudadanía crítica, comprometida con la fraternidad y democrática.

2. Resultados de la práctica de aula

El análisis de la obra se ha realizado como parte de una práctica grupal desarrollada en el curso 2017/2018 con 54 estudiantes de la Universidade da Coruña pertenecientes al Grado de Educación Primaria, dentro de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II, repartidos en 14 grupos de trabajo. En el ejercicio se plantearon al alumnado distintas preguntas para trabajar el libro *Enseñar historia con una Guerra Civil por medio*, incidiendo en la comparación entre ambos manuales (ver Figura 1). De entre ellas, analizaremos en el presente trabajo las respuestas dadas a las preguntas 4.2, 4.5 y 4.6.

4.1.- Leed el prólogo de la obra de Linacero en el que se hace una exposición de lo que según él no debía ser la Historia. Comparad esta opinión con las que se desprenden del prólogo y del índice de la obra *Manual de Historia de España* y poned de manifiesto los comentarios que os susciten la comparación.

4.2.- ¿Quiénes son los protagonistas de la Historia para uno y otro autor? ¿Con cuál os encontráis más identificados? ¿Por qué?

4.3.- ¿Cuáles son los objetivos que, según se manifiesta en los prólogos, pretendía cada autor al escribir su obra?

4.4.- Leed detenidamente el prólogo de *Manual de Historia de España*, y contestad: ¿Es la Historia un cuento? ¿Por qué dice que lo es? "Un cuento en el que todo es verdad" ¿Es verdad que todo es verdad en la Historia? Razonad la respuesta.

4.5.- Observad los índices de ambas obras. ¿Cuál de ellos creéis que presentará más problemas al alumnado.

4.6- Comparad los textos de las páginas 57 y 127. ¿Qué diferencia es la que más os llama la atención de su contenido?

4.7.- Comentad aquello que más os haya llamado la atención de ambos textos o de su comparación.

Figura 1. Preguntas realizadas en la práctica realizada con el libro *Enseñar historia con una Guerra Civil por medio*

2.1 *¿Quiénes son los protagonistas de la Historia para uno y otro autor? ¿Con cuál os encontráis más identificados? ¿Por qué?*

En esta pregunta (ver Figura 1) se aborda un aspecto epistemológico fundamental de la ciencia histórica, como es el protagonismo de los sujetos en el pasado. Todos los trabajos identifican el enfoque claramente diferenciado de cada uno de los manuales respecto a quién protagoniza la historia. Mientras el de Linacero sitúa como protagonista de la historia al pueblo (respuesta dada por 11 grupos), el Manual de Historia de España se centra en los grandes personajes destacados (referenciado por 9 grupos), como es el caso de Gonzalo Fernández de Córdoba (nombrado en 3 trabajos). Como contrapunto, un grupo alude a los mutilados y mutiladas de guerra del primer manual, mientras en otro trabajo se destaca que en el segundo manual “no importa que se comprendan los hechos históricos a los que se refiere, sus causas y sus consecuencias, sino que se presentan héroes españoles al servicio de la patria.” [Trabajo del grupo 5]. Incluso un grupo señala que el protagonismo de este segundo texto reside en “la gloria de España” de acuerdo a la mentalidad franquista.

Se habla de “el pueblo” en general, entendido como una realidad homogénea de sectores sociales sin privilegios que representa, justamente, la mayoría de la población. Los grupos responden a la pregunta, pero no hay una reflexión más profunda sobre la capacidad de acción en la historia ni se habla, por ejemplo, de la invisibilización de las mujeres o de algunos sectores sociales.

Excepto uno, el resto de los grupos manifestaron su vinculación con el libro de Linacero, por tratarse de una forma de acercarse al pasado más accesible, no solo para los niños y las niñas, sino para el propio alumnado del grado. El estudiantado que se identifica más con el manual de 1939, indica que lo hace porque coincide más con la forma de presentar el relato histórico que experimentaron tanto en Primaria como en Secundaria, si bien avanzan que como futuros docentes emplearían el modelo de Linacero.

Se hace referencia también a la importancia de entender las causas y consecuencias de los procesos históricos, que son conceptos clave de la Didáctica de las Ciencias Sociales, o al paradigma crítico que defiende una ciencia histórica alejada del positivismo, así como el modelo crítico que huye de la memorización inútil de fechas y datos:

Desde luego que nos sentimos mucho más identificados con Linacero. Su objetivo es una comprensión de la historia, que vaya más allá de los acontecimientos cronológicos que se sucedieron a lo largo del tiempo, y que permita un conocimiento de la evolución de los hechos, analizando las causas y consecuencias de los mismos, desde una perspectiva crítica, que vaya desde lo más próximo a lo más lejano. [Grupo 10]

Por último, cabe destacar que uno de los trabajos alude al doble significado de historia, como pasado y como relato, diferenciando este segundo de la disciplina. La historia no es un cuento, aunque existen estudios sobre el papel de la imaginación en el proceso de aprendizaje (Egan, 2005) y en concreto para favorecer la empatía histórica y el desarrollo del pensamiento histórico (Santisteban, 2010). En el siguiente fragmento se recoge esa diferente consideración de la disciplina en ambos manuales, la científica frente a la literaria:

En primer lugar, para *Mi primer libro de Historia* de Daniel Linacero, los protagonistas de la Historia son la gente del pueblo, es decir, la sociedad de cada momento. Por otro lado, en el segundo libro, los protagonistas son personas tratadas como personajes de un cuento. Nos sentimos más identificados con el primer libro porque es una manera de enseñar más realista, centrándose en el alumnado, sin héroes, ni historias fantásticas... Se basa en las vivencias de la gente. [Grupo 9]

2.2 *Observad los índices de ambas obras ¿Cuál de ellos creéis que presentará más problemas al alumnado para manejar el tiempo histórico y para orientarse en la historia? ¿Por qué?*

El análisis de las respuestas a esta pregunta (ver Figura 1) muestra una variedad de argumentos para justificar una u otra opción. De los catorce grupos de trabajo, 9 consideran que el primer índice (*Mi primer libro de Historia*, 1933) resultaría más dificultoso para el alumnado de educación primaria. Por su parte, 5 grupos piensan que el segundo índice (*Manual de Historia de España*, 1939) es más complejo, aunque por motivos diferentes a la comprensión del tiempo histórico.

ÍNDICE		ÍNDICE	
	Páginas		
A los maestros	5	Primera parte	Decadencia del Califato de Occidente
Nuestra vida	9	La Historia	Los Estados cristianos
La vivienda	15	Edad de la piedra	El Cid
El vestido	21	Edades del bronce y del hierro - Iberos y celtas	Alfonso VI
La caza y las armas	26	Celtiberos	Los almorávides
Locomoción y transporte	32	Fenicios y griegos	Hazañas del Cid
El alumbrado	39	Cartagineses y romanos	Avances de la Reconquista
El trabajo	45	Sagunto	Los monjes negros y el estilo románico
Diversiones y juegos	47	Las guerras con Roma Viriato	Doña Urraca de Castilla y Alfonso de Aragón
La escritura y el libro	52	Numancia	Unión de Aragón y Cataluña
Cooperación y solidaridad	58	Colonización romana	El Emperador Alfonso VII
		Séneca	Nuevos progresos de la Reconquista
		El Cristianismo	Los almohades
		Decadencia de Roma	Victoria de las Navas de Tolosa
		Los bárbaros	Los monjes blancos y el arte gótico
		Los visigodos	
		Los árabes	

Figura 2. Índice de *Mi primer libro de Historia*, de 1933 y de *Manual de Historia de España*, de 1939. Fuente: *Enseñar historia con una guerra civil por medio* (Fontana, 1999)

La justificación de por qué el primer índice resulta más problemático para manejar el tiempo histórico reside en su falta de ese orden cronológico, lo cual va a repercutir, según el alumnado en formación, en mayores dificultades para aprender los hechos históricos. De este modo, también se justifica la idoneidad de la estructura del *Manual de historia de España*, al permitir una mejor comprensión de los sucesos que se dan a lo largo del tiempo, ordenados desde el pasado hasta la actualidad en un orden cronológico clásico.

Por su parte, aquellos que señalan la estructura de *Mi primer libro de historia* como el más idóneo, alegan que éste permite trabajar cuestiones cotidianas, que se presentan al alumnado día a día, con hechos y objetos con los que convive y que conoce.

Además de la justificación, que incide en la asimilación del tiempo cronológico como el aspecto que determina la idoneidad de una estructura u otra, tres grupos de trabajo aportan otras cuestiones interesantes que queremos destacar, sobre todo respecto a la crítica al *Manual de Historia de España* por la disposición de sus contenidos. En primer lugar, se concibe el libro editado en 1939 como un texto donde prima la memorización de los hechos y donde no se permite poner en práctica el razonamiento de los sucesos.

También es interesante el papel de la ideología como argumento para manejar los datos y sucesos históricos, que se pueden modificar en función del contexto histórico.

Se presenta la historia mediante guerras, fechas y sucesos específicos, donde la única finalidad del alumnado es la memorización de una secuencia de datos, alejándose del uso del razonamiento. [Grupo 3]

De las respuestas analizadas, nos llama la atención que ningún grupo de trabajo haya contemplado en su argumentación las fechas en las que se publicaron sendos manuales, en dos momentos históricos cercanos, pero muy diferentes.

2.3 Comparad los textos de las páginas 57 y 127. ¿Qué diferencia es la que más os llama la atención de su contenido?

Estas dos páginas tratan de la guerra, en el texto de 1933 fomentando la educación para la paz y en el 1939 ensalzando la victoria de España en batallas protagonizadas por el Gran Capitán. Se eligen precisamente estos dos fragmentos para que el alumnado se fije en estos aspectos.

Diferencias entre ambos libros

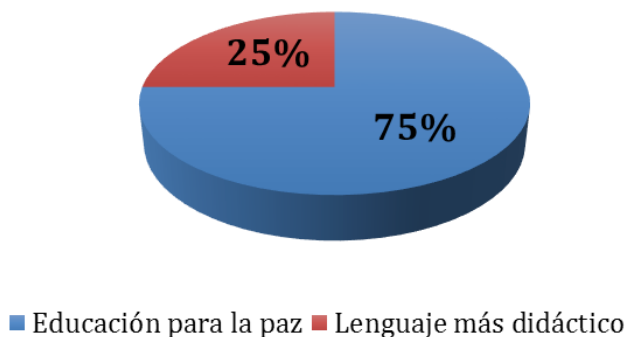


Figura 3. Diferencias identificadas entre los textos de ambos libros

En la de Linacero trata la guerra como una educación para la paz, enfocándolo en el aspecto social. Sin embargo, el *Manual de Historia* explica la guerra desde un punto de vista positivo, obviando las consecuencias y centrándose en la victoria” [Grupo 14]

Como puede observarse en la Figura 3, un 75% de los grupos recogió esta como la diferencia principal entre ambos textos, aunque hubo un 25% que reflejó también como una diferencia importante el lenguaje más didáctico de la obra de 1933 frente a la de 1939.

4. Conclusiones

Tal y como hemos expuesto, la obra *Enseñar historia con una guerra civil por medio* es un magnífico recurso didáctico para trabajar con nuestro alumnado universitario la memoria histórica.

En cuanto al estudio de caso realizado, observando las respuestas dadas por los distintos grupos de estudiantes respecto a ambas obras, se pueden extraer algunas consideraciones generales. La mayoría de estudiantes reconoce la contraposición de dos concepciones del desarrollo histórico y dos modelos educativos claramente diferenciados, con características propias del contexto histórico en el que fueron escritos. Por este motivo, aluden también a la intencionalidad de cada uno y consideran que no es una historia “objetiva” en ninguno de los dos casos, ya que está al servicio de unas ideas determinadas. En definitiva, es una historia para cada proyecto de sociedad, tal como indica Josep Fontana en la introducción que hemos citado anteriormente.

Debido a la formación recibida, tal como se reconoce en algunos trabajos grupales, el alumnado presenta en general una concepción lineal de la Historia, basada en el orden cronológico; este es el criterio estructural del manual franquista. Sin embargo, como futuros docentes se proyectan lejos del paradigma tradicional y encuentran mayor afinidad en el modelo representado por el manual de Linacero.

Así, pues, abordar como herramienta didáctica el volumen *Enseñar historia con una Guerra Civil por medio* es un buen ejercicio para ayudar al profesorado en formación a afrontar con rigor la materia de Ciencias Sociales en su futuro desempeño docente; a observar (y analizar) con claridad la intencionalidad del relato historiográfico a la hora de construir el conocimiento histórico. Cuestiones que, muy acertadamente, puso de manifiesto Josep Fontana en dicha obra y en diversos encuentros en los que participó sobre esta materia.

Bibliografía

AMÉZOLA, Gonzalo Álvaro de. (2000). Enseñar historia con una guerra civil por medio, Josep Fontana. *Clio & Asociados*, 5, 237-241.

BENEJAM, Pilar (1997). Las finalidades de la educación social. En Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). España: Horsori.

EGAN, Karl (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. Jossey Bass & Wiley.

FONTANA, Josep (2003). Qué historia enseñar. *Clio & Asociados*, 7, 15-26.

FONTANA, Josep (1999). *Enseñar historia con una Guerra Civil por medio*. Barcelona: Crítica.

GARCÍA-MORÍS, Roberto y DIÉGUEZ CEQUEL, Uxío-Breogán (2018). Memoria histórica e ensino-aprendizaxe das Ciencias Sociais. Investigacións, propostas didácticas e linguaxe. En Uxío-Breogán Diéguez Cequel (Coord.) *Memoria histórica e cidadanía democrática. Unha ollada desde a Historia, a Didáctica das Ciencias Sociais e o Dereito Penal* (pp. 11-32). Coruña: Universidade da Coruña.

PAGÈS, Joan (2009). Consciència i temps històric. *Perspectiva escolar*, 332, 2-8.

SANTISTEBAN, Antoni (2010). “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clio & Asociados*, 14, 34-56.

Formación Inicial del Docente desde un enfoque intercultural crítico en la Universidad de Antofagasta

Sandra Honores Mamani
Universidad de Antofagasta

Jesús Marolla Gajardo
Universidad de Antofagasta

Introducción

En los últimos años los procesos migratorios forman parte común de las políticas públicas, las decisiones económicas del Estado así como las decisiones que se toman en materia educativa. Particularmente, Chile ha vivido un incremento significativo en la llegada de migrantes en búsqueda de trabajo, mayor seguridad social así como nuevas oportunidades económicas. La ciudad de Antofagasta, destaca como la segunda localidad con el mayor número de inmigrantes. Se comprende, por tanto, que la escuela debe plantear proyectos pedagógicos y políticos para enfrentar el reto que implica la interculturalidad, se hace fundamental que el profesorado sea un práctico-reflexivo de sus prácticas al cuestionar cuáles son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas que necesita para poder generar una enseñanza que fomente el pensamiento crítico y social, así como los espacios de transformación ante las desigualdades étnicas y raciales a las que se enfrentan en su calidad de migrantes. Lo anterior se configura desde la formación inicial del profesorado y principalmente del enfoque que alimente al currículum de formación, como elemento base y conector de todos los ejes del plan de estudio. Este artículo analiza las perspectivas de la interculturalidad, tomando como referencia la interculturalidad crítica como enfoque de la formación inicial docente en la Universidad de Antofagasta, para repensar las formas de enfrentar los nuevos escenarios donde coexisten diversas identidades y co-construir saberes desde una epistemología pluralista y democrática que proyecte una práctica pedagógica que no reproduzca las teorías, sino que a través de la experiencia y la convivencia dialogue con ellas.

Gil Araújo (2005), plantea que las migraciones no se establecen necesariamente como fenómenos autónomos e independientes, sino que están íntimamente relacio-

nados con procesos históricos, económicos, sociales y políticos de alcance global. En consecuencia, las causas del fenómeno migratorio radican principalmente en buscar mejor nivel de vida, mejores condiciones de trabajo o abandonar el país de origen debido a crisis económicas y sociopolíticas.

De acuerdo a estadísticas entregadas por el Departamento de Extranjería y Migración, en nuestro país la cifra de ciudadanos extranjeros al 31 de diciembre de 2018 se estima en 1.251.225 personas, correspondiente al 6,6% de la población. El 72,27% de los extranjeros residen en dos regiones: Metropolitana (62,91%) y Antofagasta (9,36%). Estas cifras evidencian la necesidad de responder como sociedad a los cambios y desafíos que nos presenta la convivencia en una diversidad cultural.

El objetivo de este artículo es conocer las perspectivas de la interculturalidad desde el planteamiento de Tubino (2005), desde las bases teóricas y conceptuales que la sustentan y finalmente poner en discusión la importancia de dotar a la formación inicial docente de la Universidad de Antofagasta con la perspectiva de la interculturalidad crítica. Considerando que se requiere un modelo de formación que responda de forma flexible a las diversas características del actual sistema educativo de la región.

Planteamiento del tema: Formación Inicial del Profesorado desde un Enfoque Intercultural.

La formación del profesorado, se traduce en una acción dinámica y permanente, que implica un itinerario formativo desde la carrera universitaria hasta el postgrado, para posteriormente seguir construyéndose en el *habitus*⁵⁶ de su experiencia. Con el avance de la perspectiva técnica de la teoría curricular, la formación del profesorado se enmarca entre la capacitación técnica-pedagógica y la capacitación profesional, desde una lógica instrumental de la formación donde se abandonan dimensiones que se orientan a una transformación social y se acogen otras que son distantes al objetivo de la educación, como la producción y el mercado del conocimiento.

En concordancia con Day (1999), la formación del profesorado involucra todas aquellas experiencias de aprendizaje, planificadas o naturales dirigidas a aportar al profesorado, así como a contribuir a la mejora de la calidad educativa. Desde un esquema actual la formación del profesorado se puede clasificar, según sus contenidos en formación pedagógica y formación disciplinar y es posible distinguirla según el momento en que ocurre; en formación inicial docente que se entrega a través de programas institucionales que requiere que el estudiantado transite por un sistema

56 El concepto de “Habitus” es la elaboración conceptual del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002) que alude a que cada persona de acuerdo a su rol y posición social desarrolla determinadas formas de actuar e ideas y sentimientos, que se manifiestan en un campo de acción competitivo, para ocupar allí un lugar, pues los recursos son escasos.

curricular en donde realice un conjunto de asignaturas y experiencias académicas (Sánchez, 2013) o formación permanente o continua, entendida como la acción de aprendizaje posterior a la formación inicial, donde el profesorado puede recibir actualización y elementos para desarrollar su práctica profesional; en esta etapa se encuentran los posgrados, las especializaciones y otras actividades de índole formativa. En estos ámbitos la universidad a través de su Facultad de Educación, adquiere un compromiso institucional por abordar todas aquellas necesidades del contexto social que exigen revaloración de la formación que se entrega, ya sea durante la modalidad inicial o la modalidad continua. En este sentido la finalidad última de la formación docente es contribuir a la enseñanza efectiva, cuya eficacia se concretará en función de sus efectos en la consecución de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2012). No obstante, para conocer cuáles han sido los efectos y resultados alcanzados por los programas de formación de profesores se hace necesario orientar una evaluación sistemática de la formación, aspecto poco atendido por las instituciones, agentes responsables de la formación, por cuanto aún es insuficiente la evidencia acerca del impacto de los programas de formación docente en el aprendizaje de los estudiantes (Guskey, 2009). No obstante, la formación inicial y continua no puede llevarse a cabo eficazmente sin el uso de mecanismos reflexivos, que en distintas etapas de la trayectoria formativa contribuyen.

Al mejoramiento y redirección de los procesos de formación (Vladimirovna, Ivanovna, y Yakovlevich, 2016).

1. Educación Intercultural

La educación intercultural está fundada en el respeto a las otras culturas, “apoyada en la dimensión antropológica de la diferencia” (Díez Gutiérrez, 2012, 78), dirigida a todos los miembros de la sociedad, subordinado a la superación del racismo y al desarrollo de competencias interculturales en los profesores.

La Educación Intercultural, se rige por los siguientes principios fundamentales:

- a) “El reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad cultural, sin etiquetar ni definir a nadie en función de esta, supone evitar la segregación en grupos.
- b) La defensa de la igualdad y otros valores como el respeto, la tolerancia, el pluralismo, la cooperación y la corresponsabilidad social.
- c) La lucha contra el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos mediante la formación en valores y actitudes positivas hacia la diversidad cultural.

- d) La visión del conflicto como elemento positivo para la convivencia, siempre que se asuma, se afronte y se intente resolver constructivamente.
- e) Compromete a todos, por tanto, requiere la implicación y participación de toda la comunidad educativa en la gestión democrática del centro.
- f) Supone la revisión del currículo eliminando el etnocentrismo desde referentes universales del conocimiento humano y la valoración de distintas lenguas y culturas.
- g) Requiere un profesorado capacitado para trabajar con la diversidad y emplear metodologías de enseñanza cooperativas y recursos adecuados.
- h) Atención específica a los estudiantes que no dominan la lengua de acogida; propiciar su éxito escolar a partir de un enfoque comunicativo de la enseñanza.” (Medina, 2012, 23-24).

Para Boaventura de Sousa Santos (2010, 63), las sociedades democráticas y pluralistas tienen como gran desafío abrir espacios para la convivencia de la diversidad y fomentar a través de sus distintos mecanismos una práctica inclusiva desde una concepción intercultural de los derechos humanos, no solo proyectado desde el ámbito global o desde la globalización, si no desde la legitimización de la dinámica intercultural que se vive a nivel de cada localidad.

Según la RAE (2017) Interculturalidad significa “*relación entre culturas*”, sin embargo, esta relación no se limita solo al contacto entre las culturas, sino a la reciprocidad que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. La interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En concordancia con Esteve (2004, 95) son las instituciones educativas las que tienen la obligación y el desafío de germinar las bases personales para el desarrollo de una sociedad armónica, pluralista y democrática. En este sentido, la escuela representa el único espacio de relación obligatoria entre grupos sociales, en donde se resuelve la experiencia de aprendizaje para la cooperación o el conflicto, y es, en esta dimensión donde el profesorado tiene un rol preponderante en asumir la interculturalidad como una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural, como elemento de intercambio fecundo de valores y actitudes, para deconstruir prejuicios y abrir espacios de interrelación e intercambio entre grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar y dentro de una sala de clases. (Leiva, 2008).

1.2 Formación Inicial Docente desde un Enfoque Intercultural

Actualmente la interculturalidad se presenta como un desafío para las universidades, como instituciones encargadas de formar a los profesionales que se han de desempeñar en la sociedad, de manera que estén en condiciones de actuar en contextos culturales diversos. En América Latina, la interculturalidad está siendo objeto de múltiples investigaciones, estudios que han abordado el tema tomando en consideración distintos enfoques, sin embargo, los programas de formación del profesorado desde el enfoque intercultural en Chile, presentan limitaciones en cuanto a la epistemología que articula la dinámica intercultural. De ese modo, autores como Maldonado (2011) y Salazar (2011) manifiestan que el término interculturalidad, es relativamente nuevo en el ámbito académico, estando aún en un proceso de profundización teórica.

Jordán (2004), plantea que las dimensiones fundamentales de un programa de formación docente con enfoque en interculturalidad, podrían ser: *La dimensión cognitiva o teórica*, en la que los elementos de carácter teóricos deberán ser acompañados de un análisis crítico acerca de los aspectos que permitan comprender la complejidad del hecho multicultural; la *dimensión técnico-pedagógica*, proporcionando estrategias organizativo-didácticas; y, por último, *la dimensión emocional-actitudinal-moral*, que apunta a un necesario cambio de actitudes a través del ejercicio reflexivo. De modo que es posible distinguir que educar en contextos de diversidad cultural implica redefinir un nuevo perfil docente, un profesorado reflexivo y crítico que posea habilidades cognitivas, afectivas y prácticas, necesarias para desempeñarse eficazmente en un medio intercultural (McAllister y Jordan, 2000; Leiva, 2010). En este escenario, la formación inicial del profesorado debería reformular sus proyectos curriculares, que permitan un perfil docente desde un enfoque intercultural, entendiendo que el rol del profesorado es preponderante al momento de aspirar a cualquier transformación educativa. Asumiendo que el pensamiento educativo debería ir en dirección del reconocimiento de las múltiples interpretaciones de la realidad y las diversas formas de enseñar y aprender. No obstante, el gran desafío de la educación no se encuentra exclusivamente al reconocimiento de la diversidad cultural, sino en cómo construir un proyecto de sociedad que nos lleve al buen vivir dentro de esta diversidad.

2. Desarrollo

2.1 Dos Perspectivas de Interculturalidad para la Formación Inicial Docente

El rol del Estado debe apuntar a construir un proyecto de convivencia social entre diferentes, haciendo un legítimo reconocimiento y valoración de las semejanzas y diferencias en sus modos de pensar, vivir, actuar y visionar el futuro. Sin embargo, las asimetrías que remarcen en la sociedad relaciones de poder, complejizan cada vez el

tránsito del discurso a la práctica, en un contexto de “cultura global” que homogeneiza las condiciones de convivencia. Sin embargo, la diversidad cultural ha subsistido a los cambios, dinamizando sus modos como una forma de sobrevivir a la fuerzas hegemónicas. Hoy se hace necesario romper con el modelo de ciudadanía homogénea que promueve el Estado-Nación y empezar la construcción de auténticos Estados multi-culturales y de ciudadanía interculturales.

Creo que en relación a la interculturalidad nos encontramos actualmente en una situación aporética. En la mitología platónica, Poros es aquel que conoce las dificultades y posee los recursos necesarios para vencerlas. Penia también las conoce pero carece de recursos para afrontarlas. Es en este sentido indigente. El ser consciente de su indigencia la moviliza constantemente a salir de ella, pero inexorablemente fracasa. En eso consiste la penuria. Las situaciones aporéticas son tiempos de penuria, momentos en los que la conciencia de las dificultades nos moviliza, pero carecemos aún de los recursos que nos permitirían superarlas. Los tiempos de penuria no son tiempos penosos, son tiempos de enorme creatividad, de nuevos retos (Tubino, 2005, 2)

Lo anterior descrito por Tubino (2005), representa muy bien el panorama que enfrentan las universidades al comprender que es necesario romper los actuales esquemas que solo aspiran al tecnicismo de la Formación Inicial Docente, para ver nuevas posibilidades de construcción en la identidad del profesorado que le permita proyectar a su vez una nueva construcción de la sociedad a través de su práctica en la sala de clases.

2.1.2 Interculturalidad Funcional

Esta perspectiva, asume el reconocimiento de la diversidad y sus diferencias culturales en su discurso y en sus políticas educativas, dentro la estructura social establecida (Walsh, 2009). Promueve el diálogo, la tolerancia y la convivencia entre las culturas, sin cuestionar los escenarios donde se dan las asimetrías y desigualdades. De este modo, invisibiliza a los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad, reproduciendo las lógicas que se enmarcan dentro del modelo neo-liberal, por lo tanto, es funcional a este. Conduce el diálogo a través de la cultura, mas no se compromete con las bases estructurales y multidimensionales de esta, como la pobreza, relaciones de poder, etc. A esta lógica de interculturalidad, se le ha definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global” dado que no cuestiona el sistema post-colonial, sino más bien, lo reproduce para su conservación.

2.1.3 Interculturalidad Crítica

Esta perspectiva a diferencia de la interculturalidad funcional, no parte del diálogo que oculta los desniveles culturales internos, sino más bien, busca suprimir las condiciones de asimetría y desigualdad cultural lo que manifiesta una diferencia sustancial entre ambas perspectivas. La perspectiva crítica exige que el dialogo de las culturas sea antes que todo, sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. Factores que actualmente condicionan el intercambio entre las culturas de la humanidad (Tubino 2005). Es primordial para esta perspectiva, no llevar un dialogo descontextualizado que caiga en una ideología que solo favorezca a la estructura social dominante y hegemónica, pues como plantea Tubino (2005) para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Los conflictos interculturales del presente son la manifestación de una violencia estructural insondable a lo largo de una historia de no reconocimiento e injusticias.

Conclusiones

En las investigaciones revisadas se evidencia la existencia de limitaciones en cuanto a modelos de la formación inicial docente en Chile y más aún de enfoques que orienten dicha formación y que permitan dar respuesta a la sinergia que ocurre en relación a la diversidad cultural. De este modo la formación inicial docente debe reformularse en torno a un enfoque de interculturalidad, dado las exigencias y desencuentros que se suscitan en las salas de clases universitarias y de las escuelas, específicamente de la región de Antofagasta.

Al asumir un enfoque intercultural en la formación inicial docente de la Universidad de Antofagasta, se redirigen no solo los aspectos epistemológicos que orientan los contenidos de los planes de estudio, sino también, resignifica las formas de enseñar y en consecuencia, las interrelaciones que se dan en las dinámicas de clases, ya sea en la universidad o en las prácticas docentes de los futuros profesores en sus respectivas escuelas.

Al orientar la formación inicial docente desde un enfoque intercultural, es necesario distinguir entre las perspectivas que se nos presentan, cual promueve un acto de diálogo reflexivo dirigido a la búsqueda de una transformación social, a la deconstrucción de una identidad docente permeada de tecnicismos y de un marco post-colonial y a la co-construcción de escenarios que nos permitan la visibilización de las otredades y la mirada crítica y reflexiva de las estructuras asimétricas que sustentan a las sociedades para finalmente poder trabajar en conjunto por el buen vivir.

De lo anterior, es posible concluir que la perspectiva de la interculturalidad crítica, se nos presenta como una nueva tarea, intelectual y práctica para la formación ini-

cial docente. Que como tarea intelectual, nos emplaza a desarrollar una teoría crítica del reconocimiento cultural y la igualdad social, exigiéndonos resignificar conceptos, dándoles nuevo contenido a través de la práctica ciudadana que busque subsanar y transformar el irrespeto cultural y las asimetrías sociales.

Bibliografía

DÍEZ, E. (2012). *Educación Intercultural. Manual de Grado*. Málaga, España: Aljibe.

ESTEVE, J.M. (2004). *La formación del profesorado para una educación intercultural*. Madrid, España: Bordón.

GIL S. (2005) *La migración un camino entre el desarrollo y la cooperación*. Madrid, España: Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM)

JORDÁN, J. A. (2004). *La formación permanente del profesorado en educación intercultural*. Madrid, España: En VV.AA MEC/Los Libros de la Catarata.

HAMMOND L. (2012). *Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz*. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, vol. 49, num.. 2, pp. 1-20

LEIVA, J. (2007). *Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas*. Málaga, España: Spicum

MALDONADO, A. (2011). *Diversidad e Interculturalidad en Interculturalidad y Diversidad*. Universidad Andina. Simón Bolívar, Sede Ecuador Biblioteca General de Cultura No 20. Corporación Editora Nacional. Quito-Ecuador.

SALAZAR, R. (2011). *Derechos colectivos e interculturalidad: Hacia la construcción del nuevo Estado en Interculturalidad y Diversidad*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador Biblioteca General de Cultura No 20. Corporación Editora Nacional. Quito-Ecuador

SOUSA SANTOS, B. de. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República.

TUBINO, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*, En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

VLADIMIROVNA, O., IVANOVNA, L., y YAKOVLEVICH, N. (2016). *Reflexive Management of the Professional Formation of Would-Be Teachers*. International journal of environmental & science education, 11(18), 13033-13042. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126618.pdf>

La percepción lingüística en contextos escolares interculturales: una reflexión desde las Ciencias Sociales

Nicole Riveros Diegues
Universidad de Antofagasta

Jesús Marolla Gajardo
Universidad de Antofagasta

Introducción

Nuestro trabajo reflexiona en torno a las tensiones y los desafíos que se generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en base a un estudio de caso de aulas multiculturales de la ciudad de Antofagasta en el norte de Chile. Teóricamente, nos basamos en los planteamientos de Hall (1997), quien define que los procesos tanto de multiculturalidad como de interculturalidad obedecen a luchas hegemónicas. Tales luchas son parte de las redes de poder, relaciones y negociaciones subjetivas que, de esa manera, responden a las identidades individuales y sociales.

1. Planteamiento

Trabajar la interculturalidad debe realizarse desde paradigmas que impliquen luchas y posicionamientos políticos, y sobre todo los contextos, las subjetividades y las identidades con que se trabaja. Al respecto, Foucault (2001) afirma que las estructuras de poder funcionan, más que como imposiciones de voluntad, como tecnologías implícitas bajo las cuales se transmiten configuraciones de representación que pretenden la normalización de determinadas estructuras y tendencias.

El objetivo que tenemos con la investigación que estamos realizando, es reflexionar el manejo de la interculturalidad en contextos escolares caracterizados por la diversidad, principalmente, los pertenecientes a la ciudad de Antofagasta, Chile. Tomamos como referencia a esta ciudad, pues un estudio previo nos demostró que efectivamente, el profesorado requiere de un acompañamiento para abordar y potenciar la diversidad lingüística, social y cultural en contextos de migración.

Resulta interesante investigar las tensiones que ocurren en Antofagasta, debido a que según datos proporcionados por la Corporación Municipal de Desarrollo Social (CMDS), la provincia de Antofagasta presenta los más altos índices de migración escolar (excluyendo la Región Metropolitana). En el año 2018, los centros de educación municipal superaron las 4.700 matrículas de niños y jóvenes provenientes, principalmente, de Colombia, Bolivia y Perú.

Ahora bien, el estudio realizado en Antofagasta solo constituye un marco de referencia, pues creemos que la realidad se extrapola a otros contextos educativos del país, de ahí que las reflexiones aquí contenidas tengan un matiz amplio y discutible.

2. Desarrollo

Desde la concepción social, se entiende que la lengua es el mecanismo de anclaje cultural y, por lo tanto, genera pertenencia e identidad personal, social y cultural en los individuos. Es el medio con el que nos situamos en un contexto determinado y por el que manifestamos a los otros nuestra opiniones, preferencias, creencias, conocimientos y aprendizajes.

Como tal mecanismo, en un aula intercultural confluyen diversos idiomas y variedades lingüísticas asociadas a territorios geográficos. Estas últimas son denominadas “dialectos” y constituyen uno de los medios más significativos para los hablantes de una comunidad determinada.

Una práctica frecuente de los profesores que se desempeñan en contextos interculturales, es distinguir dentro de la sala de clases, las variantes lingüísticas de mayor y de menor prestigio. Dicha selección responde a preferencias sociales, pero no lingüísticas. Esto hace que, en muchos casos, los estudiantes extranjeros reconozcan su variedad dialectal como inferior, y consigo, como un impedimento para el logro de metas escolares (como buen rendimiento, gusto por las asignaturas, relaciones interpersonales, entre otros aspectos). Es decir, la variedad de lengua se convierte en un factor de desmotivación escolar, e inclusive, como causa de deserción (Corbo, 2007).

Desde la diversidad y la interculturalidad, el trabajo que realiza el profesorado podría ser realizado desde las perspectivas que define Walsh (2012). La autora afirma que existen tres perspectivas para explicar, comprender y reflexionar en torno a los procesos de multiculturalidad como de interculturalidad: la relacional, funcional y crítica.

La perspectiva relacional dice referencia al contacto e intercambio entre las culturas, es decir, a los contactos entre personas, valores y tradiciones, entre otros rasgos que podrían darse desde perspectivas de igualdad, equidad y/o desigualdad. Walsh

(2012) afirma que tal corriente siempre ha existido, ya que el contacto entre las culturas siempre se ha dado, no obstante, se destaca que ha sido un contacto basado en jerarquías construidas desde la colonialidad y las estructuras sociales mestizo-criollas (Walsh, 2011, 101).

La perspectiva relacional, en general, minimiza los conflictos de poder, las jerarquías y las estructuras de dominación que se han generado, producido y reproducido en la larga duración histórica. De esta manera, la colonialidad se mantiene como el eje desde el cual se comprenden las relaciones sociales, políticas, económicas y de saber, estableciendo diferencias, homogeneizando las identidades y reproduciendo las estructuras de racismo.

La perspectiva funcional, se basa en las teorías de Tubino (2005) y en los procesos de reconocimiento de los Estados ante la diversidad. Los objetivos son lograr la inclusión de las poblaciones migrantes, así como de las etnias, promoviendo una perspectiva que sea “funcional” al sistema imperante. Así, no se cuestionan las causas de la desigualdad social y cultural, resultando una perspectiva compatible con las lógicas del modelo neoliberal existente.

Esta perspectiva (funcional) por tanto, se enmarca bajo las lógicas del capitalismo. En efecto, reconoce que la interculturalidad es un fenómeno actual que destaca las diferencias en la sociedad, no obstante, tales diferencias las “adapta” al orden imperante. Rojas y Castillo (2007, 18), afirman al respecto que la perspectiva funcional se adapta a la visión hegemónica insertándose en la “matriz dominante” establecida por el Estado.

La perspectiva crítica de la interculturalidad cuestiona el problema de la diversidad desde la raíz colonial-racial. Se reconoce que las diferencias, así como las marginaciones han surgido desde estructuras construidas desde la matriz colonial. Tal matriz destaca por reproducir el poder y las jerarquías de los hombres blancos por sobre los indígenas y los afrodescendientes.

Para la autora, la perspectiva crítica es un proyecto político que pretende luchar contra las estructuras de subalternización. Desde ahí que se plantee la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales. Walsh (2012) dice que tal perspectiva implica la deconstrucción para alcanzar la justicia social.

Desde esta tercera perspectiva se propia el respeto, la igualdad y la inclusión como ejes de la estrategia. No solo es un enfoque que plantea la reflexión ante las desigualdades, sino que implica compromisos de transformación ante los dispositivos de poder, la racialización y la discriminación (Walsh, 2011, 102).

Quijano (2000) llama, complementando lo anterior, las subordinaciones por razones de raza como “colonialidad de poder”. En tal perspectiva la raza es un patrón de

poder y conflicto permanente y estructural. Se han construido, históricamente, escalas de identidades sociales con el blanco europeo en jerarquías superiores, estando en una escala inferior los indígenas y afrodescendientes como poblaciones homogeneizadas.

Estas poblaciones conforman focos de socialización caracterizados por marcos de homogenización, y la escuela, como uno de los focos principales, genera tensiones y retrocesos para el logro de principios pedagógicos, principalmente los que tratan sobre inclusión y aseguramiento de la calidad en la educación, toda vez que mantiene el rol dominante en el proceso de transmisión de saberes. La escuela entendida hoy como el centro del contacto migratorio, debe potenciar los fondos de conocimiento de los estudiantes (Esteban-Guitart, M. y Saubich, X., 2013), y hacer, de cada transición personal, una trayectoria colectiva en busca del ascenso social.

3. Conclusiones

Resulta fundamental, para lograr los objetivos pedagógicos que se propone la escuela en su rol de intermediario cultural, conocer y reflexionar sobre las tensiones que se generan en las aulas multiculturales en torno a las dinámicas que están ocurriendo en la formación, enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ante la diversidad de estudiantes.

Reconocer y atender a la diversidad cultural y lingüística, debe ser lineamientos del contexto escolar, promoviendo el respeto por las diferencias: el alumno no solo debe desarrollar habilidades comunicativas sino también, la competencia sociocultural del lugar en que se desarrollan estos actos de comunicación.

La perspectiva actual del aprendizaje en contextos educativos interculturales, demuestra que estos entornos comunicativos se caracterizan por discontinuidades lingüísticas (y consigo, sociales) entre la familia y la escuela. Esta tensión cultural genera distanciamientos pedagógicos que, en muchos de los casos, puede condicionar la trayectoria académica y aún más.

Se debe propiciar a los docentes (tanto a los que se encuentren en Formación inicial como aquellos que cuentan con trayectorias extensas) de los conocimientos y habilidades necesarias que aporten al desarrollo de la diversidad en aula, tanto lingüística como cultural y social. Cabe preguntarse al respecto: ¿es posible que el docente trabaje la interculturalidad si no ha recibido formación en ella?, ¿cómo podemos pedirle al profesor novel que propicie el ambiente para el aprendizaje en contextos de diversidad si no ha sido capacitado? No olvidemos que actualmente, muy pocas universidades han incluido dentro de sus programas de estudio, la educación intercultural. Entonces ¿cómo tratamos (y acompañamos) la perspectiva pedagógica actual?

Sumado a esta carencia de formación (inicial en la universidad, continua en el ejercicio docente) está el aspecto social. La actitud de la sociedad es la que muchas veces nos condiciona y limita a asumir a los profesores, un tratamiento errado para trabajar las diversas culturas. Al respecto, Toledo (2013) señala que

Una intervención pedagógica de este tipo solo deja al alumno dos opciones: niega su cultura y adopta la mayoritaria, o bien, rechaza aquella que promueve la escuela y defiende a ultranza su acervo cultural. Cualquiera sea la alternativa que elija, el niño pierde, y lo que pone en juego es mucho más que su trayectoria escolar (p. 86).

Es realmente necesario que se incorporen metodologías y estrategias de trabajo en la formación de profesores en Chile, que inviten al reconocimiento de la interculturalidad como un escenario real y presente en la mayoría de las aulas del país. Esta realidad supone entonces, aceptar, incluir y valorar no solo las manifestaciones lingüísticas de los estudiantes, sino aún más: las culturales, pues una lengua transmite cultura, y un profesor, cualquiera sea su especialidad, no puede desconocer esta relación. De esta forma evitaremos el alza en los “desertores presentes”, pues no es suficiente la mera presencia del que aprende, como señala Corbe (2007): “Esta presencia incluso puede ser irrelevante si el que asiste a la escuela no tiene una disposición positiva hacia el aprendizaje, posición que no es natural, y que la escuela debe promover y coconstruir con los niños”.

Los docentes deben asumir que la diversidad forma parte de la vida cotidiana de la escuela, y las tensiones que se generen en esta diversidad, deben convertirlas en desafíos para lograr aprendizajes contextualizados, funcionales y perdurables, en un clima donde prime el respeto y la aceptación. En este contexto, Morillas (2000) amplía la mirada y fundamenta que el contacto sociolingüístico entre culturas puede generar encuentros o desencuentros, y que estos últimos están fuertemente cargados del componente emocional que arrastra el individuo:

Cosas tan nimias como el acento que tiene una persona al hablar, su estilo de comunicar, [...] son factores que se tienen en cuenta a la hora del encuentro, o del des-encuentro. Pero, significativamente, en algunos casos, lo que cuenta para el desencuentro no es tanto lo que nos encontramos (es decir, lo que descubrimos en ‘el Otro/los Otros’) como lo que nosotros mismos “traemos” al encuentro: nuestros prejuicios, nuestros estereotipos, nuestras “malas experiencias” (p.2).

Creemos entonces que, para generar climas de aprendizaje, el profesor debe descubrir que las diferencias sociales, culturales y lingüísticas no restan, sino conforman un aporte para la resignificación de “educar en la diversidad”. Lo que antes era un problema social, hoy no puede entenderse como un problema escolar. Para generar esta transición, es necesario que los docentes adquieran en su formación si bien co-

nocimientos de especialidad, aun en mayor medida los referidos a las relaciones entre lengua, cultura y entorno social, es decir, Educación Intercultural, lo que Cerdeira y Ianni (2008) llaman “mediadores de culturas”. Para lograrlo, claro está, necesitan formación y acompañamiento. Solo así reconoceremos a los docentes como agentes intermediarios que posibiliten la transición entre la cultura de la escuela y la cultura propia de cada estudiante.

Bibliografía

CERDEIRA, P. y IANNI, V. (2008): Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. ctas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) / coord. por Clavero, A. et al., Vº. 1, pp. 363-370.

CORBO, E. (2007). Desertores presentes. “En cursiva” Revista temática de Fundación Arcor. Vº 2, Nº. 2.

ESTEBAN GUITART, M., & SAUBICH, X. (2014). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vº 2, Nº 25, pp. 189-211. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11583>

FOUCAULT, M. (2001). Defender la sociedad. México: FCE.

HALL, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

MARTÍN MORILLAS, J. M. (2000). La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas. Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>

QUIJANO, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Argentina.

STAKE, R. (2007). Investigación con estudios de casos: Morata.

TOLEDO, C. (2013) La distancia cultural y lingüística en la escuela. En: Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. pp.55 – 100.

TUBINO, F. (2009). Interculturalidad para todos: ¿un eslogan más? Recuperado de: <http://aulaintercultural.org/2005/02/15/interculturalidad-para-todos-unslogan-mas/>

WALSH, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. Bellido ediciones: Lima, Perú.

WALSH, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas, *Visao Global, Joaçaba*, Vº 15, Nº 1-2, 61-74.

Narrativas sobre los y las Indígenas en los textos escolares de Historia de Chile

Gabriel Villalón Gálvez

Universidad de Chile

Perla Rivera Delgado

Universidad de Chile

Alicia Zamorano Vargas

Universidad de Chile

Introducción

Las prácticas de la Historia en la escuela han tendido a seguir las lógicas de un currículum técnico o tradicional, lo que en la práctica ha conllevado a la construcción de discursos que entienden a la sociedad como un cuerpo homogéneo, en donde la diversidad y la diferencia son invisibilizadas (Villalón y Pagès, 2015; 29). Los relatos escolares de la historia han negado desde el enfoque descrito el tratamiento de los conflictos y la historicidad de los grupos subalternos como indican en su investigación Sarah B. Shear, Ryan T. Knowles, Gregory J. Soden y Antonio J. Castro (2015) por ejemplo, en Estados Unidos los modelos tradicionales de la enseñanza de la historia han negado el aporte de los grupos minoritarios en el desarrollo histórico del país, es así como el tratamiento de contenidos asociados a los grupos de emigrantes latinos o el papel de los grupos indígenas ha sido minimizado (Villalón y Pagès, 2015).

Los y las indígenas han sido uno de los grupos subalternos que la enseñanza de la historia tradicional ha negado o invisibilizado. Investigaciones sobre el currículum han mostrado que la historia escolar ha ignorado los episodios oscuros relacionados con la destrucción las culturas indígenas (Fixico, 1998). Como consecuencia las representaciones de los indígenas en los textos de estudio han consolidado los estereotipos y prejuicios sobre la población indígena, ya que ha presentado una imagen de ladrones, borrachos, salvajes, y perezosos (Shear, et. al., 2015).

Luis Urrieta (2004) indica que en la escuela se ha construido un discurso que ha validado la subyugación del indígena, esto a través de la transmisión de relatos que dan cuenta de la supremacía blanca y los principios cristianos de “la salvación” y

la construcción de una imagen del indígena como un ser que necesita ser salvado y civilizado. Ante este escenario Urrieta concluye que la enseñanza de la historia sobre los indígenas ha estado marcada por la invisibilidad y por un aprendizaje acrítico.

Atendiendo a que el escenario descrito no difiere en demasía en la realidad chilena como han mostrado Villalón y Pagès (2015) en el presente trabajo tenemos como objetivo describir las narrativas que se presentan sobre los indígenas –en particular el pueblo Mapuche– en los textos escolares de Historia de Chile que se utilizan en la Educación Media Chilena. Los textos revisados se corresponden con los entregados por el Ministerio de Educación de Chile a todas las escuelas públicas y subvencionadas.

1. Currículum chileno de historia e interculturalidad

El currículum nacional de historia, en relación con el concepto de interculturalidad, se presenta de manera poco consistente. La ley que da origen a las actuales orientaciones curriculares parte de una noción de interculturalidad que, a la luz de los procesos migratorios que se han acelerado en los últimos años, es limitado y por lo tanto ha debido ser revisado y ampliado desde la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 20.370) hasta las vigentes Bases Curriculares. En este contexto, podemos decir que la interculturalidad en el marco jurídico y curricular chileno refleja un interés por atender a la diversidad cultural, no obstante, los lineamientos han variado transitando entre una mirada de la interculturalidad bilingüe – que busca propiciar una vinculación del Estado con los pueblos originarios – hasta una visión que reconoce en el presente una concepción de la cultura más amplia y por lo tanto, releva la heterogeneidad como una característica de la sociedad actual en miras de una ciudadanía global.

En el caso particular de las Bases Curriculares, la tensión antes mencionada aún es observable. De hecho, tanto en los principios valóricos que la sustentan, como en las orientaciones que da sobre el aprendizaje, se promueve una colectividad que resalta el valor del individuo inscrito en una colectividad nacional de identidad más bien homogénea (Mineduc, 2015, 18-19). A pesar de esto, existen posibilidades de poder integrar la diversidad cultural, pues si bien se afirma en los objetivos transversales “la necesidad de favorecer una identidad formativa que promueve los valores e ideales nacionalmente compartidos”, subyace una concepción de la educación que valora la diversidad de los seres humanos y busca “reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias” (2015, 27).

El currículum de historia, declara explícitamente la valoración de la diversidad cultural conceptualmente, sin embargo, en relación a los contenidos y objetivos, esta valoración sigue excluyendo a otros grupos subalternos (mujeres, niñas y niños, LGBTI+, entre otros), de ahí que al pesquisar los distintos actores relevados en la his-

toria nacional, observamos que en la selección de contenidos, el énfasis está puesto en los pueblos originarios, aunque de manera discontinua y vinculada a un relato mayor que está hegemonizado por el conflicto con los europeos en el período de la conquista y la colonia y desapareciendo progresivamente hacia el presente (Pagès, Villalón, Zamorano, 2017).

Con respecto a la historia de los y las indígenas, éstos son considerados a lo largo de la educación escolar, con énfasis en los cursos de segundo, cuarto, quinto, sexto y octavo año de primaria; y en secundaria, los contenidos asociados se concentran en primer año (medio). La presencia de estos grupos, se plasman más bien a los contenidos, pero no necesariamente se intenciona una problematización de éstos en relación al relato histórico general. Esto sólo aparece explícitamente en un objetivo de primer año medio que promueve en los estudiantes: “Evaluar, por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (aymara, colla, rapa nui, mapuche, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad” (Mineduc, 2015, 206). En suma, la reflexión de la relación del Estado con los pueblos indígenas, queda en general supeditada al pasado y tiende a omitir las continuidades (problemas, desafíos, tensiones), invisibilizando la historicidad de los pueblos originarios en la actualidad.

2. Una perspectiva para el desarrollo de un aprendizaje de una Historia intercultural

La Enseñanza de la Historia en el mundo del siglo XXI, debe instalarse en un relato que debería situarse y moverse en el espacio de las identidades múltiples, abrirse a los otros en sus diferencias, en la propia percepción de cada uno y en la percepción del otro. En conclusión, la enseñanza de la historia debería ser un continuo diálogo intercultural (Pagès, Villalón y Zamorano, 2017).

Continuando con la perspectiva indicada anteriormente Nordgren y Johansson (2015) han dado forma a una matriz de trabajo para la realización de una enseñanza de la Historia desde una perspectiva Intercultural. Para esto han construido un modelo que toma los elementos que constituyen las competencias sobre la narrativa histórica (Experiencia, Interpretación y Orientación) y los relaciona con los componentes de la competencia intercultural (Procesos Sociales y Culturales, Representación de Diferentes Culturas y Perspectiva Descentrada).

Tomando como base la propuesta de Nordgren y Johansson (2015) hemos construido matriz que tiene como foco caracterizar las narrativas de enseñanza de la Historia desde una perspectiva intercultural. La matriz que hemos construido se presenta a continuación:

Narrativa/ interculturalidad	nivel 3	nivel 2	nivel 1
EXPERIENCIA INTERCULTURAL	Desarrollo de un contenido que pueda contribuir al análisis del impacto de los procesos migratorios o de encuentros culturales como foco central de las narrativas históricas. La narrativa histórica considera los relatos de las y los distintos actores y culturas participantes a partir de la incorporación y problematización de distintas fuentes. La narrativa histórica permite problematizar el presente desde el conocimiento de la historia, permitiendo la construcción de juicios de valor propios que surjan del análisis del pasado.	Desarrollo de un contenido que visualiza el desarrollo de los procesos migratorios o encuentros culturales. Las narrativas históricas relativizan u omiten los conflictos. La narrativa histórica se presenta sin problematización y considera sólo algunos relatos siendo casi siempre dominantes los de una cultura. La opción de problematizar el presente se presenta de manera discontinua, superficial o anecdótica dificultando el levantamiento de juicios de valor (ejemplo: presentismo).	Desarrollo de un contenido que coloca el foco en narrativas nacionales o de una cultura dominante, no considera o no evalúa el impacto de los encuentros culturales o proceso migratorios desde distintas perspectivas, considerando narrativas, ni fuentes de otras culturas. No hay problematización en relación a sus causas y consecuencias. No hay problematización en el presente que permitan construir juicios de valor a partir del análisis del pasado.
INTERPRETACIÓN INTERCULTURAL	Plantear la Historia como una estructura narrativa. Esto quiere decir que la enseñanza de la Historia debe dar oportunidad de des-construir los relatos históricos aprendidos. A través de narrativa que tomen en consideración la perspectiva de cada cultura, las relaciones causa-consecuencias, continuidad y cambio, dicotomías (modernidad-colonialidad). para el desarrollo de la interpretación se recurre a fuentes de distintas culturas, que permiten conocer y problematizar distintas evidencias y perspectivas históricas. desarrollo de la narrativas históricas que permiten desde el análisis del presente cuestionar cómo la cultura dominante ha sido construida en torno al silencio de otros relatos.	Se acerca a la posibilidad de la existencia de distintos relatos, no obstante mantiene un relato dominante, subordinando las otras narrativas. Se presentan de manera discontinua la posibilidad de considerar perspectivas de otras culturas, realizar relaciones de causa-consecuencia, continuidad y cambios, etc. Se incorporan fuentes de otras culturas pero son anexas o complementarias a las fuentes de la cultura dominante. Se promueven reflexiones de manera discontinua que permitan analizar el presente a partir del pasado, pero sin necesariamente colocar en cuestión los relatos dominantes.	Plantear la Historia como un relato único y no cuestionable. No hay o son escasos los espacios para el desarrollo de la interpretación. El uso de fuentes es escaso o si existe las fuentes son poco diversas y no son problematizadas. No hay casi desarrollo del análisis histórico o este es superficial. otras culturas no aparecen representadas o casi no están presentes para desarrollar el análisis. No hay posibilidades de cuestionar la cultura dominante.

Narrativa/ interculturalidad	nivel 3	nivel 2	nivel 1
ORIENTACIÓN INTERCUL- TURAL	Considerar que las narrativas históricas han sido utilizadas por los distintos grupos sociales y culturales. Analizar y evaluar los distintos usos de la historia realizado por los distintos grupos sociales y culturales. Aplicar el conocimiento histórico para la generación de respuestas desde un posicionamiento ético para la resolución de conflictos presente y futuro considerando una perspectiva intercultural.	Considera relatos de distintos grupos, pero no se releva, ni problematiza el uso de esos relatos históricos por los grupos culturales y sociales. La utilización del conocimiento histórico para el análisis de problemáticas del presente es limitada y son escasos los ejercicios que permiten una relación entre el pasado y el presente. Los relatos que hacen alusión al presente, no establecen no relevan la importancia de su relación con el pasado y la situación de los grupos culturales y sociales en la actualidad se presenta desmembrada del pasado y es escasa su problematización. La perspectiva de los relatos sobre de otros grupos culturales y sociales se hace desde una perspectiva multicultural, más que intercultural.	Considera relatos únicos que no reconocen su construcción social. tienen como característica la exclusión de otros grupos culturales y sociales. esto puede presentarse también como relatos de odio. El presente es comprendido como resultado de un proceso de evolución de la sociedad en su conjunto en cual no hay conflictos.

3. Resultados

En general, la tendencia en la enseñanza de la historia de Chile, en relación a los pueblos indígenas ha tendido a omitirlos o presentarlos como un otro ajeno y muchas veces definido por oposición a aquellos sujetos, relatos y valores que constituían “tradicionalmente” la identidad de la nación (Beniscelli, 2013). Considerando esto, observamos que, en el texto analizado, existen elementos que persisten de esa tradición pues, el relato en general permanece anclado en una narrativa hegemónica, centrada en los avances y retrocesos de los españoles durante la Colonia, tal como prefigura la definición que abre el capítulo sobre este período:

“Tras la conquista de América, se inicia la Colonia, el período de dominio español sobre territorios americanos, que se extendió entre los siglos XVI y XIX. Esta etapa es clave para entender la realidad y la identidad latinoamericana y chilena. A lo largo de aquellos siglos España consolidó su influencia política, económica y social. Asimismo, en el campo cultural,

españoles, mestizos, indígenas y africanos intercambiaron elementos culturales, aspecto que aún es posible evidenciar en América.” (Ediciones SM, 2013, 124)

En relación a las fuentes empleadas en las actividades, de las treinta y una registradas en la lección revisada, sólo nueve (29,03%) tratan exclusivamente sobre los y las indígenas y de éstas, siete (22,58%) se encuentran en actividades complementarias de la unidad. Si bien, dieciséis de ellas (51,61%) mencionan distintos tópicos o sujetos indígenas, estas apariciones siempre están subyugadas a los procesos de los españoles. Finalmente, seis fuentes (19,35%) tratan exclusivamente sobre el devenir de distintos ámbitos de la sociedad colonial, por lo que nos encontramos con un discurso hegemónico el que cubre 70,97% de las fuentes empleadas.

La caracterización de la periodización utilizada en el texto y los datos cuantitativos que acabamos de mencionar, permiten cuestionarse sobre la existencia de una narrativa intercultural en el texto escolar para octavo básico. En términos declarativos, observamos una clara intencionalidad por desarrollar en los estudiantes la capacidad de empatizar con otros (empatía histórica) para conocer cuáles fueron las formas de convivir entre los españoles e indígenas, sin embargo el relato –como ya lo hemos mencionado y de manera análoga a lo que ocurre en otros textos de estudio para la enseñanza primaria–, autoriza la aparición de un *otro* pero, este registro no se acompaña de la apertura hacia otros relatos (Pagès, Villalón, Zamorano, 2017). Los y las indígenas no aparecen en una narrativa distinta o cuestionadora y la pregunta que articula la unidad tácitamente, es cómo lograron convivir los indígenas con los españoles, mostrando una clara relación de sujeción de unos actores por sobre los otros.

Considerando los tres ámbitos planteados para el análisis de narrativas interculturales, observamos en general que la unidad didáctica observada se encuentra en un nivel intermedio (nivel 2). En el primero de ellos –cómo se percibe la experiencia intercultural– nos encontramos con narrativas históricas que tienden a omitir los conflictos y aun cuando el texto propone “Establecer relaciones de continuidad y cambio entre la sociedad colonial y el presente” (Ediciones SM, 2013, 124), las tensiones surgidas y existentes en la actualidad respecto a la relación del Estado y el pueblo mapuche en particular, casi no se problematizan salvo en una actividad de debate que explícitamente aborda este tema, no obstante su localización como actividad complementaria y no vinculada explícitamente a los cuatro temas propuestos en la unidad, la posicionan como un ejercicio anexo, diluyendo su potencial.

En el segundo ámbito de análisis, la posibilidad de interpretación intercultural queda constreñida por el relato dominante. A lo largo de la unidad no se observa la posibilidad de considerar la cultura indígena. La aproximación a este ejercicio a través de la empatía histórica, queda en deuda al desarrollar este trabajo de forma complementaria pues el énfasis de los temas está dado por el avance y consolidación del

dominio español y la aparición del componente mestizo, tema que sea dicho de paso, tampoco es problematizado.

Finalmente, sobre la orientación intercultural encontramos un relato de corte europeo – español que excluye la historicidad de los indígenas en el registro histórico. La selección de textos tiende a utilizar a autores que tradicionalmente han excluido y desautorizado la voz de los indígenas en la historia de Chile, no obstante, el potencial del uso de esas fuentes puestas en diálogo con otros documentos más críticos, no son aprovechados para problematizar los temas abordados ni la relación pasado-presente.

La pregunta que abre la unidad, sobre las formas de convivencia de los distintos actores que confluyen en la sociedad colonial, no logra resolverse en el tratamiento de los temas ni orientar –en una perspectiva intercultural– para apreciar la voz de los pueblos indígenas. Aun cuando es destacable la gran cantidad de fuentes que se emplean en texto, el trabajo con ellas sigue interrogando por el papel de los indígenas en una sociedad colonial, caracterizada desde el dominio español y se cuestiona más por la información contenida y la opinión (aunque en menor grado) que por la reflexión e interrogación sobre el pasado. Sin esas preguntas, resulta complejo pensar, tensionar y problematizar pasado, presente y futuro.

Bibliografía

BENISCELLI, L. (2013) Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: Análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de ciencias sociales para educación general básica. Chile, 1970-1980. *Cuadernos chilenos de historia de la educación*. Recuperado desde <http://www.historiadelaeeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/94>

FIXICO, D. L. (1998) Ethics and responsibilities in writing American Indian history. En D. A. Mihesuah (Ed.), *Natives and academics: Researching and writing about American Indians* pp. 84-99. Lincoln: University of Nebraska Press.

KENNETH NORDGREN & MARIA JOHANSSON (2015) Intercultural historical learning: a conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies*, 47:1, 1-25.

PAGÈS, Joan, VILLALÓN, Gabriel y ZAMORANO, Alicia. (2017). Enseñanza de la Historia y Diversidad Étnica: los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, 42(1), 161-182. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623661186>

SHEAR, S. B.; KNOWLES, R. T.; SODEN, G. J. y CASTRO, A. J. (2015) Manifesting Destiny: Re/presentations of Indigenous Peoples in K-12 US History Standards. *Theory & Research in Social Education*, 43(1), 68-101.

URRIETA, L. (2004) Dis-connections in «American» Citizenship and the Post/neo-colonial: People of Mexican Descent and Whitestream Pedagogy and Curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 32(4), 433-458.

VILLALÓN, Gabriel y PAGÉS, Joan. (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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200004>

La dramatización histórica como estrategia emocional para la concienciación contra la intolerancia religiosa en Educación para la Ciudadanía. Una experiencia con futuras/os maestras/os de Educación Primaria

Elisa Isabel Chaves Guerrero
Universidad de Málaga

Introducción

La investigación se desarrolla en el marco de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” del Grado de maestra/o de Educación Primaria de la Universidad de Málaga, donde, partiendo del patrimonio histórico-artístico y documental conservado en el Museo del Patrimonio Municipal de la ciudad, y a través del diseño y realización de un teatro musical titulado “Málaga en el Tiempo. Un musical que hace Historia”, el alumnado universitario trabajó temas como la intolerancia religiosa hacia el cristianismo durante el Imperio Romano, así como hacia la cultura islámica durante la toma de Málaga en el siglo XV. Una vez representada la dramatización ante alumnado de 5º curso de Educación Primaria, se realizaron unas actividades didácticas complementarias diseñadas por los maestros en formación inicial, con el objetivo de vincular los temas del pasado histórico, ya trabajados en la actividad dramatizada, con problemas sociales relevantes de nuestro presente en torno a la intolerancia religiosa y la guerra, esto es, cuestiones socialmente vivas.

Dada la importancia del desarrollo de la empatía en los procesos de concienciación social y en la construcción de la ciudadanía democrática, resulta conveniente el análisis del proceso de aprendizaje de los futuros maestros durante el empleo de estrategias emocionales de dramatización para la concienciación sobre temas socio-críticos y el establecimiento de debates sobre cuestiones sociales controvertidas de nuestro presente.

La empatía histórica

El concepto de empatía histórica se desarrolló hace más de tres décadas a partir de los estudios sobre innovación metodológica de la didáctica de la historia, orientados a favor de la evolución de los tradicionales procesos de enseñanza-aprendizaje, basados en la transmisión de contenidos, hacia aquéllos basados en competencias y procedimientos. La consideración de la empatía histórica como una competencia intrínseca al desarrollo del pensamiento histórico ha sido establecida a través de los estudios de los investigadores que han abordado su definición (Shemilt, 1984; Seixas, 1996; Riley, 1998; Stern, 1998; Foster y Yeager, 1998; Lee y Ashby, 2001; Bryant y Clark, 2006; Barton y Levstik, 2004; Lévesque, 2011). Muchos han analizado métodos y estrategias para fomentar la empatía histórica en las aulas (Yeager et al., 1998; Barton y Levstik, 2004; Colby, 2008; Jensen, 2008), así como, también contamos en un ámbito geográfico más cercano, con los estudios de Domínguez (1986) y los trabajos desarrollados por el grupo de investigación de Joan Pagès, Antoni Santiesteban, Neus González y Rodrigo Henríquez en la Universitat Autònoma de Barcelona (González, et. al. 2009 y 2010; Santiesteban et. al. 2010).

Muchos de los autores mencionados han intentado acometer una definición certera y definitiva del concepto de empatía histórica. No obstante, han generado teorías contrapuestas y múltiples, que lo han convertido en un concepto algo controvertido. Aunque en las primeras investigaciones, la empatía histórica se definía como un proceso principalmente cognitivo en el que se efectúa una toma de perspectiva de las figuras históricas, los estudios más recientes han actualizado la conceptualización proponiendo que la empatía histórica se compone de un proceso dual donde el análisis cognitivo es una parte importante, pero no la única del proceso, ya que debe completarse con una conexión con el aspecto afectivo del pasado (Kohlmeier, 2006; Endacott y Brooks, 2013). Según esta conceptualización, el enfoque cognitivo-afectivo es indispensable para que la comprensión del conocimiento de la historia sea un proceso más rico y completo, y contribuya a una construcción efectiva del pensamiento histórico. Solo si consideramos las preocupaciones, los miedos, las emociones de las personas de otros momentos históricos, dependientes de un contexto político, social y cultural diferente al presente, podemos entender sus actos.

La actualización de la definición del concepto de empatía histórica podría resumirse en la aportada por Endacott y Brooks (2013, 41), autores que afirman que la empatía histórica es el proceso de implicación tanto cognitiva como afectiva con las personas del pasado para comprender y contextualizar mejor cómo pensaron, sintieron, tomaron decisiones y actuaron dentro de un contexto histórico y social específico. Además, defienden la necesaria dualidad del concepto en cuanto a su dimensión cognitiva y afectiva, enfoques interdependientes que diferencian esta conceptualización de aquéllas que definían la empatía histórica como un proceso exclusivamente cognitivo, o bien afectivo.

Endacott y Brooks proponen además un modelo didáctico para fomentar la empatía histórica, basado en tres aspectos interrelacionados y necesarios, que deben ser empleados simultáneamente para la consecución de una comprensión holística del pasado: *Contextualización histórica*, con una comprensión profunda de las concepciones sociales, políticas y culturales del período de tiempo analizado; *toma de perspectiva*, definida como la comprensión de las actitudes, pensamientos y creencias de las personas de ese momento histórico; y *conexión afectiva*, es decir, la comprensión del modo en que las acciones de las personas del pasado pudieron verse influenciadas por sus respuestas emocionales (Endacott y Brooks, 2013, 43-44).

“Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” del Grado de Maestra/o de Educación Primaria de la Universidad de Málaga

Siguiendo este modelo, se ha puesto en marcha una propuesta de investigación educativa en el marco de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” del Grado de Maestra/o de Educación Primaria de la Universidad de Málaga durante el curso 2018/2019. El contexto de la investigación se centra en la relación museo-escuela durante la etapa de Educación Primaria, desde la consideración de los museos como espacios para el conocimiento y el aprendizaje que desempeñan un importante papel con gran potencial en la educación formal (Fernández, 2003).

En esta propuesta se emplean dos estrategias de la educación patrimonial que pueden contribuir al desarrollo de la empatía histórica en el alumnado. Éstas son la dramatización histórica y la didáctica del objeto.

La dramatización es una estrategia didáctica que puede ayudar al desarrollo de la empatía histórica por su capacidad para promover la implicación emocional con las figuras históricas presentadas en la narración. La estructura narrativa repercute directamente en la respuesta emocional hacia las situaciones históricas representadas, especialmente si se pone en práctica la estructura del relato en primera persona, que al articular el relato desde el punto de vista del personaje que participa en el momento histórico, posibilita la conexión con sus sentimientos, emociones y pensamientos, lográndose así la empatía y la identificación con el mismo (Bal, 1985).

Por otra parte, para lograr una buena contextualización histórica, es necesaria la inclusión de la multiperspectiva (Stradling, 2003). La inclusión de las diferentes voces presentes en cualquier proceso histórico es un rasgo propio de la museología crítica (Lorente, 2006), dentro de su continuo cuestionamiento de la autoridad absoluta de las narrativas museísticas. Es un hecho que, a pesar de que la articulación de los contenidos de los museos suele percibirse como neutral y objetiva, dictada por la autoridad académica, los museos y sus exposiciones suelen mantener una coherencia discursiva

con los objetivos de la propia institución. Por este motivo, para conseguir una contextualización rigurosa y completa, los museos son cada vez más conscientes de la necesidad de inclusión de todas las voces implicadas en cada evento histórico. Para lograrlo, es útil posibilitar que las fuentes primarias, es decir, los objetos históricos, los documentos, las obras de arte, etc., fuentes muy valiosas para la comprensión del pasado, hablen por sí mismas y establezcan una relación de aprendizaje directa con el alumnado, que se convierte en historiador al reconstruir los puntos de vista de las personas del pasado, transformándose así en agente autónomo de su propio proceso educativo.

Aquí es donde entra en juego la metodología de la didáctica del objeto, definida por Santacana y Llonch (2012, 22-25) como sucesora de los centros de interés de Decroly, y heredera de las teorías de Montessori sobre la capacidad de los objetos y los materiales para promover el auto-aprendizaje del alumnado a través de su sensorialidad. Los objetos, para Santacana y Llonch, son soportes para la concreción de las abstracciones históricas y posibilitan un conocimiento directo que facilita la comprensión del pasado y el desarrollo del pensamiento histórico. Son un potente recurso de la imaginación, con una gran capacidad para “provocar situaciones empáticas, siempre en función del objeto y de los contenidos que mediante él se desarrollen” (Santacana y Llonch, 2012, 29).

La investigación que nos ocupa aborda el patrimonio histórico-artístico y documental conservado en el Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (MUPAM), una institución dedicada a preservar y difundir la colección de patrimonio histórico del Ayuntamiento de Málaga, pero que, tras una reestructuración de su misión y objetivos, se propone a la ciudadanía como el museo que expone la historia de la ciudad desde su fundación hace 2.800 años.

Tras el estudio de las piezas expuestas en el museo, se procede al ejercicio de selección de un número determinado de ellas bajo criterios correspondientes al carácter controvertido del contenido socio-histórico vinculado a las mismas. La selección final se compone de las siguientes piezas: *Vista de Málaga musulmana* (acuarela de Emilio de la Cerda, 1879), *Escudo de Málaga* (1494), *Libro de los Repartimientos* (1487) y *Plano de la ciudad de Málaga* (Joseph Carrión de Mula, 1791). Todas ellas establecen en conjunto una narrativa histórica, la toma de la ciudad en 1487 por los Reyes Católicos tras casi ocho siglos de permanencia andalusí y la posterior transformación de la ciudad y los cambios en su población.

Posteriormente, el alumnado trabaja con la información documental en el diseño y realización de una dramatización histórica, cuya narrativa aborda temas como la guerra y la intolerancia religiosa y étnica hacia la cultura islámica durante y después de la toma de Málaga, con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico sobre temas de ciudadanía, en este caso, a través de uno de los aspectos controvertidos de la historia de la ciudad. El diseño narrativo del alumnado se focaliza en lograr

la multiperspectiva, profundizando en todos los puntos de vista de los actores de este suceso histórico, incluyendo la perspectiva de los vencidos, es decir, la población andalusí, algo habitualmente omitido en la historiografía tradicional dominante (Ríos, 2011).

Conclusiones

Mediante esta investigación educativa, y siguiendo el modelo propuesto por En-dacott y Brooks (2013), esperamos concluir que la dramatización bien documentada y con rigor científico presenta enormes ventajas para la *contextualización histórica* y, además, el empleo de la estructura narrativa en primera persona favorece la *toma de perspectiva* y la *conexión afectiva* con las personas del pasado mediante la representación de su dimensión emocional. Por su parte, la didáctica del objeto también responde al modelo propuesto por estos autores, pues el objeto en sí es una fuente primaria de conocimiento del pasado, cargada de datos e información que contribuyen a la *contextualización histórica*. La sensorialidad y materialidad del objeto proporcionan un buen anclaje para la *toma de perspectiva*. Y, por último, el acceso al objeto histórico, su experimentación vivencial, favorece la *conexión afectiva* y, consecuentemente la implicación emocional con las personas del pasado.

Tanto la dramatización histórica como la metodología de la didáctica del objeto pueden ser estrategias útiles en el desarrollo de la implicación afectiva por medio de la contextualización de las diversas perspectivas históricas. Ambas pueden considerarse “técnicas puente” que acercan al alumnado al pasado, acortando la distancia temporal y promoviendo así la empatía. Coinciden, en definitiva, en resultar motivadoras para el alumnado, ya que incentivan su interés en conocer el pasado, concretando lo abstracto y acercando lo que de otra manera sería distante y lejano.

Bibliografía

ASHBY, R., LEE, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. En Portal, Ch. (ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). Londres: Falmer.

BAL, M. (1985). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.

BARTON, K., y LEVSTIK, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BRYANT, D. y CLARK, P. (2006). Historical empathy and *Canada People's History*. *Canadian Journal of Education*, 29, (4), 1039-1064.

COLBY, S. R. (2008). Energizing the history classroom: historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3 (3), 60-78.

DAVIS, O., YEAGER, E. y FOSTER S. (Eds.) (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Nueva York: Rowman and Littlefield.

DOMÍNGUEZ, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.

ENDACOTT, J. y BROOKS, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 41-58.

FERNÁNDEZ, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia*. 36, 55-61.

FOSTER, S. J., y YEAGER, E. A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13 (1), 1-7.

GONZÁLEZ, N., HENRÍQUEZ, R., PAGÈS, J., y SANTIESTEBAN, A. (2009). “El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media”. En R.M. Ávila, I. Matozzi (coord.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa* (pp. 283-291). Bolonia: AUPDCS.

GONZÁLEZ, N., HENRÍQUEZ, R., PAGÈS, J., SANTIESTEBAN, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. En J. Pagès, y N. González (coord.), *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història* (pp.145-157). Universitat Autònoma de Barcelona.

JENSEN, J. (2008). Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3 (1), 55-66.

KOHLMEIER, J. (2006). “Couldn't she just leave?” The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory & Research in Social Education*, 34 (1), 34-57.

LEE, P. y ASHBY, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. En O. Davis, E. Yeager, y S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Oxford: Rowman & Littlefield.

LÉVESQUE, S. (2011). Le pensée historique: pour le développement de le littérature critique en histoire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, Été/summer, 13-16.

LORENTE, J.P. (2006). Nuevas tendencias en la teoría museológica: a vueltas con la Museología crítica. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 2, 24-33.

RILEY, K. L. (1998). Historical empathy and the Holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education*, 13 (1), 32-42.

RÍOS, M. (2011): La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX). Madrid: Marcial Pons.

SÁIZ, J. (2013.) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, 39.

SANTACANA, J. y LLONCH, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.

SANTIESTEBAN, A. GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R.M. Ávila, P. Rivero, y P. Domínguez (2010). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: AUPDCS-UNIZAR.

SEIXAS, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. En D.R. Olson y N. Torrance (eds.). *The handbook of education and human development* (pp. 765-783). Oxford: Blackwell.

SHEMILT, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En A. Dickinson, P. Lee y P. Rogers (eds.). *Learning history* (pp. 39-84). Londres: Heinemann Educational Books.

STERN, B. S. (1998). Addressing the concept of historical empathy: Wit frauen: German women recall the Third Reich. *International Journal of Social Education*, 13 (1), 43-48.

STRADLING, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Alemania: Consejo de Europa.

YEAGER, E. A., FOSTER, S. J., MALEY, S. D., ANDERSON, T. y MORRIS, J. W. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13 (1), 8-24.

Dimensión ética y juicio moral en la enseñanza del proceso de Dictadura Militar en Chile

Carolina Chávez Preisler

Universidad Autónoma de Barcelona

Daniela Cartes Pinto

Universidad Autónoma de Barcelona

Belén Meneses Varas

Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

La enseñanza de la historia tiene como objetivo desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes. El pensamiento histórico se entiende como una serie de habilidades y elementos interrelacionados que constituyen la historia. Seixas & Peck (2004) y Seixas, Gibson & Ercikan (2015) identifican seis grandes conceptos: significancia histórica, evidencia histórica, cambio y continuidad, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética. Santisteban, González-Monfort y Pagés (2010) desarrollan una propuesta de pensamiento histórico, declarando las siguientes dimensiones: conciencia histórica-temporal, interpretación de la historia, representación de la historia y empatía. Esta última dimensión aborda la contextualización histórica, el pensamiento crítico y el juicio moral.

En la presente investigación abordamos la dimensión ética y el juicio moral de la historia, respecto al proceso de enseñanza de Dictadura Militar en Chile. Realizamos un análisis de contenido de ocho planificaciones de clases de profesores y profesoras de secundaria. Si bien somos conscientes de que el diseño de clases no evidencia las prácticas efectivas de aula, analizar los contenidos conceptuales entrega información valiosa sobre la manera en que el profesorado se posiciona ante un determinado discurso histórico, y promueve que el alumnado genere opiniones valorativas, contextualizadas y argumentadas, favoreciendo el desarrollo del pensamiento histórico para una educación ciudadana.

Elegimos esta temática porque aborda contenidos controversiales como la violación a los Derechos Humanos, interrupción a la democracia y la instauración de

un sistema económico neoliberal que repercute directamente en la actual sociedad chilena. Se considera una temática sensible, porque genera controversias morales, éticas y emocionales. Además, en el presente siguen siendo cuestionadas por el debate público a partir del eslogan “Nunca Más”, lo cual refleja una importante prospección futura. Posee una dimensión temporal pasada, presente y futura, asociada a la conciencia histórica y favorece a la educación ciudadana.

1. Preguntas, objetivo y metodología

La pregunta de investigación es ¿cómo el profesorado de secundaria incluye en sus planificaciones la dimensión ética y juicio moral al abordar el proceso de Dictadura Militar en Chile? El objetivo de la investigación fue describir elementos de la dimensión ética y el juicio moral en el tratamiento del proceso de Dictadura militar en Chile.

La metodología utilizada es de tipo cualitativa, con diseño descriptivo. El tratamiento de la información se llevó a cabo a través de categorías y análisis de contenido. La investigación ha sido desarrollada a partir de una muestra de 8 planificaciones de docentes en ejercicio y bases curriculares de secundaria (15-17 años). La elección de los participantes fue de carácter intencional ya que responden a las posibilidades de acceso de las investigadoras.

2. Pensamiento histórico y juicio moral o dimensión ética

Pensar históricamente involucra una serie de habilidades cognitivas que se interrelacionan entre sí. El término de pensamiento histórico proviene de la historiografía y lo heredan posteriormente disciplinas como la psicología y la didáctica. Wineburg (2001) y Santisteban (2010) consideran importante elaborar modelos conceptuales que emergen desde la historiografía y que permiten explicar cómo los historiadores construyen y comprenden la disciplina histórica. Santisteban (2010) señala que pensar históricamente:

(...) requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis

histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (p. 39)

En el tercer eje del pensamiento histórico expuesto en Santisteban et al. (2010) se relaciona con la empatía histórica y las competencias para contextualizar. A través de la imaginación histórica es posible recrear las situaciones del pasado y la contextualización permite situar el pasado en sus propios códigos culturales y normas con la cual se puede comprender la mentalidad y la toma de decisiones de las personas del pasado. La empatía y la contextualización son fundamentales para realizar juicios morales adecuados. Santisteban (2010) relaciona el juicio moral de la historia con las “capacidades para comprender el contexto histórico, los hechos y las actitudes en el pasado” (p.47).

Desde la historiografía, Carr (1978) plantea que los juicios morales no deberían centrarse en los individuos sino en los acontecimientos, instituciones o políticas del pasado, identificando elementos claves como libertad, igualdad, justicia y democracia. A modo de ejemplo, señala la siguiente situación que evidencia un juicio moral en la historia:

Veamos por ejemplo la historia de la industrialización de Gran Bretaña entre, digamos, 1780 y 1870. Casi no habrá historiador que no trate la revolución industrial probablemente sin discusión, como una gran hazaña acarreadora de progreso. También describirá la expulsión del campesinado lejos de sus tierras, el amontonamiento de los obreros en fábricas anti-higiénicas y viviendas insalubres, la explotación del trabajo infantil. (p.108)

Rüssen (1992), asocia la dimensión moral de la historia a la temporalidad, señalando la idea de que los valores morales se amoldan a un cuerpo temporal:

[...] La historia [...] Es una traducción del pasado al presente, una interpretación de la realidad pasada vía una concepción del cambio temporal que abarca el pasado, el presente y la expectativa de acontecimientos futuros. Esta concepción amolda los valores morales a un “cuerpo temporal” [...] la historia reviste a los valores de experiencia temporal. La conciencia histórica transforma los valores morales en totalidades temporales: tradiciones, conceptos de desarrollo u otras formas de comprensión del tiempo. (Rüssen, 1992, 29)

La relación entre valores morales y cuerpo temporal, nos conduce al siguiente cuestionamiento: ¿es lo mismo el valor moral de la libertad en Chile en el año 2019, que el valor moral de la libertad en Chile en 1973?, ¿cómo juzgaríamos moralmente la supresión de libertades en el periodo de dictadura?

El 11 de setembre de 1973 es la fecha en que se inicia el proceso de dictadura militar en Chile y se transgrede completamente el derecho de la libertad. Actualmente 2019 el país se encuentra en un proceso de transición democrática ¿qué es libertad en 1973 y en 2019? ¿Qué atenta contra la libertad en 1973 y 2019? ¿Cómo la concepción de la temporalidad de un valor moral, nos permite explicar el presente a través del pasado y proyectarnos al futuro? Estas interrogantes nos conducen a la idea de pensamiento contextualizado que plantea Wineburg (2001), es decir, ver el pasado con los ojos del pasado y no con los lentes del presente, juzgar el pasado, pero contextualizadamente, teniendo conciencia de su continuidad y discontinuidad y desde allí hacer la proyección hacia el futuro.

El juicio moral, también posee un fuerte componente de pensamiento crítico, porque implica pensar el pasado, entenderlo desde perspectivas diversas, emitir opiniones fundamentadas frente a un acontecimiento o proceso, comprender la continuidad del mismo y su repercusión actual y evaluar cómo esto nos deja alguna enseñanza y posibilidad de intervención para el futuro.

El modelo de pensamiento histórico desarrollado por la escuela canadiense y expuesto en las investigaciones de Seixas & Peck (2004), Seixas et al. (2013) y Seixas & Ercikan, (2015) identifica seis grandes conceptos que forman parte del pensamiento histórico. Una de ellas es la dimensión ética y se entiende como la habilidad de realizar interpretaciones históricas desde el presente, juzgar a los actores en diferentes circunstancias en el pasado y evaluar las repercusiones que tienen las acciones pasadas en el presente, considerando además las obligaciones que tenemos hoy en relación con esas consecuencias. Estos autores señalan temas concretos que permiten abordar la dimensión: inmigración, guerras, violación a los derechos humanos, demandas actuales de restitución a consecuencia de la violación de derechos humanos.

Seixas et al. (2013) propone cinco indicadores que nos permiten abordar la dimensión ética. Estas dimensiones han sido consideradas para elaborar las categorías de análisis:

- Hacer mención a los juicios éticos en el discurso o narrativa, ya sea implícita o explícitamente.
- Considerar para el juicio ético el contexto histórico.
- Hacer juicios del pasado, sin imponer estándares contemporáneos basados en la premisa de lo que es correcto o incorrecto.
- Implicarse éticamente a partir de la evaluación de contribuciones, sacrificios e injusticias del pasado.

- Hacer juicios informados sobre problemas contemporáneos haciendo relaciones con el pasado y reconociendo las limitaciones que puedan haber existido.

3. Resultados

Las categorías que nos permiten exponer los resultados han sido propuestas desde el modelo de Seixas et al. (2013) y corresponden a las siguientes:

- Enunciar o problematizar temas históricos que tengan una implicación ética o moral.
- Comprender el fenómeno desde su contexto histórico.
- Contrastar distintas fuentes y perspectivas histórica.
- Emitir juicios morales argumentados y contextualizado.

3.1. Temas éticos o morales:

Los temas éticos o morales desde los cuales se aborda la enseñanza de la dictadura militar en Chile son diversos:

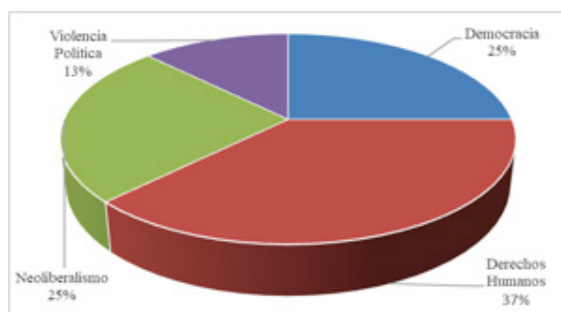


Gráfico 1: Temas éticos o morales. Fuente: Elaboración propia

Estos temas son enunciados por el profesor de manera explícita como temas sensibles o controversiales en relación a su consideración ética o moral. Un 62,5% lo expresa de manera narrativa y descriptiva mientras que un 37,5% problematiza el tema a través de debates o preguntas de reflexión. La planificación de PL2 incluye la dimensión ética y moral de forma narrativa y descriptiva:

la profesora cuenta a los alumnos sobre los hechos ocurridos después del Golpe de Estado y la instauración de un régimen dictatorial autoritario, los mecanismos de violencia política, represión persecución y exilio de quienes eran considerados opositores y enemigos de la Patria, da a conocer los primeros centros de detención y tortura.

A diferencia de PL1 que expone la intención de problematizar el contenido histórico “por medio del diálogo entre pares sobre las diferentes dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática”.

La relación pasada-presente se evidencia en el 50% de las planificaciones analizadas, considerando que el presente se aborda desde la dimensión ética y moral. A modo de ejemplo, PL3 señala, que trabajará una “discusión socializada en torno a las reformas económicas de la dictadura y su proyección a la actualidad, pasando por distintos elementos como educación, salud y previsión”

3.2. Contextualización histórica

El 100% de los docentes desarrolla una contextualización del pasado utilizando diferentes estrategias, entre las que predomina la narración del proceso histórico a través de la exposición. Un 25% del profesorado combina la narración con fuentes escritas, un 25% con fuentes escritas más medios audiovisuales y 50 % solo contextualiza el periodo histórico a través de narrativas del docente. PL7 considera la contextualización histórica en el desarrollo de su clase de la siguiente forma:

- Escuchan y toman nota sobre las violaciones de los Derechos Humanos en Dictadura.
- Observan una entrevista de un ex agente de la DINA.
- Desarrollan una guía de aprendizaje y contenido sobre relatos del El informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura.

Se desprende de este diseño que el profesor utiliza la narración expositiva de los Derechos humanos para describir los hechos del pasado. Además, utiliza la interpretación de un medio audiovisual y lectura de fuentes secundarias para que el estudiante pueda comprender el contexto histórico del periodo de dictadura. No se observa en los diseños de las planificaciones una imposición del presentismo ni que se elaboren juicios de valor desde el presente hacia el pasado.

3.3. Contraste de fuentes y perspectivas históricas

El 100% de los docentes utiliza fuentes históricas para abordar la dictadura militar, pero solo el 50% explicita que desarrollará una contrastación de fuentes. La profesora PL5 diseña una actividad para que los estudiantes analicen fuentes secundarias sobre cuatro interpretaciones de historiadores chilenos, a partir del cual los estudiantes deben “establecer los argumentos principales de cada entrevistado para explicar la participación militar en el golpe de estado”, realizan un cuadro comparativo.

Un 87,5% incluye diferentes perspectivas del periodo, entre las que se pueden mencionar principalmente posturas políticas y recuerdos familiares. Un 50% de ellos, solo las utiliza para identificar las perspectivas y un 37,5% propone un análisis más complejo a partir del contraste.

Destacamos un extracto de la planificación de PL1, porque utiliza el contraste de fuentes históricas y de diversas perspectivas de los sujetos históricos. Plantea como objetivo de clases “analizar e interpretar ensayos que aborden temas relevantes de la vida política y social) que contienen variadas interpretaciones históricas acerca de la crisis democrática en Chile en 1973”. A partir del análisis los estudiantes elaboran un cuadro comparativo para realizar el contraste e intercambiar ideas entre compañeros.

3.4. Juicios morales

Un 75% de los docentes genera instancias para que los estudiantes puedan emitir juicios éticos o morales respecto al tema histórico. Las estrategias utilizadas son preguntas de motivación, instancias de reflexión y opinión, análisis de iconografía y debate. Por ejemplo PL8 genera espacios para que los estudiantes emitan juicios a través de un debate:

En grupos de 4 personas, leen documentos respecto a la reforma agraria y el proceso de nacionalización de sectores estratégicos, luego responden preguntas de análisis que les permiten discutir respecto a la eficacia de las medidas propuestas por la UP. Se divide al curso en 2 grupos, a un grupo se entrega la postura a favor de las medidas de la UP y otro en contra. Se organizan, exponen, debaten y argumentan su postura. Los alumnos independientemente de la postura que hayan defendido reflexionan objetivamente, destacando aspectos positivos y negativos de las medidas adoptadas por la UP. (PL8)

4. Conclusiones

Trabajar con temáticas controversiales desde el punto de vista ético y moral como por ejemplo abordar procesos dictatoriales, contiene componentes que se vinculan estrechamente con el ideal de que la educación debe ser crítica y transformadora. Propicia instancias para el debate y el ejercicio democrático, el desarrollo del pensamiento histórico y la ciudadanía crítica. En este sentido es importante preguntarse ¿cómo el profesorado de secundaria incluye en sus planificaciones la dimensión ética y juicio moral en el abordaje del proceso de dictadura militar en Chile?

Considerando las planificaciones analizadas a través de las categorías propuestas, es posible concluir que los docentes incorporan temas éticos y morales en la enseñanza del proceso de dictadura priorizando diferentes ámbitos históricos como: el social vinculado a la violación de los derechos humanos, el político relacionado con la valoración de la democracia y el económico en función de las repercusiones del sistema neoliberal. Sin embargo, el tratamiento de estos temas éticos y morales es expuesto con diferentes matices que incluyen o excluyen la dimensión. En relación al objetivo se evidencia que un porcentaje menor del profesorado problematiza el contenido y establece relaciones pasado presente. Los ámbitos más destacados sobre el 75% son: planteamientos éticos e incluir diferentes perspectivas. El 100% del profesorado considero el contexto histórico, utilizo diferentes fuentes y no recurre al presentismo para emitir juicios del pasado.

Finalmente se puede reconocer la estrecha relación en el uso de fuentes, perspectiva histórica y emisión de juicios. Lo anterior es coherente con los planteamientos de Seixas et al. (2015) porque el uso de fuentes permite observar el desarrollo de la perspectiva histórica y la dimensión ética a través de tareas independientes. Esta dimensión es significativa para conectar la enseñanza de la historia con la enseñanza de la formación ciudadana.

Bibliografía

- CARR, E. (1978). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Editorial Seix Barral.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ-MONFORT, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. Rivero, P y Domínguez, P. (coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.115-128). Zaragoza: Fernando el Católico –Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- SEIXAS, P & PECK, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

SEIXAS, P, GIBSON, L. & ERCIKAN, K. (2015). A design process for assessing historical thinking. The Case of One-Hour Test. In K Ericikan y Seixas, P. (Eds), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp102-116). New York. Routledge.

SEIXAS, P., MORTON, T., COLYER, J. & FORNAZZARI, S. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto. Nelson Education.

WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Pres.

La alteridad americana/europea en los currículos de secundaria de Historia y Ciencias Sociales en Chile y España

Paula Subiabre Vergara

Universitat de Barcelona

Sebastián Quintana Susarte

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

El 12 de octubre de 2018 fue conmemorado en España como el “Día de la Hispanidad” y en Chile como el “Día del Descubrimiento de dos Mundos”. Estos rótulos indican que desde sus discursos oficiales existe una valoración diferente del acontecimiento ocurrido en 1492 y sus consecuencias. Siguiendo a Pagès (2007), asumimos que existen estrechas relaciones entre los programas y currículos de Ciencias Sociales, los valores dominantes y el modelo de ciudadanía que se pretende formar. Por consiguiente, analizar cómo se aborda esta problemática histórica, puede otorgar pistas sobre cómo se piensa la identidad y la alteridad en cada caso.

El presente trabajo propone un análisis sobre la construcción que se realiza del otro americano-europeo en los currículums. Su finalidad es visualizar los desafíos que estos discursos suponen para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se utiliza un método de carácter cualitativo, basado en el análisis de contenido. La recolección de datos corresponde a la revisión de las bases curriculares chilenas y los currículums de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de España y Cataluña. Como fuentes complementarias, se revisaron dos textos de estudio con propuestas didácticas para trabajar esta temática.

El examen se hizo a partir de tres categorías de análisis predefinidas: la nomenclatura utilizada para referir al acontecimiento y el periodo analizado; los conceptos asociados a definir la identidad y la alteridad; las consecuencias e impactos que se reconocen para este proceso histórico.

1. La (de)construcción de identidades-alteridades.

Los procesos de construcción de identidades, implican diferenciación con el resto. Las concepciones que se crean sobre los “otros” y “otras” se traducen en prácticas sociales que revelan el carácter propio de la sociedad que las produce, evidenciando su postura ante la diferencia. Por esta razón, en Didáctica de las Ciencias Sociales, los conceptos de identidad y alteridad se han considerado claves para la formación de la ciudadanía (Benejam, 1999; Santisteban y Pagès, 2007). Una de sus finalidades es que las y los estudiantes acepten la alteridad reconociendo su particularidad y racionalidad. Este constituye el punto de partida para la construcción de identidades basadas en valores democráticos (Benejam, 1997).

Al respecto, en 2016, la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), identificó como uno de sus principales desafíos, educar para una ciudadanía global desmontando los prejuicios y estereotipos que existen sobre la alteridad. Combatir la discriminación y la exclusión social, se establece como una meta que puede alcanzarse mediante la deconstrucción de los discursos históricos dominantes, que muchas veces ofrecen una visión instrumentalizada y estrecha sobre los “otros y “otras” (García, Arroyo, & Andreu, 2016).

Es aquí donde cobra sentido el examen sobre las perspectivas de identidad/alteridad que se ofrecen en los currículums de secundaria. Consideramos que este ejercicio puede ayudar a identificar problemas, desafíos y horizontes de acción para una enseñanza de las Ciencias Sociales que contribuya a la formación de una ciudadanía democrática y global.

2. Resultados

2.1 *Nomenclaturas*

Los nombres que se emplean para designar una unidad o un contenido dentro del Currículum, responden a la posición que han asumido quienes lo crearon. Por tanto, tales nomenclaturas, pueden estudiarse como construcciones discursivas donde el lenguaje actúa como herramienta para comunicar ideas y transmitir creencias dentro de la sociedad (van Dijk, 2000).

En particular, los nombres y rótulos utilizados en los currículums de Historia y Ciencias Sociales, tienden a situar los temas que se estudian dentro de alguna clasificación temporal o periodo. La elección de una periodización da cuenta de una interpretación de la Historia que prevalece sobre otras y orienta la selección y secuenciación los hechos (Santisteban, 2017). En este caso, los tres currículums utilizan

clasificaciones temporales que responden un modelo de periodización occidental y eurocéntrico (Tabla 1). Dos de ellos ubican la llegada de los europeos a América dentro de la “Edad Moderna” y el tercero, lo inscribe en el contexto de los “Descubrimientos Geográficos” de Castilla y Portugal.

Documento	Nombre de la Unidad
Currículum chileno	Los inicios de la modernidad: humanismo, Reforma y choque de dos mundos
Texto chileno	“Los españoles llegan a América: ¿encuentro, enfrentamiento o descubrimiento?”
Currículum español	Los Descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América
Currículum catalán	Edad Moderna
Texto catalán	La época de los descubrimientos

Tabla 1. Nomenclatura de unidades curriculares y didácticas. Fuente: elaboración propia a partir de los documentos revisados

Algo similar ocurre con los nombres que se usan para aludir a los hechos y el periodo en cuestión. El currículum chileno enfatiza en el concepto de “conquista” y, en menor medida, utiliza los de “enfrentamiento” y “guerra”. Estos rótulos evidencian que se concibe la ocupación europea como eje articulador. Se trata de una visión que hace hincapié en la dominación de una cultura sobre otra. En tanto, el texto de estudio, emplea un lenguaje que abre la posibilidad de diferentes interpretaciones. En su contenido conviven las ideas de “encuentro”, “enfrentamiento” y “descubrimiento”, pero predomina ampliamente el uso del concepto “conquista”.

En los currículos de España, Cataluña y en el texto escolar, prevalecen los rótulos de “descubrimiento”, “conquista” y “colonización”. Se promueve un relato histórico que subraya la dominación europea. Por ejemplo, en el currículum español, uno de los estándares de aprendizaje consiste en “explicar las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América para los europeos, a su conquista y a su colonización”. El currículum catalán agrega la idea de “ampliación del mundo conocido”. En ambos casos, el foco se dirige hacia lo europeo y se asume que los sujetos históricos con capacidad de acción y decisión (quienes “descubren”, “conocen” y “conquistán”), provienen de dicho continente.

El resumen de estos datos se presenta en la Tabla 2. Allí se observa la frecuencia con la que se utilizan los conceptos en cada uno de los documentos. Al analizar estos datos de manera global (Gráfico 1), se aprecia una clara tendencia (66%) a definir el fenómeno histórico como “Conquista”. El concepto de “Descubrimiento” es empleado el 12% de las oportunidades, mientras que el de “viajes de exploración” se utiliza un 9%. Con un porcentaje mucho menor, asoman los términos “guerra”, “enfrentamiento”, “colonización” y “llegada de los europeos”.

	Nomenclatura històrica	Frecuencia (Fi)*
Currículum Chileno	Conquista	15
	Enfrentamiento	2
Currículum Español	Conquista	3
	Colonización	3
	Descubrimiento	2
Currículum Catalán	Conquista	2
	Colonización	2
Texto chileno	Conquista	83
	Viajes de Exploración	11
	Descubrimiento	8
	Encuentro	7
	Llegada de los europeos	6
	Guerra	4
	Enfrentamiento	4
Texto catalán	Conquista	20
	Descubrimiento	13
	Exploraciones	5
	Colonización	3

*se indican las que poseen un valor $F_i > 1$

Tabla 2. Frecuencia de nomenclaturas por documento analizado. Fuente: elaboración propia a partir de los documentos revisados

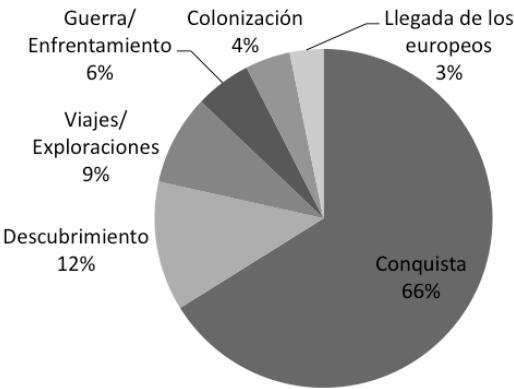


Gráfico 1. Uso de nomenclaturas en la totalidad de documentos. Fuente: elaboración propia a partir de los documentos revisados

Esta información permite señalar que, en su conjunto, los documentos analizados no ofrecen muchos matices al momento de nombrar este suceso histórico. “Conquistar”, según el diccionario de la RAE, implica “ganar mediante operación de guerra un territorio, población, posición, etc.”. Se puede inferir que todas las propuestas curriculares y didácticas examinadas, conciben la ocupación española como eje vertebrador del periodo.

2.2 Perspectivas de identidad y alteridad

En el currículum y texto escolar chileno, “lo americano” se identifica con lo indígena. Se hace referencia a las “grandes civilizaciones americanas” y se percibe la intención de resaltar su esplendor y originalidad. No obstante, aquella es la única imagen que se ofrece, dando la impresión de que tras la llegada de los españoles, no existiese nada propiamente americano. Se presenta una visión donde la cultura y sociedad americana sucumbe ante el arribo de los conquistadores.

En los currículums de España y Cataluña, se emplea preferentemente la palabra América para aludir al continente y a las sociedades que ahí vivían. La única referencia al mundo indígena se realiza bajo el rótulo de “civilizaciones precolombinas”. Aquello devela una perspectiva estrecha de la alteridad que le brinda poca especificidad. En el texto de estudio, se observa mayor interés por rescatar lo indígena, existiendo una sección en la que se caracterizan las civilizaciones maya, azteca e inca.

Respecto a las referencias sobre “lo europeo”, en el currículum chileno se opta más por el concepto “europeos” que por los de “españoles” o “conquistadores”. Esto puede asociarse a que el énfasis se halla en describir el proceso como la “inserción de América” en un contexto mundial, que trasciende los límites de la monarquía española. El texto de estudio posee una perspectiva similar, aunque sugiere una relación más directa entre lo español y el poder político. Utiliza con mayor frecuencia el concepto “conquistadores” y añade el de “Imperio Español”.

En el currículum español se prefieren los conceptos de “Europa” y “Castilla”. En el currículum catalán se habla de “Monarquía Hispánica”. Al igual que en el caso chileno, en el texto es más frecuente la identificación de los europeos con “los conquistadores”, incorporando también el rótulo “castellanos”. Puede señalarse que la perspectiva que predomina es la de vincular la sociedad y la cultura propia con el poder, con propensión a concebir los conquistadores como una suerte de héroes que expandieron el dominio español. Esto se evidencia en la tendencia a aludirlos con sus nombres propios.

2.3 Impactos

En el currículum chileno, las consecuencias que se identifican son mayormente negativas. Aparecen como tópicos principales la “catástrofe demográfica” y la “desestructuración de las sociedades indígenas”. En el texto se agrega la imposición de un “sistema de trabajo forzado” y el “maltrato”. Como aspecto positivo se menciona la “ampliación del mundo conocido”, cuestión que constituye un beneficio solo para Europa.

En los currículums español y catalán la única consecuencia que se señala es la “ampliación del mundo conocido”. La escasez de profundidad podría indicar que se les concibe como temáticas históricas que carecen de relevancia. En el texto de estudio se destacan más impactos positivos que negativos. Entre los positivos se encuentran la “formación de un gran imperio”, la “hegemonía europea”, la “llegada de nuevos productos” y el “avance de las ciencias”. Entre los negativos se mencionan la “catástrofe demográfica” y la “explotación económica”.

3. Conclusiones

Los resultados permiten afirmar que la tendencia es presentar la relación americana-europea bajo la lógica de la Conquista. Esta perspectiva histórica implica la existencia sociedades dominadoras y dominadas, generando un marco de referencia para comprender desde dónde se construyen los relatos sobre la identidad y la alteridad.

En el currículum chileno, se observó que la idea matriz es la derrota y desarticulación de las sociedades indígenas, con bajas alusiones a la pervivencia de su cultura. En el caso español y catalán, prima la idea de asociar el papel de los “españoles” y “castellanos” con el poder político, el logro y la capacidad de actuar y decidir.

Respecto a las perspectivas de alteridad, se constató que se ofrece una imagen del “otro” estrecha y carente de matices. No se profundiza en su diversidad. En el caso del currículum chileno, “lo europeo” aparece circunscrito al perfil de los conquistadores y su organización política. En el caso español y catalán, lo americano se presenta desprovisto de especificidad y con leve injerencia en el devenir histórico.

Llama la atención que todos los documentos revisados ofrezcan un relato orientado hacia el pasado. No se evidencia preocupación por establecer elementos de continuidad entre este proceso histórico y la actualidad. Aparentemente, la llegada de los europeos a América se concibe como un acontecimiento pretérito que no se relaciona con la realidad presente de ambas sociedades.

Esto último lleva a pensar en desafíos para la Didáctica y el profesorado de Ciencias Sociales. Es necesario pensar en propuestas didácticas que promuevan la reflexión crítica sobre temas que aparecen como dominio exclusivo del pasado, sin vínculo con nuestro presente y futuro. Josep Fontana (1982), postulaba que el conocimiento histórico debía procurar una “genealogía del presente”, lo que permitiría comprender la realidad social y configurar un proyecto social futuro. Asumiendo este horizonte, la Historia escolar debe transitar desde un modelo centrado en la descripción del pasado, hacia la construcción de un saber histórico que permita a los estudiantes comprender el mundo en que vivimos y replantear el futuro desde una mirada diferente, poniendo en tensión los relatos históricos oficiales y las imágenes preconcebidas sobre la identidad y la alteridad.

Bibliografia

BALLESTER, M., GRENCÉ, T., & PERALES, A. (2007). *Geografia i Historia 2º ESO*. Barcelona: Santillana.

BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, & J. Pagès (Edits.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (págs. 33-52). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori.

BENEJAM, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las Ciencias Sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*(21), 5-12.

Decreto 187/2015, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6945 (2015)

FONTANA, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.

GARCÍA, C., ARROYO, A., & ANDREU, B. (Edits.). (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. Madrid: Entimema.

LANDA, L., & PINTO, V. (2017). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del Estudiante*. Santiago, Chile: SM.

MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Santiago: Ministerio de Educación.

PAGÈS, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. Ávila, R. López,

& E. Fernández (Edits.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (págs. 205-216). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, (2014)

SANTISTEBAN, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*(53), 87-99.

SANTISTEBAN, A., & PAGÈS, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En J. Pagès, & A. (. Santisteban, *Educación para la Ciudadanía* (pág. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.). Madrid: Wolters Kluwer.

VAN DIJK, T. A. (2000). El estudio del discurso. En T. A. van Dijk, *El discurso como estructura y proceso* (págs. 21-65). Barcelona: Gedisa.

Concepción constructivista y enseñanza del paisaje

Rubén Fernández Álvarez
Universidad de Salamanca

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía puede acometerse desde múltiples propuestas didácticas que, a su vez, se apoyan en numerosos instrumentos y recursos que hacen que este procedimiento sea cada vez más rico y complejo (García, 2013). Entre otros recursos, el paisaje se convierte en uno de los más destacados pues en él se ven reflejados los hechos geográficos (Martínez de Pisón, 2009), aspecto este que ayuda a los estudiantes y a los docentes. En primer lugar, los discentes pueden comprobar en el territorio aquellos aspectos a los que se está haciendo referencia y, en segundo término, los profesores podrán acudir al medio para ejemplificar los elementos en los que los estudiantes han de centrar su atención. Del mismo modo, el paisaje puede hacer de nexo de unión entre los contenidos que se trabajan en las diferentes etapas educativas, pues de una forma u otra se encuentra presente en todas ellas (Liceras, 2013) lo que facilita la continuidad en el aprendizaje de la geografía, pues los alumnos siempre dispondrán de un argumento conductor durante el proceso.

Ante este diverso abanico de metodologías e instrumentos dirigidos a la enseñanza del paisaje, en el caso que nos ocupa, trataremos de centrarnos en la caracterización de una de ellas con el objeto de definir una propuesta didáctica que nos permita acometer la enseñanza de la geografía a través del análisis del paisaje. En este sentido será la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje la que articulará nuestra estructura metodológica y la técnica de análisis integral del paisaje Landscape Character Assessment la que nos aporte los elementos del paisaje que son básicos para poder caracterizarlo y entender su evolución.

El objetivo que articula el presente documento se centra en la puesta en valor de la Concepción Constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como método para estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía a partir de la utilización del paisaje como elemento conductor. Este objetivo general se ve complementado por tres objetivos específicos: definición de una propuesta didáctica para la enseñanza de la geografía en el Grado en Maestro en Educación Primaria basada en la concepción

constructivista, en segundo lugar, desarrollar un hábito de trabajo entre los estudiantes del ámbito universitario para que ellos se responsabilicen de la creación de sus propios conocimientos y, finalmente, introducir a los estudiantes en el uso del Convenio Europeo del Paisaje.

1. El paisaje en la concepción constructivista de la enseñanza

El paisaje es un elemento que presenta cierta subjetividad en su interpretación por parte de las personas, aspecto este que depende de las vivencias, de los sucesos ocurridos y de sus conocimientos previos. Así, el individuo será capaz de comprender, de analizar y de descifrar un paisaje en función de su propia experiencia y su contexto socioterritorial de referencia (García, 2013; Licerias, 2003; Martínez de Pisón, 2009; Ortega, 2000). Por ello, en el proceso de enseñanza del paisaje se ha de tener en cuenta que serán numerosos los factores externos que van a condicionar este proceso. Aspectos como el contexto cultural e identitario de un paisaje pueden hacer variar notablemente su interpretación (Nogué, 2006). Se han de aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes para identificar como ellos lo interpretan y lo sienten y a partir de ello orientar su enseñanza. El carácter social que posee el paisaje (Hernández, 2009; Licerias, 2013; Nogué, 2006) hace que se convierta en un destacado instrumento didáctico, accesible a toda la población que puede ser trabajado desde la concepción constructivista. En el paisaje se van a aunar los conocimientos previos de cada estudiante en materia paisajística con sus vivencias en el espacio, en el territorio, que junto con las orientaciones de los docentes y el trabajo colaborativo les permitirá crear sus propios conocimientos.

La concepción constructivista de la enseñanza, a grandes rasgos, se centra en la construcción de los conocimientos por parte de los estudiantes a partir de sus experiencias, vivencias, y conocimientos previos complementado con el apoyo del docente (Coll, 1996; Coll et al, 2006; Díaz y Hernández, 2002; Garzón y Vivas, 1999; Jiménez, 2010; Solé y Coll, 1993; Soriano-Martínez Y Handal-Silva, 2015). Serán los discentes los responsables de su aprendizaje, así como los encargados de generar los conocimientos que han de aprender (Coll, 1996), en este sentido el docente se ha de centrar en proporcionar la guía y ayuda necesaria para que ellos logren las expectativas de aprendizaje.

2. Aspectos metodológicos

Metodológicamente, el presente trabajo, se halla estructurado por tres aspectos que confluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje: Concepción cons-

tructurivista de la ensenjanza y del aprendizaje; el Convenio Europeo del Paisaje; Landscape Character Assessment.

El Convenio Europeo del Paisaje se incorpora en el proceso de ensenjanza del paisaje porque proporcionará al estudiante un contexto teórico-normativo de referencia en el que podrán encontrar una base que les proporcionará los principios básicos en torno a la gestión, ordenación, caracterización y educación en materia paisajística y que se convertirá en una guía estructural de sus estudios e investigaciones a la hora de formular sus conocimientos. Se trata de un documento de referencia en el ámbito del paisaje que aporta un marco jurídico a este respecto en aquellos países firmantes.

Por su parte la metodología de análisis integral de paisaje Landscape Character Assessment (LCA) será el instrumento metodológico que cohesionará la forma de estudiar el paisaje y sus elementos. Se trata de un sistema que ofrece una forma detallada para caracterizar el paisaje así como su evolución y dinamismo. En el caso que nos ocupa, LCA se incorpora como parte del proceso metodológico porque hace una propuesta acerca de los elementos que se han de estudiar y analizar en el proceso de estudio del paisaje que servirá de referencia para los estudiantes.

En último lugar, se ha optado por la concepción constructivista porque en el ámbito de la geografía resulta de notable utilidad pues se centra en el aprendizaje basado en problemas reales. Para poder estudiar la geografía a través del paisaje es necesario centrarse en la realidad, en el contexto territorial más próximo para poder identificar problemáticas, aspectos evolutivos, dinamismo, interacciones entre elementos, etc. Para ello, se ha seleccionado el esquema de la concepción constructivista aportado por Jonassen (2000) (ver figura 1) que se centra en la ensenjanza a partir de un problema real. En nuestro caso, tomándolo como referencia se han realizado una serie de someras adaptaciones que permiten aplicarlo al proceso de ensenjanza-aprendizaje del paisaje.

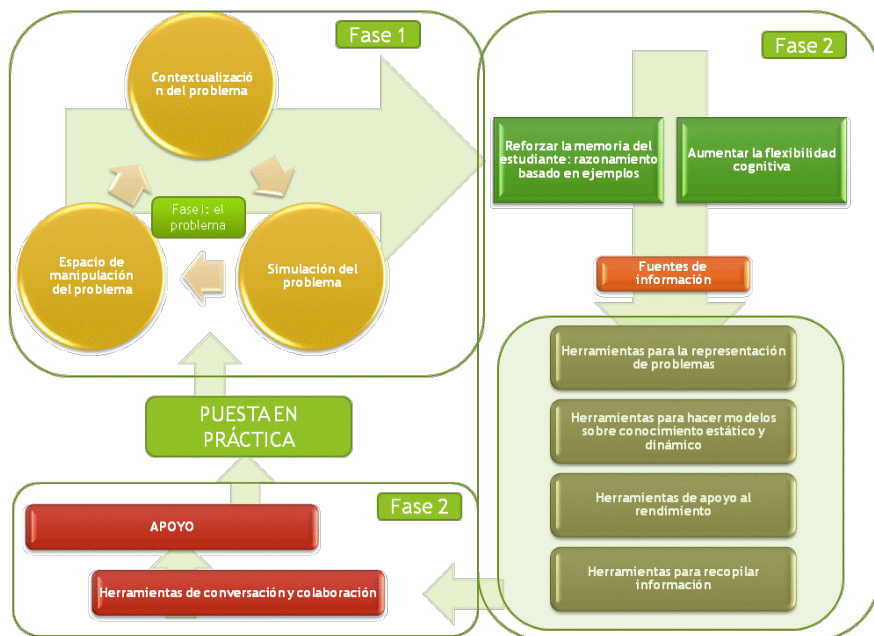


Figura 1. Fases de la proposta de Jonassen (2000) per al disseny d'entorns constructivistes d'aprenentatge. Fuente: elaborado a partir de Jonassen (2000).

La fase 1 es la centrada en el problema que articularà el desenvolupament dels continguts i la fase 2 serà la encarregada de fomentar el suport entre iguals i del docent i és el moment en el que se incorporaran una sèrie d'eines orientades a la creació de coneixement. Tot això, una vegada organitzat, serà posat en pràctica.

3. Proposta didàctica per a l'ensenyament del paisatge des de la concepció constructivista

De forma molt esquemàtica introduïm una proposta d'activitat per a l'ensenyament del paisatge orientada als estudiants de Didàctica de les Ciències Socials del Grau en Mestre en Educació Primària que es troba articulada per la concepció constructivista de l'aprenentatge i de l'ensenyament. Es tracta d'una proposta que ja ha estat validada amb un petit grup d'estudiants i que en l'actualitat es troba en procés d'execució en un aula real. Per el moment, no han estat sotmesos a avaluació els resultats obtinguts de l'aprenentatge dels estudiants.

La proposta es troba integrada per un total de 5 fases que han estat adaptades del Disseny d'entorns constructivistes de Jonassen (2000).

La primera fase “denominación” es la encargada de la activación de los conocimientos previos y de la incorporación de los instrumentos teoriconormativos y metodológicos.

La fase segunda “problema objeto de estudio” pone su atención en la definición de un problema real que afecta al conjunto de la sociedad, para ello se ha de plantear un problema, contextualizarlo y simularlo para que los estudiantes sean conscientes de lo que supone.

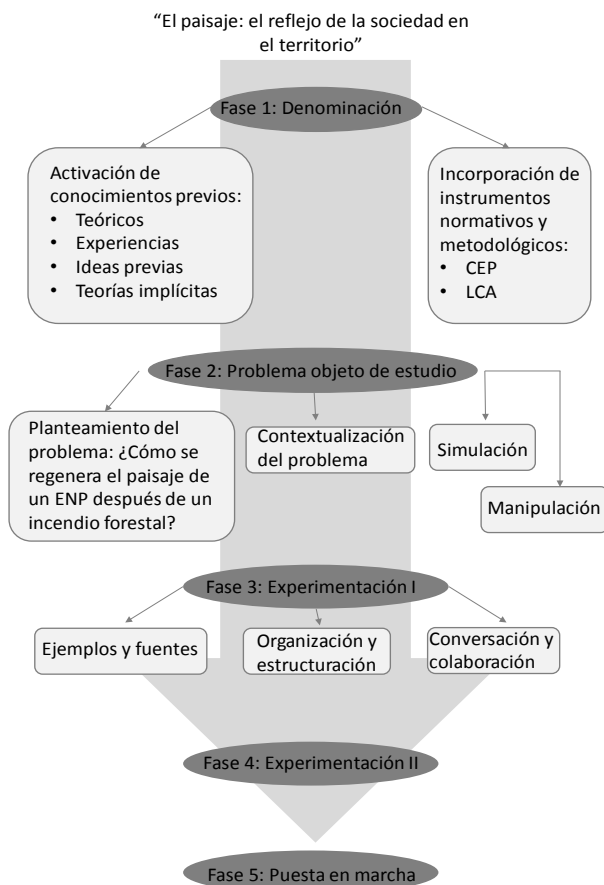


Figura 2. Fases de la propuesta didáctica. Fuente: Fernández (2019) a partir del esquema de Jonassen (2000).

La fase “experimentación I” se encuentra estructurada por tres procesos: introducción de ejemplos y fuentes, organización y estructuración de la información re-

copilada y conversación y colaboración entre iguales y entre estudiantes y docente para intercambiar información y concretar aquellos aspectos que han de ser incluidos, modificados o retirados.

En cuarto lugar, la fase “experimentación II” se encarga del desarrollo de medidas de apoyo contextual para que los estudiantes desarrollen propuestas que puedan enmarcarse en las características territoriales en las que se desarrollan.

La quinta de las fases es la centrada en la “puesta en marcha”. Esta consiste en ejecutar el plan de acción definido por los estudiantes con el objeto de analizar si se trata de una propuesta adecuada o por el contrario necesita ser modificada. Es decir, se ha de dar una respuesta justificada y razonada al problema de partida que había sido propuesto por el docente y que los estudiantes se han encargado de solucionar mediante un plan que pueda dar una respuesta satisfactoria a este.

4. Conclusiones

La enseñanza del paisaje puede afrontarse desde múltiples procedimientos metodológicos en función de diversos aspectos, tales como los estudiantes y sus características, el contexto territorial y la disponibilidad para la realización de salidas de campo, el tipo de paisaje, etc. Cada una de ellas aportará unas virtudes y unas carencias, aspectos estos que quizás repercutan en la idoneidad de la combinación de metodologías. En nuestro caso ha sido la concepción constructivista la que ha estructurado el proceso de enseñanza a través del paisaje porque se trata de una metodología en la que la enseñanza del paisaje puede enmarcarse con relativa facilidad, pues es un elemento que está al alcance de todos y así los discentes pueden estar en contacto con algunos de los elementos que lo integran. Tratamos de fomentar el aprendizaje significativo a partir del señalado contacto con el medio, de la construcción de conocimientos y del fomento de las actitudes de responsabilidad, es decir, los estudiantes han de responsabilizarse de su propio aprendizaje. Con esta propuesta (en fase de aplicación) se ha optado por un estudio de la geografía desde el paisaje de forma guiada por el docente en la que los alumnos son los que determinan como resolver un problema de características sociales y, principalmente, naturales, a partir del análisis de paisaje, de sus elementos y de las interrelaciones de estos. De este modo, también se pretende crear conciencia ambiental y paisajística. Partiendo de una catástrofe natural que afecta al medio natral y a la población se incide en el análisis de las repercusiones que esta puede tener para el contexto territorial y puede revertirse la percepción que los estudiantes tienen del medio ambiente y del paisaje. En esta línea, también nos enmarcamos en los postulados del Convenio Europeo del Paisaje, concretamente en su artículo sexto sobre educación paisajística desde la base de la sociedad.

Bibliografía

COLL, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 29-39.

DÍAZ, F.; HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: Editorial Mc Graw Hill.

FERNÁNDEZ, R. (2019). La enseñanza del paisaje desde una concepción constructivista: propuesta didáctica. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, nº 15 (en prensa).

GARCÍA, A. (2013). Un enfoque innovador en didáctica del paisaje: escenario y secuencia geográfica. En de Miguel, de Lázaro y Marrón *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, pp. 257-277.

GARZÓN, C.; VIVAS, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Educere, Arbitrada*, año 3, 5, 1-5.

JIMÉNEZ, F. (2010). Mapas conceptuales: reflexión educativa desde la concepción constructivista sociocultural del aprendizaje. *Innovaciones educativas*, año XII, 17, 63-72.

JONASSEN, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Reigeluth (coord.) *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Santillana, pp. 225-250.

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.

LICERAS, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

LICERAS, A. (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia*, 74, 85-93.

MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

NOGUÉ, J. (2006). La producción social y cultural del paisaje. En mata y Tarroja, (coords.) *El paisaje y la gestión del territorio. Criterios paisajísticos en la ordenación del territorio y el urbanismo*. Barcelona: Diputación de Barcelona- Universidad Internacional Menéndez Pelayo, pp. 135-142.

ORTEGA, N. (2000). Las raíces culturales de la conservación de los paisajes. En Martínez de Pisón y Sanz (eds.) *Estudios sobre el paisaje*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, pp. 237-257.

SOLÉ, I.; COLL, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, pp. 7-24.

SORIANO-MARTÍNEZ, R.; HANDAL-SILVA, A. (2015). Reflexiones con enfoque constructivista en la enseñanza de las ciencias. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 1(1), 1-8.

Alternativas epistemológicas y educativas al colapso territorial: enfoques y perspectivas desde la enseñanza de la geografía

Xosé Constenla Vega
Universidade de Vigo

Introducción

Durante el viaje de avión que me llevaba de camino a Barcelona desde Santiago de Compostela emergieron al fondo las cumbres y las lomas nevadas de los Pirineos, lo que me llevó a reflexionar y a plantearme algunas cuestiones, que en el fondo guardaban estrecha relación con este trabajo.

En primer lugar, me planteé la siguiente pregunta: ¿qué es lo que se aprende y de qué forma sobre los Pirineos en las distintas etapas de la educación obligatoria? La conclusión a la que llegué es que lo que se sabe, en general, sobre los Pirineos, es que constituyen una de las cordilleras más altas y más importantes de la Península Ibérica, que suelen registrar precipitaciones en forma de nieve durante buena parte del año y que suponen la separación política (frontera) entre Francia y España. Lo cierto es que, en general, el conocimiento geográfico adquirido por la mayoría de la población en España, resulta más o menos superficial y forma parte de un modo de conocimiento geográfico resultado de un aprendizaje cartesiano, descriptivo y memorístico.

Esta primera cuestión me llevó a una segunda: en realidad, ¿Cuál es la conexión emocional creada, cuál es la vinculación identitaria o el simbolismo cultural adquirido? ¿Cuáles son los valores y las actitudes que se han desprendido del aprendizaje de la geografía de los Pirineos? La respuesta es que la intuición general lleva a pensar en negativo, porque detrás de la inexistencia de esos vínculos emocionales y de la carencia de valores y comportamientos espaciales, y frente a la única referencia geográfica descriptiva, se ocultan problemas mucho mayores, relacionados con la destrucción del territorio, de la cultura que acoge y de las formas de vida que le han dado singularidad y que lo han construido socialmente durante siglos.

Se da un proceso de desvinculación que no solo afectaba al marco social y al medio de vida, sino que los lugares también se ven ya que “se han acabado la ma-

yoría de los puntos de referencia constantes y sólidamente establecidos que sugerían un entorno social más duradero, más seguro y más digno de confianza que el tiempo que duraba una vida individual” (Bauman, 2003, 58), perdiendo así el sentido y el fundamento epistemológico de “comunidad”. Es decir, la incertidumbre, la decadencia y la desintegración ya no solo son palpables en cuestiones como el trabajo, el dinero, la vivienda o la educación, sino que hemos acabado por desvincularnos territorialmente del lugar que habitamos y construimos; nos hemos convertido en “seres no cognoscentes” de nuestro entorno y, en esta cuestión, el modo en que hemos aprendido o nos han enseñado geografía en la escuela, da la impresión que no ha estado a la altura.

1. Desarrollo del problema: ¿Quién nos enseña a pensar espacialmente?

Durante el primer cuatrimestre del curso 2018/2019 le pedí a los estudiantes de Didáctica de las Ciencias Sociales que me ayudasen a elaborar un listado con los que, a su juicio, eran los principales problemas o conflictos que afectaban, en la actualidad, al territorio. Empleamos una técnica “brainstorming”, trabajando previamente con una serie de documentos (recortes de prensa, búsquedas en internet, documentales, artículos de revistas, entre otros) para que nos refrescasen la memoria y para que centrasen la temática sobre la que estábamos hablando. Además, a la hora de proponer ideas, les pedí que trabajasen tanto a escala global (deshielo polar, cambio climático, deforestación amazónica o mar de plástico), como local (problemas que afectasen al entorno próximo), de modo que surgieran propuestas que empleasen distintos imaginarios espaciales.

El resultado fue un listado de 47 conflictos territoriales de lo más diverso que apuntamos en la pizarra de clase. Es cierto que muchos de ellos hablaban de cosas muy parecidas que merecía la pena unir en un solo término, filtrando de este modo el resultado para dejarlo en 32 problemas. A continuación, con la ayuda de un formulario de Google que elaboramos sobre la marcha, les pedí que me ayudasen a jerarquizar los resultados estableciendo un ranking a través de votaciones digitales; de tal modo que, solo pudiendo votar a 10, otorgasen 10 puntos al problema más grave que identificasen y 1 al menos grave. La herramienta nos permitió obtener una gráfica casi al instante, quedándonos con los de mayor puntuación. El resultado final fue “la nube de los conflictos territoriales” que representamos del siguiente modo:

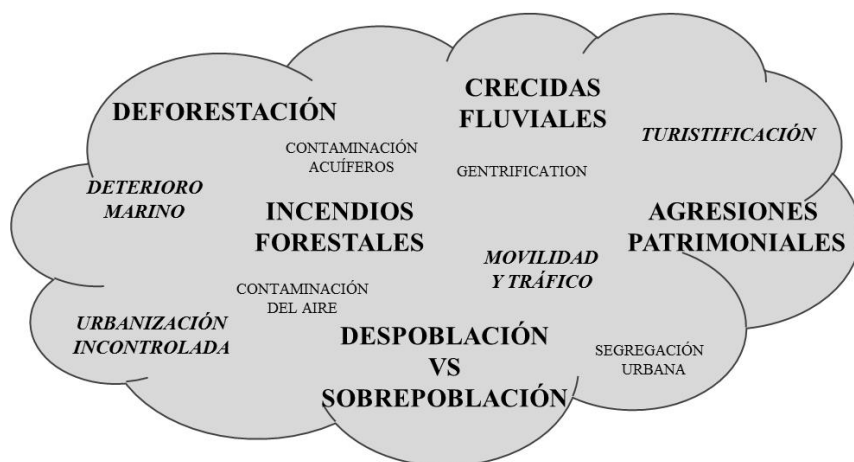


Figura 1: Resultado ponderado de “la nube de los conflictos territoriales”. Fuente: elaboración propia, 2018

Luego les pedí que buscaran, organizados en grupos de 7 personas, distintas causas y consecuencias para cada uno de los problemas que habíamos resumido. La mayoría de las causas y explicaciones que dieron fueron de índole económico y político: desigualdades provocadas por el capitalismo, mala gobernanza, cambio en los estilos de vida vinculados a la sociedad postindustrial, avaricia del sistema financiero, prevalencia especulativa de algunos sectores productivos o fraude fiscal y beneficios empresariales. Además, para problemas como los incendios forestales o las agresiones patrimoniales, presentaron el déficit educativo como principal causa, recurriendo a explicaciones como “no se protege, lo que no se conoce”, “la gente está maleducada y no sabe lo que suponen sus actos” o “no se le da valor porque no nos lo han enseñado”.

Entre las consecuencias mayoritarias, emergieron las de tipo social y ecológico; siendo la sociedad y la biosfera los principales damnificados. En el apartado social, por un lado, salieron aquellas que se centraban en la colectividad o el bien común y, por otro, aquellas que poseían una óptica más centrada en el individuo o en la primera persona del singular. Las consecuencias ecológicas también se plantearon tanto en sentido global como local, pero en este caso, en seguida se establecieron conexiones directas entre unas y otras, al entender que la naturaleza se comporta como un sistema interconectado y abierto. Es decir, si bien las consecuencias sociales se ejemplificaron a través de guerras, pobreza, migraciones forzadas, delincuencia e inseguridad, pérdida de bienestar y calidad de vida o devaluación de servicios públicos (educación y sanidad), las ecológicas se centraron en dos grandes líneas: cambio climático (aumento de las temperaturas, cambios estacionales o contaminación) y crisis energética (con sus derivaciones socioeconómicas).

Esta práctica permite extraer algunas conclusiones interesantes. En primer lugar, es destacable que los alumnos comprenden e identifican una serie de conflictos en los que sitúan al territorio como sujeto principal; es decir, son capaces de analizar un territorio enfermo y además lo hacen tanto a escala global como local. En segundo lugar, interpretan con éxito dichas dolencias gracias a la óptica proporcionada por las relaciones causa-efecto y las herramientas de la dialéctica economía-sociedad que sitúa a la temporalidad de los procesos en el centro de su marco de conocimiento. Así, los resultados obtenidos pueden considerarse satisfactorios, si asumimos que lo aquí expuesto marca ya un amplio campo de análisis y diagnóstico de dichos conflictos territoriales.

No obstante, en este análisis existen algunas carencias no atribuibles al alumnado. La primera idea fundamental que lo explica, es que el territorio se muestra siempre como un sujeto pasivo; un escenario que padece sin remedio las consecuencias de las lógicas sociales y económicas en clave temporal. La segunda idea importante es que frente al método dialéctico tradicional en Ciencias Sociales, hay quien propone una suerte de trialéctica (Soja, 2014) que incluye pensar espacialmente además de histórica y económicamente, para comprender mejor la construcción –auge y caída– de las sociedades y las civilizaciones. Este método alternativo de pensar, conocer y enfrentarse al mundo, pretende romper con las dinámicas resueltas y ciertamente catastróficas de las narrativas del desarrollo y del crecimiento ilimitado. No entiende el territorio como una despensa ilimitada o como un mero soporte de las actividades humanas en el capitalismo, sino como una fuerza más de las que hay que tener cuenta para comprender lo social y que interviene y condiciona al conjunto del sistema de un modo activo y dinámico. Si complementamos la dialéctica temporal y económica con el vector espacial para comprender la construcción de lo social y el papel que juega el sujeto en relación al entorno, entonces el territorio constituirá un elemento más de este complejo sistema y dejará de ser despreciado para ser tan solo comprendido como soporte o escenario (o despensa). Así, sin duda, los estudiantes cambiarían la percepción que tienen de la geografía que cursan, que sigue siendo la de una materia descriptiva, cargada de datos que hay que memorizar y reproducir, y de dudosa aplicación práctica futura.

Diamond (2006), Tainter (2006) y Taibo (2016), explican que un sistema colapsa cuando desarrolla un descenso brusco y acelerado de su complejidad. El territorio, en este sentido, es hoy una realidad más homogénea que antes, dedicada dramáticamente al “imperio del monocultivo” (agrario, forestal, turístico, urbano, industrial o abandonado). Además, se puede decir que se ha desquebrajado cualquier tipo de vínculo emocional con las personas que lo habitan y lo construyen. La producción del espacio es, en la actualidad, artificial y depende más de las lógicas económicas y políticas que del propio biorritmo del territorio. El colapso territorial, que se ha producido en el tránsito de una generación, posee tres características: pérdida de biodiversidad, aniquilación de los usos sociales y habitantes desvinculados emocionalmente (Constenla, 2018).

2. Conclusiones: ¿Y si la geografía ya no es geografía?

A lo largo de este trabajo, se ha tratado de explicar que la geografía que hemos aprendido durante la educación obligatoria contiene algunas carencias importantes. En primer lugar, no ha sido capaz de subirse a los importantes cambios que la disciplina ha experimentado en los últimos decenios (geografía de género, cultural o radical), quedando algo obsoleta y abiertamente cartesiana y descriptiva; más allá de ciertos avances relacionados con la utilización de nuevas tecnologías de la información geográfica (que dependen en buena medida de la destreza del docente). En segundo lugar, se sigue insistiendo en la tradicional separación entre geografía física (para algunos cursos) y humana (para otros), perdiendo así la posibilidad de comprender y analizar el territorio como un “todo sistémico” que forma parte a su vez, de modo integral y activo, en la construcción de un complejo social, económico e histórico. Finalmente, la enseñanza de la geografía sigue adoleciendo de una serie de déficits, relacionados con la formación del profesorado, la inexistencia de recursos y materiales adaptados a otro modo de pensar y estar en el mundo o a cuestiones de temporalización y organización de la disciplina, que se explicitan en que, a día de hoy, la formación geográfica sigue muy vinculada a la capacidad de retención memorística, más que a la capacidad de relación y comprensión, que se resuelve a través del examen escrito u oral.

Lo cierto es que saber el nombre de las principales capitales del mundo y su situación sobre un mapa o el significado de algunos indicadores demográficos o macroeconómicos, sigue siendo un conocimiento necesario, pero puede que sea insuficiente. Lo es si el objetivo es formar en una geografía útil, presente en la vida de las personas y que se hace presente acompañándolas en sus vivencias y experiencias, en una geografía que supera sus límites y que está presente de forma transversal en otras disciplinas (y viceversa), en una geografía que resuelve conflictos a través del análisis de diversos factores que actúan en distintas escalas, en una geografía, en fin, que ayuda a generar vínculos emocionales y que contribuye al aumento de la complejidad del territorio y, por extensión, de la sociedad.

Para conseguirlo, se presentan tres propuestas a modo de conclusión:

- Enseñar a pensar espacialmente:
Considerar el territorio como un sistema abierto que a su vez forma parte otros sistemas, perdiendo así su reducido significado de escenario o mero soporte. Para ello será necesario introducir un cambio epistemológico que confiera importancia a lo espacial junto a lo temporal y social, constituyendo así una original trialectica que supere la tradicional hegemonía historicista y economicista establecida en las ciencias sociales. Ello permitirá recuperar la noción espacial anterior a las lógicas propias de las sociedades industriales (producción) y postindustriales (consumo), incorporando así conceptualizaciones innovadoras como las del decrecimiento y epistemologías procedentes de otras latitudes como las del sur (Sousa Santos, 2017).

- Construir una nueva relación naturaleza-humanidad:
Ofrecer relatos e imaginarios alternativos a los postulados eurocéntricos que preservaron los intereses sociales del estereotipo “hombre-blanco-heterosexual” y que establecieron una relación de dominación sobre la naturaleza. Decolonizar el pensamiento (Grosfoguel, 2008), incorporando en valor de otras miradas minoritarias como las del feminismo, la vejez, la niñez, la LGTB, la soberanía alimentaria; en fin, la de los “condenados de la tierra” (por citar a Frantz Fanon), para construir una relación de igualdad con el entorno, recuperando la idea de “Pachamama” (Madre Madre) y trasladando los cuidados y las preocupaciones con las que se relacionan esas minorías al conjunto del Planeta.
- Ayudar a establecer alianzas y vínculos emocionales con el territorio:
Propiciar desde la escuela una nueva cultura del territorio que implique un cambio civilizatorio, trabajando en cada etapa educativa con metodologías y estrategias que abandonen, en parte, la idea de “globalidad secuencial”, para centrarse en pequeñas miradas y problemas locales. Crear una relación emocional con los lugares que visitamos y estudiamos, por pequeños e insignificantes que parezcan, con el objetivo de tejer nuevas identidades (no necesariamente recurriendo a la nostalgia). Poner en práctica eso que teóricamente todos sabemos, como la importancia de las salidas de campo, que en infantil y primaria debieran ser sensoriales y con el ánimo de despertar una actitud crítica y reflexiva o emplear cartografías del conflicto y de la búsqueda de soluciones a través del “cruce” de diversas fuentes y variables (que no siempre son las más importantes).

Bibliografía

BAUMAN, Z. (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, España: Siglo XXI.

CONSTENLA, X. (2018): *O colapso territorial en Galiza. Unha ollada espacial da construción social do país*. Vigo, España: Editorial Galaxia.

DIAMOND, J. (2006): *Colapso: por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Barcelona, España: Debate.

GROSFOGUEL, R. (2006): “La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”. *Tabula Rasa*, nº 4

SOUSA SANTOS, B. de (2017): *Justicia entre Saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid, España: Ediciones Morata.

SOJA, E. (2014): *En busca de la justicia espacial*. Valencia, España: Tirant Humanidades.

TAIBO, C. (2016): *Colapso. Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Madrid, España: Editorial La Catarata.

TAINTER, J. A. (2006): *The Collapse of Complex Societies*. New York & Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Una propuesta didáctica para la enseñanza del patrimonio universitario salmantino

Francisco Javier Rubio Muñoz
Universidad de Salamanca

Introducción

Las efemérides suelen concebirse como un momento de celebración en donde se realzan los vínculos con tiempos pretéritos en relación a un personaje, un hecho o una institución. No es que antes o después de un número redondo tales sujetos históricos carecieran de importancia, pero también es verdad que los fastos por los aniversarios estimulan –o deberían estimular– el conocimiento y la investigación en torno a ellos. En este sentido, a propósito de la celebración del VIII centenario de la fundación de la Universidad de Salamanca (1218-2018) se propone un acercamiento a las aulas de la historia y el patrimonio universitario salmantino.

La decana de las universidades españolas cuenta con una larga trayectoria que se configura como un recurso didáctico muy sugerente en el que caben analogías entre el pasado y el presente. Este proyecto pretende que el alumno, protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, formule hipótesis e integre conocimientos que después desarrollarán en la praxis como maestros. Simultáneamente aprenden a ser ciudadanos críticos al manejar información de diferentes orígenes, discerniendo entre lo importante y lo superfluo. Además, se fomenta la educación en valores como la conciencia, el respeto y la protección del patrimonio histórico y cultural, unos rasgos que son necesarios en la construcción de una sociedad democrática y justa.

1. Marco teórico

El uso del patrimonio en la enseñanza del pasado y en la formación del pensamiento histórico posee una larga trayectoria de publicaciones que han aflorado en los últimos 30 años, existiendo un desequilibrio en el tratamiento y profundización de ciertos temas frente a otros. Así lo ha indicado recientemente Gil Carmona (2018), quien, siguiendo la estela de estudios como los de Cardona, Santisteban, Martín Cáceres, Pagés, Monfort, Estepa, Cuenca, Mattozi o Ballesteros, da cuenta de la

magnitud de obras sobre los distintos aspectos que se han abordado en la educación patrimonial. Son abundantes las investigaciones acerca de las finalidades, influencias, contenidos, metodologías, currículo o modelos didácticos en los museos, mientras que existen carencias en los trabajos sobre la necesidad de una educación patrimonial en los futuros profesores.

No obstante, se han producido avances en este ámbito, sobre todo investigaciones de síntesis enfocadas a la enseñanza del patrimonio (Calaf, 2009). Recientemente Cambil y Tudela (2017) han coordinado una obra que apuesta por una educación integral en el patrimonio cultural dirigida a la formación del profesorado. A través de una visión multidisciplinar, se tratan los fundamentos, los referentes y la actualidad de la educación patrimonial en las aulas enfocada a la práctica docente. Praxis que regularmente se basa en metodologías tradicionales, como constataban Monteagudo y Oliveros (2016) en su análisis sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza secundaria.

En lo que respecta al objeto de nuestra propuesta, la educación patrimonial a través del legado histórico y artístico universitario apenas ha centrado la atención de los investigadores hasta no hace mucho. Y es que en los últimos años se ha concedido una mayor visibilidad a las colecciones universitarias, dando lugar a proyectos y espacios museísticos en torno a este tipo de patrimonio. Así, Morón de Castro (2018) ponía en valor el patrimonio histórico y artístico de la Universidad de Sevilla como recurso educativo, poco después de que Romero Sánchez (2017) dedicase un capítulo de la citada obra de Cambil y Tudela al patrimonio histórico-educativo de los museos y colecciones universitarias. Es destacable, pues, el potencial didáctico de este tipo de recurso que ayuda a un mejor conocimiento de las formas de enseñar y aprender en el pasado.

Hay que señalar, sin embargo, que los estudios mencionados se aproximan al patrimonio universitario en relación a los recursos y museos pedagógicos, y no tanto a la propia universidad como entidad patrimonial histórica y artística, con todo lo que ello conlleva. Ciertamente, la concepción de los espacios universitarios como entornos patrimoniales susceptibles de ser empleados como recurso didáctico dependerá, en gran medida, de la trayectoria histórica de cada universidad. Como cabe esperar, cada institución académica presenta una evolución diferente de cuyos avatares en el tiempo dependerá la existencia o no de un patrimonio cultural más o menos rico. En el caso de la Universidad de Salamanca, sus ochocientos años de historia son elocuentes para hacerse una primera idea de la riqueza patrimonial que acumula entre sus muros, símbolos de una cultura universitaria cuyo tratamiento didáctico se esboza en este texto.

2. Objetivos y justificación

La propuesta que se presenta tiene como objetivo principal que los futuros docentes construyan una conciencia acerca del tiempo histórico de manera directa a través de un recurso cercano: la propia institución en donde se forman. En consecuencia, la finalidad es doble: en tanto que alumnos, se pretende que puedan profundizar en el pasado de la Universidad de Salamanca como la institución académica más antigua de las universidades Hispánicas (Rodríguez-San Pedro, 2016). Por otro lado, se trata de que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la formulación de hipótesis e integración de conocimientos que después desarrollarán en la praxis como maestros.

Son varias las razones que explican el uso del patrimonio universitario de Salamanca como recurso didáctico. Siguiendo a Prats y Santacana (2011), la Historia se concibe como conocimiento en construcción, razón para situar al profesor en formación como protagonista en la generación del conocimiento histórico. La Universidad de Salamanca es una realidad próxima a los futuros docentes, por tanto, la potencialidad para conectar pasado y presente es innegable.

Por otro lado, mediante este recurso se contribuye a la comprensión de la importancia de las fuentes y métodos de investigación en la Historia, ya que se produce un acercamiento al pasado de forma práctica. Entre otros beneficios, se enriquece el léxico sobre el pasado y se logra un aprendizaje significativo.

En definitiva, la dilatada historia de la Universidad de Salamanca a lo largo de sus ocho siglos de existencia permite estudiar el tiempo histórico en sus tres dimensiones, principalmente la larga duración (Braudel, 1958). No en vano, se trata de una institución cuya estructura ha permanecido en el tiempo sin cambios sustanciales, lo cual da lugar a una idea dinámica sobre la forma en que el pasado llega hasta el presente. Esta característica facilita el paso de un pensamiento abstracto hacia lo concreto.

3. Metodología

Para llevar a cabo la propuesta se plantean metodologías activas como el aprendizaje por indagación y el itinerario didáctico. Ambas implican una actitud participativa de los estudiantes en todo el proceso, al tiempo que se involucran en la elaboración de contenidos y recursos didácticos relacionados con la Historia y el patrimonio.

Con respecto al aprendizaje por indagación, se ha hecho uso de la investigación-acción, en la cual la construcción del conocimiento es llevada a cabo por el alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Elliot, 2000; Latorre, 2003). Así, se han propuesto diversos temas relacionados con la historia y el patrimonio de

la Universidad de Salamanca aprovechando la celebración del VIII centenario de su fundación. Mediante el trabajo en equipo, los futuros docentes investigaron sobre cada uno de los temas asignados, acudiendo a diversas fuentes.

El itinerario didáctico, por su parte, ha sido clásicamente de gran utilidad para introducir el patrimonio cultural en las aulas (Ávila, 2003). Como parte de la educación no formal, los itinerarios didácticos de carácter histórico-artístico tienen numerosas ventajas, principalmente las derivadas del contacto directo con la realidad. Ello permite una observación que enlaza ideas previas con la adquisición de nuevos contenidos dentro de un aprendizaje significativo, además de contribuir a la formación de un sentido crítico mediante una interacción del alumno con el patrimonio, en este caso universitario.

Los alumnos han planificado las tareas necesarias para lograr los objetivos propuestos de cara a la realización del proyecto. Tras una presentación, se ejecutará el itinerario in situ con la colaboración de todos los grupos. Finalmente se evaluará el proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados.

A lo largo de todo el proyecto, el papel del profesor es el de guía que proporciona recursos y organiza el proceso. Para ello se hace indispensable que controle conocimientos disciplinares generales y específicos de la materia, concretamente el trabajo con fuentes sobre la universidad. También es recomendable una visita previa como toma de contacto, siendo importante que los alumnos puedan acceder libremente a los espacios universitarios.

4. Propuesta

El proyecto se ha iniciado durante el curso 2018/2019 con 63 alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. Los grupos de trabajo se han constituido con 4 o 5 alumnos, de tal modo que cada grupo ha elegido un tema sobre la Historia y el Patrimonio de la Universidad de Salamanca.

Se desarrolla a través de diversas fases. Siguiendo la metodología antes mencionada, el trabajo grupal de cada tema se divide en dos partes: investigación teórica y propuesta didáctica. Finalmente, el conjunto de los grupos elabora un itinerario didáctico por los espacios históricos y artísticos del Estudio salmantino.

En un primer momento los alumnos realizan una visita a los edificios universitarios guiados por el profesor y acompañados del personal responsable de cada área. Se trata de hacer una primera toma de contacto con el patrimonio de la universidad salmantina dado que en no pocos casos apenas era conocido por los discentes. Éstos,

además, portan un cuaderno de campo para realizar anotaciones sobre la información que les puede ser útil para realizar cada tarea asignada.

En segundo lugar, ya en el aula, se inicia la investigación teórica en torno a varios bloques temáticos, relacionados con la historia, el desarrollo institucional, la vida estudiantil o el patrimonio artístico de la Universidad de Salamanca. Al tratarse de un tema específico y novedoso para el alumnado el profesor ofrece una orientación bibliográfica básica. A partir de esas indicaciones, cada grupo indagará en esas y otras fuentes, de modo que, en algunos casos, es posible incluir fuentes primarias. Una vez que logran recabar la información suficiente deben escribir un pequeño trabajo de investigación en donde se plasmen las características más importantes de cada tema, a modo de dossier. Lo interesante de esta parte es que cada alumno y cada grupo se aproxima a la labor del historiador, no sólo a través de las fuentes que consulta, sino también por el ejercicio de reflexión que supone confrontar información procedente de diversos orígenes y formatos. Con ello se logra adquirir nuevos conocimientos y tener un corpus teórico de contenidos para partir hacia la fase práctica.

En tercer lugar, cada grupo debe diseñar una propuesta didáctica en el que se incluye el dossier de información como punto de partida. La propuesta se compone, por un lado, de actividades en el aula basadas en la indagación a partir del dossier que los docentes en formación han elaborado y que les servirá como eje vertebral de su intervención. Estas actividades pueden dirigirse hacia la búsqueda de información, elaboración de ejes cronológicos, visionado de películas o comentarios de pequeños fragmentos de textos procedentes de fuentes primarias o secundarias. Por otro lado, las actividades en los espacios universitarios deben acercar el patrimonio a los alumnos de forma que éste no sea visto como algo frío, sino como parte de un organismo vivo al que ellos mismos pertenecen.

Por último, se produce una sinergia a través de la elaboración de un itinerario didáctico en el que participan todos los grupos y que surge de la síntesis de todas las propuestas. Cada área temática conlleva el movimiento no sólo por diferentes edificios de la Universidad de Salamanca, sino también por el trazado urbano configurado en torno a ella. Esto significa que el itinerario sobrepasa los muros del Estudio salmantino, un hecho lógico ya que la universidad y la ciudad están íntimamente ligados.

5. Conclusiones

La presencia de una celebración de tal calibre como los ochocientos años de la Universidad de Salamanca ha sido palpable en la vida académica de los últimos cursos. En este sentido, hay que reconocer que el alumnado, como parte de la comunidad universitaria, se ha mostrado predispuesto ante tal acontecimiento, un interés que se ha pretendido canalizar hacia la indagación en el pasado de su institución. Sin

embargo, al hilo de las efemérides surgen cuestiones: ¿por qué se producen? ¿qué se celebra? ¿qué importancia y alcance tienen?

Estas preguntas sólo pueden responderse a través de una didáctica de la historia y del patrimonio de las instituciones, lo cual debe ser abordado desde múltiples puntos de vista. En el caso de esta propuesta, se ha pretendido que los alumnos, al investigar y elaborar materiales tomen conciencia de lo que supondrán parte de sus tareas como futuros docentes, ya que tan necesario es ampliar su conocimiento histórico con nuevos contenidos como saber de estrategias y metodologías didácticas para transmitirlos. Además, la forma de trabajo autónomo, aunque siempre tutelado por el profesor, permite que los alumnos aprendan de forma significativa. De esta manera conectan y relacionan la información previa que poseen con la nueva, lo cual se plasma mediante la investigación-acción, que en este caso ha supuesto partir de la indagación teórica y sintética del dossier hasta la praxis directa del itinerario didáctico.

En definitiva, el futuro docente reflexiona sobre la conexión del pasado de la institución en donde se forman con el medio urbano, y esto es, quizá, uno de los puntos que más deben trabajarse: no se puede entender la existencia del patrimonio cultural sin el contexto histórico que marca la evolución de las sociedades en el tiempo. Por esta razón, la enseñanza y la didáctica del patrimonio histórico-artístico se debe pensar no de forma aislada, sino en conexión con el entorno social y cultural que la produce; por tanto, es un concepto amplio y complejo (Estepa, 2001). Así, el patrimonio de la Universidad de Salamanca se revela como un recurso didáctico cobijado bajo el paraguas de la ciudad que la ha visto nacer en el pasado y evolucionar hacia el futuro.

Bibliografía

ÁVILA, R. M. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 36-45.

BRAUDEL, F. (1958) : Histoire et sciences sociales : La longue durée. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 13(4), 725–753

CALAF, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.

CAMBIL, M. E. y TUDELA, A. (Coords.). (2017): *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*, Madrid: Pirámide.

ELLIOTT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.

ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-106

GIL CARMONA, F. (2018). *Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: una propuesta de intervención didáctica* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/201271>

LATORRE, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

MONTEAGUDO, J. y OLIVEROS, C. (2016). La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *UNES-Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 64-79.

MORÓN DE CASTRO, M. F. (2018). Las colecciones artísticas como recurso educativo y de investigación. El caso del patrimonio histórico artístico de la Universidad de Sevilla. *Cabás*, 20, 104-124.

PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats. (Coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (11-37). Barcelona: Graó.

ROMERO SÁNCHEZ, G. (2017). Los museos y las colecciones universitarias de patrimonio histórico educativo: concepto, diagnóstico y propuestas para impulsar su uso real. En M. E. Cambil y A. Tudela. (Coords.). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (239-258). Madrid: Pirámide.

RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, L. E. (2016). *Atenas Hispánica. Breve Historia de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Educación e infancia a través de *Buda explotó por vergüenza* (2007), de Hana Makhmalbaf

Igor Barrenetxea Marañón
Universidad Internacional de La Rioja

Introducción

No hay duda de que el cine es un instrumento muy ilustrativo y motivador para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Pero no solo es un documento útil para ello sino para comprender y analizar, en su complejidad, muchos aspectos de la sociedad actual y trabajar sus muchos valores en el aula (Vaccaro Sánchez y Valero Martínez, 2011; y Ramiro Avilés, 2014).

Buda explotó por vergüenza (2007)⁵⁷ es, en este sentido, no solo una perfecta metáfora sobre la historia de los últimos años de Afganistán, sino un retrato que, a través de los sentimientos de la niña protagonista, fundamentalmente, nos trasmite, como si fueran reales, una suerte de acontecimientos que también nos afectan directamente sobre la importancia de la educación, la tolerancia, el respeto y el cuidado de la infancia.

El filme aspira a sensibilizarnos con una sociedad maltratada profundamente por la violencia y el integrismo, por la incultura y la miseria, en sus aspectos de valores universales y, fundamentalmente, por una educación emocional adecuada de nuestros jóvenes. Este trabajo pretende analizar las claves de un largometraje que, por un lado, desvela valores de sensibilización con otras culturas y dramas y, por otro, ahonda, a través de una serie de actividades, en el modo en que las emociones nos sensibilizan y humanizan respecto a otros contextos lejanos que configuran parte de un concepto universal y global de los derechos y la dignidad humana.

57 País: Irán-Francia, 2007. Título original: *Buda as Sharm foru rikht*. Dirección: Hana Makhmalbaf. Guión: Marzieh Meshkini. Producción: Makhmalbaf Film House, Wild Bunch. Música: Tolibhon Shakhidi. Fotografía: Ostad Ali. Montaje: Mastaneh Mohajer. Interpretación: Nikbakth Noruz (Bakhtay), Abodlali Hoseinali (el Talibán), Abbas Alijote (Abbas). Duración: 81 minutos.

Después de todo, está claro que los conflictos de Asia, Oriente Próximo y otras partes del mundo nos afectan de forma directa y debemos valorarlos en su justo contexto en el aula. Pues el cine no solo es una fuente para conocer las sociedades que refleja sino para comprenderlas, sentirlas y, ante todo, poder educarnos frente a los demonios del fanatismo y sus terribles consecuencias (Díaz-Aguado Jalón, 2003. Ambrós y Breu, 2007; Breu, 2014; Almacellas, 2015; Marzábel y Arocena, 2016; y Barrenetxea, 2018).

1. Claves del filme: educación, integrismo e infancia

1.1. *Afganistán tierra de conflictos*

Con una geografía compleja, la historia de Afganistán ha estado llena de enfrentamientos y conflictos, pero en su condición fronteriza también se vio enriquecida por el comercio. Sin embargo, la falta de cohesión étnica, la debilidad institucional y las pugnas entre los distintos clanes por el poder, favorecieron que el territorio viviera un sinfín de luchas intestinas, a lo largo de todo el siglo XVIII y XIX.

En el siglo XX, con una monarquía aparentemente consolidada y firme, se ahondaría en ese proceso de modernización, pero no se desarrollaría por completo.

En el marco de la Guerra Fría, tras bascular entre Moscú y Washington, el régimen comunista, surgido tras el fin de la monarquía (1973), solicitó ayuda a la URSS, en su lucha contra los *muyahidines*, provocando su intervención, convirtiéndose en una guerra de desgaste atroz y sangrante. Pero la URSS, en su declive en 1989, se retirará del país sin haber podido sofocar ni acabar con tales grupos.

De entre estas facciones que pugnaban entre sí, sin preocuparse de la población, surgiría con fuerza la de los talibanes, en la provincia de Kandahar, adquiriendo notorio protagonismo a partir de 1994. Tras irse expandiendo, en septiembre de 1996 lograrían, finalmente, su objetivo de hacerse con la capital, Kabul, controlando cerca del 90% del país. El movimiento talibán (procedente de la mayoritaria etnia pashtún) se caracterizaría por su fundamentalismo y rigorismo islámico. Nació en las *madrasas* (*talib* significa estudiante), desligado de los partidos y cuyo objetivo principal era pacificar el país y acabar con el caos reinante mediante un reforzamiento del carácter islamista.

El 11 de septiembre de 2001, dos aviones destruyeron las Torres Gemelas y Bin Laden, acogido en Afganistán, reivindicaría la autoría del atroz atentado. Ello derivaría en la declaración de guerra contra el terrorismo internacional, por parte de Washington, llevándole a la intervención en Irak, así como a la ayuda a las fuerzas

antitalibán, la Alianza del Norte, que acabaron por tomar Kabul y expulsar a los talibanes (Rashid, 2001; Gomá, 2011 y Castien Maestro y Herruzo Madrid, 2017).

1.2. Buda frente al fanatismo y la radiografía de una sociedad atrasada

Las primeras imágenes, en blanco y negro, del filme nos muestran a un grupo de hombres aplaudiendo delante de los milenarios budas afganos del valle de Bamiyán y parecen representar un evento de concordia y hermandad. Estas son seguidas por otras en color, en las que se muestra de nuevo uno de los budas y a los talibanes provocando su voladura y total destrucción. Esta sintética, pero hábil introducción representa el fanatismo que trajeron consigo estos a Afganistán. Ambos Budas fueron construidos en el siglo II y declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. Y a pesar de la presión internacional, los talibanes consideraron que eran ídolos contrarios al Corán y declararon que no era lícita su existencia (Morales, Mejía y Galeana, 2017).

No hay duda de que la situación de Afganistán era deplorable a inicios del siglo XXI, fue la herencia dejada atrás por las distintas guerras y los talibanes.

En 2001, según el **Índice de Pobreza Humana** elaborado por la ONU, se encontraba en el puesto 89 del total de 90 países en desarrollo analizados (IDM, 155). Otro dato muy revelador es el informe del año 2000 de UNICEF que estimaba que cuatro de cada cinco niños y niñas afganos no llegaron a cumplir los cinco años de edad, colocándolo en el cuarto lugar de los peores países (EMI, 83).

Esa escasez material existente en Afganistán viene a estar representada, en el filme, en la vida en las cuevas, así como el modo en el que Bakhtay tiene de buscarse la vida (mediante el trueque), ante la ausencia de su madre, para lograr adquirir un cuaderno. Lo que, además, nos permite ver una sociedad ruralizada y con unas condiciones de vida pobres y escasas, muy alejadas de la modernidad.

1.3. El valor de la educación y la infancia

La educación es clave para el desarrollo social, para la implementación de valores democráticos y para desterrar el fanatismo. Por eso mismo, los deseos de Bakhtay de asistir a la escuela serán el simbolismo de esta pugna de la sociedad afgana por salir de su particular atraso social, político y económico. Además, hay que pensar que los talibanes utilizaron la educación como un instrumento ideológico de control y sumisión, en el que las mujeres quedaban excluidas (se cerraron todas las escuelas y universidades femeninas), imponiendo la sharía y el burka, además de castigos muy severos.

Las malas experiencias de Bakhtay trasladan un mensaje amargo y desangelado de decepción por la educación. De hecho, le dice a Abbas muy ilustrativamente, al

regreso de la escuela: “No he encontrado a nadie que quisiera enseñarme. Así que he aprendido yo sola, y ya está”. También es verdad que se nos presenta un Afganistán en plena reconstrucción y, por lo tanto, un mundo que está cambiando y distanciándose de ese otro oscurantista de los talibanes, aunque todavía le falta ser una zona próspera.

La película ahonda, ante todo, en el modo en el que la infancia se ve afectada por una falta de atención de los adultos, insensible y un tanto fría, en casi todos los aspectos, que no parecen velar por la infancia como deberían. Y ahí, en este otro punto, es donde la película adquiere una dimensión más profunda porque retrata el terso presente en el que los niños no son capaces de distinguir entre ficción y realidad, al haber interiorizado una educación emocional tan negativa (Bisquerra, 2011).

1.4. El juego de la imitación: guerra y talibanes

Sin duda, hay dos momentos claves a la hora de entender la historia reciente de Afganistán: la época talibán y la intervención de EEUU. En los hechos, se codifica, además, cuál fue la situación de la mujer en el país en uno de los periodos más oscuros de su historia. En la época talibán, se impuso la reclusión de las mujeres y el control social que se ejercía sobre ellas era asfixiante, prácticamente, no podían salir de sus domicilios y su forma de vestir era regulada (el burka), convirtiéndolas en seres sin autonomía, derechos ni libertad. Además, se prohibirían las diversiones sociales como la música, la televisión, videos y, en general, todo juego (incluidos las cartas, el ajedrez o las cometas), y realización de deportes.

El grupo de niños va a representar lo que ha visto y oído, lo que ha vivido alrededor y en su *juego de la imitación del mundo adulto*, actuando como la policía religiosa de los talibanes, creada para vigilar la estricta observación de las leyes islámicas, tanto a nivel público como privado.

Así, el líder le grita a Bakhtay: “¡Las niñas no van a la escuela!”. También le dirá que es una “pecadora”, que no se descubra el cabello. Y su actitud con el resto de niñas, que por miedo no salen de la cueva, y a las que han detenido por presuntos diversos “delitos”, recrea bien esa actitud celosa y despiadada que han visto en los adultos.

Al final, el mismo grupo cambiará de juego, y les espetará virulentamente a Bathkay y Abbas: “Somos soldados americanos. Manos arriba. Vosotros sois terroristas”. Y hacen como que les disparan. Pero Bakhtay no quiere jugar a la guerra y huirá, mientras Abbas le grita: “¡Bakhtay, muérete! ¡muérete sino no serás libre!”. Mensaje que codifica bien esta situación de indefensión de los niños afganos de vivir atrapados entre la intolerancia integrista (los talibanes) y los prejuicios (occidentales-americanos).

2. Cómo trabajar en el aula⁵⁸

2.1. Objetivos didácticos

- a) Conocer y comprender otras realidades sociales de nuestro alrededor, en este caso, la sociedad afgana a través de *Buda explotó por vergüenza* (2007).
- b) Valorar la importancia de la educación y la situación de la mujer en algunos lugares del mundo.
- c) Entender el modo en que afectan las realidades a los niños y niñas en la construcción de su yo emocional.
- d) Ahondar en un espíritu crítico y sensible con los derechos y valores humanos a través de la realización de diversas actividades grupales (trabajo cooperativo) e individuales (debates y búsquedas).

2.2. Actividades

Cuestionario didáctico (puesta en común)

¿Qué es lo que nos cuenta la trama? ¿Qué aspectos o escenas te han llamado más la atención? (como que Bakhtay quiera ir a la escuela; la realidad tan miserable que se desvela o por qué actúan o juegan como lo hacen los niños, dónde están los adultos, etc.).

¿Por qué crees que los niños juegan a ser talibanes? ¿Qué sabes de los talibanes? ¿Qué comportamientos y actitudes detectas en ellos respecto a las mujeres o el uso que hacen de la religión? ¿Qué sentimientos provoca en Bakhtay este juego? ¿Y en Abbas?

¿Por qué crees que las otras niñas no quieren salir de la cueva? ¿Qué motivos han dado para ser detenidas? —y qué implica— ¿Por qué las cubren de esa manera con una bolsa?

Búsqueda de información (por parejas)

¿Quiénes son los talibanes? ¿Por qué tienen tanta importancia en la historia presente? ¿Cuáles eran los valores que defendían?

58 La película se puede trabajar en distintos cursos (con la debida adaptación) abarcando desde 1º a 4º de ESO, en las asignaturas de Ciencias Sociales, Valores éticos o Religión, pues contiene muchos aspectos de contenidos transversales: infancia, derechos humanos, educación emocional, interculturalidad, paz, tolerancia, respeto, mujer, etc.

¿Qué son los derechos humanos de los niños? ¿Cuáles son y quiénes los establecen? Explora esta página que te ofrece interesante información sobre los mismos.

<http://www.rayuela.org>

Y ¿cuáles son los derechos humanos fundamentales? ¿Dónde están recogidos?

<http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

¿Qué organismos nos permiten conocer la realidad social, económica y política de los países de nuestro mundo? (Busca información sobre qué labor desarrollan UNICEF, UNESCO, ACNUR y CEAR).

Realización de un póster (en grupo, tarea cooperativa)

- En grupos de cinco integrantes lleva a cabo un póster donde se desvelen los derechos fundamentales de las mujeres y la infancia, cómo son vulnerados, cómo se pueden proteger o, bien, otros aspectos sobre la situación de la infancia y la mujer en otros países, lugares, así como el conocimiento sobre otras culturas. Utiliza para eso los recursos que te pueden ofrecer las páginas Webs anteriores de ONGs o de Rayuela.

Juego de la imitación (en grupo)

- Es evidente que los niños y los adultos imitamos comportamientos que damos como buenos porque son los que tenemos delante de nosotros. Este ejercicio trataría de valorar el modo en que lo que muchas veces asimilamos (de forma negativa) en nuestros entornos lo acabamos mostrando y revelando en nuestros comportamientos, como el maltrato, los prejuicios, la intolerancia, etc. Para ello se dividiría la clase en grupos pares. Unos han de imitar el comportamiento de los otros y el resto de grupos han de valorar las claves negativas de lo que ellos interpretan. Temas:

- Discriminación por ser de otro país, pertenecer a otra religión, etc.
- Comportamientos incívicos (en la calle, en un partido, etc.).
- Roles sociales: machismo o maltrato.

3. Conclusiones

Buda explotó por vergüenza es una ficción, pero al mismo tiempo un alegato muy cuidado y metafórico sobre la historia reciente afgana y su cruda influencia en la infancia. El punto de vista elegido, el de una niña de 6 años como Bakhtay, que quiere ir a la escuela, es muy original, porque a través de sus ojos nos desvela esa serie de encrucijadas (vitales y emocionales) a las que se enfrentará, en un marco en donde la incomprensión y el desamparo infantiles han sido, y son, por parte de los adultos, aspectos tan amargos de este retrato social (pero que comportan un sentido universal).

Los mismos roles que asume un grupo de niños de la localidad, unas veces haciendo de talibanes y otras de soldados americanos, muestran la nefasta influencia que tiene en ellos una realidad de la que no dejan de ser sus víctimas.

Trabajar todos estos elementos en el aula, a través de una serie de actividades específicas (de comprensión, búsqueda, interpretación y creación), es muy importante a la hora de mostrarnos, casi como si se vivieran en persona tales realidades, para ahondar y circunscribir de forma práctica la necesidad que tenemos de sensibilizarnos como seres humanos con tales problemas mundiales.

Bibliografía

- ALMACELLAS, M. A. (2015). *Seguir educando con el cine*. Madrid: Digital Reasons.
- AMBRÓS, A. y BREU, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Grao.
- BARRENETXEA, I. (2018). *Las Ciencias Sociales y el cine. Cómo educar emociones*. Campus Educación. Revista Digital Docente, núm. 12, pp. 18-22.
- BISQUERRA, R., coord. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Urduliz: Desclee de Brouwer.
- BREU, R. (2014). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Grao.
- CASTIEN MAESTRO, J. I. y HERRUZO MADRID, L. eds. (2017). *Afganistán. Pasado y perspectivas de futuro*. Bilbao: El Viejo Topo.
- DÍAZ-AGUADO JALÓN, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, Ediciones Pirámide.

Estado Mundial de la Infancia (EMI).

GOMÁ, D. (2011). *Historia de Afganistán*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

<https://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202000.pdf> [consultado el 28 de diciembre de 2018].

Informe sobre el desarrollo del Mundo (IDM). http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2001_es.pdf [consultado el 28 de diciembre de 2018].

MARZÁBEL, I. y AROCENA, C., eds. (2016). *Películas para la educación*. Madrid: Cátedra.

MORALES FAJARDO, M. E., MEJÍA LÓPEZ, M. y GALEANA ESTRADA, A. (2017). “Terro-rismo y Patrimonio Cultural: destrucción y recuperación de los Budas de Bamiyán y del Sitio de Palmira”. *Contexto*, 15, pp. 37-52.

RAMIRO AVILÉS, M. A. Coord. (2014). *Derechos, cine, literatura y cómics: cómo y por qué*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

RASHID, A. (2001). *Los Talibán*. Barcelona: Península.

VACCARO SÁNCHEZ, J. y VALERO MARTÍNEZ, T. (2011). *Nos vamos al cine. La película como medio educativo*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

El futuro empieza ahora, en la cárcel. Leyendo el pasado desde mi presente

Carmen Escribano Muñoz
Universidad Internacional de la Rioja

Enrique Gudín de la Lama
Universidad Internacional de la Rioja

Introducción

La realidad que se vive en los centros penitenciarios es compleja y revela problemas de diversas índoles, especialmente los relacionados con la diversidad cultural y los conflictos que se dan a menudo debido a los subgrupos culturales que se crean en el seno de los centros.

Estas reflexiones no son más que manifestaciones de la preocupación por darle coherencia y profundidad a la enseñanza en las prisiones. La sensación de fracaso que generan los escasos logros de algunos de los programas formativos que se imparten, profundiza todavía más en las diferencias culturales, académicas y sociales de los internos que acaban alejándoles aún más de su reinserción social y su autorrealización.

Desde este prisma, enseñar historia desde una metodología transversal y participativa –que se refiera a las ciencias sociales en sentido amplio– es clave para que los estudiantes piensen la realidad de su presente mediante el aprendizaje del pasado.

El taller filmico que diseñamos para el CFA Enric Granados –ubicado en el centro penitenciario “Ponent”– parte de un tratamiento dialógico alrededor de una serie de actividades con las que se pretende que los alumnos reflexionen sobre sus representaciones personales en torno a la historia y cuál es su influencia en la sociedad actual y en sus propias convicciones.

1. Contexto en el que se desarrolla la propuesta didáctica

Desde la mirada de la educación en la cárcel, se trataba de redimensionar la enseñanza, como un modo de aproximar a los reclusos a pensar y a construir alternativas de transformación social que impliquen mejorar su calidad de vida, restableciendo –tanto como sea posible– sus responsabilidades cívicas.

La posición de los presos en la sociedad no es central, lo que no elude que se les haga llegar la necesaria dedicación educativa para que les abra el camino hacia su reinserción social.

Nuestro punto de partida era ayudar al grupo de reclusos al que íbamos a dirigirnos a “leer el mundo” desde su lugar en él. En este sentido, era difícil imaginar un quehacer educativo en la cárcel si quienes participan de sus procesos no se implican activamente en ellos.

Por otra parte, contábamos con la versatilidad de la institución penitenciaria para preparar una propuesta “de amplio espectro” en la que se acometiese la formación de los internos centrada más en competencias que en conceptualizaciones.

Después de revisar diversas opciones y tras consultar con la profesora de historia del centro –y de acuerdo con el currículo de la enseñanza secundaria para personas adultas– nos decidimos centrar la propuesta didáctica en torno de dos películas:

- “César debe morir” (hermanos Taviani, 2012). Ambientada en una prisión, los reclusos preparan la representación teatral del “Julio César” de Shakespeare. Este film fue galardonado con el Oso de Oro del Festival de Berlín 2012 a la mejor película.
- “Los rebeldes del Swing” (Tomas Carter, 1993). Ambientada en la Alemania nazi, los chicos swing reivindican la existencia de una forma de vida distinta a la que comenzaba a imponerse: la nueva y jerarquizada cultura nazi. Aunque no destacó en su estreno, se ha convertido en un film reconocido, tanto por el argumento –basado en hechos reales– como por su notable música swing.

1.1 Características generales de los destinatarios

La población a la que va destinada la propuesta formativa –entre 6/14 alumnos– está compuesta por hombres de edades comprendidas entre los 21-40 años y un interno de 60 años, que asiste a las clases por motivación personal.

Los internos proceden de ámbitos sociales diferentes, con hábitos y desarrollos educativos diferentes, en función de la nacionalidad, el estrato social, los hábitos sociales, por lo cual es difícil establecer una caracterización común.

Si bien es cierto que algunos de ellos pertenecen a familias en riesgo de exclusión social, aceptan la relación entre hábitos, horarios y constancia porque se sienten motivados por el profesorado y cuando salen del módulo entran en contacto con otros internos y con otro mundo, más allá de las paredes del Centro Penitenciario. A veces, el seguimiento de las clases se les hace un poco arduo, ya que muchos llevan tiempo desconectados de los estudios. Algunos, incluso, más allá de sus capacidades que son muchas, aunque las desconocen, se frustran porque entran en contacto con memorias antiguas de cuando eran pequeños e iban a la escuela y no podían seguir y alguien así se lo hizo saber. Aun así, muchos perseveran porque en el aula se les permite, más que aprender un contenido fijo e inamovible que viene de fuera, reflexionar y discutir sobre la información que se les proporciona, tanto en las clases como a través de la televisión y los diarios, experimentos, documentales, películas y textos.

1.2 Características del CFA Enric Granados

El centro CFA Enric Granados está ubicado en el centro penitenciario Ponent. El equipo docente se centra especialmente en intervenciones de carácter educativo, de ayuda y de soporte a las personas privadas de libertad según las características y necesidades de los estudiantes que se encuentran estudiando para obtener el título de graduado de Educación Secundaria Obligatoria.

En el centro se coordinan acciones formativas dirigidas a la preparación para las pruebas de acceso a la universidad de los mayores de 25 años, cursos de informática básica, inglés, español y catalán.

2. La propuesta educativa

La función principal de los profesores del centro penitenciario es ofrecer una formación de acompañamiento al recluso, desde un ámbito psicoterapéutico, por ese motivo, se decidió promover, como método didáctico de trabajo, el diálogo socrático, diseñando así una propuesta que obedeciese a ese “leer el mundo” para ayudar a los internos a que pudiesen responder ¿qué veo? ¿qué pienso y qué me pregunto? Enseñándoles la historia desde el pensamiento del que aprende, acompañándolos hacia la búsqueda del sentido sobre su vida y sobre la sociedad. A través de ambas películas se introducen conceptualizaciones sociales, culturales, políticas y religiosas que siguen siendo actuales y que nos permiten contextualizar el tiempo histórico de estas dos épocas: socialismo, nacionalismo, islamismo, judaísmo, cristianismo, politeísmo, dictadura, totalitarismo a partir del análisis de sus similitudes y sus diferencias, qué cambios ha habido entre la época romana y la primera mitad del Siglo XX, qué características continuaron del Imperio Romano en el contexto nazi.

De alguna manera el propòsit es que, desde su propia posició, los alumnos se acerquen a diversas situaciones del presente y del pasado y ese acercamiento ofreciese el hilo del que tirar en la acción educativa.

Nuestra propuesta educativa a través del cine contribuye a que los internos participen, reflexionen y actúen conjuntamente hacia la aproximación al conocimiento y la mejora de la convivencia social.

2.1 Metodología y diseño de la intervención

Dado que la duración de la propuesta no puede ser muy extensa, se ha estructurado su desarrollo por cada película, en 3 sesiones de 2 horas cada una de ellas.

Nos basamos en una metodología de investigación-acción-reflexión, mediante la aplicación de diversas estrategias grupales que propician el pensamiento reflexivo, el debate, la cooperación, el trabajo en equipo y los cambios de actitud (Pérez Serrano, 2003) para promover la conciencia de los internos hacia los hábitos culturales y las nuevas formas de aprendizaje a través de la elaboración de un conocimiento compartido.

La base común de toda la metodología se piensa establecer sobre el aprendizaje dialógico. De acuerdo con Velasco y Alonso (2008) la enseñanza dialógica tiene como características que es “colectiva, recíproca, apoyadora del alumno, acumulativa y propositiva” (p. 466). Estamos, por tanto, con un instrumento magnífico que consideramos que facilitará el interés y la participación de los destinatarios. Tal como propone Fisher (2013), el aprendizaje dialógico permite, desarrollar hábitos de pensamiento mediante estrategias propias destinadas, por ejemplo, a peticiones de información, sondear razones y evidencias, examinar puntos de vista diferentes, comprobar implicaciones y consecuencias. etc. El reto consistirá en aplicar adecuadamente la estrategia dialógica, de forma que resulte eficaz para la adquisición y desarrollo de conocimientos.

La aproximación al conocimiento mediante el debate y la reflexión sobre sus trayectorias optimizan sus modos de aprender, sus estilos de vida, su autoestima lo que favorecerá su reinserción social (Schön, 1987; Schujman, 2004).

Todo ello, enlaza con la necesidad de otorgar cierta relevancia a las TIC y los medios audiovisuales para la configuración de los actuales procesos de aprendizaje, de manera que los internos aprendan a manejarse en entornos virtuales.

2.2 Objectivos

Las áreas que se verían involucradas serían Historia, Lengua y Literatura, Ética y Ciudadanía, en torno a las que se podrían desarrollar objetivos didácticos orientados en las siguientes direcciones:

- Desarrollar una propuesta didáctica, en un entorno diverso –los centros penitenciarios–, contenidos de carácter no solo estrictamente académicos sino también procedimentales y actitudinales relacionados con su propio contexto.
- Desarrollar la capacidad reflexiva y crítica de los internos, proponiendo situaciones problemáticas relacionadas con un hecho histórico.
- Confrontar las ideas o creencias de los internos, sobre un hecho histórico, a través de diversas fuentes, con la finalidad de generar disonancia cognitiva y promover la construcción de un conocimiento histórico crítico.
- Involucrar a los internos en el proceso de aprendizaje de la historia, de manera que se sientan participantes activos en la comprensión y la incidencia de la historia en el presente y en las decisiones futuras.

2.3 Actividad “César debe morir”

El film se proyectará durante el temario dedicado final de la República y comienzo del Imperio Romano –previsto a finales de febrero 2019–.

En torno a la estrategia dialógica del “teatro de mesa” se trazarán diversas actividades básicas que estructurarán la propuesta:

- Contextualización- Micro investigación: Dos de los tres ángulos que forman el argumento de la película ya tienen su propio contexto: la visualización de la película, la propia vida de los reclusos y situar la época histórica a la que se refiere la obra de Shakespeare.
- Se les propondrá a los alumnos un pequeño trabajo de investigación que les permita deslindar los principales asuntos que se debatían en esa época, el sistema político y social de Roma y los principales personajes, sus intereses y trayectoria.
- Empatía: trabajo de una escena siguiendo el esquema del “teatro de mesa” (Sistema Stanislavsk, método Strasberg) a través de intenciones, miradas, gestos y acciones. De esta manera, al trabajar una escena concreta del film se facilita

la interiorización por parte de todos los participantes y, por tanto, un ejercicio empático que fuerza la comprensión del problema.

- Estudio de un caso: La aproximación y valoración a los contenidos de la película también se puede hacer utilizando la metodología del caso. Se trata de una manera de abordar el contenido de manera que la implicación personal (actitudinal) de los asistentes, varíe desde una posición escéptica a una valoración más personal. De alguna manera sirve para que puedan clarificar su propia posición en el mundo, mejorando su autopercepción a pesar del componente de subjetividad que puede haber, el análisis del caso permite ordenar y a analizar muchas situaciones que pueden estar llenas de subjetividad. El esquema de trabajo con el caso será el tradicional:
 - a) Análisis y escritura de los hechos más relevantes.
 - b) Definición y puesta por escrito de los problemas.
 - c) Búsqueda de soluciones del caso y fuera de él.
 - d) Formulación de conclusiones y criterios.

El caso concreto que se analice se extraerá de la situación de alguno de los personajes y su relación con el resto de sus compañeros.

- Debate: Se planteará la proposición a debatir entre todos los asistentes que surgirá a partir de alguna de las situaciones planteadas en la película. El objetivo del debate no será la “pugna” entre posiciones divergentes sino en la elaboración de argumentaciones, tanto a favor como en contra, de manera que llegado el momento del debate se produzca una reflexión sobre los distintos puntos de vista que ayude a madurar el punto de vista de cada uno de los internos.

2.4 Actividad “Los Rebeldes del Swing”

El film se proyectará durante el Bloque temático II: temario dedicado a la I y II Guerra Mundial y el período de entreguerras —está previsto abordarse entre abril-junio 2019—.

La estrategia dialógica se llevará a cabo mediante el método socrático que consiste en la formulación de preguntas que invitan a pensar a estimular al estudiante a construir pensamiento crítico (Paul y Ender, 2006).

- Contextualización: Se introducen los antecedentes históricos de la película y aquellos términos que permiten contextualizar la etapa histórica para visualizar la película completa. Repasamos conceptos: Felices años 20, nacionalsocialismo, dictadura, judaísmo, juventudes hitlerianas, nazismo, totalitarismo y se visualiza la película completa.

- Diálogo socrático: Se presenta la película por fragmentos de media hora cada uno y se inician preguntas en torno al contenido del film.
- Debate: Se plantea la proposición a debatir entre todos y se plantean cuestiones que giran en torno a cómo se plantean su futuro según el contexto de la película.Cuál es la posición que adopta cada uno de ellos entre los protagonistas del film. Analizar y debatir si realizamos una mirada hacia el presente, lo que nos puede llevar a comprender que actualmente todavía persisten regímenes totalitarios en muchos países.

3. Conclusiones

Las actividades propuestas no tienen como objetivo que los asistentes desarrollen conocimientos –conceptualizaciones– meramente históricos, sino que, sin dejarlos de lado y después de llevar a cabo una investigación dirigida, tengan elementos de juicio suficientes para valorar los puntos de vista y las motivaciones de algunos de los protagonistas del final de la Roma republicana o el comienzo de la II Guerra Mundial, y los condicionantes históricos, políticos, sociales y culturales en los que se vieron obligados a moverse.

Por otra parte, y atendiendo a la perspectiva globalizadora y transversal que se pretende con esta propuesta, consideramos que facilitará que los participantes interioricen determinados aspectos de las realidades que se analizan y también que valoren críticamente no solo actuaciones históricas, sino también sus propios planteamientos vitales y que de alguna manera puedan atisbar una cierta reordenación de sus expectativas.

Tal como indicábamos al comienzo, consideramos que este programa podría acercar –de alguna manera– a los reclusos a su reinserción social y su autorrealización. Todavía no hemos podido poner en marcha la propuesta, por lo que no podemos valorar su eficacia desde el punto de vista práctico. No obstante, se darán a conocer los resultados obtenidos en el ámbito de educación en las cárceles para que la propuesta pueda ser implementada en cualquier centro.

Bibliografía

CARIDE, J. A. y GRADAILLE, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la Educación Social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, (360), 36-47.

FISHER, R. (2013). *Diálogo creativo: hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.

PAUL, R. y ELDER, L. (2006). *The Art of Socratic Questioning*. California: Foundation for Critical Thinking.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective turn*. New York: Teacher College Press.

SCHUJMAN, G. (2004). *Formación ética y ciudadanía: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.

VELASCO, J. y ALONSO, L. (2008) Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere* 12, (42), 614-470.

DOCS. 3

El futur ha de tenir un paper predominant en el dia a dia de les aules; però, quan comença aquest futur? Ni lluny ni remot, el futur comença ara, en cada acció i cada decisió individual i col·lectiva que prenem.

L'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials són fonamentals per a la formació d'una ciutadania crítica, responsable i activa, capaç d'entendre els problemes i reptes del món en el qual vivim per tal de posicionar-s'hi i actuar-hi socialment.

En un món de canvis ràpids i desigualtats creixents, de desafiaments socials i ambientals urgents, l'alumnat i el professorat de les diferents etapes educatives hem d'afrontar plegats els reptes per a la construcció d'un futur on tothom tingui cabuda.

En aquest llibre trobareu investigacions i experiències de les diferents etapes educatives i sobre la formació del professorat. Les aportacions giren al voltant de quatre eixos de reflexió bàsics:

1. Llegir el món: què veig, què penso, què em pregunto? Postveritat, pensament social i literacitat crítica.
2. Quines són les qüestions socialment vives? El treball amb problemes com a metodologia o com a contingut central de les ciències socials.
3. L'estudi de la societat des de les emocions, els relats i contrarelatats de l'odi, l'emoció i la racionalitat.
4. La història, la geografia i les ciències socials com a projecte social. Consciència històrica i geogràfica, consciència ciutadana crítica i ciutadania global.